

Article hors thème

Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes

Reading comprehension in elementary school: updating teaching practices

Comprensión de lectura en la primaria: actualización de las prácticas docentes

Virginie Martel, Jean-Yves Lévesque et Shanoussa Aubin-Horth

Volume 15, numéro 1, 2012

La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie : quels cadres de référence, quels fondements?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1013381ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1013381ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martel, V., Lévesque, J.-Y. & Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87–106. <https://doi.org/10.7202/1013381ar>

Résumé de l'article

Afin de dresser le portrait actuel des pratiques enseignantes en matière de compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire, la présente recherche a établi les objectifs et les pratiques pédagogiques de 413 enseignantes et enseignants de différentes régions du Québec. Alors que les études réalisées au tournant des années 2000 laissaient penser que les enseignants référaient à des pratiques pédagogiques relativement traditionnelles et peu tournées vers l'enseignement de stratégies, les résultats de cette recherche démontrent que les enseignantes et enseignants déclarent mettre en oeuvre des objectifs et des pratiques pédagogiques liés au rôle de la personne enseignante comme modèle-lecteur et à la nécessité de proposer un contexte d'enseignement et d'apprentissage signifiant, réflexif et stratégique.

Compréhension en lecture au primaire: actualisation des pratiques enseignantes

Virginie Martel

Université du Québec à Rimouski (UQAR), Campus de Lévis

Jean-Yves Lévesque

Université du Québec à Rimouski (UQAR), Campus de Rimouski

et Shanoussa Aubin-Horth

Université du Québec à Rimouski (UQAR), Campus de Rimouski

Compréhension en lecture au primaire: actualisation des pratiques enseignantes

Résumé

Afin de dresser le portrait actuel des pratiques enseignantes en matière de compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire, la présente recherche a établi les objectifs et les pratiques pédagogiques de 413 enseignantes et enseignants de différentes régions du Québec. Alors que les études réalisées au tournant des années 2000 laissaient penser que les enseignants référaient à des pratiques pédagogiques relativement traditionnelles et peu tournées vers l'enseignement de stratégies, les résultats de cette recherche démontrent que les enseignantes et enseignants déclarent mettre en œuvre des objectifs et des pratiques pédagogiques liés au rôle de la personne enseignante comme modèle-lecteur et à la nécessité de proposer un contexte d'enseignement et d'apprentissage signifiant, réflexif et stratégique.

Mots-clés: primaire, compréhension en lecture, enseignement, objectifs, pratiques pédagogiques, étude descriptive

Reading comprehension in elementary school: updating teaching practices

Abstract

In order to map the actual teaching practices in reading comprehension in the second and third cycles of elementary schooling, this research identified the objectives and educational practices of 413 teachers from various regions in Quebec. While the studies produced at the turn of the 21st century seemed to indicate that teachers referred to relatively traditional education practices less oriented toward the teaching of strategies, this research demonstrates that teachers reported working from objectives and educational practices associated with the role of teacher as model-reader and with the need to establish a teaching-learning context that is meaningful, reflective and strategic.

Key words: elementary school, reading comprehension, teaching, objectives, educational practices, descriptive study

Compréhension de lecture en la primaria: actualización de las prácticas docentes

Resumen

Con el fin de trazar un retrato actual de las prácticas docentes referentes a la comprensión de lectura en el segundo y tercer ciclo de primaria, esta investigación ha identificado los objetivos y las prácticas pedagógicas de 413 docentes de distintas regiones de Quebec. Mientras que los estudios realizados en el cambio de los años 2000 permitían pensar que los docentes hacían referencia a prácticas pedagógicas relativamente tradicionales y poco orientadas hacia la enseñanza de estrategias, los resultados de esta investigación demuestran que los docentes declaran aplicar objetivos y prácticas pedagógicas que tienen que ver con el papel del docente como modelo-lector y con la necesidad de proponer un contexto de enseñanza y aprendizaje significativo, reflexivo y estratégico.

Palabras clave: primaria, comprensión de lectura, enseñanza, objetivos, prácticas pedagógicas, estudio descriptivo

1. Introduction

Malgré la multiplication des technologies de la communication, la lecture de textes (sur support papier et électronique), ou plus précisément, la compréhension de textes, constitue encore aujourd'hui un moyen privilégié d'accéder aux connaissances et de fonctionner adéquatement dans la société d'aujourd'hui. De nos jours, il ne suffit pas de décoder les symboles de la langue écrite pour être considéré comme alphabétisé; il faut être capable de comprendre différents types de textes, de réagir à ces textes et d'utiliser avec efficacité les informations qu'ils présentent (MELS, 2001). Quoique le décodage demeure une composante importante du processus de lecture pour arriver à identifier les mots, la compréhension et tous les processus cognitifs et métacognitifs qui y sont associés sont essentiels, car ils permettent de dégager le sens des mots et des phrases d'un texte. La compréhension constitue de fait le but ultime de la lecture (Gajria, Jitendra, Sood et Sacks, 2007).

Au primaire, la compréhension en lecture est développée progressivement. Entre l'émergence de la lecture et la compétence à lire des textes variés, plusieurs étapes doivent en effet être franchies par les élèves. À la suite de la reconnaissance logographique, l'enfant découvre le principe alphabétique, identifie correctement des mots, devient apte à faire une lecture courante, utilise des stratégies de compréhension de base et investit par la suite des stratégies de compréhension plus complexes (Giasson, 2003). De ces six étapes, les trois dernières correspondent généralement à celles développées chez les élèves des deuxième et troisième cycles du primaire qui sont véritablement invités à perfectionner leur maîtrise des stratégies permettant la compréhension de textes divers (MELS, 2001). Par conséquent, le personnel enseignant de ces cycles devrait être particulièrement soucieux de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension en lecture. De même, ces personnes devraient travailler la compétence à lire dans la perspective de la progression des apprentissages qui y est associée (MELS, 2009), ce qui laisse supposer des pratiques différenciées pour chacun des cycles.

2. Problématique

Afin de mettre en lumière la problématique qui a conduit à la réalisation de cette étude, il convient de faire état de la situation des élèves d'aujourd'hui en lecture. De même, il est nécessaire de présenter l'état de la recherche et des réflexions en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques inhérentes à l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture.

2.1 La situation des élèves d'aujourd'hui en lecture

Selon les dernières enquêtes du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2001, 2006), les jeunes d'aujourd'hui lisent en moyenne plus et mieux que leurs aînés. Toutefois, les difficultés en lecture et particulièrement les difficultés de compréhension en lecture demeurent très nombreuses. En fait, il semble qu'il y ait un écart important entre l'habileté à lire qui relève du décodage des mots et le niveau général de compréhension de l'ensemble des mots lus (Thomson, 2006). Tout en étant de bons lecteurs au sens premier du terme, c'est-à-dire capables de déchiffrer et de décoder sans problème les signes écrits que sont les lettres pour les sonoriser, un grand nombre d'élèves du primaire, mais aussi du secondaire, peuvent être décrits comme de mauvais «compreneurs» parce qu'ils n'arrivent pas à donner un sens à l'écrit et à s'appropriier le contenu proposé (Martel, 2004; North Central Regional Educational Lab., 2002).

2.2 Les pratiques pédagogiques dominantes: état de la recherche et des réflexions

Afin de mieux comprendre les difficultés nombreuses en compréhension en lecture, plusieurs chercheurs ont tenté au cours des dernières années de déterminer les pratiques pédagogiques susceptibles de faciliter la maîtrise de la compétence à lire (Allington, 2009; Giasson, 1992; Pierre, 2003; Pressley, 2005; Taylor, 2007; Tierney et Readence, 2000; Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier, 2003, 2004, entre autres).

Grâce à ces recherches, il a été possible de dégager les caractéristiques d'un enseignement exemplaire de la lecture. Bien que ces caractéristiques soient nombreuses et qu'elles touchent plusieurs dimensions de l'enseignement, un certain nombre d'entre elles sont liées à l'importance de placer les élèves dans un contexte d'apprentissage stimulant et signifiant, en agissant notamment comme modèle-lecteur et en ouvrant la classe à la lecture de textes authentiques. D'autres sont davantage liées à la nécessité de faire de la classe un réel lieu de réflexion et d'apprentissage sur les stratégies nécessaires à la lecture.

2.3 Les pratiques enseignantes: état de la recherche

À la lumière des recherches ayant permis de dégager les caractéristiques d'un enseignement exemplaire de la lecture, certaines études se sont consacrées à connaître les pratiques effectives des enseignantes et enseignants en matière d'enseignement de la compréhension en lecture au primaire et encore davantage au secondaire (Eilers et Pingley, 2006; Kropiewnicki, 2006; Meijer, 2001; PIRLS, 2001; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003; Van Keer, 2004). Les conclusions de ces recherches

aboutissent à un constat similaire: les réflexions théoriques en matière de compréhension en lecture ne semblent trouver qu'un faible écho dans les pratiques enseignantes. En fait, les personnes enseignant au primaire comme au secondaire semblent poursuivre des objectifs d'enseignement parfois inadéquats au regard des réels besoins des élèves, tout comme elles délaissent un grand nombre de pratiques pédagogiques prometteuses, ce qui est susceptible d'expliquer les difficultés rencontrées par les élèves en compréhension en lecture.

Au Québec plus particulièrement, la recherche de Van Grunderbeeck *et al.* (2003), effectuée au secondaire, a montré que l'enseignement de la compréhension en lecture demeure essentiellement conventionnel puisque les personnes qui enseignent la lecture semblent centrer principalement leurs interventions sur le questionnement et l'évaluation question-réponse. En fait, les enseignantes et enseignants semblent peu soucieux d'offrir un contexte de lecture signifiant et ils délaissent en grande majorité les interventions permettant d'explicitier les stratégies de lecture et d'assurer l'autonomie des élèves.

2.4 Les questions et les objectifs de recherche

Le haut taux d'échec en lecture invite le personnel en éducation à s'assurer que tous les moyens pédagogiques sont mis en œuvre pour assurer la réussite du plus grand nombre. Les recherches réalisées au tournant des années 2000 ont illustré le difficile passage de la théorie à la pratique chez les enseignants du primaire et du secondaire (les recherches portant sur le secondaire étant beaucoup plus nombreuses). Peu de recherches se sont par contre penchées sur la réalité des enseignantes et enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire, et cela particulièrement depuis l'entrée en jeu du Renouveau pédagogique au Québec. De même, aucune recherche n'a cherché à comparer les pratiques enseignantes du deuxième cycle à celles du troisième cycle. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes de fait intéressés à l'ordre primaire et à son objectif fondamental de former des lecteurs capables de comprendre divers textes.

Selon le PIRLS (2001), les propositions contenues dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001), appliqué depuis huit ans au moment de l'enquête, sont porteuses d'améliorations en enseignement de la lecture. Il en va de même de toutes les propositions pédagogiques contenues dans les nombreuses recherches, et traduites dans les ouvrages didactiques, qui ont établi les pratiques exemplaires en matière de lecture. Qu'en est-il réellement? La recherche et la réflexion en matière d'enseignement de la lecture trouvent-elles écho dans les pratiques de classe d'aujourd'hui? Pour répondre à cette question, cette étude a poursuivi les objectifs suivants: 1) déterminer les objectifs et les pratiques pédagogiques des enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire en matière de compréhension en lecture et 2) comparer les objectifs et les pratiques pédagogiques du deuxième cycle à ceux du troisième cycle.

3. Cadre théorique

Pour atteindre ces objectifs, les orientations et les modèles pédagogiques dominants en matière de compréhension en lecture dans la littérature nord-américaine récente ont été considérés. Les pratiques exemplaires en matière d'enseignement de la lecture étant nombreuses, nous n'en dressons ici qu'un portrait sommaire.

3.1 L'acte de lire

Afin de caractériser le processus complexe qu'est la lecture, il importe de savoir que l'acte de lire ne peut être envisagé comme une liste séquentielle d'habiletés à maîtriser qui induit la réception passive du message. Ainsi, on ne peut dire qu'à la démarche progressive du décodage phonétique vient s'ajouter la compréhension qui surgirait à la suite du décodage du texte. Aujourd'hui, on considère plutôt la lecture comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément par une série d'habiletés sollicitées en interaction par le lecteur, qui lui-même est en interaction constante avec le texte, l'activité de lecture, le contexte de lecture et même le contexte socioculturel (Snow, 2002).

Dans cette perspective, les stratégies cognitives et métacognitives, qui constituent les principaux outils du lecteur compétent (Allen, 2003; Van Keer, 2004), sont fortement prises en compte dans la conception actuelle de la lecture (Mastropieri, Scruggs et Graetz, 2003). Pour mieux comprendre les difficultés liées à la compréhension en lecture, la maîtrise ou non des différentes habiletés de lecture (et des stratégies, définies en termes de processus contrôlés, que l'on peut leur associer) constitue conséquemment un axe de réflexion important dans la littérature actuelle (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008). À cet égard, les bons lecteurs sont de plus en plus caractérisés comme des lecteurs stratégiques capables de gérer les différentes dimensions de l'acte de lire alors que les lecteurs en difficulté sont caractérisés comme étant des lecteurs plus passifs ayant des carences stratégiques importantes (Allen, 2003; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003).

Outre l'importance accordée aux aspects cognitifs et métacognitifs, il est également reconnu aujourd'hui que les structures affectives des lecteurs jouent également un rôle considérable dans la lecture et la compréhension qui lui est sous-jacente (Giasson, 2003). Ces aspects affectifs touchent particulièrement la motivation à lire, l'attitude envers la lecture, les centres d'intérêts du lecteur et l'image qu'il a de lui-même (Afflerbach, 2007). La motivation est un élément fondamental à considérer puisque la lecture est un processus autorégulé intimement relié à celle-ci (Schillings et Poncelet, 2004).

3.2 L'enseignement à privilégier

Au regard de ce tour d'horizon, deux constats s'imposent. Dans un premier temps, l'enseignement de la compréhension en lecture doit considérer les aspects affectifs de l'acte de lire. Parallèlement, l'enseignement de la compréhension en lecture doit également prendre en compte les dimensions cognitive et métacognitive, ce qui suppose, entre autres, l'enseignement et l'apprentissage des stratégies de lecture nécessaires à la compréhension de textes divers (Shanahan, 2005).

Les points qui suivent décrivent quelques-unes des pratiques pédagogiques qui sont considérées comme exemplaires. Les pratiques pédagogiques sont ici définies comme une manière d'appliquer une approche, une méthode, un modèle ou une technique (Legendre, 2005). En amont de ces pratiques, il existe aussi les objectifs pédagogiques, c'est-à-dire les intentions éducatives qui influencent nécessairement le choix des pratiques.

3.2.1 Un contexte d'apprentissage et d'enseignement riche et stimulant

Pour s'assurer que l'apprentissage de la lecture se fasse dans un contexte qui soit le plus signifiant et le plus motivant pour les élèves, les enseignantes et enseignants doivent multiplier les occasions de lecture, les intentions de lecture, les tâches de lecture et les types de textes offerts. En ce qui concerne les occasions de lecture, la période quotidienne de lecture silencieuse, qui doit être planifiée et bien encadrée, est encouragée (Brabham et Villaume, 2000; Moss et Young, 2010). De même, pour promouvoir la lecture, la présence en classe d'une bibliothèque qui propose des ouvrages variés est fondamentale (Guthrie et Humenick, 2004). Parallèlement, la présentation (par l'enseignant ou par les pairs) et l'exploitation des œuvres issues de la production littéraire jeunesse est fortement encouragée (Brabham et Villaume, 2000; Hoover et Fabien, 2000; Ivey et Broadus, 2001). Le MELS (2001), à cet égard, est très explicite.

3.2.2 L'enseignant modèle-lecteur

Afin de permettre aux élèves du primaire de développer à l'égard de la lecture un rapport positif, les enseignants doivent être eux-mêmes des modèles-lecteurs capables de partager leur intérêt pour la lecture et de l'illustrer au quotidien. Pour ce faire, les personnes enseignant la lecture sont invitées à parler aux élèves de leur lecture, à expliquer comment ils choisissent leur lecture, à manifester le plaisir retiré de leur lecture, etc. (Giasson, 2003; McGee et Richgels, 2004; Pressley, 2005). Les enseignants du primaire peuvent aussi lire eux-mêmes durant les périodes de lecture afin de s'illustrer au quotidien comme modèles-lecteurs. En d'autres occasions, ils peuvent eux-mêmes lire à haute voix une œuvre ou un extrait (Lépine, 2010). Ce type de lecture constitue un élément de motivation important, et cela, même pour les élèves plus âgés du primaire (Gebhard, 2006; Jacobs, Morrison et Swinyard, 2000).

3.2.3 La classe comme lieu de réflexion et d'apprentissage stratégique

Pour développer la compétence en lecture, et parce que les dimensions cognitives et métacognitives de l'acte de lire sont fondamentales, les élèves ont également besoin d'être placés dans des classes où l'apprentissage des stratégies qui permettent de donner un sens à des textes variés et la réflexion sur la portée et la maîtrise de ces stratégies sont privilégiés (Allen, 2003; Anderson, 2006; Mastropieri *et al.*, 2003; Van Keer, 2004). Par conséquent, les enseignantes et enseignants doivent dans leur pratique pédagogique viser explicitement le développement de la compréhension en lecture et de l'autonomie du lecteur.

Ayant en tête cet objectif, ils peuvent, entre autres, prendre en charge l'enseignement explicite des stratégies et leur utilisation pour la lecture. L'enseignement explicite propose un modèle d'enseignement dans lequel la personne définit et précise l'utilité des stratégies, explicite ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli et accompagne les élèves vers la maîtrise progressive des stratégies et leur application (Allen, 2003; National Reading Panel, 2000; Pressley, 2002). Ils peuvent aussi utiliser les principes de l'enseignement réciproque qui propose un modèle d'enseignement des stratégies tourné vers le travail en petits groupes, l'étayage et la promotion des interactions entre les pairs (De Corte, 2001). Enfin, ils peuvent favoriser la coconstruction de la signification grâce à la discussion ouverte (Catts, 2009). Au final, et peu importe les pratiques retenues, les élèves doivent être en mesure d'utiliser de façon intégrée et autonome l'ensemble des stratégies nécessaires à la compréhension en lecture.

4. Méthodologie

Afin de recueillir les informations nécessaires à l'étude, nous avons fait le choix d'élaborer un questionnaire nous permettant d'obtenir un portrait des pratiques déclarées d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants. Un total de 1229 questionnaires ont été transmis par voie postale ou par courrier interne dans neuf commissions scolaires des régions du Bas-Saint-Laurent, de Chaudière-Appalaches et de la Capitale-Nationale qui avaient préalablement accepté de participer à la recherche. Les questionnaires reçus sont au nombre de 413, ce qui correspond à un taux de retour de 33,6 %, un taux un peu plus élevé que le taux habituel de retour lors d'études qui font l'objet d'envois postaux (le taux ayant été établi entre 25 % et 30 % (Fortin, Côté et Fillion, 2006). Des 413 questionnaires reçus, 183 provenaient d'enseignants du deuxième cycle et 194 du troisième cycle; les 34 autres questionnaires ont été remplis par des enseignants de classes multiprogrammes de deuxième et troisième cycles; deux questionnaires n'ont pas été retenus en raison de données manquantes à propos du cycle d'enseignement.

4.1 Le questionnaire de recherche

Élaboré à partir de la recension des écrits portant sur les dernières recherches en matière d'enseignement de la compréhension en lecture aux derniers cycles du primaire et sur les approches pédagogiques exemplaires, ce questionnaire a fait l'objet d'une validation de contenu par trois experts universitaires. À la suite de cette validation, trois items du questionnaire ont été modifiés. Au cours de la phase de collecte de données, les enseignants se sont prononcés, à l'aide de ce questionnaire, sur leurs pratiques pédagogiques en indiquant, pour chacun des comportements ou pratiques pédagogiques mentionnés, la fréquence d'utilisation sur une échelle ordinaire (Pas du tout – Un peu – Modérément – Beaucoup, ou Jamais – Rarement – Souvent – Très souvent), sauf pour les questions portant sur le sexe du répondant, sur le nombre d'années d'expérience en enseignement et sur le cycle et le niveau d'enseignement au moment de l'enquête. Ce questionnaire comporte 50 items qui permettent de couvrir deux thèmes généraux: 1) la signification du contexte d'enseignement et d'apprentissage en lecture; 2) la classe comme lieu de réflexion et d'apprentissage des stratégies. Pour cet article, les 20 items du premier thème ont été considérés, mais seulement cinq items du deuxième ont été traités. Les résultats obtenus pour les autres items du questionnaire (qui concernent les stratégies principalement enseignées et les pratiques pédagogiques retenues au regard des modèles de l'enseignement explicite et de l'enseignement réciproque) sont présentés dans un autre article (Martel et Lévesque, 2010).

4.2 L'analyse des données

Les données ont été analysées de la manière suivante: après avoir déterminé les fréquences pour chacune des réponses, nous avons regroupé les réponses afin de distinguer ce qui relevait d'objectifs ou de pratiques délaissés, d'une part, et ce qui relevait d'objectifs ou de pratiques récurrents. Ainsi, les réponses Beaucoup et Modérément, ou Très souvent et Souvent ont été regroupées et placées sous: objectifs et pratiques récurrents. Au contraire, les réponses Pas du tout, Un peu ou Jamais, Rarement ont été regroupées et placées sous: objectifs et pratiques délaissés. Ce traitement nous a permis de dresser pour chaque catégorie un portrait descriptif de la réalité de l'enseignement de la compréhension en lecture étudiée, ce qui correspond au premier objectif de la recherche. Comme nous souhaitons,

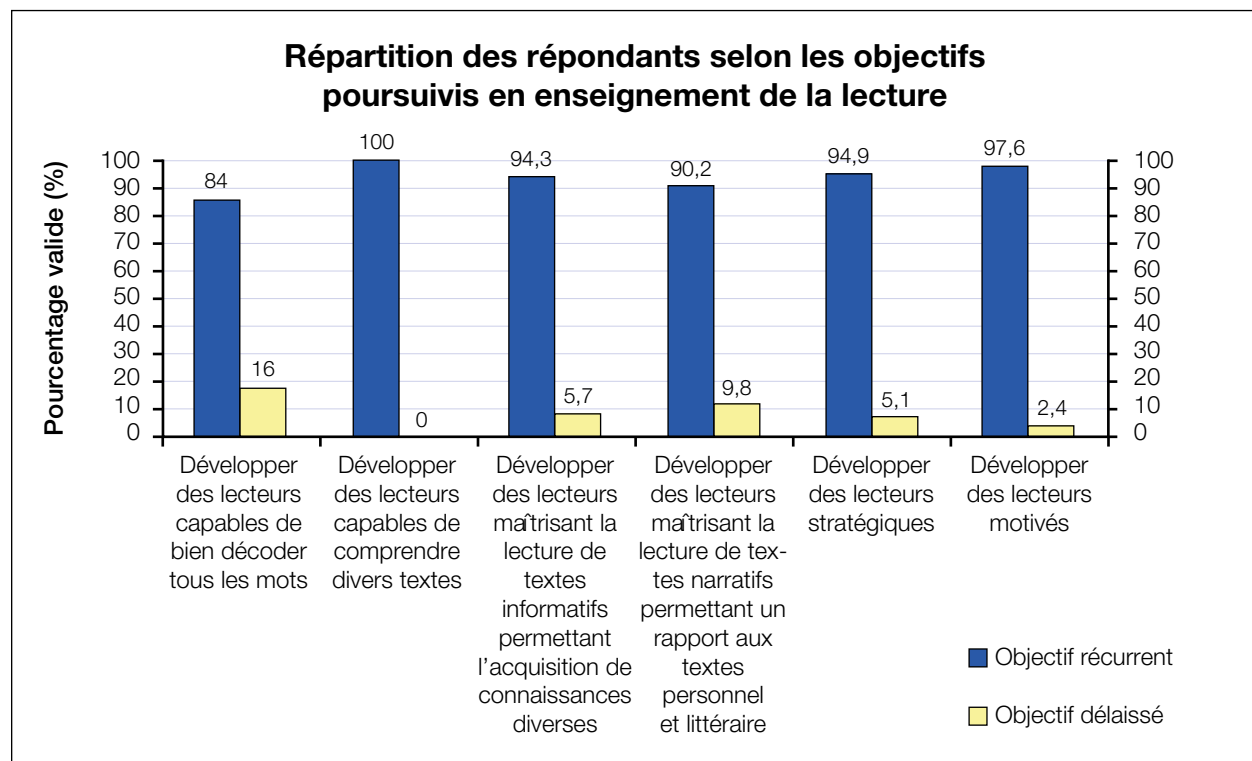
dans le second objectif, vérifier l'existence de différences entre les deux groupes (Fortin *et al.*, 2006), les fréquences obtenues ont été comparées. Ainsi, le coefficient de Pearson (test du Khi-2) a été utilisé pour déterminer la valeur des données et établir le niveau de signification (*Ibid.*) en ce qui a trait à la comparaison réalisée. Le seuil de signification que nous avons retenu est plus petit ou égal à 0,05.

5. Résultats

Maintenant que la méthodologie retenue pour cette étude a été examinée, il convient de présenter certains des résultats obtenus en ce qui a trait aux objectifs poursuivis par les enseignantes et enseignants et aux pratiques pédagogiques mises en œuvre.

5.1 Les objectifs poursuivis par les enseignantes et enseignants

Cette recherche s'interrogeait d'abord sur les objectifs poursuivis par le personnel enseignant huit ans après la mise en œuvre du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*. Il ressort tout d'abord que les objectifs d'enseignement associés à la compréhension de divers textes (100 %) ainsi qu'au développement de lecteurs motivés (97,6 %) et stratégiques (94,9 %) sont récurrents chez une majorité d'enseignants (figure 1). Les objectifs visant le développement de lecteurs maîtrisant la lecture de textes informatifs (94,3 %) et de textes narratifs (90,2 %) importent également pour une grande proportion d'enseignants et d'enseignantes. Par ailleurs, l'objectif lié au développement de lecteurs capables de bien décoder tous les mots est le plus souvent délaissé, quoiqu'il s'agisse du cas de seulement 16 % des enseignants. Toujours relativement aux objectifs d'enseignement, les résultats comparés n'ont pas permis de relever une différence significative entre les deux cycles.

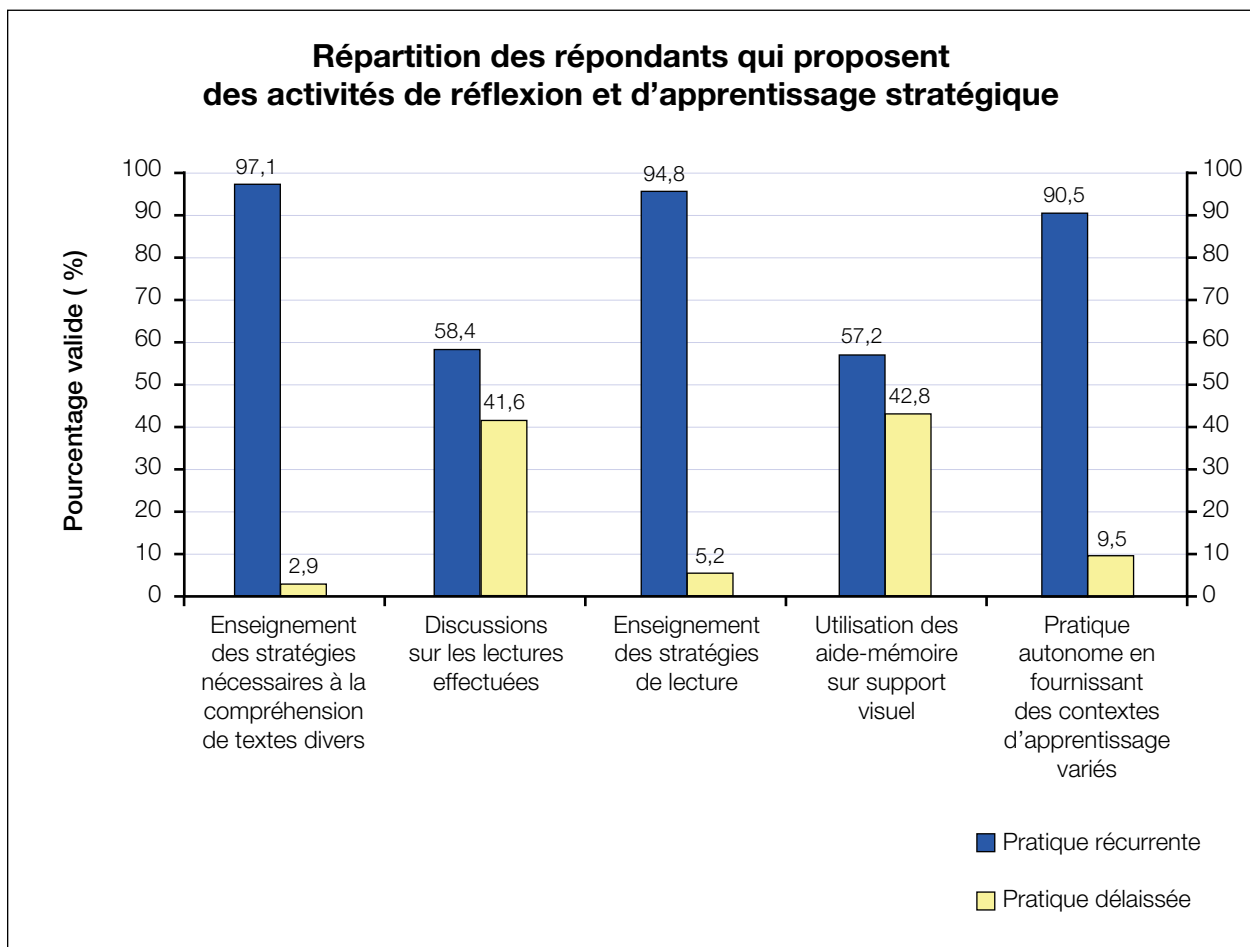


N = 413

Figure 1: Les objectifs récurrents et délaissés en enseignement de la lecture.

5.2 La classe comme lieu de réflexion et d'apprentissage stratégique

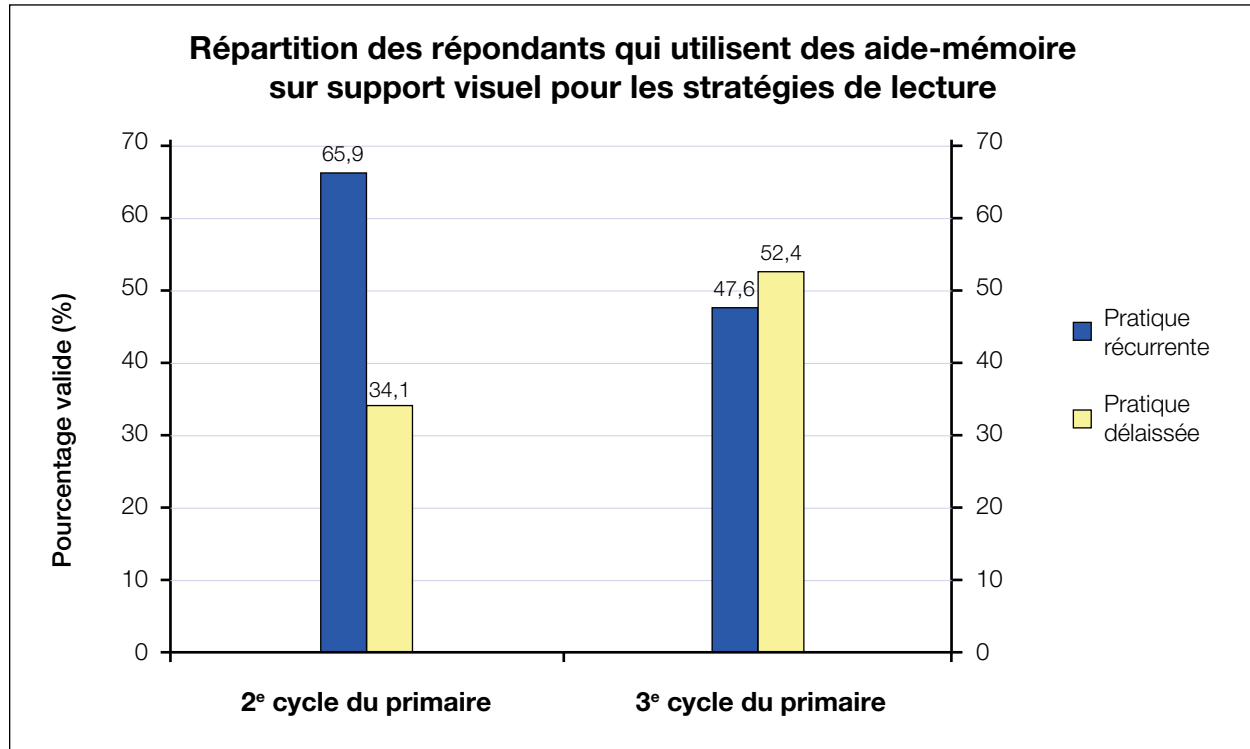
En ce qui a trait à l'utilisation de pratiques qui peuvent assurer que la classe soit un lieu de réflexion et d'apprentissage stratégique, il est possible de constater que l'enseignement des stratégies de lecture associées davantage aux processus primaire de l'acte de lire constitue une pratique récurrente pour 94,8 % des personnes ayant répondu alors que l'enseignement des stratégies plus spécifiquement liées à la compréhension en lecture (par exemple l'inférence, l'anticipation, le résumé, etc.) constitue une pratique récurrente pour 97,1 % d'entre elles (figure 2). Parallèlement, il apparaît qu'au moins neuf enseignants sur dix (90,5 %) assurent fréquemment la pratique autonome des stratégies enseignées dans des contextes d'apprentissage variés. Cependant, la discussion sur les lectures effectuées, afin notamment de réfléchir aux stratégies utilisées, ce qui ouvre à l'autorégulation, est une pratique récurrente pour seulement 58,4 % des personnes alors qu'elle est délaissée par 41,6 % de l'échantillon. De même, il s'avère que l'utilisation d'aide-mémoire sur support visuel pour le rappel des stratégies de lecture enseignées est la pratique la moins fréquente puisque 42,8 % des enseignants tendent à la délaissier.



N = 413

Figure 2: Les pratiques récurrentes et délaissées associées à la classe comme lieu de réflexion et d'apprentissage stratégique.

La comparaison des résultats obtenus au deuxième cycle avec ceux du troisième cycle indique une différence significative concernant l'utilisation d'aide-mémoire sur support visuel pour les stratégies de lecture (figure 3). Ainsi, ce moyen pédagogique est associé à une pratique principalement récurrente au deuxième cycle (chez 65,9 % des répondants) et surtout délaissée au troisième cycle du primaire (chez 52,4 % des enseignants).

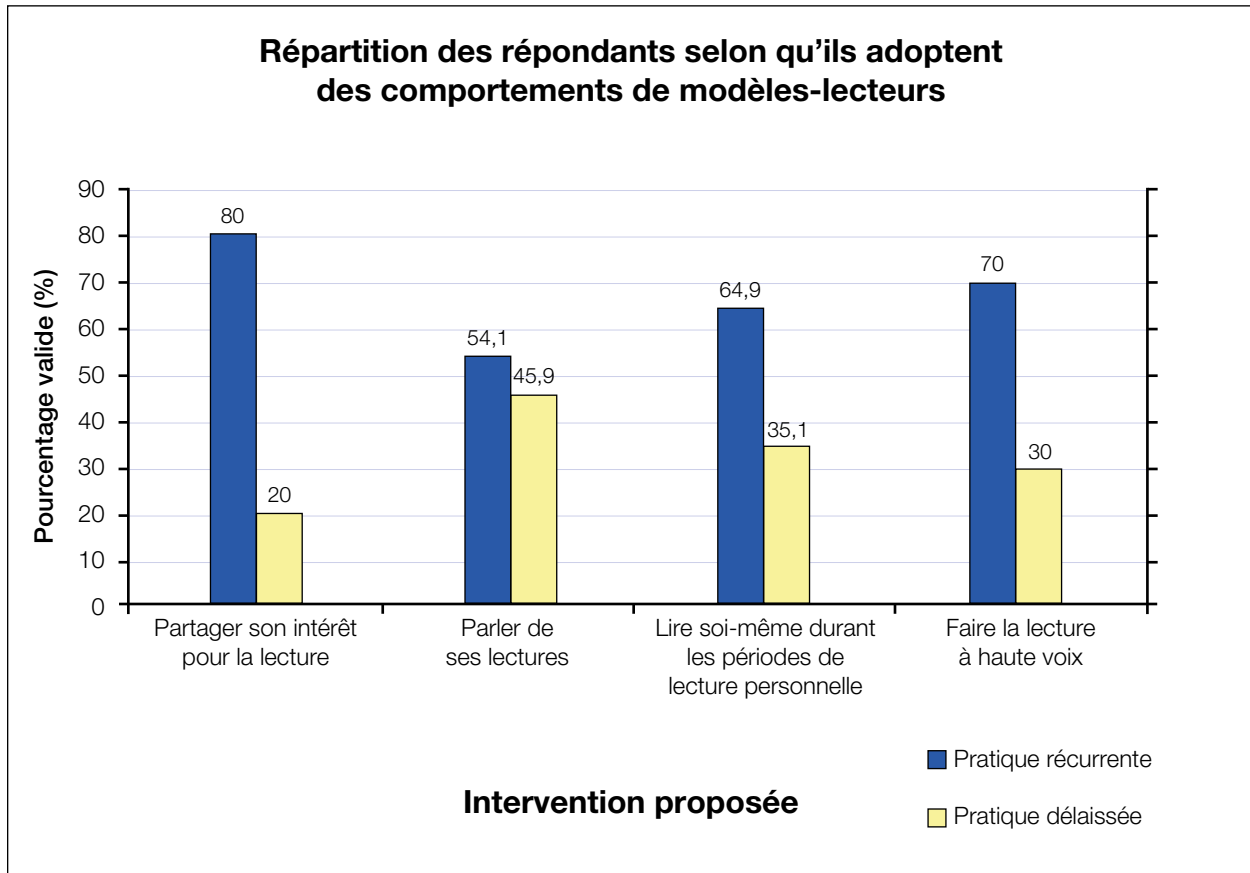


N = 377 – P = 0,000

Figure 3: Comparaison par cycle de la récurrence de la pratique associée à l'utilisation d'aide-mémoire sur support visuel pour les stratégies de lecture.

5.3 L'enseignant modèle-lecteur

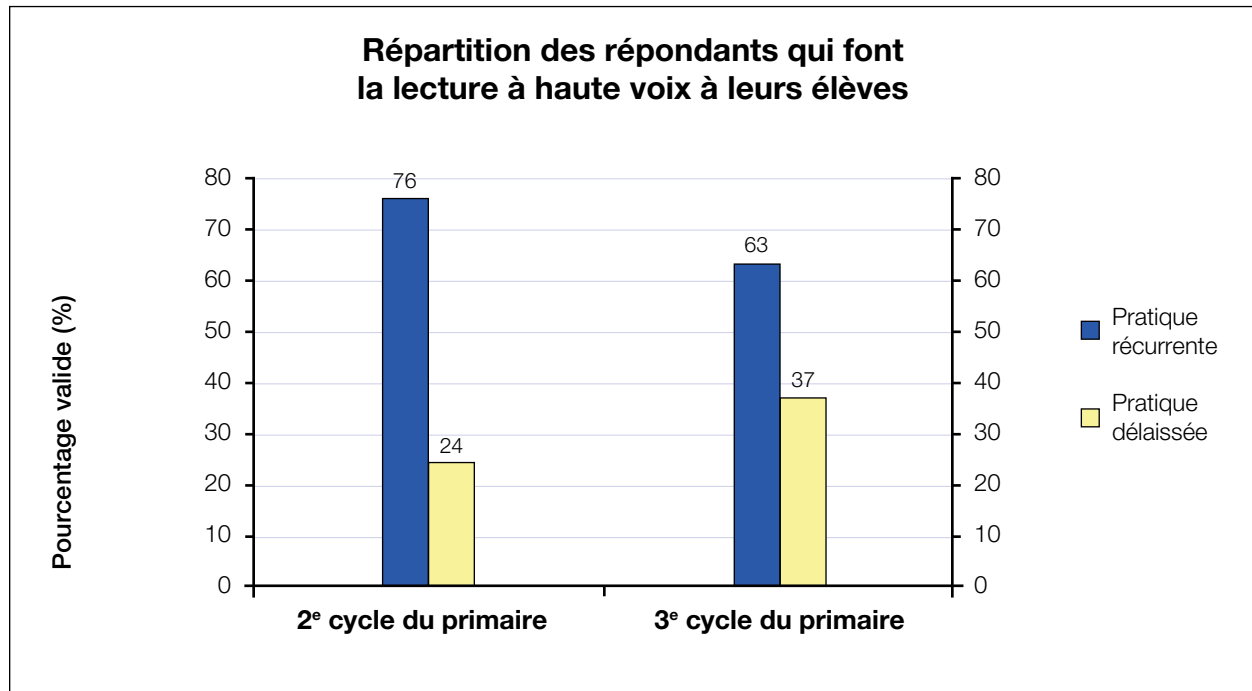
Cette étude visait également à déterminer si les enseignants agissent en classe comme modèles-lecteurs. La pratique pédagogique la plus récurrente à cet égard, soit pour 80 % des personnes, est de partager avec ses élèves son intérêt pour la lecture (figure 4). Qui plus est, faire la lecture à haute voix constitue une activité récurrente pour 70 % des répondants. De plus, c'est 64,9 % des enseignants consultés qui rapportent Souvent et Très souvent profiter eux aussi des périodes de lecture en classe pour lire. Toutefois, parler de ses lectures à ses élèves est la pratique la plus délaissée dans 45,9 % des cas.



N = 413

Figure 4: Les pratiques pédagogiques récurrentes et délaissées en lien avec l'enseignant modèle-lecteur.

La comparaison des résultats entre les deux cycles d'enseignement permet de constater un écart significatif au sujet de la pratique de la lecture à haute voix (figure 5). En effet, on observe que cette pratique est récurrente pour 76 % au deuxième cycle et pour seulement 63 % au troisième cycle.

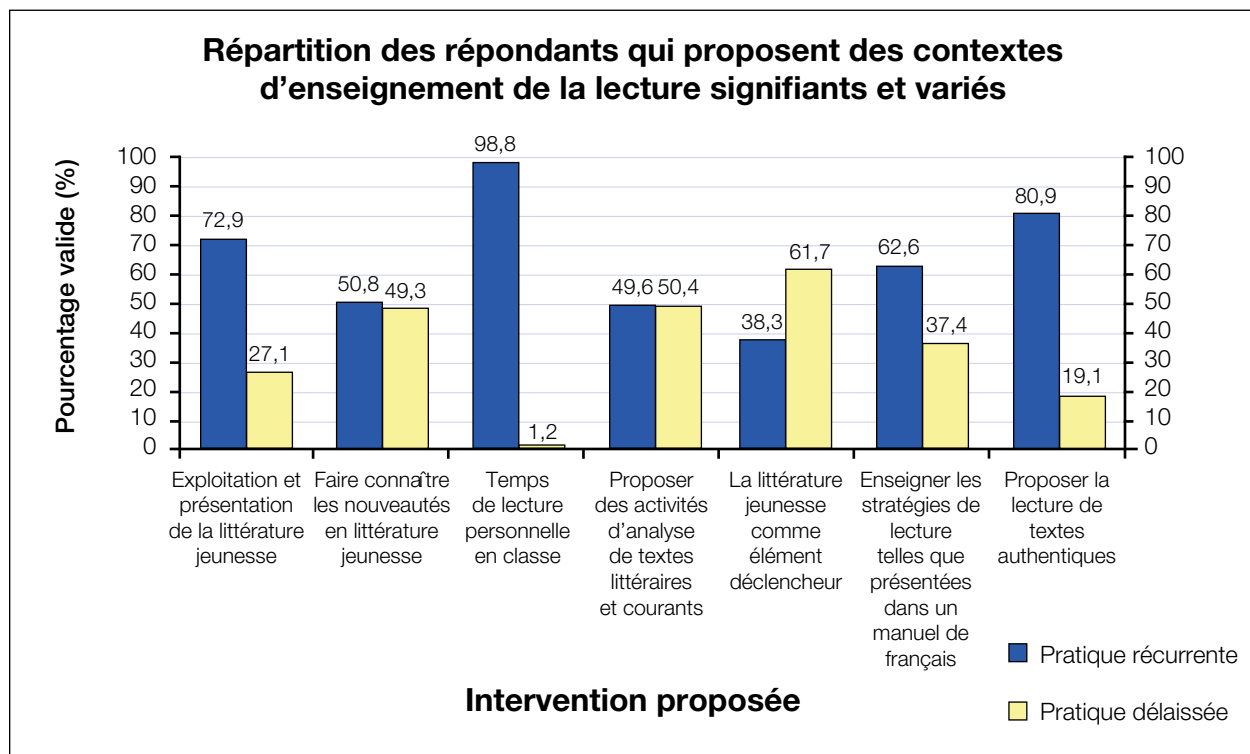


N = 377 – P = 0,000

Figure 5: Comparaison par cycle de la récurrence de la pratique: faire la lecture à haute voix à ses élèves.

5.4 La classe comme lieu de lectures diverses

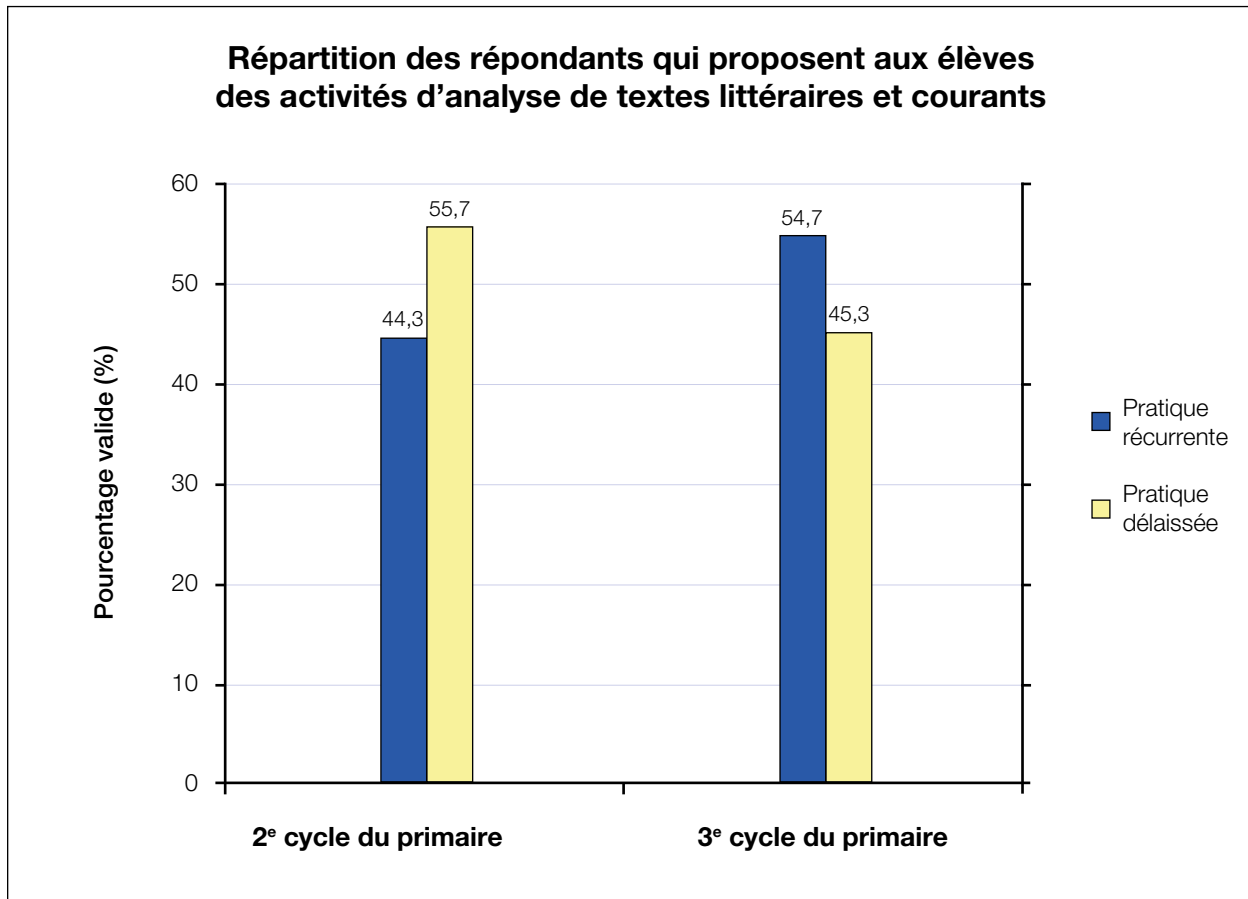
Cette étude cherchait aussi à savoir si les enseignantes et enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire proposent des contextes d'enseignement de la lecture significatifs et variés. Au regard du contexte d'enseignement de la lecture, les résultats démontrent que le temps de lecture personnelle accordé aux élèves pendant les heures de classe est la pratique la plus récurrente, c'est-à-dire chez 98,8 % des répondants (figure 6). De même, 80,9 % proposent de façon récurrente la lecture de textes authentiques se rapprochant des intérêts des jeunes (sans préciser lesquels) alors que 62,6 % affirment enseigner de manière récurrente les stratégies de lecture telles que présentées dans un manuel scolaire. Également, plusieurs enseignants déclarent exploiter et présenter la littérature jeunesse (72,9 %). Néanmoins, près de la moitié (49,3 %) d'entre eux font Rarement ou Jamais connaître les nouveautés en matière de littérature jeunesse. En outre, la proposition d'activités d'analyse de textes littéraires et courants (50,4 %) et l'utilisation de la littérature jeunesse comme élément déclencheur permettant des apprentissages (61,7 %) constituent les deux pratiques les plus délaissées parmi l'échantillon.



N = 413

Figure 6: Les interventions récurrentes et délaissées associées à la classe comme lieu de lectures diverses et significatives.

Les résultats comparés montrent que les activités d'analyse de textes proposées aux élèves semblent significativement être plus fréquentes au dernier cycle du primaire (figure 7). En effet, les activités d'analyse littéraire sont délaissées par 55,7 % du personnel enseignant du deuxième cycle tandis qu'elles sont récurrentes pour 54,7 % au troisième cycle du primaire.



N = 377 – P = 0,046

Figure 7: Comparaison par cycle de la récurrence de la pratique: proposer des activités d'analyse de textes littéraires et courants.

6. Discussion

Dans le cadre de cette étude, un constat s'impose: les enseignantes et enseignants interrogés poursuivent dans une très grande majorité et de manière récurrente des objectifs centrés sur les nouvelles orientations en matière de lecture. Les objectifs poursuivis sont, en effet, étroitement associés aux nouvelles orientations en matière de lecture, lesquelles prônent notamment l'importance de la maîtrise des stratégies et l'importance de la motivation et de l'intérêt à lire pour qui veut s'assurer d'un développement efficace de la compétence à donner un sens à des textes. Les objectifs visés sont aussi étroitement associés à la nouvelle compétence Lire des textes variés (MELS, 2001) et aux composantes qui y sont associées. La compétence Apprécier des œuvres littéraires n'est, par contre, pas au cœur des préoccupations des personnes interrogées.

De manière plus spécifique, les résultats laissent croire que la compréhension de texte est véritablement un souci pour la majorité des personnes interrogées. À cet égard, notre recherche rejoint en quelque sorte les résultats obtenus dans d'autres études, dont celle du PIRLS (2001), qui affirmait que 71 % des enseignants canadiens considéraient la lecture et son enseignement comme très importants. Les enseignantes et enseignants étant sensibilisés à l'importance de l'enseignement de la lecture, spécifiquement de la compréhension en lecture, les résultats de notre étude permettent d'espérer qu'ils transforment ou du moins transformeront cette sensibilité en pratiques exemplaires.

Dans le prolongement de ces objectifs, les personnes interrogées déclarent justement privilégier l'enseignement d'un très grand nombre de stratégies de lecture en fournissant pour ce faire des occasions variées de les pratiquer en classe et un support pédagogique adéquat. Ces résultats diffèrent des constats de recherches précédentes qui étaient nombreuses à affirmer que l'enseignement des stratégies était délaissé par la grande majorité du personnel enseignant (Beers, 2003; De Corte, 2001; PIRLS, 2001; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003; Van Keer, 2004). Par contre, la qualité et la justesse de cet enseignement (qui reste déclaré et non observé) ne peuvent être ici analysées. S'agit-il réellement d'un enseignement explicite des stratégies ou s'agit-il davantage d'un enseignement de type déclaratif qui demeure insuffisant? La question reste ouverte.

Soucieux d'enseigner un grand nombre de stratégies, les enseignants interrogés dans cette étude affirment mettre en place un accompagnement pédagogique susceptible d'ouvrir la classe à de réels apprentissages stratégiques. Pour assurer ainsi l'enseignement des stratégies, ces personnes indiquent pour plus de la moitié utiliser des aide-mémoire visuels et surtout assurer la pratique autonome en fournissant Très souvent ou Souvent des contextes d'apprentissage variés. L'utilisation d'aide-mémoire sur support visuel permet d'observer une différence significative entre les cycles. En effet, au deuxième cycle une majorité adopte ce moyen pédagogique pour faciliter l'enseignement des stratégies de lecture alors que la moitié des enseignantes et enseignants du troisième cycle délaissent cette pratique. Pour expliquer un tel résultat, peut-être nous faut-il formuler l'hypothèse que certaines stratégies de compréhension en lecture sont souvent vues pour la première fois au deuxième cycle du primaire, d'où l'utilité d'un rappel visuel. De même, les enseignants sont nombreux à considérer que l'enseignement explicite (voire affiché) de la compréhension en lecture est davantage le fait du deuxième cycle confronté à un lecteur en construction (Fayol, David, Dubois et Rémond, 2000).

À propos de la motivation, presque toutes les personnes interrogées visent également Beaucoup ou Modérément le développement de lecteurs motivés, ce qui n'est guère surprenant lorsque l'on connaît le désenchantement de plusieurs élèves des deuxième et troisième cycles face à la lecture. Par contre, il est à noter que presque le tiers des enseignants interrogés ne jugent pas que la motivation en lecture passe par l'exploitation de la littérature jeunesse qui offre pourtant, selon l'avis de plusieurs spécialistes et du MELS (2001), des textes véritablement authentiques et signifiants susceptibles d'assurer l'intérêt en lecture.

Au regard de ces résultats, bien qu'il apparaisse que les personnes interrogées soient sensibles en majorité à l'ensemble des objectifs, particulièrement ceux liés à la compréhension de textes divers, à la motivation et à l'action stratégique, il est intéressant de constater que la moitié des enseignants ne visent que de manière modérée le développement de lecteurs capables d'acquérir des connaissances grâce aux textes lus. Des chercheurs, dont Cartier (2007), témoignent de cette

difficulté des enseignants à investir le champ de la lecture pour apprendre. Lorsque l'on sait par contre toute la place qu'occupe la lecture de textes informatifs dans plusieurs disciplines scolaires à partir du deuxième cycle et encore plus au troisième cycle du primaire, un tel constat doit sonner l'alarme.

Parallèlement, il est aussi intéressant de constater que plus de la moitié de l'échantillon ne vise que de manière modérée le développement de lecteurs capables de lire des textes narratifs ouvrant à un rapport personnel et littéraire à l'acte de lire. Est-ce à dire que ces personnes ne perçoivent pas toute l'importance de la lecture littéraire et notamment l'ouverture (à l'invitation du *Programme de formation de l'école québécoise*) à l'appréciation littéraire? De même, les enseignants interrogés demeurent nombreux (presque la moitié), comme l'exposent les résultats de recherche du PIRLS (2001), à mettre de côté le recours à la discussion à propos des lectures effectuées. Pourtant, ces discussions en grand groupe ou en sous-groupes permettent véritablement d'approfondir la compréhension en lecture et de réfléchir à l'acte de lecture lui-même (Catts, 2009; Cervetti, Jaynes et Hiebert, 2009).

Dans un autre ordre d'idées, les résultats de cette étude laissent croire que les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire accordent une attention particulière au fait qu'ils doivent être des modèles auprès de leurs élèves. Si l'on confronte nos résultats à ceux d'autres recherches réalisées sur le sujet, force est de constater que les enseignants interrogés dans notre étude semblent véritablement plus soucieux de pratiques «modélisantes»; ils semblent en effet vouloir davantage favoriser des habitudes de lecture, entre autres, par la promotion de la lecture et des livres, que les enseignants interrogés, par exemple, dans la recherche de Van Grunderbeeck *et al.* (2003, 2004). De manière plus spécifique, près des deux tiers des enseignants déclarent lire durant la période de lecture. C'est un nombre important si l'on considère que certaines recherches, entre autres, celle du PIRLS (2002), notent que les enseignants sont nombreux à vaquer à diverses occupations professionnelles lors de la période de lecture silencieuse. Parallèlement, les deux tiers de nos répondants affirment également faire la lecture à voix haute, ce qui constitue encore une fois un constat important si l'on considère que de nombreux chercheurs, notamment Gebhard (2006) et Jacobs *et al.* (2000) soutiennent plutôt que les enseignants des derniers cycles du primaire sont très nombreux à délaissier la lecture à haute voix.

Par ailleurs, il est ressorti des résultats que près du tiers des enseignants du deuxième cycle contre le cinquième des enseignants du troisième cycle mentionnent faire la lecture à haute voix à leurs élèves. Ainsi peut-on convenir que la lecture à haute voix par la personne enseignante est une pratique significativement plus fréquente au deuxième cycle du primaire. À cet effet, les résultats de notre étude vont dans le sens des autres études qui illustrent qu'effectivement, la lecture à haute voix est une pratique davantage délaissée au troisième cycle du primaire, notamment parce que les lecteurs sont maintenant perçus comme des lecteurs autonomes capables de s'appropriier les textes. Pourtant, diverses études mettent en évidence que la lecture à haute voix effectuée par l'adulte contribue à développer chez les élèves, quel que soit leur âge, leur motivation à lire et à élargir leur univers d'intérêt en lecture (Gebhard, 2006; Jacobs *et al.*, 2000).

En ce qui a trait à la classe comme un lieu de lectures diversifiées, les résultats attestent que la lecture en classe est une activité hautement privilégiée par 98,8 % des personnes interrogées, ce qui représente une proportion plus importante qu'en 2001, d'après les données du PIRLS, alors que 65 % des enseignantes et enseignants du Québec contre 74,4 % de ceux de l'Ontario affirmaient laisser du temps pour la lecture silencieuse. À cet égard, bien que les résultats révèlent la présence

de livres en classe (95,5 %), le questionnaire n'invitait pas les personnes répondantes à préciser les types de livres retrouvés dans la bibliothèque ou le coin-lecture de la classe. Tout au plus pouvons-nous rappeler que quatre personnes sur cinq déclarent proposer des textes authentiques et signifiants qui se rapprochent des intérêts des élèves. La majorité de l'échantillon déclare exploiter et présenter la littérature jeunesse Souvent ou Très souvent et la moitié dit faire connaître Très souvent ou Souvent aux élèves les nouveautés en littérature jeunesse. En 2001, 28 % des classes du Québec affirmaient recourir de manière quotidienne à la littérature jeunesse. Les résultats de notre étude confirment cette présence.

Au-delà des chiffres, il nous faut par contre nous demander comment se fait cette exploitation de la littérature jeunesse. Dans notre étude, la moitié des enseignantes et enseignants interrogés soutiennent, par exemple, délaier les activités d'analyse de textes littéraires et courants, et plus de la moitié mettent de côté l'utilisation de la littérature jeunesse comme élément déclencheur permettant des apprentissages. Le fait de permettre aux élèves de lire des œuvres de littérature de jeunesse, voire de les y encourager, est-il suffisant pour affirmer exploiter ce type de support-texte en classe? Voilà une question soulevée par les résultats qui mériterait une attention dans de futures recherches. Enfin, une différence entre les cycles est observée à cet égard. En effet, notre étude permet d'observer que plus de la moitié des personnes enseignantes du deuxième cycle délaient les activités d'analyse de textes alors que plus de la moitié de celles du troisième cycle en font une pratique récurrente. Selon Tauveron (2002), un tel constat n'est guère surprenant, car l'analyse de textes littéraires, mais aussi de textes courants, est une pratique davantage liée aux classes où des élèves plus âgés évoluent.

7. Conclusion

Bien que des améliorations quant aux pratiques pédagogiques à mettre en place pour assurer la réussite du plus grand nombre en lecture soient à souhaiter, les résultats de cette étude dressent tout de même un portrait positif des pratiques actuelles en matière de compréhension en lecture au primaire. Dans le contexte du renouveau pédagogique des années 2000, les personnes interrogées, tous cycles confondus, semblent soucieuses d'investir des pratiques pédagogiques en enseignement de la compréhension en lecture liées: 1) au rôle de la personne enseignante comme modèle-lecteur; 2) à la nécessité de fournir un contexte d'apprentissage signifiant et 3) à la nécessité de créer en classe une communauté d'apprentissage tournée vers la réflexion et l'apprentissage stratégique. Toutefois, deux constats s'imposent: les pratiques liées à la présentation et à l'utilisation en classe de la littérature jeunesse (dont les œuvres littéraires) sont encore à développer aux deuxième et troisième cycles du primaire de même que le travail plus spécifique sur la lecture pour apprendre qui assure des apprentissages variés grâce à la lecture de textes courants ou littéraires signifiants.

Notre enquête a cependant été restreinte à quelques centaines d'individus, ce qui n'autorise pas la généralisation des résultats à l'ensemble du corps enseignant québécois des deux cycles étudiés. De plus, un seul outil de collecte de données a été utilisé, soit le questionnaire, qui ne permet d'obtenir que des pratiques déclarées. Il a permis aux répondantes et répondants de communiquer, de leurs points de vue, leurs pratiques, et ce, à l'intérieur d'un cadre dimensionnel limité à une cinquantaine d'items. Le recours à d'autres techniques comme l'ont fait d'autres recherches, telles que des entretiens ou de l'observation directe en classe, aurait pu conduire à des données encore plus riches, voire différentes, et par conséquent, produire d'autres résultats.

Références

- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and using reading assessment, K-12*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Afflerbach, P., Pearson, P. et Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher, 61*(5), 364-373.
- Allen, S. (2003). An Analytic Comparison of three Models of Reading Strategy instruction. *IRAL, 41*, 319-338.
- Allington, R.L. (2009). *What really matters in response to intervention: Research-based designs*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Anderson, D. (2006). In or Out: Surprises in Reading Comprehension Instruction. *Intervention in School & Clinic, 41*(3), 175-179.
- Beers, K. (2003). *When Kids Can't Read, What Teachers Can Do: a Guide for Teachers, 6-12*. Portsmouth: Heinemann.
- Brabham, E.G. et Villaume, S.K. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher, 54*(3), 278-280.
- Cartier, S.C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal: Éditions CEC.
- Catts, H.W. (2009). The Narrow View of Reading promotes a broad view of comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(2), 178-183.
- Cevertti, G.N., Jaynes, C.A. et Hiebert, E.H. (2009). Increasing opportunities to acquire knowledge through reading. In E.H. Hiebert (dir.). *Reading more, reading better*. New York, NY: Guilford, 79-100.
- De Corte, E. (2001). Improving Text Comprehension Strategies in Upper Primary School Children: a Design Experiment. *The British Journal of Educational Psychology, 71*, 531-59.
- Eilers, L.H. et Pingley, C. (2006). Metacognitive Strategies Help Students to Comprehend all Text. *Reading Improvement, 43*(1), 13-29.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. et Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture: poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gajria, M., Jitendra, A.K., Sood, S. et Sacks, G. (2007). Improving Comprehension of Expository Text in Students with LD: A Research Synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 210-225.
- Gebhard, S. (2006). The lost Boys (and Girls): Readers in Neverland. *Journal of teacher Education, 57*(5), 454-463.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. In C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage* (p. 219-237). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Guthrie, J.T. et Humenick, M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase motivation and achievement. In P. McCardle et V. Chhabra (dir.). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore, MD: Paul Brookes, 329-354.
- Hoover, M.R. et Fabian, E.M. (2000). A successful program for struggling readers. *Reading Teacher, 53*(6), 474-476.
- Ivey, G. et Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly, 36*, 350-377.

- Jacobs, J., Morrison, T.G. et Swinyard, W.R. (2000). Reading aloud to students: a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21(3), 171-193.
- Kropiewnicki, M. (2006). *An Investigation of Effective Methods to Train Preservice Teachers in Reading Comprehension Strategies*. Document présenté lors de la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA, 7-11 avril.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Lépine, M. (2010). Lire à voix haute un album pour jeunes adolescents: entre activités d'écriture réflexive et créative. *Vivre le primaire*, 23(3), 54-57.
- Martel, V. et Lévesque, J.Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Martel, V. (2004). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques*. Montréal: Université de Montréal (Thèse de doctorat).
- Mastropieri, M., Scruggs, T. et Graetz, J. (2003). Reading Comprehension Instruction for Secondary Students: Challenges for Struggling Students and Teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 103-116.
- McGee, L.M. et Richgels, D.J. (2004). *Literacy's beginnings: supporting young readers and writers* (4^e éd.). Needham, MA: Allyn and Bacon (1^e éd. 1990).
- Meijer, P. (2001). Similarities and Differences in Teachers' Practical Knowledge About Teaching Reading Comprehension. *Journal of Educational Research*, 94(3), 171-184.
- MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moss, B. et Young, T.A. (2010). *Creating lifelong readers through independent reading*. Newark: International Reading Association.
- National Reading Panel. (2000). Report of the National reading Panel. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- North Central Regional Educational Lab. (2002). *Reading Comprehension Instruction in Grades 4-8*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000: fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (2001). *International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Par Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., et Kennedy, A. M. (2003). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- PIRLS (2006). *International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 countries*. Par Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. et Foy, P. (2007). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York, NY: Guilford.
- Pressley, M. (2005). Striking a balance. The quest for effective literacy instruction. *Education Canada*, 45(4), 6-10.
- Schillings, P. et Poncelet, D. (2004). *Une recherche-action pour développer les capacités de compréhension de l'écrit en 1^{er} accueil... Premier bilan* (Recherche n° 102/03). Liège: Université de Liège.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL: Learning Point Associates, North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.

-
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Taylor, B. (2007). *The what and the how of good classroom reading instruction in the elementary grades*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Center for Reading Research.
- Tierney, R. et Readence, J.E. (2000). *Reading Strategies and Practices*. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Thomson, D. (2006). Thinking To Read, Reading To think: Engaging Children meaningfully in the Reciprocal Reading Process. *Literacy Today*, 49, 12-13.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Montréal, Université de Montréal.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Montréal: Université de Montréal.
- Van Keer, H. (2004). Fostering Reading Comprehension in Fifth Grade by Explicit Instruction in Reading Strategies and Peer Tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.