



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire

Chercheuse principale

France Dubé, Université du Québec à Montréal

Cochercheuses

Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal

France Dufour, Université du Québec à Montréal

Autres membres de l'équipe (étudiants)

Olivier Bruchesi, Université du Québec à Montréal

Émilie Cloutier, Université du Québec à Montréal

Marie-Jocya Paviel, Université du Québec à Montréal

Marc Landry, Université du Québec à Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2018-LC-211003

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (volet Synthèse des connaissances)

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (MEES)

Et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1. Problématique	
2. Question de recherche	
3. Objectifs poursuivis	
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS	7
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE	11
PARTIE D – RÉSULTATS	12
a. Lecture	
b. Écriture	
c. Lecture-écriture/littératie	
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE	24
PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	25
ANNEXE 1 Textes du corpus analysé	27
ANNEXE 2 Critères d'éligibilité	33
ANNEXE 3 Corpus analysé selon les composantes en lecture et leur degré de contrôle	38
ANNEXE 4 Corpus analysé selon les composantes en écriture et leur degré de contrôle	40
ANNEXE 5 Caractéristiques du corpus	41
ANNEXE 6 La lecture stratégique collaborative (LSC)	44
ANNEXE 7 L'approche <i>Reading apprenticeship (RA)</i>	46
ANNEXE 8 L'approche <i>Self-Regulated Strategy Development (SRSD)</i>	47
ANNEXE 9 La conception universelle de l'apprentissage (CUA)	48
ANNEXE 10 Le programme de littératie interdisciplinaire	50

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Le but principal de cette synthèse des connaissances est de soutenir la prise de décision (St-Amand et St-Jacques, 2013) par les décideurs, les concepteurs de programmes d'études (CSE, 2014), de matériel pédagogique, ainsi que par les directions d'écoles, les conseillers pédagogiques et les enseignants qui œuvrent dans les écoles secondaires du Québec. Les résultats de cette synthèse constituent un corpus de connaissances sur les approches ou pratiques à adopter, ou à adapter, afin de favoriser le développement de la compétence à écrire ou à lire des textes en tenant compte de la diversité des élèves du secondaire.

Dès 2010, le Conseil supérieur de l'éducation proposait que l'accès à la réussite passe par une prise en compte de la diversité des rythmes d'apprentissage et des besoins en considérant que, depuis de nombreuses années, les orientations et les encadrements du système scolaire québécois préconisent autant que possible la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire (MEQ, 1999). Ces orientations posent des défis quant à la formation initiale et continue des enseignants (Rousseau, 2014), et reposent entre autres sur la nécessité d'une pédagogie différenciée orientée et planifiée pour répondre aux besoins des élèves. « L'école ou la classe qui intègre des élèves s'attend à ce qu'ils s'adaptent: elle ne remet pas en question son mode de fonctionnement. Par contre l'école ou la classe qui inclut des élèves cherche à mettre en place des conditions d'apprentissage différentes, qui répondent à tous les types de

besoins (CSE, 2016, p. 31) ». Dans ce contexte, l'école québécoise doit s'adapter à la diversité des élèves (Rousseau, 2014). Étant donné l'organisation scolaire spécifique du secondaire, des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture doivent l'être par tous les enseignants, peu importe leur discipline. Cette particularité, pour le secondaire, a favorisé l'essor de recherches dans le champ des « littératies disciplinaires », (*Academic Literacy/Disciplinary Literacy*) (DeVere Wolsey et Lapp, 2016; Jetton et Shanahan, 2016).

Des approches pédagogiques visant à améliorer la compréhension en lecture dans toutes les matières (ex : *Reading Apprenticeship*, *Strategic Instruction Model*, etc.) font l'objet de nombreux articles scientifiques et professionnels. Pour améliorer les compétences en écriture des élèves en difficulté en contexte inclusif, l'approche *Self-Regulated Strategy Instruction* (SRSD) (Graham et Perin, 2007) a largement fait ses preuves. Un autre champ, celui de la littératie pour adolescents (*Adolescent Literacies*) (Hinchman et Appleman, 2016), s'intéresse à des pratiques qui tiennent compte de leurs intérêts, de leurs connaissances et des diverses littératies adolescentes en milieu scolaire et hors scolaire. Ce champ se concentre sur comment le genre, la langue, l'origine socioculturelle et d'autres dimensions de l'identité, en interaction avec le curriculum et les méthodes d'enseignement, façonnent le développement et l'engagement des adolescents en lecture et en écriture. Il explore des pratiques novatrices où les enseignants utilisent une variété de textes multimodaux, des manuels papier aux productions numériques, et l'apprentissage collaboratif.

Ainsi, pour cette synthèse des connaissances, nous considérons la lecture et l'écriture comme des compétences transversales et avons recherché des approches et pratiques reconnues comme étant efficaces, non seulement dans les cours de langue d'enseignement, soit de français et d'anglais, mais aussi dans les autres disciplines qui nécessitent des compétences en lecture et en écriture.

Les enseignants de français des classes ordinaires au Québec ne sont formés qu'à trois crédits de cours (45 heures), sur 120 crédits possibles, au sujet des approches permettant de prévenir ou contrer les difficultés en lecture et en écriture des élèves, et les activités de formation continue ne leur sont offertes que sur la base de rares journées pédagogiques dédiées à ces formations spécifiques.

Le champ de la littératie, avec ses composantes en lecture et écriture, est un champ très vaste dans lequel les nouvelles connaissances foisonnent. Il existe un bon nombre de méta-analyses et de synthèses de connaissances sur des pratiques efficaces permettant d'améliorer la lecture et l'écriture (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009 ; MELS, 2012; MEES, 2017; Graham et Perin, 2007; Biancarosa et Snow, 2004). Ainsi, il existe dans les écrits un bon nombre de pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire qui sont susceptibles de favoriser le développement de la compétence à écrire ou à lire des textes variés en tenant compte de la diversité des élèves du secondaire, mais celles-ci n'ont pas encore fait l'objet d'une recension systématique à l'usage du milieu scolaire québécois et elles ne sont pas, ou très peu, connues.

2. Question de recherche

Notre question de recherche est la suivante : quelles sont les pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire qui sont les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence à écrire ou à lire des textes en tenant compte de la diversité des élèves du secondaire?

3. Objectifs poursuivis

Cette synthèse poursuit les objectifs suivants :

1) dresser un état des connaissances sur les pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire qui sont les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence à écrire ou à lire des textes en tenant compte de la diversité des élèves du secondaire; 2) décrire les contextes d'implantation de ces pratiques d'enseignement en contexte d'inclusion scolaire (type d'écoles, niveau du secondaire, discipline), les résultats obtenus et les limites des pratiques recensées; 3) analyser les effets de ces pratiques sur les progrès en littératie et sur la réussite des élèves et; 4) dégager des pratiques gagnantes et des conditions de transfert en contexte québécois eu égard au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS,
RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Ces résultats visent à sensibiliser les décideurs, les concepteurs de programmes d'études, de matériel pédagogique, ainsi que les directions d'écoles, les conseillers pédagogiques et les enseignants qui œuvrent dans les écoles secondaires du Québec.

Les résultats de cette synthèse des connaissances constituent un corpus de connaissances sur les approches ou pratiques à adopter, ou à adapter, afin de favoriser le développement de la compétence à écrire ou à lire des textes en tenant compte de la diversité des élèves du secondaire.

Considérer la lecture comme une **activité active et interactive**, entre le lecteur et le texte, de même qu'avec les pairs, en classe (Antoniou, 2010; Soltero-Gonzalez et Klingler, 2010) s'avère incontournable pour renouveler les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture. Promouvoir une littératie signifiante pour les élèves du secondaire et aborder la littératie **collectivement avec les pairs** (Brunow, 2016) sont des éléments qui sont rappelés maintes fois par les auteurs des textes recensés. On y souligne l'importance de laisser les élèves faire des choix de textes, tout en les accompagnant dans les stratégies pour les aborder dans les différentes disciplines du secondaire. Les séances de lecture et d'écriture en sous-groupes d'élèves (Miller et Higgins, 2008; Brunow, 2016; Institute of Education Sciences, 2011) favorisent les activités collaboratives en vue d'aborder des textes de genres variés, parfois accompagnées de vidéo ou de baladodiffusion.

L'enseignant devrait également agir comme lecteur expert de sa discipline et modéliser les stratégies qu'il utilise. Les **organiseurs graphiques** devraient également être utilisés par les élèves et l'enseignant pour représenter la **coconstruction de la compréhension** de textes courants ou narratifs (Faggela-Luby *et al.*, 2007; McFall et Fitzpatrick, 2010; Ukrainetz, 2015). Ils peuvent être employés par un élève individuellement, mais aussi collectivement (Antoniou, 2010), parfois en activité de prélecture (Chamberlain et Crane, 2009) avec l'enseignant ou avec un enseignant-ressource qui apporte un soutien en classe (Granger et Dubé, 2017) pour aborder des textes longs et complexes (Sejnost et Thiese, 2010). Les organisateurs graphiques contribueraient également à planifier la rédaction de textes (Saddler et Asaro-Saddler, 2010) et à soutenir les phases d'écriture, lorsqu'intégrés à une démarche de scripteur. Ils contribueraient à rendre les élèves autonomes, tout en pouvant être associés à de la rétroaction de la part de l'enseignant et des pairs en cours de rédaction. Proposer de nombreuses occasions variées **d'écrire, souvent et ensemble**, permettrait aux élèves d'une même classe de se soutenir mutuellement lors d'une **rédaction collaborative** (Graham, Harris, Santangelo, 2015; Sedita, 2011). Graham, Harris et Hebert (2011) et Graham, Harris et Santangelo (2015) soulignent l'importance d'offrir une variété **d'outils modernes** aux scripteurs et de leur permettre de choisir le médium utilisé lors de la tâche d'écriture (ordinateur ou papier-crayon) sans porter de jugement sur le support choisi, mais plutôt sur la production de l'élève. Combiner à la fois les habiletés scripturales et les connaissances liées à la discipline scolaire rehausserait l'engagement des

élèves, rendrait plus significative la tâche et contribuerait à maximiser le potentiel de tous les élèves d'une même classe, les amenant ainsi à aborder leurs nouvelles connaissances, les synthétiser et les interpréter. L'utilisation d'une variété de supports visuels, présentant le contenu disciplinaire et l'emploi de stratégies multimodales de soutien à la compréhension (Anthony, Tippett et Yore, 2010), comprenant des activités visant à « **écrire pour apprendre** » en proposant aux élèves de rédiger, par exemple, des brochures informatives en utilisant les TICE afin de démontrer leur compréhension sont recommandés. Ces **activités authentiques** de lecture amèneraient l'élève à s'approprier un contenu disciplinaire pour ensuite en faire la synthèse en donnant du sens à l'apprentissage réalisé. De plus, les enseignants de toutes les disciplines devraient planifier l'enseignement direct et explicite des mots de vocabulaire (Frank, 2008; Soltero-Gonzalez et Klingler, 2010; Chamberlain et Crane, 2009, Shanahan, 2008; Sedida, 2011) et donner des opportunités aux élèves de faire des liens entre les nouveaux mots appris et leurs connaissances antérieures (Sejnost et Thiese, 2010; Kamil *et al.*, 2008, Sedida, 2011; Saddler *et al.*, 2010; Shanahan, 2008), et ce, dans toutes les matières au secondaire, oralement et par écrit, afin d'exposer souvent les lecteurs aux mots nouveaux, et de proposer différentes situations pour employer ce nouveau vocabulaire (Kamil *et al.*, 2008).

Depuis de nombreuses années, les recherches montrent les effets positifs de **l'enseignement explicite** de stratégies de compréhension de lecture ou de l'enseignement explicite de stratégies d'écriture. Les enseignants du secondaire pourraient cependant considérer que les élèves savent lire et écrire

une fois le primaire terminé et qu'ils n'auraient pas à « enseigner » ces stratégies au secondaire. Toutefois, les tâches s'avèrent plus longues et complexes ; l'accompagnement doit alors se poursuivre. Les élèves du secondaire tout-venant et ayant des besoins d'apprentissage diversifiés pourraient tous bénéficier de pratiques où l'enseignant modélise et rend « visible » les stratégies à employer pour comprendre ce qu'ils doivent lire dans les différentes disciplines et pour rédiger des textes de qualité. **L'apprentissage collectif** pour la lecture et l'écriture contribuerait, à juste titre, à rendre explicites et « visibles » les stratégies gagnantes employées par les pairs au sein d'un groupe d'élèves du secondaire.

De nombreux textes analysés dans notre corpus proviennent d'études de 3^e ou de 4^e degré de contrôle. Le contexte inclusif, pour enseigner à une diversité d'élèves, pourrait expliquer que les chercheurs peinent à isoler toutes les variables pour réaliser des devis expérimentaux. Ce constat nous amène tout de même à proposer des **pratiques gagnantes**, toutefois, d'autres recherches s'avèrent nécessaires, notamment au sujet de la littératie numérique multimodale et de la contribution du coenseignement pour favoriser la réussite en lecture et en écriture au secondaire. En effet, le coenseignement, spécifiquement dédié à l'enseignement de la lecture et de l'écriture au secondaire, a été peu étudié à ce jour en contexte inclusif. Ces pratiques d'enseignement pourraient être transférables au secondaire dans les écoles québécoises et faire l'objet d'études empiriques pour préciser le potentiel de ses six configurations et en faire ressortir les effets sur l'apprentissage en contexte de diversité. L'emploi d'outils numériques pour développer une

meilleure fluidité en lecture, pour interagir avec le texte afin de mieux le comprendre, pour écrire des textes variés suivant une démarche itérative d'écriture ou encore pour effectuer des apprentissages en collaboration avec les pairs sont des avenues à explorer dans de futures recherches en contexte québécois.

La formation initiale des enseignants, mais également la formation continue, s'avèrent essentielles afin que les enseignants de toutes les disciplines du secondaire soient formés aux pratiques gagnantes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, en vue de favoriser le développement de la compétence à lire et à écrire des élèves du secondaire en tenant compte de la diversité des élèves dans les écoles secondaires québécoises.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Notre approche mixte a permis de recenser des études quantitatives et qualitatives. Les recherches expérimentales, non expérimentales, les études de cas et les pratiques exemplaires, validées ou non, à condition qu'elles aient fait l'objet d'une appréciation étayée provenant de praticiens et d'experts reconnus, ont été retenues. Trois stratégies de recherche documentaire, inspirées de Piolat (2002), ont été exploitées : 1) la recherche informatisée de textes scientifiques, de textes professionnels incluant la littérature grise, et de récits de pratiques exemplaires; 2) la recherche manuelle de livres de base de type *Handbooks* et de méta-analyses; 3) la recherche par remontée des filières bibliographiques consistant à consulter les bibliographies des textes retenus.

En nous basant sur l'évolution des principes de l'éducation inclusive dans le monde occidental, et ne visant pas à réaliser un panorama historique de la problématique, nous avons limité notre recherche aux textes publiés depuis 2007.

La recherche informatisée des textes scientifiques et professionnels a été réalisée au moyen de méta-moteurs de recherche et des bases de données : Cairn Info, ERIC, PsyInfo, SocInfo, ProQuest, Érudit et Repères. D'abord, le corpus a été divisé selon la nature des données utilisées. Ensuite, une synthèse a été réalisée pour les deux sous-corpus (quantitatif et qualitatif). Ces synthèses ont été suivies par une synthèse finale et intégratrice.

PARTIE D - RÉSULTATS

Les résultats de cette synthèse des connaissances ont été obtenus après la recension de 500 textes, suivi du filtrage de 181 résumés retenus; de ceux-ci 135 textes ont été lus intégralement pour retenir 65 sources qui constituent le corpus: 61 sont rédigés en anglais et portent sur l'anglais langue d'enseignement alors que 4 sont en français et traitent du français langue d'enseignement. En ce qui concerne la répartition des études selon le degré de contrôle : 3 articles sont de niveau 1, 10 de niveau 1a, 9 de niveau 2, 0 de niveau 2a, 10 de niveau 3, et 19 de niveau 4. De ces références, 14 ne pouvaient être classées dans ces 4 niveaux. Les méta-analyses et les synthèses systématiques (n=3) ainsi que les recherches comportant un fort niveau de contrôle, recherches expérimentales et quasi-expérimentales de niveaux 1a à 2a, (n=19), sont moins nombreuses que celles des niveaux 3 et 4 (n=29). Parmi ces textes, 27 sources ont été répertoriées portant sur la

lecture, 19 sur l'écriture, 11 sur la lecture-écriture et 8 sur la littératie. En raison du nombre de pages limité pour la rédaction de ce rapport, nous présentons les principaux résultats qui émergent des textes analysés.

La lecture. En premier lieu, la **fluidité** en lecture, considérée acquise au primaire, devrait être encore développée au secondaire (Frank, 2008; Gordon, Proctor et Dalton, 2012; Graham, Pegg et Alder, 2007; Lang, Torgesen *et al.*, 2009; Martinez, 2012) chez certains élèves. En plus de l'acquisition de la fluidité, l'enseignement du décodage, des conventions orthographiques et morphographiques (Frank, 2008) rendrait plus accessibles les stratégies de base pour comprendre les textes (Martinez, 2012). Le théâtre de lecteurs, avec des courts textes à lire en groupe, et la **lecture répétée** (Martinez, 2012) développeraient la fluidité et le vocabulaire, et favoriseraient la compréhension en lecture (Keehn, Harmon, et Shoho, 2008). Des activités réalisées avec des **logiciels** (Graham, Pegg et Alder, 2007) permettraient aux élèves de s'exercer à lire des mots, pseudo mots ou de courtes phrases en les prononçant dans un microphone et, en retour, le logiciel offre de la **rétroaction** permettant de monitorer la progression des élèves (Brunow, 2016). D'autres activités de lecture, à l'aide de supports variés (mots de vocabulaire, lecture répétée, *flashcards*, quiz de questions de compréhension, rétroactions, discussions), présentées selon une même séquence, peuvent se terminer par un jeu de lecture. La **lecture collaborative** en sous-groupes d'élèves animée par l'enseignant et les cercles de lecteurs favoriseraient la compréhension de textes (Lang *et al.*, 2009). Enseigner des stratégies pour parcourir et effectuer un **survol** des textes (en surface, partielle, ou en profondeur) lorsque les

textes sont complexes et comportent plusieurs mots nouveaux ou inconnus, **se questionner** durant la lecture et anticiper le sens des sections et revenir sur certaines aident à limiter les frustrations des élèves qui se butent à des lectures difficiles et maintiendraient les élèves actifs, en interaction avec le texte, contrairement à une lecture passive et linéaire (McFall et Fitzpatrick, 2010). De nombreuses études recommandent des stratégies qui amènent les élèves à **prédire** (Lyons et Thompson, 2012; Vasquez, 2010) et à faire des **inférences** (Lyons et Thompson, 2012) en élaborant, entre autres, un guide d'anticipation (Chamberlain et Crane, 2009; McFall et Fitzpatrick, 2010); ces stratégies peuvent être exploitées même avec les bandes dessinées (Boutin, 2010). La lecture devient une activité collective, active et interactive, entre le lecteur et le texte, et avec les pairs (Antonioni, 2010; Soltero-Gonzalez et Klinger, 2010). La formation de dyades (Vasquez, 2010), d'équipes et de petits groupes de discussion (Graham, Pegg et Alder, 2007) est souvent recommandée (Hébert, 2009; Linder, 2010; Lyons et Thompson, 2012 ; Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015 ; Shanahan, 2008; Vasquez, 2010) pour favoriser la compréhension. **Donner un but à la lecture** (Chamberlain et Crane, 2009) et expliciter des buts d'apprentissage significatifs soutiendraient également l'engagement des élèves (Kamil *et al.*, 2008). Soulignons que les bons lecteurs utilisent plusieurs stratégies: faire des prédictions, se questionner, se construire des images mentales, faire des liens avec leurs connaissances antérieures, résumer et analyser la structure du texte et utiliser des stratégies de remédiation au besoin. Selon une perspective cognitive, le lecteur doit constamment prendre des décisions stratégiques, gérer sa

compréhension, reconnaître lorsqu'il a un problème et sélectionner la stratégie appropriée pour y remédier (Brown, 2008). Il s'avère primordial de développer chez les élèves des stratégies pour trouver le thème et l'idée principale et résumer (Graner, 2007), reconnaître la structure du texte, l'annoter, « parler au texte » (Ouellet et *al.*, 2015), prendre des notes et tenir un journal de lecture (Brunow, 2016). La structure et la reconnaissance des **types de textes** devraient être enseignées explicitement (Faggella-Luby, Schumaker et Deshler, 2007; Ukrainetz, 2015) et ce, dans les différentes matières (Sejnost et Thiese, 2010). La **lecture guidée** consiste à recourir à des textes de niveaux de complexité différents en variant les sous-groupes d'élèves selon leur progression et en proposant des activités pour enseigner les stratégies de compréhension de lecture adaptées selon les textes à lire et les besoins des élèves (Lyons et Thompson, 2012). Dans un contexte incluant une diversité d'élèves, effectuer des groupes hétérogènes crée des opportunités pour les élèves de capitaliser sur les intérêts et les connaissances variés puisque l'expertise de chacun est mise à profit à l'intérieur du groupe (Scornavacco et *al.*, 2015). Les **cercles littéraires**, la **lecture collective** de roman, le **journal de lecture** (Hébert, 2009) ainsi que des discussions entre élèves portant sur l'avancement de la lecture du roman, l'enseignement de plusieurs stratégies de lecture et la consignation de leur utilisation dans un journal de lecture ont amené tous les élèves d'une même classe à comprendre le texte sur une période de 3 semaines. Les cercles littéraires seraient parmi les approches les plus efficaces auprès des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Les discussions rendraient plus transparentes les stratégies employées par les

pairs lecteurs (Kamil *et al.*, 2008). Ces approches **d'enseignement explicites, différenciées et collaboratives** amèneraient les élèves à confronter leur opinion et leur compréhension et à développer un esprit critique face aux textes lus (Antonioniou, 2010; Sejnost et Thiese, 2010) ce qui, en plus, favoriserait leur engagement dans la tâche et leur motivation (Guthrie, Wigfield et You, 2012). La **lecture stratégique collaborative** (LSC), étudiée dans des recherches qualitatives et quantitatives, a montré des résultats positifs pour tous les élèves (Scornavacco *et al.*, 2015). Dans une étude, les enseignants y ont été formés à distance (Jaciw *et al.*, 2016). Un cycle de LSC comprend plusieurs étapes (avant, pendant, après la lecture) où les élèves interagissent entre eux pour développer leur compréhension du texte, en ayant chacun un rôle bien défini. La LSC comprend plusieurs des stratégies mentionnées par le National Reading Panel (2000) comme efficaces en compréhension de lecture dont la gestion de la compréhension, l'apprentissage coopératif, l'élaboration de **questions** et le **résumé** (Graner, 2007). **La LSC** (Scornavacco *et al.*, 2015; Soltero-Gonzalez et Klinger, 2010) amène les élèves à intégrer les idées de chacun afin de construire une représentation commune et tirer du sens de ce qu'ils ont lu, (Scornavacco *et al.*, 2015). Ce type d'approche contribuerait à **l'enseignement réciproque** (Ouellet *et al.*, 2015; Soltero-Gonzalez et Klinger, 2010), particulièrement quand les élèves endossent des rôles définis et demeurent actifs pendant la lecture (ex. : leader du groupe, expert du vocabulaire, expert des idées principales, expert du questionnement, gardien du temps, motivateur, observateur du groupe, donne de la rétroaction, évalue la qualité du travail) (Soltero-Gonzalez et Klinger,

2010). La LSC mise à l'essai dans les cours de sciences et d'univers social a contribué à monitorer la compréhension et à prendre des moyens pour « réparer » les bris de compréhension. Les regroupements d'élèves ont mis à profit les différences entre les lecteurs et encouragé les interactions à travers l'utilisation des stratégies de compréhension en lecture enseignées explicitement (Boardman, Klingner, Buckley, Annamma et Lasser, 2015). Les stratégies travaillées dans la LSC peuvent être transférées dans d'autres contextes et s'avérer efficaces toute la vie. Plusieurs chercheurs proposent d'aborder la lecture **en formulant des problèmes**, non pas toujours en vue de les résoudre, mais plutôt comme une exploration du texte (Graham, Pegg et Alder, 2007 ; Hébert, 2009), en se questionnant ou en utilisant la stratégie « parler au texte » (Ouellet *et al.*, 2015), afin que l'élève interagisse avec lui (Fancsali *et al.*, 2015; Greenleaf *et al.*, 2011; Hurst et Pearman, 2013). La lecture en dyades non permanentes d'élèves de niveaux scolaires différents (*Reading buddies*) consiste à lire un texte en utilisant les stratégies enseignées explicitement par l'enseignante : prédire, questionner et relire (Vasquez, 2010). Des stratégies employées avant (prédire, faire les liens avec leurs connaissances), pendant (relire certains passages du texte, questionner le texte) et après la lecture (valider les prédictions, revoir les questionnements) (Chamberlain et Crane, 2009; Ukrainetz, 2015) contribueraient à une meilleure compréhension des textes lus et à une utilisation plus fréquente des stratégies enseignées. D'autres chercheurs ont subdivisé une séquence d'enseignement de stratégies de lecture en trois étapes : a) avant la lecture : auto-questionnement sur les composantes du texte, personnages, élément

déclencheur, indices temporels, thème du texte ; b) pendant la lecture : analyse du type de texte et de sa structure ; c) après la lecture : résumer (Faggella-Luby *et al.*, 2007). Un **organisateur graphique** était également utilisé pour représenter la coconstruction de la compréhension du texte lu (Faggella-Luby *et al.*, 2007). L'enseignement et l'utilisation de cartes conceptuelles et d'organiseurs graphiques favoriseraient la compréhension des textes courants et narratifs (McFall et Fitzpatrick, 2010; Ukrainetz, 2015). Les organisateurs graphiques peuvent être employés par un élève et collectivement (Antoniou, 2010), en activité de prélecture (Chamberlain et Crane, 2009) avec l'enseignant ou un enseignant-ressource qui apporte un soutien en classe (Granger et Dubé, 2017) aux élèves qui éprouveraient des difficultés de compréhension des textes longs et complexes (Sejnost et Thiese, 2010). Lire à haute voix des textes aux élèves, les faire lire à haute voix afin que les autres les écoutent, les **exposer souvent à l'écrit**, à différents types de textes (journaux, livres, magazines, internet) et les guider dans la compréhension des textes disciplinaires de niveaux de complexité variés (Hurst et Pearman, 2013) s'avèrent des recommandations judicieuses pour tous les enseignants du secondaire.

L'écriture. Afin d'engager les élèves dans les activités d'écriture, il s'avère important de tenir compte de leurs besoins et intérêts, de leur proposer des **buts** et objectifs clairs à leur portée, d'enseigner une **variété de stratégies** pour la planification, la mise en texte et la révision, et de diffuser le texte en permettant aux élèves de choisir le médium utilisé (ordinateur ou papier-crayon) (Graham, Harris et Hebert, 2011; Graham, Harris, Santangelo, 2015

dans Sedita, 2011) et être flexible dans les moyens d'atteindre les objectifs d'écriture (Vue et Hall, 2012). L'enseignement de l'écriture en considérant la rédaction comme une résolution de problèmes (Ellis-Robinson, 2015) et en favorisant **l'interaction entre les pairs** lors de tâches complexes permettrait un meilleur développement de la compétence à écrire (Applebee, Langer et Wilcox, 2013). Présenter explicitement des stratégies utiles aux différentes étapes d'écriture d'un texte, sous forme de mini-leçons, comme des **stratégies de préécriture** et de **planification** (ex. : tempête d'idées, recherche sur internet) avec des phases d'autocorrection représentées sur un support écrit pour faciliter la mémorisation (Wright et O'Dell, 2013) contribueraient à réduire la surcharge cognitive rencontrée par certains élèves. D'autres proposent de présenter explicitement « des facilitateurs procéduraux » (*procedural facilitators*) (Flanagan et Bouck, 2015) pour élaborer un plan de rédaction et structurer un texte en morcelant la tâche en courtes étapes (Hochman et Wexler, 2017) ou encore d'enseigner la **combinaison de phrases** pour apprendre à composer des phrases plus complexes (Graham et Perin, 2007 dans Sedita, 2011). Autres stratégies bénéfiques : proposer aux scripteurs une variété d'outils modernes comme les organisateurs graphiques (Saddler et Asaro-Saddler, 2010) et les outils d'écriture numérique qui permettent différents moyens de représentation (processus d'écriture, planification, structure du texte), d'expression (outils variés) et d'engagement (mots-clés pour commencer des phrases, listes de vérification, modèles, choix de structure) ou l'utilisation d'un forum en ligne ou de sites d'écriture collaborative (ex. : Google Docs) pour faciliter la **rétroaction par les pairs**

(Vue et Hall, 2012). Ces stratégies s'avèrent des plus efficaces lorsqu'elles sont intégrées dans des situations d'écriture authentiques et signifiantes et dans une « routine de scripteur » (Graham et Perin, 2007, dans Sedita, 2011), mises en place dans un climat agréable permettant les échanges et **l'écriture partagée** entre pairs, associée à la rétroaction de l'enseignant et des pairs (Graham, Harris et Hebert, 2011; Graham, Harris et Santangelo, 2015) afin de mettre en œuvre des occasions variées d'écrire, souvent et ensemble, pour que les élèves puissent s'apporter un soutien mutuel lors d'une **rédaction collaborative** (Graham, Harris et Santangelo, 2015; Sedita, 2011). Les **ateliers collaboratifs**, ou *workshop*, soutiendraient le processus d'écriture (Miller et Higgins, 2008) par le choix de stratégies répondant aux divers besoins d'apprentissage rencontrés dans des classes inclusives (Collette, 2011), en particulier, les stratégies d'autorégulation de la *Self-Regulation Strategies Development* (SRSD) (Mong Cramer et Mason, 2015; Saddler *et al.*, 2010; Sperger, 2010). En définitive, il importe d'écrire quotidiennement (Saddler *et al.*, 2010) et dans toutes les matières (Applebee *et al.*, 2013) afin que les élèves puissent transférer les stratégies proposées lors des rédactions ultérieures (Flanagan et Bouck, 2015). À l'instar d'une d'évaluation formative, l'importance de la **rétroaction** est mise en exergue dans les écrits (Graham, Harris et Hebert, 2011), qu'elle soit continue et ciblée, écrite ou orale, (Peterson, 2010) directe (pour proposer la forme écrite correcte) ou indirecte (pour s'autocorriger). Il importe que les élèves révisent et retravaillent leur texte dans plusieurs contextes d'apprentissage (Ammar, Daigle et Lefrançois, 2015). Offerte en personne ou via une plateforme web, elle favorise la

motivation (Sloan, 2017) en permettant au scripteur d'être confronté aux réactions d'un destinataire (Peterson, 2010). Engager les élèves dans des **tâches authentiques** (Ellis-Robinson, 2015) impliquant la diffusion des activités d'écriture aurait des effets positifs sur la motivation en augmentant la signifiante de la tâche (Saddler *et al.*, 2010). Les conférences de réécriture (Wong, 2000 dans Saddler *et al.*, 2010) où les élèves adoptent, dans le but de diffuser le texte, le rôle de l'auteur ou de l'éditeur sous la supervision de l'enseignant sont des avenues à exploiter en classe. Les enseignants qui comprennent et qui accompagnent un **processus d'écriture itératif** (Saddler *et al.*, 2010; Wright et O'Dell, 2013) savent expliquer aux élèves que les étapes de la **révision et de la réécriture** sont cruciales (Hochman et Wexler, 2017; Saddler *et al.*, 2010). Ils présentent **des textes modèles**, expliquent les **caractéristiques des genres de textes** et ont recours à l'**enseignement explicite et au modelage** (Sedita, 2011; Graham, Harris et Santangelo, 2015; Saddler *et al.*, 2010).

Lecture-écriture/littératie. La littératie dans toutes les disciplines devrait comprendre l'enseignement des aspects suivants (Sédita, 2011; The National Institute of Literacy, 2007): la morphologie - racines, préfixes et suffixes (Frank, 2008; Kamil *et al.*, 2008; Graham, Harris et Santangelo, 2015); le vocabulaire - « préenseigner » les mots disciplinaires avant de lire un texte et faire des liens avec les connaissances antérieures (Anthony, Tippett et Yore, 2010; Chamberlain et Crane, 2009; Frank, 2008; Kamil *et al.*, 2008; Lawrence, Maher et Snow, 2013; Sedita, 2011; Saddler *et al.*, 2010; Sejnost et Thiese, 2010; Shanahan, 2008; Soltero-Gonzalez et Klinger, 2010;

Shanahan, 2008; Sedida, 2011) et proposer différentes situations pour employer ce nouveau vocabulaire (Kamil *et al.* 2008); la compréhension de texte - l'enseignement direct et explicite de stratégies: se poser des questions, la structure du texte, répondre aux questions, gérer sa compréhension, résumer (Anthony, Tippet et Yore, 2010; Kamil *et al.*, 2008; Shanahan, 2008; Sedida, 2011), paraphraser et identifier l'idée principale (Kamil *et al.*, 2008). Faire lire un texte plus facile activerait également les connaissances antérieures nécessaires avant la lecture de textes plus difficiles (Shanahan, 2008). Les enseignants ayant des pratiques gagnantes en littératie auprès des adolescents sont attentifs aux problématiques liées à l'affectif, à l'identité, aux capacités cognitives et aux connaissances. Ils soutiennent les élèves pour les engager et pour développer leurs habiletés en résolution de problème liés à l'écrit (Schoenbach et Greenleaf, 2009) et ils discutent de la signification et de l'interprétation d'un texte (Kamil *et al.*, 2008; Shanahan, 2008).

L'enseignement du questionnement (Fenty *et al.*, 2012) de textes dits « scolaires » et de textes utilisés par les adolescents « hors de l'école » rendrait la lecture plus efficace en étant centré sur la compréhension, le nouveau vocabulaire et le développement de l'esprit critique (Linder, 2010). En littératie disciplinaire, les **connaissances propres au domaine** doivent être vérifiées avant de rédiger (Monte-Sano, De La Paz et Felton, 2014). À cet effet, la démarche interactive « *cognitive apprenticeship* » est recommandée. Elle consiste à engager les élèves dans une **problématique à éclairer** avant de rédiger (De la Paz *et al.*, 2014). Par exemple, présenter un thème historique « controversé » par la lecture de deux textes, suivie d'échanges guidés par les

questionnements de l'enseignant. Cette approche contribuerait à développer des pratiques de littératie multidisciplinaires (Schoenbach et Greenleaf, 2009). La **collaboration entre les experts** en littératie (ou *literacy coaches*) et les spécialistes disciplinaires (sciences, maths, etc.) permettrait d'identifier les besoins des élèves pour mieux comprendre les textes (Messina, 2013). En contexte de diversité, le **coenseignement** entre enseignants disciplinaire et spécialisé serait à mettre de l'avant (Fenty *et al.*, 2012; Robenhorst, 2016) ainsi que l'écriture assistée par les pairs tuteurs (Jeter, 2011; (Mulqueen, 2011). De nombreux auteurs recommandent de proposer des situations où l'élève doit « écrire pour apprendre » (Graham, Harris et Santangelo, 2015), pour s'approprier de nouvelles connaissances, dans différents domaines, en écrivant ce qui est appris, compris et retenu à partir d'un texte à l'étude (McFall et Fitzpatrick, 2010; Mason, Reid et Hagaman, 2012), par exemple, l'écriture de *shrinklit*, court texte poétique personnel, pour résumer l'information à retenir (McFall et Fitzpatrick, 2010), rédiger un journal d'apprentissage (Sejnost et Thiese, 2010) pour noter ce qui est appris (Brunow, 2016) ou démontrer la compréhension de phénomènes (ex. : tremblements de terre) en réalisant des brochures à l'aide des TICE (Anthony, Tippett et Yore, 2010) ou même concevoir une vidéo (Spires *et al.*, 2012). Cette littératie multimodale, ou encore la multilittératie, pourraient contribuer à ancrer les nouveaux apprentissages. La *Directed Reading-Thinking Activity (DRTA)* permettrait aux élèves de faire des prédictions et de demeurer actifs durant la lecture de textes électroniques à condition que les enseignants modélisent comment manœuvrer à l'intérieur des hypertextes et quels sont les processus cognitifs

impliqués dans la lecture (Valmont, 2003 dans Rhodes et Robnolt, 2009). Rappelons que les enseignants devraient promouvoir une littératie signifiante, l'aborder **collectivement avec les pairs** (Brunow, 2016) au moyen de *workshops* (Brunow, 2016; Miller et Higgins, 2008) en lecture et écriture avec des textes de genres variés, des textes modèles (Messina, 2013), au moyen de la **littératie multimodale** (vidéo, baladodiffusion) où l'enseignant modélise l'enseignement explicite de stratégies (trouver des thèmes et idées principales, prédire, inférer) pour ensuite rédiger des textes en réutilisant spécifiquement le **nouveau vocabulaire** (Institute of Education Sciences, 2011). Enfin, soulignons que des approches découlant des principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) en lecture (Gordon, Proctor et Dalton, 2012) et écriture (Vue et Hall, 2012) visent également à considérer les besoins de tous les élèves dans toutes les disciplines du secondaire.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

En contexte d'inclusion, le **coenseignement** est une approche qui peut être mise de l'avant afin de soutenir les élèves dans leurs apprentissages en lecture et en écriture dans une visée inclusive. L'enseignant d'une discipline peut, par exemple, être accompagné par un enseignant spécialisé, ils se partagent la responsabilité de tout le groupe d'élèves. Les deux enseignants peuvent enseigner explicitement une stratégie de compréhension en lien avec un contenu propre à une discipline abordée au secondaire, et ensemble, ils peuvent accompagner les élèves, en sous-groupes, au cours de la phase de pratique guidée. Il importe également que les enseignants modélisent comment manœuvrer à l'intérieur des différents supports de lecture. De nos

jours, pour réussir, les élèves du secondaire doivent comprendre le matériel multimodal dans les médias et la technologie, mais également développer un esprit critique face à ce qu'ils y trouvent comme information. La compréhension des textes écrits peut ainsi être abordée de manière multimodale. Dans un environnement électronique, la compréhension des élèves peut être affectée à la fois par la manipulation de textes électroniques et par l'utilisation des informations comprises dans ces textes, ce qui amène de nouvelles formes de littératie (Rhodes et Robnolt, 2009) et de nouveaux questionnements au sujet des stratégies pour les comprendre et les interpréter, problématiques contemporaines qu'il faudra explorer dans de futures recherches.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Biancarosa, G., Snow, C.E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy*: Report from Carnegie Corporation of New York.

Buehl, D. (2011). *Developing readers in the academic disciplines*. Newark, DE : International Reading Association.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014 -2016. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

DeVere Wolsey, T. et Lapp, D. (2016). *Literacy in the Disciplines, A Teacher's Guide for Grades 5-12*, Guilford press.

Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.

Graham, S., et Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools -A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington: Alliance for Excellent Education.

Harden, A. (2010). Mixed-methods systematic reviews: Integrating quantitative and qualitative findings. *Focus : Technical Brief*, 25, 1-8.

Hinchman, K.A. and Appleman, D.A. (2016). *Adolescent Literacies A Handbook of Practice-Based Research*, Guilford Press.

Jetton, T.L., et C. Shanahan, Eds. (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies*, New York, Guilford Publications.

Jetton, T.L. et Shanahan, C. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy, *Educational Psychologist* 51(2), 1-28.

Kruidenier, J. (2002). *Research-Based principles for Adulte Basic education, Reading instruction*, RMC Research Corporation, New Hampshire.

MELS. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*, Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

MEES. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture pour les élèves de 10 à 15 ans*, Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development, Rockville.

Ouellet, C., Croisetière, C. Boultif, A. (2015). Lire et mieux comprendre au secondaire : bilan et perspectives d'un projet de recherche collaborative, *Québec français* 174,86-87.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*.

Rousseau, N., Point, M. et coll. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. (2014-AP-179083). Rapport déposé au FRQSC.

St-Amand, A. et Saint-Jacques, M. C. (2013). *Comment faire ? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances*. [Guide pratique à l'intention des étudiants des sciences humaines et sociales]. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque, Université Laval.

ANNEXE 1 - Textes du corpus analysé

Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec : Effets du type d'erreurs, du profil*

de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement. Montréal (Québec) : Université de Montréal, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).

Anthony, R. J., Tippett, C. D. et Yore, L. D. (2010 janvier). Pacific CRYSTAL Project: explicit literacy instruction embedded in middle school science classrooms. *Research in Science Education*, 40(1), 45-64.

Antoniou, F. (2010). Reading comprehension. Dans R. T. Boon et V. G. Spencer, *Best practices for the inclusive classroom: scientifically based strategies for success* (p. 155-186). Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Applebee, A. N., Langer, J. A. et Wilcox, K. C. (2013). *Writing instruction that works: proven methods for middle and high school classrooms*. [Writing instruction that works]. New York: Teachers College, Columbia University.

Boardman, A. G., Klingner, J. K., Buckley, P., Annamma, S. et Lasser, C. J. (2015 novembre). The efficacy of Collaborative Strategic Reading in middle school science and social studies classes. *Reading and Writing*, 28(9), 1257-1283.

Boutin, J.-F. (2010). Prédire / inférer par la bande dessinée ! *Québec français*, (157), 68-69.

Brown, R. (2008). Strategy Matters: Comprehension Instruction for Older Youth. Dans Hinchman, K. A. et Sheridan-Thomas, H.K. (p. 114-131). *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction*. New York, London: Guilford Press.

Brunow, V. (2016). Authentic Literacy Experiences in the Secondary Classroom. *Language and Literacy Spectrum*, 26, 60-74. Récupéré de ERIC.

Chamberlain, K. et Crane, C. C. (2009). *Reading, writing, and inquiry in the science classroom, Grades 6-12: Strategies to improve content learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Collette, A. C. (2011). *English III writing assessments: Strategies that work for inclusion students*. (Mémoire) 3460548. Ann Arbor: Trevecca Nazarene University. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. (877976462)

De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J. S. et Hoffman, B. P. (2014). Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers: Effects on Student Learning. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), 228-274.

Ellis-Robinson, T. (2015). *The effect of poetry as a write to learn activity on content acquisition, content area writing proficiency, and classroom engagement in an inclusive middle school social studies setting: A mixed*

methods study. (Thèse de doctorat) 3724673. Ann Arbor: State University of New York at Albany. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*.

Faggella-Luby, M., Schumaker, J. S. et Deshler, D. D. (2007, 1 mai). Embedded Learning Strategy Instruction: Story-Structure Pedagogy in Heterogeneous Secondary Literature Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 131-147.

Fancsali, C., Abe, Y., Pyatigorsky, M., Ortiz, L., Hunt, A., Chan, V., Saltares, E., Toby, M., Schellinger, A. et Jaciw, A. P. (2015). *The Impact of the Reading Apprenticeship Improving Secondary Education (RAISE) Project on Academic Literacy in High School: A Report of Randomized Experiment in Pennsylvania and California Schools*. Palo Alto, CA: Empirical Education.

Fenty, N. S., McDuffie-Landrum, K. et Fisher, G. (2012 juillet). Using Collaboration, Co-Teaching, and Question Answer Relationships to Enhance Content Area Literacy. *TEACHING Exceptional Children*, 44(6), 28-37.

Flanagan, S. M. et Bouck, E. C. (2015). Supporting written expression in secondary students with a series of procedural facilitators: A pilot study. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 31(4), 316-333.

Frank, A. R. (2008). *The effect of instruction in orthographic conventions and morphological features in the reading fluency and comprehension skills of high-school freshmen*. (Thèse de doctorat). San Fransisco, CA: University of San Fransisco.

Gordon, D., Proctor, P. et Dalton, B. (2012). Reading Strategy Instruction, Universal Design for Learning, and Digital Texts : examples of an integrated approach. Dans T. E. Hall, A. Meyer, et D. H. Rose, *Universal Design for Learning in the Classroom: practical applications* (p. 25-37). New York: Gilford.

Graham, L., Pegg, J. et Alder, L. (2007). Improving the reading achievement of middle-years students with learning difficulties. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(3), 221-234.

Graham, S., Harris, K. et Hebert, M. (2011). *Informing Writing: The Benefits of Formative Assessment. A Report from Carnegie Corporation of New York*. Carnegie Corporation of New York.

Graham, S., Harris, K. R. et Santangelo, T. (2015, 1 juin). Research-Based Writing Practices and the Common Core: Meta-analysis and Meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522.

Graner, P. G. S. (2007). *The effects of strategic summarization instruction on the performance of students with and without disabilities in secondary inclusive classes*. (Thèse de doctorat). Ann Arbor, United States.

Granger, N. et Dubé, F. (2017). Sustain resource teachers in the appropriation of the graphic organizer to facilitate the understanding of disciplinary texts among at risk students at the secondary level. *Education Sciences & Society* 8 (2), 88-108.

Greenleaf, C., Hanson, T., Herman, J., Litman, C., Rosen, R., Schneider, S. et Silver, D. (2011). *A Study of the Efficacy of Reading Apprenticeship Professional Development for High School History and Science Teaching and Learning*. Oakland, Californie: WestEd.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. et You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie, *Handbook of research on student engagement* (p. 601-634). New York, NY: Springer.

Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario* 34, 83-117.

Hochman, J. C. et Wexler, N. (2017). One Sentence at a Time: The Need for Explicit Instruction in Teaching Students to Write Well. *American Educator*, 41(2), 30-43.

Hurst, B. et Pearman, C. J. (2013). Teach Reading? but I'm Not a Reading Teacher! *Critical Questions in Education*, 4(3), 225-234.

Institute of Education Sciences. (2011 novembre). *Student Team Reading and Writing. What Works Clearinghouse Intervention Report*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Jaciw, A. P., Schellinger, A. M., Lin, L., Zacamy, J. et Toby, M. (2016). *Effectiveness of Internet-Based Reading Apprenticeship Improving Science Education (iRAISE) A Report of a Randomized Experiment in Michigan and Pennsylvania*. Palo Alto, CA: Empirical Education.

Jeter, A. (2011). Building a Peer Tutoring Program. [The Successful High School Writing Center]. Dans D. Fels et J. Wells. *The Successful High School Writing Center: Building the Best Program with Your Students*. (p. 39-50). Teachers College Press.

Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., and Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide* (NCEE #2008-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Keehn, S., Harmon, J. et Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 24(4), 335-362.

Lang, L., Torgesen, J., Vogel, W. E., Chanter, C., Lefsky, E. et Petscher, Y. (2009). Exploring the Relative Effectiveness of Reading Interventions for High School Students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(2), 149-175.

Lawrence, J. F., Maher, B. et Snow, C. E. (2013). Research in Vocabulary; Word Power for Content- Area Learning. Dans Ippolito, J., Lawrence, J. H. et Zaller, C. (2013). *Adolescent Literacy in the Era of the Common Core*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Linder, R. (2010). Teaching Questioning with Media Texts in Middle School Language Arts. Dans Szabo, S., Morrison, T., Martin, L., Boggs, M., Raines, L. (dir.). *Building literacy communities: a doubled peer reviewed publication of the Association of Literacy Educators and Researchers* (207-221). [Building literacy communities]. Louisville, KY: ALER.

Lyons, W. et Thompson, S. A. (2012 janvier). Guided Reading in Inclusive Middle Years Classrooms. *Intervention in School & Clinic*, 47(3), 158-166.

Martinez, S. (2012). *The impact of a literacy intervention program on student achievement and behavior at two urban high schools*. (mémoire). Ann Arbor: California State University, Fresno. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. (1278255571)

Mason, L. H., Reid, R. et Hagaman, J. L. (2012). *Building Comprehension in Adolescents: Powerful Strategies for Improving Reading and Writing in Content Areas*. [Building Comprehension in Adolescents]. (s. l.): Brookes Publishing Company.

McFall, L. et Fitzpatrick, M. (2010). Mainstream Literature for Full, Inclusive Secondary Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 263-270.

Messina, L. (2013). Disciplinary Literacy in Practice. Dans Ippolito, J., Lawrence, J. H. et Zaller, C. (p. 37-60). *Adolescent Literacy in the Era of the Common Core*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Miller, M. et Higgins, B. (2008). Beyond Test Preparation: Nurturing Successful Learners through Reading and Writing Workshops. *Kappa Delta Pi Record*, 44(3), 124-127.

Mong Cramer, A. et Mason, L. H. (2015). "Thank You for Helping Me Write a Better Paper": Peer Support in Learning to Write. Dans K. R. Harris et L. Meltzer. *The power of peers in the classroom: Enhancing learning and social skills*. (p. 69-101). New York, NY : Guilford Press.

Monte-Sano, C., De La Paz, S. et Felton, M. (2014 juillet). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history: learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 540-575.

Mulqueen, K. (2011). The Idea of a High School Writing Center. [The Successful High School Writing Center]. Dans D. Fels et J. Wells. *The Successful High School Writing Center: Building the Best Program with Your Students*. (p. 28-38). Teachers College Press.

Peterson, S. S. (2010 octobre). *Améliorer l'expression écrite des élèves*. (29). Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Rhodes, J. A. et Robnolt, V. J. (2009). Digital Literacies in the Classroom. Dans L. Christenbury, R. Bomer, et P. Smagorinsky. *Handbook of Adolescent Literacy Research* (p. 153-169). New York, NY: Guilford Press.

Robenhorst, A. (2016). *Best Practices for Co-Teaching Literacy in the Secondary Language Arts Classroom*. (Mémoire). St-Paul, MN: Hamline University.

Saddler, B. et Asaro-Saddler, K. (2010). Written expression. Dans R. T. Boon et V. G. Spencer, *Best practices for the inclusive classroom : scientifically based strategies for success* (p. 187-204). Prufrock Press Inc.

Schoenbach, R. et Greenleaf, C. (2009). Fostering Adolescent's Engaged in Academic Litteracy. Dans L. Christenbury, R. Bomer, et P. Smagorinsky, *Handbook of Adolescent Literacy Research* (p. 98-112). New York, NY: Guilford Press.

Scornavacco, K., Moore, B., Boardman, A., Lasser, C. J., Buckley, P. et Klingner, J.K. (2015). Using Collaborative Strategic Reading to Promote Student Discourse. Dans K. R. Harris et L. Meltzer (dir.). *The power of peers in the classroom: Enhancing learning and social skills*. (p. 102-132). New York, NY: Guilford.

Sedita, J. (2011). Adolescent Litteracy: Adressing the Needs in Grades 4-12. Chapitre 17. Dans J. R. Birsh (dir.). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. (3e édition. éd., p. 517-547). Brookes Publishing Company.

Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (2010). Chapter 1: The Challenge of Adolescent Literacy. Dans Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (dir.). *Building content literacy: Strategies for the adolescent learner*. (p.1-19). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.

Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (2010). Chapter 2: Teaching Specialized and Technical Vocabulary. Dans Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (dir.). *Building content literacy: Strategies for the adolescent learner*. (p. 20-40). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.

Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (2010). Chapter 3: Reading to Learn in Content Area Disciplines. Dans Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (dir.). *Building content literacy: Strategies for the adolescent learner*. (p. 41-73). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.

Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (2010). Chapter 4: Writing to Learn in Content Area Disciplines. Dans Sejnost, R. L. et Thiese, S. M. (dir.). *Building content literacy: Strategies for the adolescent learner*. (p. 74-90). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.

Shanahan, C. H. (2008). Reading and Writing Across Multiple Tests. Dans Hinchman, K. A. et Sheridan-Thomas, H.K. (dir.). *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction* (p. 132-150). New York, London: Guilford Press.

Sloan, C. C. (2017). *Types of Feedback in Peer Review and the Effect on Student Motivation and Writing Quality*. (Thèse de doctorat). Ann Arbor, United States.

Soltero-Gonzalez, L. et Klinger, J. (2010). Reading instruction. [Best Practices for the Inclusive Classroom]. Dans R. T. Boon et V. G. Spencer, *Best Practices for the Inclusive Classroom: Scientifically Based Strategies for Success*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Sperger, D. R. (2010). *An exploratory pretest and posttest investigation of the effects of the self-regulated strategy development approach to writing instruction on middle school boys' writing achievement*. (mémoire). Ann Arbor: University of Hartford. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*.

Spires, H. A., Hervey, L. G., Morris, G. et Stelpflug, C. (2012). Energizing Project-Based Inquiry: Middle-Grade Students Read, Write, and Create Videos. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(6), 483-493.

Ukrainetz, T. (2015). Improving Text Comprehension: Scaffolding Adolescents into Strategic Reading. *Seminars in Speech and Language*, 36(01), 17-30.

Vasquez, V. B. (2010). *The power of the partner: Investigating the effects of structured reading buddies and reading strategies on the attitudes and comprehension of seventh grade students*. (mémoire). Ann Arbor, United States.

Vue, G. et Hall, T. E. (2012). Transforming Writing Instruction with Universal Design for Learning. Dans T. E. Hall, A. Meyer, et D. H. Rose, *Universal Design for Learning in the Classroom: practical applications* (p. 38-54). New York : Guilford Press.

Wright, E. R. et O'Dell, R. S. (2013 mai). The need for effective writing instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(1), 87-101.

ANNEXE 2 - Critères d'éligibilité

Compte tenu des priorités énoncées dans l'appel de propositions, notre synthèse a pour objectif non pas *d'appuyer des connaissances*, mais plutôt d'aider les décideurs et les intervenants du milieu scolaire à *la prise de décisions* quant aux approches efficaces à mettre en œuvre dans les écoles secondaires, tel que recommandé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2014).

La méthode de synthèse la plus courante est la revue systématique (Grimshaw, 2008). C'est aussi cette méthode que l'équipe a décidé d'adopter. La revue systématique est l'examen d'une question clairement formulée selon des méthodes systématiques et explicites pour découvrir, choisir et évaluer de façon éclairée les travaux de recherche pertinents, et pour recueillir et analyser les données des études incluses dans la revue. La méthodologie repose sur les critères énoncés par Grimshaw (2008) et Noyes, Popay, Pearson, Hannes et Booth (2008). Ainsi, à partir d'une recherche dans les thésaurus des bases de données et en lien avec les concepts retenus dans notre cadre de référence, les catégories suivantes de mots-clés ont été combinées entre elles. La catégorie A comprend les termes se rapportant aux approches pédagogiques en lecture et écriture ; la catégorie A1 ajoute la notion de succès et d'efficacité. La catégorie B porte sur les deux composantes de la littératie (lecture/écriture) et la catégorie B1, sur l'idée de difficultés en langue d'enseignement. La catégorie C touche le concept d'élèves du secondaire et la catégorie D, le concept d'inclusion. Les catégories C et D ont été combinées aux catégories A, A1, B, B1.

Catégories	Mots-clés
A	approches/approach, approches pédagogiques ou andragogiques/educational approaches, pratiques pédagogiques en lecture, écriture/educational practices in reading/writing, programmes/programs, interventions, stratégies/méthodes d'enseignement/teaching methods, outils/tools.
A1	approches (ou programmes, pratiques) efficaces/ instructional effectiveness, effective literacy practices
B	lecture et écriture; reading/writing, français/french, anglais/english
B1	littératie/literacy; difficultés d'apprentissage de la lecture/écriture/Learning difficulties in reading and writing; habiletés/compétences, maîtrise de la lecture, écriture/reading, writing skills.
C	adolescents, élèves du secondaire (middle school, High school, colleges)
D	inclusion/full inclusion, approche inclusive/contexte inclusif

En nous basant sur l'évolution des principes de l'éducation inclusive dans le monde occidental, et ne visant pas à réaliser un panorama historique de la problématique, nous avons limité notre recherche aux documents publiés après 2007, date de la parution de *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (MELS, 2007). Un travail de filtrage de ces résultats et d'ajustement des mots-clés a été effectué en vue d'identifier les textes les plus pertinents.

Des méthodes pertinentes de localisation des documents ont été utilisées en fonction de leur type. Pour les textes scientifiques, la recherche par mots-clés (voir section précédente) dans les principales bases de données en éducation, mais aussi celles qui sont généralistes, a été accompagnée d'une recherche dans des revues spécialisées afin d'identifier les articles qui n'auraient pas été indexés dans les bases de données et a donné lieu à une recherche par

remontée des filières bibliographiques. De plus, pour une même catégorie de textes, nous avons consulté également les recensions d'écrits déjà existantes. Pour les textes professionnels, nous avons effectué une recherche dans la littérature *grise*, soit les études qui ne sont pas publiées officiellement dans des livres ou des revues professionnelles, des rapports de projet ou des documents gouvernementaux, des sites Internet d'organismes comprenant leurs propres publications et l'examen des revues professionnelles des pays compris dans l'aire géographique retenue (à condition que la langue de publication soit le français ou l'anglais).

Les textes identifiés ont été filtrés à la suite de la lecture de leur résumé. Les trois-co-chercheuses ont attribué chacune une cote à ces résumés :

1 : texte contribuant à atteindre les objectifs de recherche ;

2 : texte contribuant à atteindre partiellement les objectifs ;

3 : texte ne contribuant pas à atteindre les objectifs de notre recherche.

Les textes ayant obtenu trois fois la cote 1 ont ensuite été lus intégralement. Enfin, les textes retenus à la suite de ce filtrage ont été analysés en utilisant une grille d'extraction des données. L'extraction des données nécessite le repérage des données élémentaires importantes devant être collectées. Elle a donné lieu à l'élaboration d'une grille pour l'extraction des données et d'un livre de codage. La grille d'extraction comprend de l'information sur les détails bibliographiques, la méthodologie, le contexte et le milieu, les participants, les interventions, les résultats et autres données pertinentes. L'extraction des données a fait l'objet d'une validation par deux juges (une chercheuse et un assistant de recherche) afin d'arriver à un accord inter-juges acceptable.

À cette étape, une base de données a été créée, contenant les informations suivantes : identification de chaque texte (informations bibliographiques), type de texte (scientifique, officiel, professionnel), mots-clés, région, période, type de données (quantitatives ou qualitatives) type d'écoles secondaires, classification selon le degré de contrôle (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

Puisque notre corpus comprend des données quantitatives et qualitatives, une méthode d'analyse mixte a été appliquée (Harden, 2010). Les synthèses séparées des textes du sous-corpus quantitatif et du sous-corpus qualitatif ont été réalisées selon la méthode d'analyse de la synthèse narrative, méthode convenant autant aux données quantitatives que qualitatives (Noyes, Popay, Pearson, Hannes, Booth et 2008).

Types d'études selon le degré de contrôle

Degré de contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats	Types d'études	Caractéristiques
Niveau 1 (niveau le plus élevé)	<ul style="list-style-type: none"> - méta-analyses d'études réalisées avec assignation aléatoire - recensions systématiques 	<ul style="list-style-type: none"> - devis bien conçu - contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats - de nombreuses études (échantillon important)
Niveau 1a	<ul style="list-style-type: none"> - études uniques avec assignation aléatoire 	<ul style="list-style-type: none"> - conclusions significatives
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> - études uniques sans assignation aléatoire 	<ul style="list-style-type: none"> - devis bien conçu - contrôle des facteurs pouvant biaiser les résultats.
Niveau 2a	<ul style="list-style-type: none"> - études quasi expérimentales 	
Niveau 3	<ul style="list-style-type: none"> - études de cas - enquêtes - études descriptives - analyses de documents 	<ul style="list-style-type: none"> - devis bien conçu - devis non expérimental - analyse qualitative (utile dans les premiers stades d'une investigation, Stanovich et Stanovich, 2003)
Niveau 4 (niveau le plus faible)	<ul style="list-style-type: none"> - rapports de comités d'experts - énoncés de consensus - communications par des autorités respectées - <i>récits de pratiques exemplaires</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - devis ne permettant pas de comparaison - n'évalue pas de solution alternative - n'exclut pas les explications alternatives (dans certains cas, l'opinion d'experts peut être importante)

ANNEXE 3 - Corpus analysé selon les composantes en lecture

et leur degré de contrôle

Composantes en lecture	Degrés de contrôle					
	Niveau 1	Niveau 1 a	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Inclassable
Identification de mots	-	- Frank (2008) - Martinez (2012)	- Graham, Pegg et Alder (2007)	-	-	-
Fluidité	-	- Frank (2008) - Lang, Torgesen et al. (2009) - Martinez (2012)	- Graham, Pegg, et Alder (2007) - Keehn, Harmon et Shoho (2008)	- Vasquez (2010)	-	-
Vocabulaire	- Kamil, Borman et al. (2008)	-	- Graham, Pegg et Alder (2007) - Keehn, Harmon et Shoho (2008)	-	- Institute of Education Sciences (2011) - Lawrence, Maher et Snow (2013) - Sedita (2011)	- Chamberlain et Crane (2009)
Compréhension	- Kamil, Borman et al. (2008)	- Boardman, Klingner et al. (2015) - Faggella-Luby, Schumaker et Deshler (2007) - Frank (2008) - Greenleaf, Hanson et al. (2011) - Jaciw, Schellinger et al. (2016) - Martinez (2012)	- Granger et Dubé (2017) - Hébert (2009) - Graner (2007) - Keehn, Harmon et Shoho (2008)	- Boutin (2010) - Hébert (2009) - Hurst et Pearman (2013) - Vasquez (2010)	- Antoniou (2010) - Brown (2008) - Fenty, McDuffie-Landrum et Fisher (2012) - Institute of Education Sciences (2011) - McFall et Fitzpatrick (2010) - Miller et Higgins (2008) - Sedita (2011) - Ukrainetz (2015)	- Chamberlain et Crane (2009) - Gordon, Proctor et Dalton (2012) - Rhodes et Robnolt (2009) - Scornavacco, Moore et al. (2015) - Sejnost et These (2010)

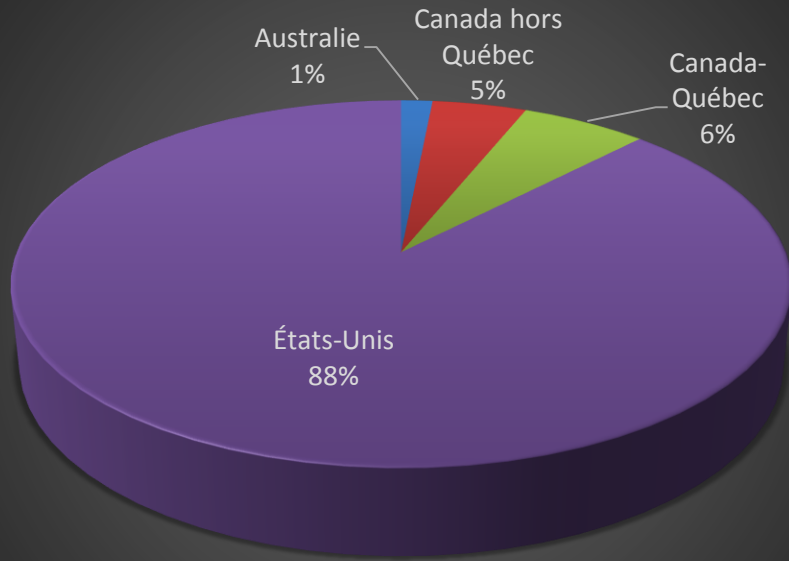
Motivation	-	-	-	- Hébert (2009) - Hurst et Pearman (2013) - Lyons et Thompson (2012) - Vasquez (2010)	- Guthrie, Wigfield et You (2012)	- Gordon, Proctor et Dalton (2012) - Sejnost et Thiese (2010)
Rapport à l'écrit	-	-	-	-	-	-
Composantes multiples	- Kamil, Borman et al. (2008)	- Boardman, Klingner et al. (2015) - Martinez (2012)	- Linder (2010)	- Hurst et Pearman (2013) - Lyons et Thompson (2012) - Robenhorst (2016) - Vasquez (2010)	- Institute of Education Sciences (2011) - Mason, Reid et Hagaman (2012) - Sedita (2011) - Shanahan (2008) - Soltero-Gonzalez et Klinger (2010)	- Chamberlain et Crane (2009) - Gordon, Proctor et Dalton (2012) - Scornavacco, Moore et al. (2015) - Schoenbach et Greenleaf (2009) - Sejnost et Thiese (2010)
Lecture disciplinaire	-	-	- De La Paz, Felton et al. (2014)	- Monte-Sano, De La Paz et Felton (2014)	- Spires, Hervey, Morris et Stelpflug (2012)	- Chamberlain et Crane (2009) - Messina (2013) - Schoenbach et Greenleaf (2009)

ANNEXE 4 Corpus analysé selon les composantes en écriture et leur degré de contrôle

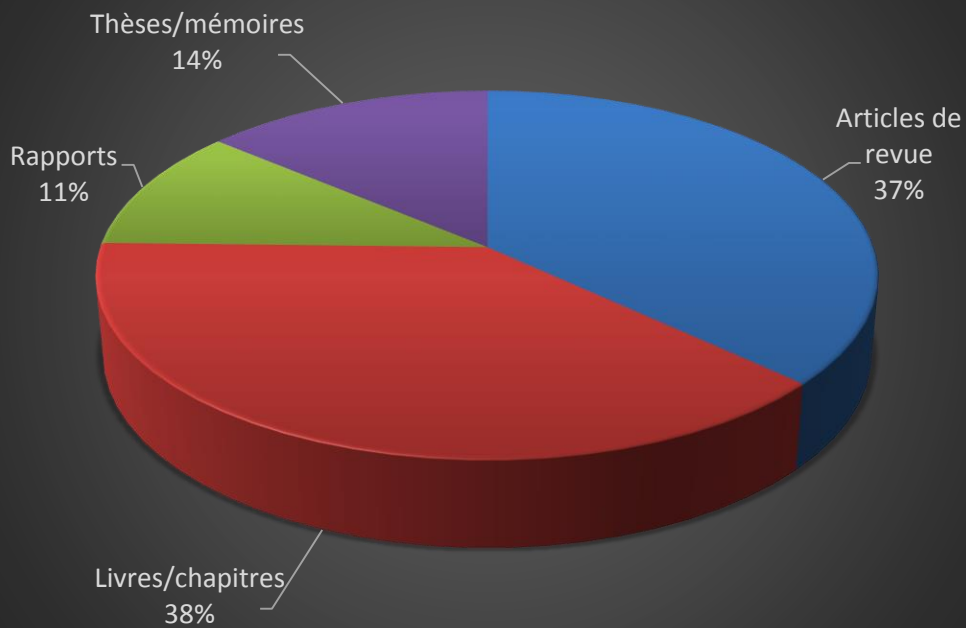
Composantes en écriture	Degrés de contrôle					
	Niveau 1	Niveau 1 a	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Inclassable
Reproduction de mots	-	-	-	-	-	-
Orthographe lexicale	-	-	- Wright et O'Dell (2013)	-	-	-
Orthographe grammaticale	-	-	- Wright et O'Dell (2013)	- Ammar, Daigle, et Lefrançois (2015)	- Hochman et Wexler (2017)	-
Processus d'écriture	-	- Sloan (2017)	- Flanagan et Bouck (2015) - Sperger (2010)	- Ammar, Daigle, et Lefrançois (2015) - Applebee, Langer et Wilcox (2013) - Collette (2011)	- Hochman et Wexler (2017) - Miller et Higgins (2008) - Peterson (2010) - Sedita (2011)	- Sejnost et Thiese (2010) - Vue et Hall (2012)
Motivation	-	- Sloan (2017)	-	-	-	-
Rapport à l'écrit	-	-	-	-	-	-
Composantes multiples	- Graham, Harris et Hebert (2011) - Graham, Harris et Santangelo (2015)	-	-	-	- Hochman et Wexler (2017) - Institute of Education Sciences (2011) - Mason, Reid et Hagaman (2012) - Saddler et Asaro-Saddler (2010) - Sedita (2011) - Shanahan (2008)	-Mong Cramer et Mason (2015) - Jeter (2011) - Mulqueen (2011)
Écriture disciplinaire	-	-	- De La Paz, Felton et al. (2014)	- Ellis-Robinson (2015) - Monte-Sano, De La Paz et Felton (2014)	- Spire, Herve, Morris et Stelpflug (2012)	- Messina (2013)

ANNEXE 5 Caractéristiques du corpus

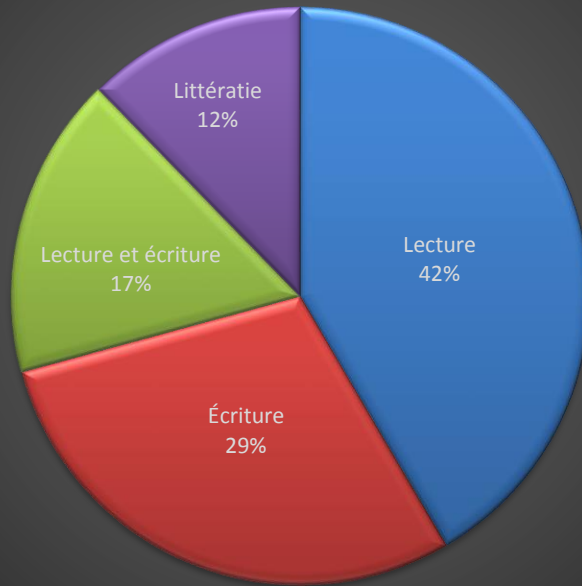
Répartition par pays



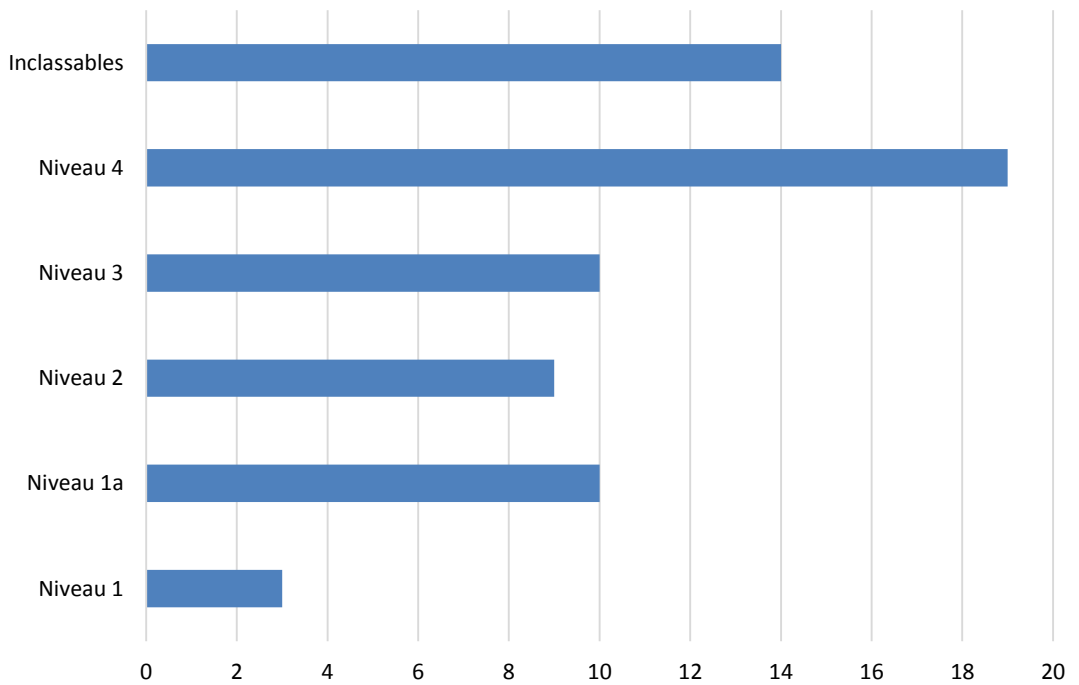
Répartition par type de document

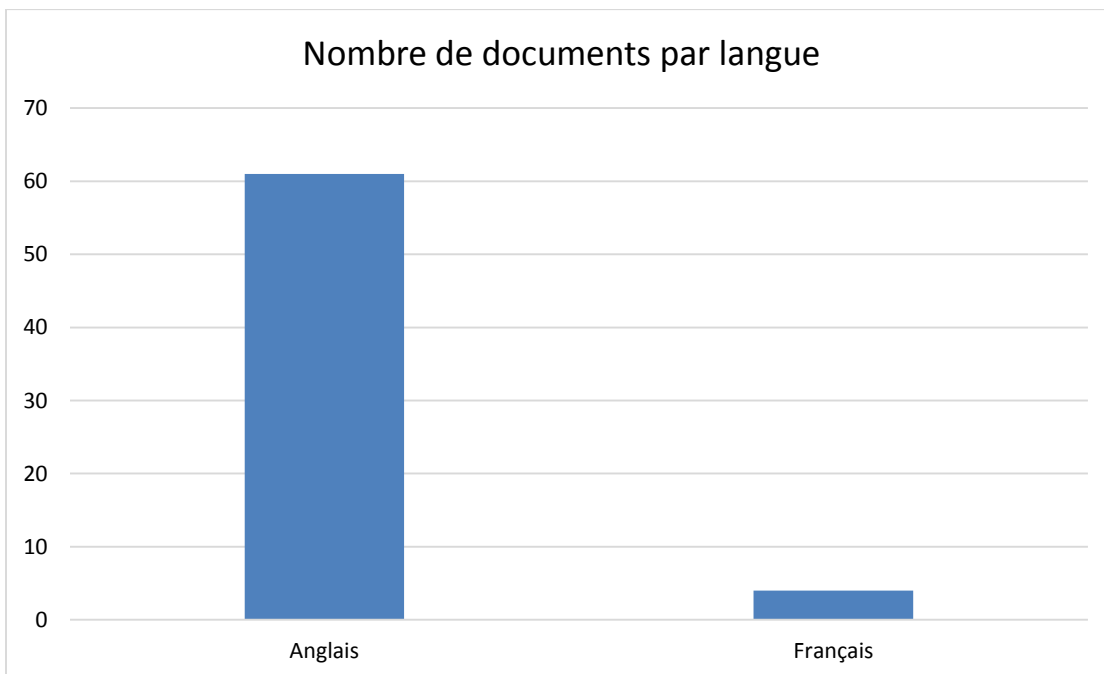
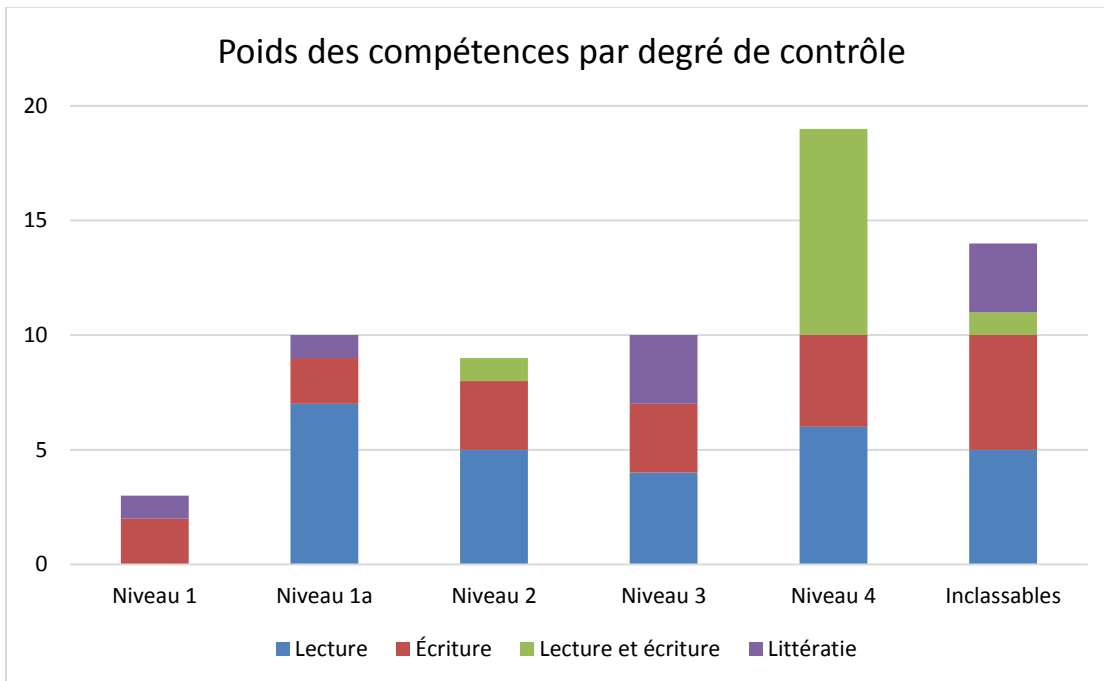


Répartition des compétences



Nombre de documents par degré de contrôle





ANNEXE 6 - La lecture stratégique collaborative (LSC)

Boardman, Klingner, Buckley, Annamma et Lasser (2015) soulignent que la lecture stratégique collaborative (LSC) contribuerait à monitorer la compréhension et à prendre des moyens pour « réparer » les bris de compréhension. Divers regroupements sont mis de l'avant pour mettre à profit les différences entre les lecteurs et pour encourager les interactions à travers l'utilisation des stratégies de compréhension en lecture enseignées explicitement; leur étude a été réalisée dans les cours de sciences et d'univers social. La lecture stratégique collaborative a été étudiée dans des recherches qualitatives et quantitatives. Cette méthode a également démontré des résultats positifs pour tous les élèves (Scornavacco *et al.*, 2015). Un cycle de LSC comprend plusieurs étapes (avant, pendant, après la lecture) où les élèves interagissent entre eux pour développer leur compréhension du texte, en ayant tous un rôle bien défini au départ. Si les élèves sont bien accompagnés dans l'appropriation de leur rôle et dans l'apprentissage du travail collaboratif, la LSC crée des opportunités pour tous les élèves de partager leurs intérêts et leurs connaissances puisque l'expertise de chacun est mise en lumière à l'intérieur du groupe. Ainsi, chacun peut contribuer à la coconstruction en se servant de sa propre compréhension et en s'appuyant sur sa propre perspective (Scornavacco *et al.*, 2015). **La lecture stratégique collaborative** (Soltero-Gonzalez et Klinger, 2010; Scornavacco *et al.*, 2015) amène les élèves à intégrer les idées de chacun afin de construire une représentation commune et de tirer du sens de ce qu'ils ont lu. Ce type d'approche contribuerait à **l'enseignement réciproque** (Soltero-Gonzalez et

Klinger, 2010; Ouellet *et al.*, 2015), particulièrement quand les élèves endossent des rôles définis pour demeurer actifs pendant la lecture (leader du groupe, expert du vocabulaire, expert des idées principales, expert du questionnement, gardien du temps ou motivateur qui donne de la rétroaction et évalue la qualité du travail) (Soltero-Gonzalez et Klinger, 2010). Dans une étude, les enseignants ont pu être formés à distance sur les principes de cette approche pédagogique (Jaciw *et al.*, 2016). Les stratégies travaillées dans la lecture stratégique collaborative peuvent être transférées dans d'autres contextes et peuvent s'avérer efficaces toute la vie. Plusieurs chercheurs proposent désormais d'aborder la lecture en formulant des problèmes, non pas toujours en vue de les résoudre, mais plutôt comme une exploration du texte (Graham, Pegg et Alder, 2007 ; Hébert, 2009), en se questionnant ou en utilisant la stratégie « parler au texte » (Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015), afin que l'élève interagisse avec le texte (Hurst et Pearman, 2013).

ANNEXE 7 - L'approche *Reading apprenticeship* (RA)

Dans l'approche *Reading Apprenticeship* (Greenleaf *et al.*, 2011) sont considérées les dimensions sociale, personnelle, cognitive, et celles liées aux apprentissages à réaliser en lecture (Fancsali *et al.*, 2015); l'enseignement des stratégies ne se fait pas uniquement dans la langue d'enseignement, mais aussi dans les autres disciplines, comme les mathématiques, les sciences ou l'histoire (Greenleaf *et al.*, 2011). Cette approche pédagogique (Schoenbach et Greenleaf, 1999, 2012, 2017) préconise de prendre conscience de ses propres stratégies de lecture et de les bonifier selon les exigences des textes. Cette approche renferme également des routines d'enseignement qui permettent aux lecteurs « novices », au regard de la lecture dans une discipline donnée, de développer leur maîtrise de la compréhension au moyen de stratégies plus efficaces, modelées par l'enseignant « expert de la discipline », et soutenue au moyen du « parler au texte » et de la lecture collaborative (étayage régressif). Ainsi, l'approche Reading Apprenticeship (R.A.) suggère une prise en charge graduelle des responsabilités par l'élève qui est, au départ, un apprenti du lecteur expert qu'est l'enseignant. L'enseignant y joue au début un grand rôle dans l'explication et la modélisation des stratégies, mais invite rapidement les élèves dans des discussions métacognitives (Fancsali *et al.*, 2015; Ouellet, Croisetière et Boultif, 2015). Ces conversations métacognitives permettent aux élèves de développer une expertise liée à une discipline (mathématiques, sciences, univers social). Durant ces discussions, les élèves explicitent comment ils utilisent leurs stratégies de lecture (Greenleaf *et al.*, 2001, dans Brown, 2008).

ANNEXE 8 - L'approche *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)*

La *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)*, approche visant à rendre l'élève autonome dans l'utilisation de stratégies développées avec l'enseignant, peut être mis de l'avant dans plusieurs disciplines au secondaire. Cette approche amène ensuite un étayage différencié des stratégies employées par l'élève (Mason, Reid et Hagaman, 2012). La SRSD n'est pas une stratégie en soi, mais bien une approche qui permet l'enseignement d'une stratégie choisie. Elle se déroule en six étapes : 1. Activer les connaissances antérieures des élèves sur le sujet, présenter des textes modèles ; 2. Présenter la stratégie (décrire) et en discuter avec les élèves ; 3. Modéliser la stratégie (l'enseignant) ; 4. Mémoriser la stratégie (les élèves) (le nom et les étapes); 5. Soutenir le développement de la stratégie, accompagner les élèves (pratique guidée, étayage différencié) ; 6. Viser la pratique autonome dans de nouvelles situations. Dans l'étape de pratique guidée, l'enseignant peut offrir un étayage différencié : du contenu (textes de différents niveaux, textes de différentes longueurs); de la tâche (1- l'enseignant nomme la stratégie, la décrit et la modélise); 2- les élèves la nomment et la décrivent, mais l'enseignant la modélise; 3- les élèves la nomment, la décrivent et la modélisent); du matériel : peut être disponible au début du processus, et ne l'est plus ensuite, par exemple, un organisateur graphique qui présente la structure du texte (Harris, Graham, Mason et Saddler, 2002; dans Mason, Reid et Hagaman, 2012).

ANNEXE 9 - La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Une approche relevant de la conception universelle de l'apprentissage en lecture (Gordon, Proctor et Dalton, 2012) et en écriture (Vue et Hall, 2012) comporte également l'assistance par logiciel (Gordon, Proctor et Dalton, 2012) au moyen d'une série de textes numériques étayés (*Scaffolded digital reading environment*). Il y a trois principes de la conception universelle de l'apprentissage applicables en lecture: A) Fournir plusieurs moyens de représentation : -fournir plusieurs options pour la perception (ex : un logiciel de reconnaissance vocale qui permet de lire le texte, des passages du texte ou certains mots; - fournir plusieurs options de langue et de symboles (ex : logiciels permet de donner des définitions pour certains mots; -fournir des options pour la compréhension (ex : donner un contexte aux élèves (Gordon, Proctor et Dalton, 2012). En d'autres mots, il s'agit d'offrir plusieurs moyens de représenter le « quoi » de la lecture. *Quels sont les mots qui sont écrits, et que veulent-ils dire?* B) Fournir plusieurs moyens d'action et d'expression : - fournir des options pour les actions physiques. (ex : surligner ou coller du texte ou des images; - fournir plusieurs options d'expression (pour l'organisation et la composition de leur réponse au texte); considérer les fonctions exécutives du lecteur (recommander de s'arrêter et penser, proposer des niveaux de soutien). De cette manière, au fur et à mesure qu'ils progressent ou selon leur niveau actuel, ils peuvent choisir le soutien adéquat (Gordon, Proctor et Dalton, 2012). Il s'agit donc d'offrir plusieurs moyens d'action et d'expression, le «comment» de la lecture. *Comment je récupère le sens du texte? Quelles stratégies j'utilise? Et comment j'exprime ce que je sais à propos du texte?*

C) Fournir plusieurs moyens de susciter l'engagement : -solliciter activement l'intérêt des élèves (proposer un but, proposer des choix, augmenter l'authenticité des textes); -offrir des options pour favoriser l'effort soutenu et la persistance (proposer des choix de support ou de texte); - donner des options pour l'autorégulation. Plus les élèves deviennent bons avec leur stratégie, plus la tâche doit constituer un défi, l'enseignant peut alors lui proposer des tâches plus longues ou complexes. En d'autres termes, c'est offrir plusieurs moyens d'engagement, le « pourquoi » de la lecture. *Pourquoi je m'intéresse à ce texte? Et pourquoi devrais-je continuer à m'engager dans cette lecture?* (Gordon, Proctor et Dalton, 2012). Vue et Hall (2012) abordent l'écriture selon la CUA et proposent ces stratégies d'enseignement : engager les élèves et soutenir leur motivation en offrant plusieurs choix sur les sujets d'écriture, sur les outils de travail et sur les structures, donner des occasions de pratique fréquentes; rétroaction de l'enseignant ET des pairs. Adoptant une approche inspirée de la conception universelle de l'apprentissage, l'utilisation de la poésie, en vue « d'écrire pour apprendre », a également été mise de l'avant (Sedita, 2011) dans des cours de sciences sociales au secondaire en contexte inclusif (Ellis-Robinson, 2015). Cette étude montre que l'utilisation d'habiletés scripturales (écriture d'un poème) dans un contexte d'acquisition de connaissances dans un cours de sciences sociales rehausserait l'engagement des élèves et rendrait la tâche plus significative. Cela contribuerait également à maximiser le potentiel de tous les élèves, les amenant ainsi à aborder leurs nouvelles connaissances, à les synthétiser et à les interpréter à travers des textes créatifs.

ANNEXE 10 - Le programme de littératie interdisciplinaire

Un programme de littératie interdisciplinaire (Lawrence, Maher et Snow, 2013) visait à ce que les élèves apprennent chaque semaine cinq nouveaux mots dans différentes matières scolaires. De cette manière, si on retrouvait le même mot en mathématique ou en univers social, on pouvait amener les élèves à prendre conscience des différentes connotations et à discuter de ces significations dans chacune des matières. Le programme a été implanté à raison de 15 minutes par jour. Le contenu du programme était réparti de la manière suivante :

Jour 1 - Lancement (en cours d'anglais) : introduction de courts passages, des mots ciblés et d'un sujet de controverse pouvant soutenir la discussion. Ensuite, questions de compréhension afin de vérifier la compréhension du passage et inviter les élèves à partager leur opinion personnelle sur le sujet.

Jour 2 - Débat (en cours d'univers social) : les élèves développent leur argumentation et prennent position

Jour 3 - Micro-expérience (en cours de sciences) : des preuves scientifiques à propos du sujet sont données, les élèves font des expérimentations fictives pour renforcer leur pensée scientifique et les élèves interprètent les résultats et établissent des conclusions

Jour 4 - Problème (en cours de mathématiques) : les élèves doivent effectuer de courts problèmes de mathématiques, les mots ciblés sont utilisés dans un contexte mathématique et la résolution de problème de la semaine est sur le même thème que le sujet du programme.

Jour 5 - Écriture d'un texte (cours d'anglais) : les élèves doivent écrire activement et prendre position, ils ont l'opportunité d'utiliser les mots ciblés dans leur production, ceux-ci peuvent utiliser des preuves et un raisonnement scientifique dans leur production (Lawrence, Maher et Snow, 2013).