

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

RAPPORT DE RECHERCHE

ANALYSE DES CONDITIONS FAVORABLES AU CHEMINEMENT ET À LA RÉUSSITE  
SCOLAIRES DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE  
EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE

VOLUME 4

LES CONDITIONS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Par

Hélène Makdissi, Sylvine Schmidt et Marie-Chantal Loïselle

SEPTEMBRE 2007

Ce programme de recherche a été subventionné par le Fonds de recherche sur la société et la culture conjointement avec le ministère de l'Éducation, dans le cadre du programme des Actions concertées (Persévérance et réussite scolaires)

## RÉSUMÉ

La présente étude se situe dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste sur les conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire. Cette étude s'intéresse plus particulièrement aux conditions liées à l'enseignement du français. Plus précisément, l'objectif poursuivi consiste à analyser les situations éducatives en français en classe ordinaire auxquelles participent des élèves en difficulté d'apprentissage et à analyser les facteurs associés à des succès chez ces apprenants sur le plan de l'apprentissage de la langue écrite.

Dans le but d'identifier les contextes favorisant la compréhension et la maîtrise de la langue écrite chez les enfants du primaire, notamment pour les élèves dits « à risque », la présente recherche s'est intéressée à ce qui se passe en classe réelle, classe accueillant des élèves « à risque ». Edwards et Potter (1993) insistent sur l'importance du travail de recherche effectué à partir de données naturelles, à l'intérieur desquelles l'individu, ou l'élève, dévoile son interprétation de la réalité, sa compréhension. Les données ont été observées et analysées en fonction de recherche de preuve de réussite chez l'élève, particulièrement chez l'élève « à risque ». C'est en recherchant des régularités récurrentes dans les divers contextes d'enseignement, en étant attentif aux manifestations de l'enfant qui partageait un raisonnement avec son enseignante (intersubjectivité) et qui, plus tard, parvenait à reconstruire ce raisonnement seul (intrasubjectivité), qu'il est devenu possible d'argumenter une preuve de réussite.

Ce sont les tâches qui reviennent systématiquement chez toutes les enseignantes qui ont été sélectionnées pour les fins d'analyse : 1) l'enseignement à la compréhension de texte, comprise comme la lecture d'un texte très bref conçu pour des fins de mesure de la compréhension par des questions posées en fin de lecture; et 2) l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale.

Ainsi, il a été possible de construire, de manière inductive, deux grilles d'analyse à partir des interactions enseignantes/élèves : l'une portant sur l'enseignement à la compréhension de texte et l'autre sur la grammaire orthographique et lexicale. Ces grilles ont été élaborées en décrivant l'interaction et en créant des catégories du type d'interaction en fonction d'une posture traditionnelle ou d'une posture socioconstructiviste. Si l'on paraphrase Ricoeur (2003), ce qui devient intéressant de relater dans ces grilles, c'est la description des « singularités » d'intervention enseignante/élève, présentes dans chacune des classes et qui reviennent systématiquement dans chacune d'elles. C'est donc ainsi que se sont construites les différentes catégories présentées dans les grilles.

Afin de circonscrire les contextes d'enseignement susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue écrite chez les élèves, des analyses quantitatives ont été élaborées à partir de chacune des grilles d'analyses qualitatives décrites précédemment. Les différents types d'interaction au regard de l'enseignement ont été quantifiés en fonction des enseignantes. Il a également été possible de quantifier le type d'interaction en fonction des élèves à qui s'adresse l'enseignante : élèves dits « à risque » ou non « à risque ». Les preuves de réussite ont également

été répertoriées. Ainsi, il est possible de relever le type d'interaction et les contextes favorisant la réussite des élèves, notamment ceux « à risque ».

En compréhension de texte, indépendamment des enseignantes, les résultats montrent qu'un enseignement de nature socioconstructiviste qui engage le plein raisonnement de l'élève dans une négociation du sens des textes appréhendés favorise le succès des élèves « à risque » et tout venant. Par ailleurs, en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale, les résultats montrent, de façon assez éloquente, que le contexte favorisant la réussite des élèves est celui où les élèves réfléchissent la grammaire à partir de leur propre production écrite.

## TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction .....	1
2. Le cadre théorique de la recherche.....	2
2.1 L'acte de lire .....	2
2.1.1 Les difficultés imposées par l'acte de comprendre en lecture .....	3
2.1.2 Les composantes impliquées dans l'acte de lire .....	4
2.2 L'acte d'écrire .....	6
2.2.1 Les difficultés imposées par l'acte d'écrire .....	7
2.2.2 Les composantes impliquées dans l'acte d'écrire .....	7
3. Méthodologie .....	11
3.1 Choix des milieux et des enseignantes participant à l'étude.....	12
3.2 Choix des sujets .....	13
3.3 Démarche de recherche.....	13
4. Mode d'analyse des résultats.....	14
4.1 Les tâches retenues .....	15
4.2 La construction des grilles d'analyses qualitatives.....	15
4.2.1 L'enseignement à la compréhension de texte .....	15
4.2.2 L'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale .....	16
4.2.3 Les autres tâches singulières de chaque enseignante .....	16
4.3 La construction des analyses quantitatives .....	17
4.3.1 L'enseignement à la compréhension de texte .....	17
4.3.2 L'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale .....	17
5. Les résultats de la recherche.....	18
5.1 Les résultats de l'analyse au regard de l'enseignement à la compréhension de texte .....	18
5.1.1 Premier niveau d'intervention : vision traditionnelle.....	19
5.1.2 Deuxième niveau d'intervention : vision socioconstructiviste .....	21
5.1.3 Niveaux d'intervention au regard de l'enseignement à la compréhension de texte en fonction des différentes enseignantes (aspect quantitatif).....	25
5.2 Les résultats de l'analyse au regard de l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale .....	27
5.2.1 Premier niveau d'intervention : vision traditionnelle centrée sur la convention .....	30
5.2.2 Deuxième niveau d'intervention : vision socioconstructiviste centrée sur la compréhension de l'enfant.....	32

5.2.3	Troisième niveau d'intervention : vision socioconstructiviste centrée sur la réflexion de l'enfant sur certaines régularités présentes dans sa production (erreurs ou acquisitions) .....	34
5.2.4	Niveau d'intervention au regard de l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale en fonction des enseignantes, des contextes et des élèves (aspect quantitatif) .....	36
5.3	Autres situations singulières servant la langue écrite .....	41
6.	Conclusion.....	43
	Bibliographie.....	45

# **ANALYSE DES CONDITIONS FAVORABLES AU CHEMINEMENT ET À LA RÉUSSITE SCOLAIRES DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE**

**EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE :**

**LES CONDITIONS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

**PAR**

Hélène Makdissi, Sylvine Schmidt et Marie-Chantal Loisel

## **1. INTRODUCTION**

Dès l'âge de 6 ans, le système d'éducation exige de l'enfant qu'il puisse appréhender le code de la langue écrite, comprendre les différents messages et élaborer des liens avec ses diverses connaissances sur le monde, en somme, effectuer des inférences en lecture et expliciter suffisamment d'information dans ses productions écrites afin de permettre à son lecteur potentiel de construire les inférences adéquates. Ces activités complexes que sont la lecture et l'écriture reposent sur plusieurs connaissances reliées à la langue. En effet, en plus de devoir manipuler et transformer ses représentations du code alphabétique (Ferreiro, 1982, 2000), de formaliser les épiprocessus de la langue (Gombert, 1990), et encore de gérer les pertes de sens occasionnées, entre autres, par les écarts lexicaux entre les textes littéraires et son répertoire (Fayol, 1992; Sirois, 1996), l'enfant doit surtout parvenir à se représenter les événements décrits en une unité globale cohérente (Bourg, Bauer, van den Broek, 1997; Trabasso et Stein, 1997).

La compréhension et la maîtrise de la langue écrite sont ainsi conçues comme des activités où l'enfant doit pouvoir re-construire un univers de sens à partir du simple matériau langagier. Bien que la langue écrite prenne une forme linéaire en ce que les mots se succèdent les uns les autres de gauche à droite, ces activités de re-construction de sens, ou d'élaboration du contenu, sont hautement complexes et, en fait, sont loin de tracer un chemin linéaire à travers les différents événements décrits dans un texte. Bien au contraire, elles consistent à hiérarchiser les

événements, présentés de façon linéaire à l'écrit, en fonction des liens explicatifs à construire ou à re-construire permettant une représentation unifiée de l'histoire en un tout cohérent.

Cet apprentissage, fort complexe, renvoie à la question des contextes susceptibles de favoriser la compréhension et la maîtrise de la langue écrite. Plus particulièrement dans le contexte québécois où le ministère de l'Éducation favorise l'intégration des élèves en difficulté à la classe ordinaire (MEQ, 1999), comment intervenir efficacement dans ce domaine, tant auprès des élèves « à risque » que ceux présentant peu de difficulté? Dans le but de cerner les contextes favorisant la compréhension et la maîtrise de la langue écrite chez les enfants du primaire, notamment pour les élèves « à risque », il convient de préciser tout d'abord les difficultés imposées par l'acte de comprendre en lecture, ainsi que les diverses composantes y étant impliquées. Par la suite, cet article présentera les résultats d'une recherche menée dans trois classes du troisième cycle du primaire, intégrant des élèves en difficulté d'apprentissage. En outre, ces résultats indiquent qu'un cadre socioconstructiviste, guidant le jeune vers une complexification à partir de son propre texte (par opposition à un enseignement à priori d'une structure mature avant l'action d'écrire un premier jet), serait une posture marquant la réussite vers une meilleure maîtrise de la structuration des textes et de la pensée. Des contextes de productions de textes où les jeunes sont amenés à réfléchir leurs organisations textuelles à partir de leurs propres productions, mises en comparaison avec celles de leurs pairs et avec des textes de différents genres qu'ils lisent, semblent par conséquent plus propices à favoriser la compréhension et la maîtrise de la langue écrite.

## 2. LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

### 2.1 L'acte de lire

Dans une vision traditionnelle, la lecture était autrefois conceptualisée comme une découverte d'un sens intrinsèque au texte que le lecteur se devait de trouver (Giasson, 2003/1995). Dans cette conception, le sens résidait dans l'objet en soi, le texte, et était, somme toute, relativement indépendant du lecteur et du contexte. À l'opposée, dans une épistémologie

constructiviste, la construction de sens ne peut être aseptisée du sujet et de son environnement social (Makdissi, 2004; Glasersfeld, 1994, 1983). Dans cette perspective, l'acte de lire doit impérativement tenir compte de l'interaction constante entre les représentations du sujet lecteur, du texte et des intentions de son auteur ainsi que du contexte *in situ* dans lequel la lecture est effectuée. C'est précisément dans cette dernière perspective épistémologique que se situe la présente recherche et qui explique l'importance de tenir compte autant des élèves que des contextes pédagogiques dans lesquels ils lisent.

### 2.1.1 *Les difficultés imposées par l'acte de comprendre en lecture*

Les difficultés en compréhension de texte, si souvent soulignées par les enseignants et les chercheurs, ne relèvent pas tant d'une difficulté à repérer certaines informations explicites dans les textes, mais bien d'une difficulté à élaborer des inférences (Yuill et Oakhill, 1991; Cain, Oakhill et Elbro, 2003). En effet, Yuill et Oakhill (1991) ont effectué une expérimentation avec des enfants de sept ans « bons lecteurs » et des enfants de dix ans « lecteurs en difficulté » afin de cibler si les phrases prises intégralement dans le texte et les inférences adéquates proposées aux enfants prenaient une quelconque importance au regard de la compréhension. Après avoir lu le texte, les enfants devaient dire si certaines phrases, présentées par l'expérimentateur, faisaient partie intégrante de l'histoire ou non. Trois types de phrases étaient présentées aux enfants : 1) des phrases intégrales du texte; 2) des phrases présentant une inférence adéquate selon le texte; et 3) des phrases présentant une inférence fautive selon le texte. Ces auteurs ont remarqué que les bons lecteurs acceptent moins de phrases intégrales et d'inférences fautes, et ce, au profit des inférences adéquates. Les lecteurs en difficulté, quant à eux, acceptent plus de phrases intégrales et plus de fautes inférences au détriment des inférences adéquates. Les auteurs de cette étude concluent que les difficultés de compréhension en lecture ne reposent pas sur une difficulté à repérer des informations prises intégralement dans le texte, pas plus que sur une difficulté liée à la mémoire. En effet, les résultats montrent que les élèves en difficulté de compréhension acceptent plus de phrases intégrales que les bons lecteurs. Ainsi, la mémoire des élèves en difficulté était loin d'être lacunaire, puisqu'elle leur permettait d'identifier davantage de phrases intégrales du texte que les jeunes enfants de sept ans « bons lecteurs ». De plus, les résultats ont permis aux auteurs de conclure que ces jeunes enfants « bons lecteurs » construisent leur



compréhension autour d'inférences qu'ils élaborent à partir de leur lecture. Ainsi, ce qui distinguerait le lecteur en difficulté du lecteur autonome serait la capacité à élaborer des inférences, capacité qui permettrait l'intégration du texte au profit de la compréhension.

Dans la même optique de circonscrire les composantes responsables des difficultés en lecture, Dewitz et Dewitz (2003) ont noté toutes les erreurs de compréhension de jeunes lecteurs de niveau mi-primaire. Les enfants en difficulté de lecture ayant participé à cette étude réussissaient tous adéquatement à lire une liste de mots, à lire avec fluidité de courts textes et à lire à voix haute comme en silence. Pourtant, ces enfants ne parvenaient pas à comprendre ce qu'ils lisaient, et ce, même pour les courts textes qu'ils pouvaient lire avec fluidité. Les résultats de Dewitz et Dewitz (2003) démontrent que ces enfants avaient, de façon très prononcée, de la difficulté à construire des relations causales qui impliquaient plus de deux phrases. Ces enfants avaient aussi de la difficulté à répondre à des questions dont la réponse reposait sur le terrain implicite du texte alors qu'ils parvenaient à répondre à des questions dont la réponse était explicite dans le texte. Aux questions qui exigeaient une construction dans le terrain implicite, ces enfants en difficulté répondaient soit en rappelant intégralement certaines parties du texte, soit en élaborant des inférences avec leur représentation du monde. Cependant, les inférences construites en lien avec les représentations du monde de ces enfants s'éloignaient tellement du texte qu'elles ne tenaient plus compte des informations véhiculées dans l'histoire à lire.

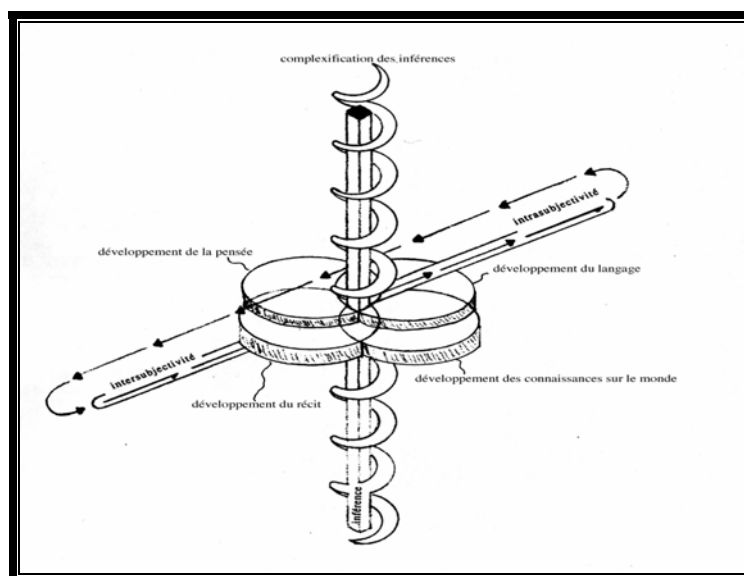
### *2.1.2 Les composantes impliquées dans l'acte de lire*

Lire implique l'organisation d'un certain nombre de connaissances construites par l'enfant, connaissances qui sont en constante interrelation avec les processus déployés par ce dernier. En effet, lire exige de l'enfant qu'il mette à profit des connaissances langagières, des connaissances logiques, des savoirs relatifs aux genres textuels et des connaissances sur le monde. Le niveau d'organisation de ces connaissances contribuera à complexifier les processus impliqués dans l'acte de lire : les micro processus impliquant entre autres l'identification des mots, les macro processus permettant une représentation globale de l'histoire lue et les méta processus permettant au lecteur de gérer sa compréhension en réfléchissant sur son action de lire (Irwin, 2006). L'efficacité au regard des différents processus déployés par le lecteur dans l'acte

de lire dépendra grandement, comme il l'a été expliqué précédemment, sur l'habileté à construire des inférences, notamment des inférences causales.

S'il est vrai que diverses connaissances sont impliquées dans la compréhension en lecture, s'il est aussi vrai que différents processus y sont inhérents et si enfin il s'avère pertinent de penser que les inférences effectuées par le lecteur émergent d'une interaction complexe entre le développement langagier, le développement cognitif, le développement du récit et les connaissances sur le monde, il convient de tenter d'unir en une seule représentation ces conclusions provenant de différents auteurs (voir figure 1 à la page suivante).

La construction de sens qu'est l'inférence causale peut être représentée comme un diagramme de Venn où l'inférence correspond à l'intersection entre les quatre domaines de développement mentionné précédemment. L'inférence n'apparaît pas comme un processus passif où le développement indépendant de chacun des quatre domaines assure une intersection (c'est-à-dire l'inférence). Elle est au contraire un processus actif où l'enfant crée des liaisons entre les quatre domaines de développement assurant ainsi une intersection (c'est-à-dire l'émergence des inférences). De plus, il faut comprendre l'intersubjectivité comme un moteur de ce processus actif



**Figure 1<sup>1</sup> : Représentation de l'inférence**

<sup>1</sup> Cette figure est tirée de Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Interactive Reading : A Context for Expanding the Expression of Causal Relations in Preschoolers. *Written Language and Literacy*, 9 (2), 177-211.

permettant la construction et la complexification de la zone d'interface entre ces quatre grands domaines de développement. L'enfant intériorise des représentations qu'il a préalablement construites et partagées conjointement avec un être significatif (Trevvarthen, 2003; Trevvarthen, 1980; Trevvarthen et Logotheti, 1989; Maria, 2000; McKeough, 2000; Wells, 2000). Les constructions interpersonnelles deviennent intrapersonnelles et retournent se confronter à un autre niveau de complexification dans la zone d'intersubjectivité. La figure 1 montre une représentation possible de l'émergence des inférences en fonction de ces quatre grands domaines du développement et au regard de leur pilier de propulsion : l'intersubjectivité.

Par ailleurs, la construction des inférences, impliquant souvent des rapports de causalité, peut provenir d'une intégration de plusieurs phrases explicites dans le texte ou d'une élaboration entre le texte et les connaissances sur le monde, et ce, de manière rétrospective ou prospective par rapport au lieu de lecture en cours. Par ailleurs, ces inférences causales entre les divers événements d'un texte qui contribuent à une représentation globale de l'histoire, ou à la macrostructure du texte, obligent également des inférences de nature anaphorique (pronom par exemple en relation avec un référent) et de nature lexicale (donné du sens à un nouveau mot rencontré lors de la lecture).

## 2.2 L'acte d'écrire

Si la lecture est aujourd'hui souvent conçue sous l'angle socioconstructiviste, il en va de même avec l'acte d'écrire. Ainsi, la vision trilogique entre, cette fois, le sujet scripteur et ses lecteurs potentiels, son texte à produire et le contexte socioculturel prend une nouvelle dimension. En effet, dans l'acte d'écrire, l'élève doit pouvoir gérer entièrement les divers éléments de la langue écrite pour créer l'intersection inférencielle entre son texte qui doit tenir en son absence, son tiers lecteur et le contexte à lui préciser. Ainsi, dans l'acte d'écrire un texte, le jeune scripteur est constamment en état de *réflexion sur* la langue à différents égards.

---

### 2.2.1 *Les difficultés imposées par l'acte d'écrire*

Selon Simard (1992), l'écriture oblige une manipulation et une maîtrise de plusieurs ordres. L'ampleur de la tâche contribue à démotiver le jeune scripteur devant la page blanche. En comparaison avec la lecture, la motivation à écrire doit provenir davantage du sujet car les nécessités sociales par rapport à l'acte d'écrire sont moins présentes que pour la lecture à laquelle l'enfant est confronté naturellement dès son plus jeune âge, avant même la scolarisation formelle. De plus, apprendre à écrire vient par la pratique même d'écrire des textes conjointement à une critique d'une personne externe au processus, critique qui doit être faite adéquatement et sporadiquement pour ne pas démotiver l'enfant. Par ailleurs, l'écrit se manifeste hors du contexte de l'action. Le scripteur ne peut s'appuyer sur des éléments extralinguistiques perceptibles en contexte de dialogue. La décontextualisation du mode écrit de la langue exige du scripteur une précision linguistique et une décentration de soi afin de mettre en relief une prise de conscience accrue des pensées et des connaissances de l'autre, lecteur absent pendant le processus de rédaction (Vandendorpe, 1996).

Ainsi, le jeune scripteur doit surtout apprendre à produire un texte en rendant une pleine cohérence textuelle et linguistique qui sera suffisante à elle seule pour que le lecteur reconstruise l'univers qu'il aura tenté de mettre en mots. Bien que les habiletés d'ordre lexicale ou orthographique soient nécessaires et à elles seules fort complexes, la cohérence est ce qui représente l'habileté la plus difficile à maîtriser.

### 2.2.2 *Les composantes impliquées dans l'acte d'écrire*

Si la cohérence d'un texte peut être conçue comme l'habileté la plus difficile à maîtriser, c'est parce qu'elle marque une unité plus large que le mot ou la phrase; elle représente une unité discursive qui englobe ainsi les habiletés plus locales impliquées dans l'acte d'écrire. Il convient dès lors de préciser ce concept.

Contrairement à Halliday et Hasan (1976) qui évaluaient la cohésion d'un texte pour en discuter la cohérence (Carrel, 1982), d'autres chercheurs articulent la nécessité de distinguer ces deux concepts (Carrel, 1982; Vandendorpe, 1996), et ce, bien que les deux forment un engrenage complexe entre la formation de la syntaxe, des différents genres discursifs et de la pensée (Levy, 2003; Östman, 1999; Shapiro & Hudson, 1997), voire la construction des connaissances factuelles sur le monde (Charolles, 2002, 1988; Shapiro & Hudson, 1997). La cohésion porte sur des liens plus locaux dans le texte (Sawyer, 2003; Trabasso & Nickels, 1992) et touche ainsi l'emploi des anaphores et des cataphores, unités pour lesquelles on ne peut accorder le plein sens qu'en les mettant en relation avec un autre élément à qui elles réfèrent dans le texte. Selon Vandendorpe (1996), on regroupe donc ici la reprise d'un mot ou d'un groupe de mots par un pronom, la simple reprise intégrale d'un même mot ou d'un groupe de mots, et la reprise par un synonyme ou un hyperonyme (ce dernier référant à un synonyme générique, par exemple la pie et l'oiseau). La cohésion implique également l'utilisation de certains connecteurs qui permettent la construction de relations signifiantes parfois à l'intérieur d'une même phrase, parfois encore entre quelques phrases. La cohésion est conçue ici comme un élément marquant une relation spécifique à un niveau local de la structure du texte, une relation à l'intérieur de la phrase ou, par processus d'intégration, entre deux ou quelques phrases. Elle désigne ainsi l'ensemble des opérations effectuées sur des unités linguistiques intraphrastiques permettant au lecteur/scripteur de construire du sens non seulement à l'intérieur de la phrase, mais également entre les phrases. Dès lors, on parle de construction de sens intraphrastique et interphrastique.

Selon cette conception, on peut mettre en relief qu'une lacune trop importante concernant la cohésion d'un texte en affectera la cohérence globale (Seidhofer & Widdowson, 1999); ce qui justifie amplement les travaux microstructuraux fondés sur la syntaxe de Halliday ou de Levy (Halliday & Hasan, 1976; Levy, 1999). Par ailleurs, une adéquation parfaite de la cohésion n'assure pas, à elle seule, la cohérence globale du texte (Sawyer, 2003; Seidhofer & Widdowson, 1999; Trabasso & Nickels, 1992; Vandendorpe, 1996). D'autres éléments contribuent à la construction de la cohérence. Par souci de clarté, il convient de réfléchir à deux exemples.

Le premier exemple ci-dessous présente un bref récit de deux phrases.

*Émanuelle aime se baigner. Il lui donne un bateau et Jonathan pleure.*

Bien que chacune des phrases soit adéquatement construite du point de vue syntaxique, certaines unités linguistiques, *il-lui-et*, sont utilisées dans un contexte qui ne permet pas au lecteur de créer les relations nécessaires entre ces unités et les autres éléments disponibles pour construire un sens sans ambiguïtés. Qui est « *il* »? Dans ce contexte, « *lui* » réfère-t-il vraiment à Émanuelle ou à Jonathan? En quoi le fait que Jonathan pleure permet une extension, par le connecteur « *et* », de l'idée qu'une personne a donné un bateau à Émanuelle ou à Jonathan? Ces constructions syntaxiques adéquates manquent de cohésion pour assurer au lecteur les moyens d'une reconstruction du sens local. Ainsi, l'ambiguïté sémantique locale est si grande qu'elle entrave également la cohérence globale de ce court récit. Pour avoir accès à une cohérence globale, il faudrait rétablir la cohésion entre plusieurs unités linguistiques. Voici une façon possible de rétablir la cohésion dans le premier exemple :

*Émanuelle aime se baigner. C'est pourquoi Étienne décide de lui prêter le bateau de Jonathan. Mais ce dernier, étant avare de ses jouets, n'a pas supporté l'initiative et se met à pleurer.*

Cet exemple montre comment deux interlocuteurs en dialogue qui partagent un contexte en action peuvent très bien saisir, à l'oral la première version. Le mode écrit exige une cohérence accrue étant donné l'absence du lecteur en cours d'action. Bien que permise dans le mode oral de communication, à l'écrit, une entrave trop importante dans la cohésion crée une rupture de cohérence.

Cette complexité de la cohésion exigée à l'écrit n'est pas garante, à elle seule, de la pleine cohérence. Il convient également de discuter d'un exemple montrant que la cohésion, à elle seule, ne suffit pas pour articuler la cohérence d'un texte (Charolles, 1988). Le deuxième exemple

présente, non seulement des constructions syntaxiques adéquates, mais encore sans erreur au plan de la cohésion qui soit occasionnée par une maladresse de manipulation des anaphores ou des connecteurs.

*Il pleut à Québec. Les Chinois sont heureux et ils dansent vivement.*

Ce court texte ne permet pas au lecteur de reconstruire les liens de manière cohérente entre la pluie au Québec d'une part, et, d'autre part, la joie des Chinois. Bien que les éléments de cohésion soient parfaitement utilisés, il n'en demeure pas moins qu'il y a une lacune quant à la cohérence. Il manque de renseignements explicites entre les deux énoncés, renseignements qui donneraient les moyens au lecteur de constituer la cohérence du texte. Voici une façon possible de rétablir la cohérence en explicitant les événements au lecteur :

*Il pleut à Québec. Sachant qu'un vif vent, soufflant d'ouest en est, perdurerait encore pendant une semaine selon les prévisions météorologiques mondiales, les Chinois, qui désespéraient d'une sécheresse interminable, se mirent à reprendre espoir. C'est ainsi que les Chinois, heureux, se mirent à danser vivement.*

Ce deuxième exemple met en relief que si les connecteurs peuvent contribuer à la cohésion locale d'un texte, ils peuvent parfois avoir une puissance textuelle et contribuer à la cohérence globale. Si l'emploi du connecteur engendre une relation faisant progresser ponctuellement un événement central ou une composante du récit, il contribue davantage à la cohésion du texte, et indirectement, à la cohérence. Si l'emploi du connecteur engendre une relation entre des éléments marquant la macrostructure du texte (dans les récits, les composantes canoniques que sont la situation initiale, le problème, les épisodes, la solution) faisant ainsi progresser l'histoire sur une continuité thématique, il contribue directement à la cohérence globale (Charolles, 1988; Sawyer, 2003; Trabasso & Nickels, 1992).

C'est à l'intérieur de productions textuelles traitant obligatoirement la cohérence et la cohésion du discours que l'orthographe grammaticale et lexicale prend une difficulté également accrue. En fait, les enseignants notent souvent que leurs élèves connaissent adéquatement une liste de mots de vocabulaire à savoir orthographier, comme ils maîtrisent plusieurs règles grammaticales par définition ou dans le cadre d'exercices ponctuels. Pourtant, ces mêmes enseignants soulignent les difficultés de leurs élèves à mettre en œuvre leurs connaissances lexicales et orthographiques à l'intérieur même de leur production textuelle.

Si lire et écrire sont des activités métalinguistiques impliquant toutes deux la macrostructure des textes, différents savoirs des élèves en fonction des contextes socioculturels et pédagogiques dans lesquels ils s'exécutent, il convient dès lors de mieux documenter les différents contextes pédagogiques que les enseignants élaborent pour soutenir leurs élèves, notamment les élèves dits « à risque » intégrés dans leur classe régulière. C'est le but que poursuit cette partie de l'étude.

### 3. MÉTHODOLOGIE

Comme il a été mentionné précédemment, cette étude s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche beaucoup plus vaste, dont le but consiste à analyser les conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés en classe ordinaire au troisième cycle du primaire. Plus particulièrement, la présente étude vise : 1) à analyser les situations éducatives en français auxquelles participent des élèves en difficulté d'apprentissage; et 2) à cerner les facteurs associés à des succès sur le plan de la langue écrite chez ces élèves en contexte d'intégration scolaire.

Une contribution signifiante à l'avancement des connaissances dans ce domaine doit nécessairement prendre racine dans le vécu de ces élèves en milieu scolaire et des personnes qui les accompagnent, tout en prenant en compte le rôle et l'influence des différentes caractéristiques dans un milieu donné. Dans cette intention de recherche, l'approche méthodologique, ici privilégiée, s'inspire de deux courants fondamentaux, l'approche éthologique (Campan et



Scapinni, 2001) et l'approche écosystémique (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Cette approche permet, pertinemment, de gérer la complexité des situations éducatives par rapport aux multiples interférences qui accompagnent les processus d'apprentissage.

Intégrant les approches de recherche de type descriptif et interprétatif, ce projet se base sur diverses méthodes de collectes de données : entrevues semi-structurées auprès des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés ; entrevues auprès des enseignants accompagnant ces élèves; observation en classe, journal de bord et notes de terrain; questionnaires, tests. De plus, cette étude s'appuie sur des analyses quantitatives et qualitatives pertinentes pour ce type d'étude. Dans le cadre de cet article, sont présentés plus particulièrement les résultats tirés de l'observation directe en classe.

### 3.1 **Choix des milieux et des enseignantes participant à l'étude**

Cette recherche s'est déroulée dans trois commissions scolaires de l'Estrie (échantillon de convenance) : Régionale de Sherbrooke, Des Sommets, Val des cerfs. Dans chacune de ces commissions, une école a été sélectionnée, et pour chacune d'elles, une classe a également été choisie<sup>2</sup>. Comme prévu dans le devis de recherche, ces personnes enseignent dans une classe de troisième cycle du primaire qui intègre des élèves en difficulté d'apprentissage. Plus spécifiquement, Calypso enseigne en cinquième année (une classe de 29 élèves), Océane en sixième année (une classe de 22 élèves), et Circé dans une classe multiniveaux de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (21 élèves). Enfin, une étudiante de quatrième année du Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke effectuait un stage dans la classe de Circé au moment de l'expérimentation. Quelques résultats de l'étude proviennent, à cet effet, de l'analyse des interventions menées par cette stagiaire, celle-ci mettant en lumière sous un angle différent une autre condition favorable à la réussite des élèves « à risque ».

---

<sup>2</sup> Dans un cas, la référence est venue d'un cadre administratif de la commission scolaire. Pour les deux autres commissions, la référence est venue de la personne coordonnatrice des stages au département universitaire des chercheurs impliqués dans cette recherche.

### 3.2 **Choix des sujets**

Pour la sélection des élèves en difficulté d'apprentissage, l'avis des enseignantes a été considéré. Les sujets visés par cette recherche sont des élèves « à risque » qui, pour la plupart, ont toujours cheminé à l'intérieur des classes ordinaires. Dans la classe de Calypso, six élèves ont été retenus pour la recherche (quatre garçons, deux filles), et trois élèves ont été sélectionnés dans la classe d'Océane (deux garçons et une fille). Ces élèves ont deux ou trois ans de retard sur le plan des apprentissages correspondant à leur âge. Pour chacun d'eux, un suivi régulier est effectué par l'intermédiaire d'un plan d'intervention individualisé. Ces élèves de troisième cycle en sont à un moment crucial de leur cheminement scolaire, où il est capital de mieux comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés pour intervenir plus adéquatement en vue de préparer et de faciliter leur transition au secondaire.

### 3.3 **Démarche de recherche**

Comme il a été mentionné précédemment, cet article présente les résultats tirés de l'observation en classe. En relation avec le premier objectif visant l'analyse des situations éducatives en français auxquelles participent des élèves en difficulté d'apprentissage en contexte d'intégration scolaire, pour en dégager les facteurs suscitant certains succès (deuxième objectif de la présente étude), cette phase d'observation cherche à cerner les interactions entre les élèves, entre l'intervenant et les élèves, ainsi que les interrelations enseignement-apprentissage, afin d'analyser les effets de certaines approches sur les apprentissages réalisés sur le plan de la langue écrite par les élèves en difficulté d'apprentissage. Des observations de situations d'enseignement en français ont été effectuées à l'aide d'enregistrements vidéoscopiques<sup>3</sup>, situations retranscrites ultérieurement sous forme de verbatim afin de faciliter les analyses ultérieures. Ces observations ont été effectuées lors de journées entières de classe, au rythme de trois jours consécutifs par mois, de novembre à avril. Ces moments d'observation sont importants afin de pouvoir juger de la progression des conduites et des savoirs, autant chez les élèves que chez les différentes enseignantes. La responsable de la recherche, présente en classe lors de ces journées, a tenu des

---

<sup>3</sup> Pour ce faire, trois caméras ont été utilisées : l'une des caméras était fixé en permanence sur l'enseignante et les deux autres filmaient les élèves sous deux angles différents.

notes de terrain lors des moments d'observation selon une approche ethnologique (Strauss et Corbin, 1990). Une attention a été portée aux planifications didactiques, ainsi qu'aux formules pédagogiques privilégiées par les intervenants. Les éléments relatifs à la tâche et aux évaluations effectuées ont été pris en compte à partir des documents des enseignants.

#### 4. MODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Il convient de souligner ici que, dans le but d'identifier les contextes favorisant la compréhension et la maîtrise de la langue écrite chez les enfants du primaire, notamment pour les élèves « à risque », la présente recherche s'est intéressée à ce qui se passe en classe réelle, classe accueillant des élèves dits « à risque ». Edwards et Potter (1993) insistent sur l'importance du travail de recherche effectué à partir de données naturelles, à l'intérieur desquelles l'individu, ou l'élève, dévoile son interprétation de la réalité, sa compréhension. Dans une optique constructiviste, le contexte (la classe et la pédagogie déployée) peut en effet influencer la représentation et la compréhension du sujet (l'élève) au regard d'un objet précis (ici la langue écrite) (Wells, 2004; Giasson, 2003/1995; Glasersfeld, 1994, 1983). Circonscrites à l'intérieur d'un objectif explicite et d'un cadre théorique socioconstructiviste au regard de la langue écrite, les données de recherche ont été observées et analysées en fonction de recherche de preuve de réussite chez l'élève, particulièrement l'élève « à risque ». C'est en recherchant des régularités récurrentes dans les divers contextes d'enseignement et en étant attentif aux manifestations de l'enfant qui partageait un raisonnement avec son enseignante (intersubjectivité) et qui, plus tard, parvenait à reconstruire ce raisonnement seul (intrasubjectivité), qu'il devient possible d'argumenter une preuve de réussite. Ainsi, sans postuler, comme Edwards et Potter (1993), à un « unmotivated looking », il apparaît pertinent, au contraire, de délimiter clairement les objectifs de recherche et l'angle d'analyse des données, tout en restant ouvert à l'originalité contenue dans chaque classe. De cette manière, l'interprétation du chercheur peut être resituée dans la dynamique chercheur-sujet (Morelli et Baldwin, 2002).

#### 4.1 Les tâches retenues

Dans un premier temps, les données retenues ont été celles qui portaient sur des tâches communes chez toutes les enseignantes participant à la recherche. Cette première régularité permet de traiter les interventions des différentes enseignantes sur un même objet et d'opérer ainsi un certain « contrôle » compris au sens large.

Ces tâches qui reviennent systématiquement chez toutes les enseignantes sont :

- 1) l'enseignement à la compréhension de texte, comprise comme la lecture d'un texte très bref conçu pour des fins de mesure de la compréhension par des questions posées en fin de lecture; et
- 2) l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale.

Par la suite, les enseignantes déployaient chacune des tâches différentes qu'il a été possible de discuter brièvement et dans l'ensemble au regard du cadre théorique socioconstructiviste au regard de la langue écrite.

#### 4.2 La construction des grilles d'analyses qualitatives

##### 4.2.1 *L'enseignement à la compréhension de texte*

À partir d'une première classe, il a été possible de construire, de manière inductive une grille d'analyse à partir des interactions enseignantes/élèves. La construction de cette grille a été élaborée en décrivant l'interaction et en créant des catégories du type d'interaction en fonction d'une posture traditionnelle ou d'une posture socioconstructiviste. Cette manière inductive proposée notamment par Miles et Huberman (2003) vise à une triangulation des données ou, autrement dit par Ricoeur (2003), permet une recherche de régularités. En effet, s'il est possible de paraphraser Ricoeur (2003), il serait possible d'avancer que la description des « singularités » d'intervention enseignante/élève, présentes dans chacune des classes et qui reviennent systématiquement dans chacune d'elles, permet de rendre compte des organisations distinctives et supporte l'interprétation du type d'intervention au regard de l'enseignement de la compréhension en lecture telle que circonscrite dans le contexte de la tâche proposée aux élèves.

Il convient de mentionner que cette grille a été construite par trois chercheuses en fonction des observations provenant de l'une des trois classes. Les deux autres classes ont pu être étudiées à partir de cette même grille. Les analyses ont été menées par deux chercheurs de manière indépendante et celles-ci ont été mises en commun par la suite. Cette procédure permet de donner une certaine « validité », comprise au sens large, en ce sens que la grille a pu être d'abord construite de manière itérative à partir d'une portion des données collectées et elle a pu être confrontée à un « matériel résiduel » (Miles et Huberman, 2003; Van der Maren, 2003), ce qui pallie au danger méthodologique de créer une grille qui ne resterait opératoire que pour les données sur lesquelles elle a été construite.

#### 4.2.2 *L'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale*

Les analyses au regard de l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale ont été effectuées de la même manière. Cependant, pour la construction de cette grille d'analyse qualitative, les chercheuses ont triangulé les données à partir des trois classes participant à l'étude. C'est donc dire que la grille construite n'a pu être confrontée au regard de données résiduelles. Bien que la description qualitative ainsi réalisée demeure opératoire dans le cadre de cette recherche, il convient d'emblée de limiter et de nuancer la portée de cette grille d'analyse, et ce, jusqu'à ce que celle-ci puisse être confrontée à de nouvelles données.

#### 4.2.3 *Les autres tâches singulières de chaque enseignante*

Pour les autres tâches déployées de façon singulière dans chacune des classes, une brève discussion a été effectuée au regard des conceptions de l'acte de lire et d'écrire. Bien que des analyses qualitatives plus pointues aient été amorcées pour quelques-unes de ces tâches, elles ne sont pas suffisamment avancées pour en rendre compte en termes de grille descriptive.

### 4.3 La construction des analyses quantitatives

Afin de circonscrire les contextes d'enseignement susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue écrite chez les élèves, des analyses quantitatives ont été effectuées à partir de chacune des grilles d'analyses qualitatives construites.

#### 4.3.1 *L'enseignement à la compréhension de texte*

Ainsi, les différents types d'interaction au regard de l'enseignement à la compréhension de texte ont été quantifiés en fonction des enseignantes. À l'intérieur de cette répartition quantitative, les interventions marquant des preuves de réussite<sup>4</sup> ont également été répertoriées ce qui permet d'identifier le type d'intervention susceptible de favoriser l'apprentissage de la langue écrite chez l'élève.

#### 4.3.2 *L'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale*

Les différents types d'interaction au regard de l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale ont été quantifiés en fonction des enseignantes. Par ailleurs, il a été possible de noter le type d'interaction en fonction des contextes de cet enseignement : contexte centré sur la démarche de correction de l'élève à partir d'une production textuelle de sa part ou contexte centré sur un exerciceur d'une règle de grammaire. Il a également été possible de dénombrer le type d'interaction en fonction des élèves à qui s'adresse l'enseignante : élèves dits « à risque » ou non « à risque ». Les preuves de réussite ont également été répertoriées dans ces

---

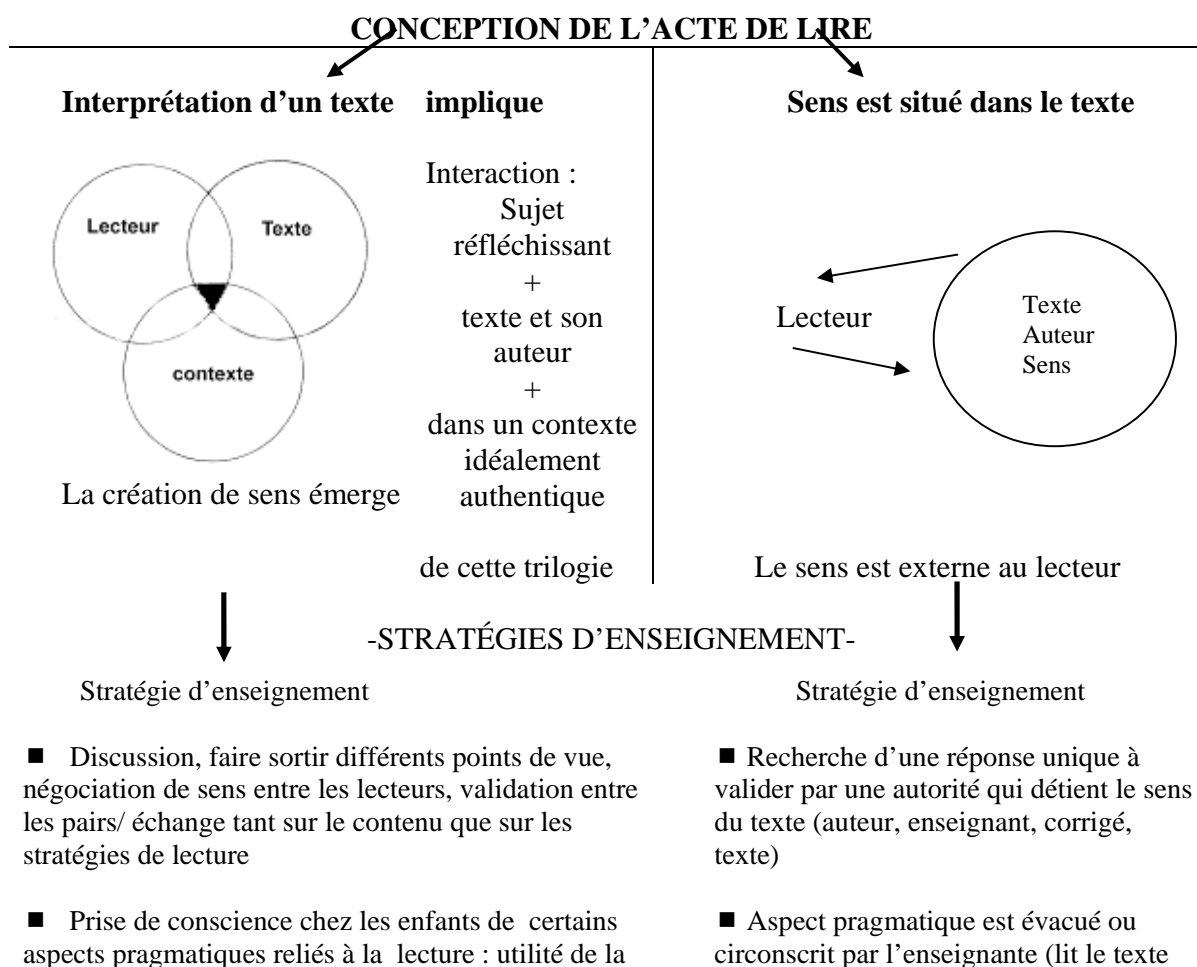
<sup>4</sup> Il convient de souligner de nouveau que ces preuves de réussite ont été définies sous la base de l'observation suivantes : l'élève parvenait à un moment ultérieur à réutiliser seul (intrasubjectif) ce qu'il avait partagé conjointement avec son enseignante lors d'une interaction précédente (intersubjectif). Ce critère observable permet ainsi de souligner des preuves de réussite empiriques. Cependant, il convient de souligner qu'une réussite peut survenir sans que l'enfant n'ait explicité oralement ce raisonnement lors des prises vidéos. Par ailleurs, l'enfant qui partage un raisonnement avec son enseignante et qui suit ou qui contribue à la co-construction de ce raisonnement en cours de discussion annonce, selon Vygotsky (1985/1934), un avancement en ce sens que l'enfant parvient à effectuer avec le soutien d'une personne plus avancée annonce ce que l'enfant parviendra à faire seul dans un futur plus ou moins proche. Compris ainsi, cela s'avèrerait également des réussites. La définition de notre critère de réussite a été établi de la sorte par souci de rigueur basée sur l'observable, mais ne permet pas ainsi d'entrevoir la réussite de manière plus nuancée sur un continuum développemental. Le lecteur devra tenir compte des résultats et des analyses en fonction de cette limite méthodologique.

tableaux. Ainsi, il est possible de relever le type d'interaction et les contextes favorisant la réussite des élèves, notamment les élèves « à risque ».

## 5. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

### 5.1 Les résultats de l'analyse au regard de l'enseignement à la compréhension de texte

Cette section présente d'abord la construction de la grille portant sur l'enseignement à la compréhension de texte et provenant des analyses qualitatives. Par la suite, les résultats quantitatifs seront discutés. Le schéma 1 qui suit résume les différentes catégories d'intervention lors de l'enseignement à la compréhension de texte, catégories construites à partir des régularités observées dans une classe puis généralisées aux deux autres.



lecture/ Pourquoi tu lis cela/ identification de son intention de lecture en tant que lecteur

- Promeut l'action du lecteur sur le texte en contexte, en cours d'action
  - Anticipation (hypothèses à confirmer ou à infirmer)
  - Raconte-moi l'histoire
  - Reconstruction de sens
  - Élaboration en lien avec les connaissances sur le monde et avec le vécu
  - Construction de relations causales
  - Signification de mots en contexte et en relation avec son vécu
- Provoque l'enfant pour l'encourager à essayer une réponse (inverse de la réponse unique)

**La réponse est une interprétation, une explication. Répond au « pourquoi » et au « comment ».**

Schéma 1 : Différents types d'intervention lors de l'enseignement à la compréhension de texte

pour répondre aux questions)

- Les connaissances et le vécu du lecteur sont évacués
- Promeut le travail du lecteur individuel en silence en lien avec le texte
- Peut amener à des stratégies prédéterminées à l'action de la lecture et à l'enseignement explicite de stratégies hors-contexte (avant)
- Signification rigide des mots et hors-contexte ou signification transmise par une autorité (enseignante, dictionnaire)

**La réponse est dans le texte et invite l'enfant à faire du repérage. Répond au quoi/quand/où.**

Afin de bien rendre au lecteur la conceptualisation de la grille construite, voici quelques exemples de chacune des catégories créées.

### 5.1.1 *Premier niveau d'intervention : vision traditionnelle*

Un premier niveau d'intervention provient d'une conception traditionnelle de la lecture qui situe le sens et la compréhension dans le texte en l'aseptisant du lecteur et de ses connaissances puis du contexte pragmatique et social impliqué dans l'acte de lire. Afin de bien rendre au lecteur la conceptualisation de la grille construite, voici quelques exemples de chacune des catégories créées.



- Recherche d'une réponse unique à valider par une autorité qui détient le sens du texte (auteur, enseignant, corrigé)

Enseignante : *Ok, donc, c'est un guerrier et qu'est-ce qu'il fait d'autre? Tu n'es pas obligé de me le dire par cœur (entendu comme dans tes mots). L'enseignante donne la brochure textuelle à l'élève à la bonne page où ce dernier trouvera la réponse explicite par repérage<sup>5</sup>.*

Ou

Enseignante : *On te demandait : Quels sont les avantages d'utiliser le laser dans le milieu industriel? Logiquement, où tu devrais retrouver ces informations dans le texte? Dans quelle partie du texte?*

- Aspect pragmatique est évacué ou circonscrit par l'enseignante (lire le texte pour répondre aux questions)

Enseignante : *Je vais t'amener plus loin pour voir les questions auxquelles tu as à répondre en page 44.*

- Promeut le travail du lecteur individuel en silence en lien avec le texte

Enseignante : *À partir de tout de suite, chacun pour soi et en silence.*

- Peut amener à des stratégies prédéterminées à l'action de la lecture et à l'enseignement explicite de stratégies hors-contexte (avant)

Enseignante : *Tu peux souligner, tu peux surligner, te donner des indices, c'est à toi le texte. Prends bien le temps de lire une fois avant de commencer à répondre aux questions.*

---

<sup>5</sup> *Italique* = propos tenus par le sujet  
 (abc) = des explications ajoutées par les chercheurs  
 Standard = des faits et gestes rapportés

- Signification rigide des mots et hors-contexte ou signification transmise par une autorité (enseignante, dictionnaire)

Enfant : *C'est quoi une régie?*  
 Enseignante : *C'est comme une organisation ministérielle qui va s'occuper d'un domaine particulier. La Régie des alcools est devenue une société québécoise. La Régie de l'assurance automobile qui s'occupe des règles concernant les autoroutes et tout cela. (Le sens est donné à l'enfant. On n'amène pas ce dernier à construire le sens d'après le contexte phrastique. Ainsi, le sens semble unique et provient d'une autorité, ici, l'enseignante.)*

### 5.1.2 Deuxième niveau d'intervention : vision socioconstructiviste

Un deuxième niveau d'intervention a été créé. Théoriquement, ce niveau d'intervention apparaît de meilleur niveau puisqu'il tient compte d'une vision trilogique de l'acte de lire, c'est-à-dire que cette conception tient compte de la constante interaction entre le lecteur et ses connaissances, le texte et son auteur et le contexte socioculturel et pragmatique de la langue écrite. Ainsi, la lecture est conçue comme un réel acte d'interprétation des textes. Voici encore une fois quelques exemples permettant de donner le plein sens des catégories créées à partir même des données.

- Discussion, faire sortir différents points de vue, négociation de sens entre les lecteurs, validation entre les pairs/ échange tant sur le contenu que sur les stratégies de lecture

Dans l'exemple suivant, les enfants cherchent à circonscrire le sens du mot « promotion » dans le texte lu.

Enseignante : *Ok tout le monde on écoute la réponse des autres pour juger et pour détecter si la réponse est bonne (ici comprise comme valable puisque négociation entre les participants).*  
 Enfant 1 : *C'est une augmentation d'argent.*  
 Enseignante : *Faire la promo, c'est une augmentation d'argent.*  
 Enfant 2 : *Moi, je donne 0.*  
 Enseignante : *Pourquoi tu donnes 0*  
 Enfant 2 : *Parce que c'est pas bon.*  
 Enseignante : *Pourquoi ce n'est pas bon.*  
 Enfant 2 : *Ici, ça parle plus d'une promotion comme d'une tournée, quelque chose d'autre.*

Enseignante : *Effectivement, la promotion, c'est plus grand que je vais faire la publicité. C'est sûr que le but c'est d'augmenter son argent. Mais, cela peut être aussi de convaincre les gens.*

On voit ici comment les enfants négocient le sens qu'ils construisent autour de leur lecture. On voit également comment l'enseignante, loin de donner une définition au mot interprété, agit plutôt à titre de stimulatrice d'explication des différents points de vue, ce qui permet aux enfants de comprendre que la lecture demande une souplesse de la signification des mots pour accéder au sens dans le contexte de la lecture ciblée.

- Prise de conscience chez les enfants de certains aspects pragmatiques reliés à la lecture : utilité de la lecture/ Pourquoi tu lis cela/ identification de son intention de lecture en tant que lecteur

Dans le présent exemple, l'enseignante amène les enfants à se délimiter une intention de lecture qui leur est propre. L'article que les enfants devront lire est un texte d'information sur le chanteur Corneille.

Enseignante : *Avant de lire l'article, ce soir à la maison, compose une question que tu aimerais poser à Corneille et dont tu apprécierais découvrir la réponse pendant ta lecture.*

Le lecteur mature lit avec certaines intentions et ceci aura une influence sur la sélection des informations qu'il fera du texte et sur la compréhension qu'il construira (Giasson, 1995). Cette enseignante, consciente de cette interaction entre lecteur et texte, amène les élèves à prendre conscience de leurs intentions implicites avant la lecture.

- Promeut l'action du lecteur sur le texte en contexte, en cours d'action
- Anticipation (hypothèses à confirmer ou à infirmer)

Enseignante : *Pourquoi Corneille aimerait être enseignant? Dans le texte, ils nous disent pas que Corneille aimerait être enseignant pour telle raison. Mais on fait des déductions mon cher Watson!*

Enfant 1 : *Parce qu'il aime les enfants.*

Enfants : Plusieurs lèvent la main pour confirmer leur accord avec cette interprétation.

- Raconte-moi l'histoire

- Enfant 1 : Demande le soutien de son enseignante. Il cherche une réponse en repérant des informations dans le texte.)
- Enseignante : *En gros, si je te demandais de me raconter la fin de l'histoire, tu me dirais quoi?*
- Enfant 1 : (Il raconte son interprétation de la fin de l'histoire.)
- Enseignante : *C'est ça que je veux que tu m'écrives ici. Ce n'est pas d'aller chercher une phrase dans le texte qui va me dire comment cela finit. C'est de m'expliquer dans tes mots comment cela s'est fini cette histoire là.*

Ici, on voit comment l'enseignante amène l'enfant à mettre en relief la macrostructure du texte au regard de la fin de l'histoire en lui demandant de raconter ce qu'il a compris. Cette intervention amène l'enfant sur des explications de nature causale entre les grands événements qui marquent la solution et la fin de l'histoire. Les explications de l'enfant l'amènent obligatoirement sur un terrain interprétatif qui dépend de ses connaissances, du texte qu'il a lu dans cette tâche précise.

- Reconstruction de sens

Ici, on voit comment l'enseignante se sert du texte pour permettre aux enfants de reconstruire le sens, de recontextualiser ce qu'ils ont lu dans un mode décontextualisé à l'écrit.

- Enseignante : *Donc vous devez lire les informations sur Napoléon et vous devez lire la lettre aussi. Dans la lettre, il y a des informations importantes. Ça marche? Parce qu'on va faire une révision pour bien comprendre. On va faire une vraie guerre; on va avoir les français, les anglais. On va avoir les gagnants! On va avoir les 13 colonies...*

- Élaboration en lien avec les connaissances sur le monde et avec le vécu

Ici, prendre conscience des connaissances que le lecteur possède sur un univers permet de mieux appréhender et de mieux comprendre la lecture, tout en favorisant la fluidité en lecture, étant donné l'anticipation qui s'ensuit. Voici un exemple, alors que l'enseignante amène les élèves à mettre en relief leurs connaissances sur Noël, univers exploité dans le texte à lire :

- Enseignante : *Fermez vos yeux et dites-moi ce que vous voyez dans votre tête lorsque vous pensez à Noël?*

Voici un autre exemple démontrant l'étalement de l'enseignant alors que l'univers du texte portant sur le chanteur Corneille s'éloigne des connaissances factuelles sur le monde des enfants et de leur vécu immédiat.

- Enseignante : *Ok, est-ce que quelqu'un a une idée, c'est quoi cette guerre-là?*  
 Enfant 1 : *C'est un peu comme des terroristes qui se promènent ben... dans cette ville là, vu que c'est un quartier pauvre, il rentre dans les maisons pis y tuent les gens.*  
 Enseignante : *Pourquoi ils faisaient ça ?*  
 Enfant 2 : *Pour le fun.*  
 Enseignante : *Non ! Jamais les gens tuent pour le fun. Il y a toujours des raisons, des situations problèmes. Des raisons, ça ne veut pas dire que c'est correct là !*  
 Enfant 3 : *Pour agrandir le pays !*  
 Enfant 4 : *Comme des représentants de chaque pays, et ils ont genre fait une chicane et ils ont déclaré la guerre.*  
 Enseignante : *Ok ! Généralement quand on pense à la guerre, on pense qu'il y a un pays qui en attaque un autre. Au Rwanda, c'est autre chose !*  
 Enfant 1 : *C'est du racisme*  
 Enseignante : *... Ben oui on pourrait appeler ça du racisme, mais on va essayer d'aller préciser.*  
 Enfant 5 : *Ils voulaient peut-être agrandi, non c'est pas ça...mais...Parce que c'est pas marqué, mais y voulaient peut-être agrandir leurs terres, je ne sais pas Arthur!*  
 Enfant 6 : *Ben comme disait, ils viennent tous du même pays.*  
 Enseignante : *C'est exact, c'est des gens du même pays.*  
 Enfant 7 : *Comme Arthur dit, c'était comme deux..., y avait un groupe ensemble.*  
 Enseignante : *C'est exact deux peuples à l'intérieur du même pays.*  
 Enfant 1 : *Ben y a un groupe, j'me souviens plus.*  
 Enseignante : *Les Tutis, y a un groupe qui s'appelle les Tutis et un groupe les Outous. Comme ici, on a des Québécois ou des Canadiens Français et puis y a des Canadiens Anglais. On est dans la même province, on est au Québec et moi quand j'étais jeune, y avait beaucoup de gens qui parlaient anglais.*

- Construction de relations causales

- Enseignante : *Là vous allez lire une histoire, ils vous diront pas : le caractère de cette personne c'est ça ! Ils vont vous dire que la personne, qu'est-ce qu'elle a fait pour faire de la neige. Toi à partir de ça, tu vas dire : ah ! c'est tel type de personne, son caractère. Ça marche ? Ça c'est une question de troisième cycle, c'est une question difficile, mais ça veut dire qu'on va être obligé de lire, pas juste les mots, on est obligé de lire entre les lignes.[...] c'est pas écrit comme ça le caractère, mais on le comprend, on le devine, on l'intuitionne, on a la sensation de ça, ça marche ?*

- Signification de mots en contexte et en relation avec son vécu

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante amène les enfants à construire du sens autour des nouveaux mots rencontrés en les invitant à utiliser leurs outils langagiers syntaxiques et textuels. Elle les amène à faire des hypothèses sur les mots en fonction du contexte phrastique et textuel.

Enseignante : *Moi, je vais vous demander de trouver un sens. S'il y a un mot que vous ne comprenez pas, je ne vous l'explique pas. (Elle invite les enfants à s'expliquer les mots nouveaux en fonction de leurs connaissances langagières). Le contexte de la phrase va vous expliquer et le contexte du texte va vous l'expliquer.*

■ Provoque l'enfant pour l'encourager à essayer une réponse (inverse de la réponse unique)

Dans ce type d'intervention, l'enseignante stimule et encourage l'enfant à répondre en émettant elle-même une hypothèse qui semble étrange. Inviter par l'humour, l'enfant étend son raisonnement comme s'il n'avait plus peur de se tromper.

5.1.3 *Niveaux d'intervention au regard de l'enseignement à la compréhension de texte en fonction des différentes enseignantes (aspect quantitatif)*

Deux enseignantes sur trois ont eu des pratiques entourant l'enseignement à la compréhension en lecture par de brefs textes suivis de questions. La troisième enseignante n'en a pas effectuée lors des moments où les chercheurs ont pu filmer sur vidéo dans la classe. Le tableau 1 ci-dessous présente les types d'intervention (1 = vision traditionnelle et 2 = vision socioconstructiviste) en fonction des enseignantes conjointement avec les preuves de réussite manifestées par les élèves alors qu'ils parvenaient à faire seuls ce qu'ils avaient préalablement partagé conjointement avec leur enseignante.

Tableau 1 : Pourcentage du type d'intervention en fonction des enseignantes

Enseignantes	Calypso	Preuves de réussite	Océane	Preuves de réussite
Types d'intervention				
Intervention de type 1 : traditionnelle	13,3 % (n=4)	0,0 % (n=0)	80,8 % (n=105)	0 % (n = 0)
Intervention de type 2 : socioconstructiviste	86,7 % (n=26)	13,3 % (n=4)	19,2 % (n=25)	0 % (n = 0)
Total	30	4	130	0

Il convient de noter d'emblée que Calypso possède moins d'interventions. En fait, la séquence de ses interactions était beaucoup plus longue que celle d'Océane. Les interventions de Calypso, bien que moins nombreuses, prenaient davantage la forme de discussions avec ses élèves. Ainsi son tour de parole dans chacune de ses discussions revenait plus d'une fois, mais elle visait la même intervention. Il est possible de ressortir un certain nombre de constats à partir du tableau 1. Dans un premier temps, on peut souligner que Calypso a une tendance marquée à utiliser des interactions socioconstructivistes plutôt que traditionnelles, et ce, même si la tâche de compréhension de texte (ici situé dans un bref texte suivi de questions) est davantage de nature fermée. En effet, 86,7 % des interventions de Calypso sont de nature socioconstructiviste pour n'en laisser que 13,3 % inscrites dans une vision traditionnelle. Au contraire, Océane déploie, dans ce contexte précis de la tâche, 80,8% d'intervention de nature traditionnelle n'en laissant que 19,2 % de nature socioconstructiviste. Par ailleurs, il convient surtout de souligner que, indépendamment des enseignantes, le type d'intervention traditionnel n'a laissé aucune preuve de réussite chez les élèves. Cependant, on peut remarquer que quatre preuves de réussite ont pu être soulignées sur les trente interventions effectuées par Calypso. C'est donc 13,3 % des interventions qui marquent une réussite chez les élèves dans un enseignement qui est davantage de nature socioconstructiviste. Les résultats en provenance de la classe d'Océane amènent à la nuance. Réaliser quelques interventions à caractère socioconstructiviste ne suffit pas pour qu'une preuve de réussite s'établisse chez les élèves. En effet, aucune de ces preuves n'a été observée dans la classe d'Océane, dans ce contexte précis où une vision traditionnelle domine les interventions.

Il convient de préciser que la tâche de « compréhension de texte », conçue autour d'un bref texte suivi de questions, est un contexte qui génère en soi une certaine fermeture et une prise de distance de l'élève pour se diriger davantage vers la convention. Chacune des enseignantes a déployé d'autres contextes pédagogiques qui favorisent davantage une vision trilogique de la lecture. Il en sera davantage question dans la section 5.3 où seront présentées diverses situations singulières à chacune des classes.

## 5.2 Les résultats de l'analyse au regard de l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale

Cette section présente d'abord la construction de la grille portant sur l'enseignement de la grammaire et provenant des analyses qualitatives. Par la suite, les résultats quantitatifs seront discutés. Le schéma 2 qui suit résume les différentes catégories d'intervention lors de l'enseignement à la grammaire, catégories construites à partir des régularités observées par l'intermédiaire des trois classes.

-STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT-	
1 <sup>er</sup> niveau d'abstraction métalangagier (intraerreur)	<p style="text-align: center;"><b>Centrées sur la compréhension de l'enfant</b></p> <p>■ <b>L'enseignante invite l'enfant à se relire ou lit une portion de texte elle-même</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit l'enfant trouve son erreur tout seul et se corrige</li> <li>• Soit elle exige de l'enfant qu'il identifie des constituants de la phrase (ex : sujet/verbe). Cette exigence posée l'enfant y parvient seul. L'enfant poursuit l'accord entre les deux constituants. Il se trompe et son erreur permet de mettre en relief la compréhension de l'enfant en ce qui a trait à la relation entre les constituants de la phrase. (Dans l'exemple, l'enfant identifie le féminin singulier en prenant appui sur le verbe tel qu'il l'avait écrit <i>mastique</i>).</li> </ul> <p>À partir de cette compréhension manifestée par l'enfant, l'enseignante effectue une guidance au juste niveau de développement de l'enfant. Ceci s'observe par la réaction spontanée de l'enfant et par une opération grammaticale réussie qui s'ensuit.</p> <p>Enfin, l'enseignante formalise la règle d'accord grammaticale et exige de l'enfant qu'il effectue cette opération sur toutes les phrases restantes de son texte<sup>2</sup>.</p> <p>■ <b>L'enseignante cible une partie du texte, puis elle affirme à l'enfant le nombre d'erreur. Par la suite, elle demande à l'enfant de les identifier et de les corriger. Parfois, elle leur demande d'expliquer cette erreur<sup>2</sup>.</b></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Centrée sur la compréhension de l'adulte</b></p> <p>■ <b>L'enseignante identifie l'erreur et/ou le type d'erreur précisément</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit elle invite l'enfant à prendre un outil de rédaction spécifique (orthographe d'usage)</li> <li>• Soit elle identifie l'erreur et la corrige explicitement (orthographe d'usage, ponctuation). Parfois, à la suite de cette correction, l'enseignante utilise un métalangage et/ou donne une explication. Parfois, elle exige aussi de l'enfant qu'il effectue l'accord précédemment corrigé sur l'ensemble des phrases.</li> <li>• Soit elle opère directement pour l'enfant et/ou elle donne une explication. La réponse est explicitée à l'enfant ou fortement suggérée. Parfois, elle exige de l'enfant qu'il effectue l'accord précédemment corrigé sur l'ensemble des phrases.</li> <li>• Soit elle suggère la réponse à l'enfant par sa question</li> </ul> <p>■ <b>L'enseignante invite l'enfant à se relire ou lit une portion de texte elle-même</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit l'enfant ne se corrige pas à sa relecture. L'enseignante corrige alors l'erreur explicitement.</li> <li>• Soit l'enfant se relit et ne sait pas comment écrire un mot. L'enseignante découpe alors le mot en syllabes.</li> </ul> <p>L'enseignante réexplique la règle de grammaire à l'enfant en utilisant un métalangage et en</p>



	<p>■ <b>L'enseignante identifie l'erreur et/ou le type d'erreur précisément</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit elle demande à l'enfant comment "opérer" sur la phrase<sup>2</sup>. Par la suite, si l'enfant ne répond pas, elle donne une explication, elle opère et elle affirme la règle (orthographe grammaticale).</li> <li>• Soit elle exige une ou plusieurs hypothèse(s) de correction de la part de l'enfant. Par la suite, elle utilise <u>parfois</u> un métalangage.</li> <li>• Soit elle invite l'enfant à repérer dans son texte le mot correctement orthographié pour corriger l'erreur (orthographe d'usage)</li> <li>• Soit elle réfléchit, conjointement avec l'enfant, sur l'orthographe d'usage à partir des connaissances langagières à l'oral manifestées par l'enfant.</li> <li>• Soit, par des questions étayées au niveau de l'enfant, elle amène l'élève à réfléchir les groupes syntaxiques (groupe du verbe) et leur relation, et ce en utilisant un métalangage d'emblée <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève suit et parvient à corriger son erreur de lui-même avec une guidance répétée et soutenue de la part de l'enseignante</li> <li>- L'élève suit jusqu'à un certain moment. À partir du moment où il achoppe, l'enseignante lui indique la réponse.</li> <li>- L'élève ne suit pas, mais l'enseignante continue la réflexion à voix haute avec l'enfant en lui montrant comment elle opère sur les groupes syntaxiques.</li> </ul> </li> </ul>	<p>modélisant cette règle à l'aide d'au moins un exemple. Parfois, à la suite de cet ou de ces exemples, l'enseignante exige de l'enfant qu'il effectue la même règle syntaxique sur l'ensemble de l'exercice ou de la rédaction en cours.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit elle suggère la réponse à l'enfant par sa question. Devant le succès de l'enfant à la question posée, elle demande à celui-ci d'expliquer son raisonnement ou son opération. Parfois, elle va jusqu'à exiger de l'enfant qu'il utilise un métalangage adéquat.</li> <li>• Soit elle demande à l'enfant de refaire une hypothèse de correction sur l'orthographe d'usage en utilisant comme tremplin un mot de même famille connu à l'écrit par l'enfant.</li> </ul> <p>■ <b>L'enseignante provoque l'enfant, et celui-ci se corrige</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit en contextualisant ce qu'il a écrit</li> <li>• Soit en lisant intégralement ce qu'il a écrit</li> </ul>	

	<p>■ <b>L’enseignante félicite ponctuellement l’enfant</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit lorsque celui-ci réussit à faire un accord grammatical qu’elle a identifié auparavant comme étant problématique chez l’élève.</li> <li>• Soit lorsque l’enseignante voit que l’enfant a réussi à faire une correction qu’elle juge difficile pour le niveau scolaire de l’enfant</li> <li>• Soit lorsque l’élève, avec ou sans aide d’un pair, a corrigé l’une de ses erreurs. (autocorrection)</li> </ul>	
<p>2<sup>e</sup> niveau d’abstraction métalangagier (coordination des régularités et comparaison interreurs)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Centrées sur la réflexion de l’enfant sur une régularité d’erreur et/ou de succès</b></p> <p>■ <b>L’enseignante, conjointement avec l’enfant, observe des régularités la bonne orthographe grammaticale (effectuée par l’enfant) et félicite l’enfant.</b></p> <p>■ <b>L’enseignante, conjointement avec l’enfant, observe des régularités la bonne orthographe grammaticale à partir d’un outil de rédaction spécifique (Bescherelle)</b></p> <p>■ <b>L’enseignante, conjointement avec l’enfant, observe des régularités d’erreurs et, <u>parfois</u>, demande à l’enfant de consigner cette régularité dans un outil de référence.</b></p> <p>■ <b>L’enseignante demande aux enfants de prendre en charge l’explication grammaticale de certains groupes syntaxiques ciblés. (verbe, adjectif, nom)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit si l’enfant réussit cette prise en charge, celle-ci constitue une preuve de réussite.</li> <li>• Soit si l’enfant achoppe dans son explication, l’enseignante fait un étayage métalangagier qui soutient l’explication. En fait, elle reprend l’explication partie par partie.</li> </ul>	

Schéma 2 : Différents types d’intervention lors de l’enseignement de la grammaire

<sup>2</sup> Les exposants impliquent des stratégies d’enseignement relevant d’un deuxième degré d’abstraction à l’intérieur même d’un niveau.

≡ Attire l’attention du lecteur pour marquer une stratégie d’enseignement exigeant, du sujet, un deuxième niveau d’abstraction.

Tout comme dans la section 5.1, afin de bien rendre au lecteur la conceptualisation de la grille construite, voici quelques exemples de chacune des catégories créées.

### 5.2.1 Premier niveau d'intervention : vision traditionnelle centrée sur la convention

■ L'enseignante invite l'enfant à se relire ou lit une portion de texte elle-même

Ici, l'enseignante lit à haute voix le texte de l'enfant et l'invite à prendre un outil de rédaction marquant officiellement la convention.

Enseignante : *Ok, tu mets de la douceur, de la tendresse dans mon cœur. J'espère que tu resteras à jamais une super bonne professeure et remplaçante. Pour Noël, je te souhaite de belles vacances. Ok. Vacances, lis-moi c'te mot-là.*  
 Enfant: *VA-CAN-CES*  
 Enseignante : *Ok, y'a une faute ici, tu vas le chercher dans le dictionnaire.*

Dans l'exemple suivant, l'enseignante identifie l'erreur et le type d'erreur dans le texte de l'enfant. Elle corrige l'enfant en opérant pour lui sur la phrase écrite : *Il y avait une princesse et sont dragon et une sorcière effrayante.*

Enseignante : *L'enseignante regarde le texte de l'élève. *Il y avait une princesse et sont. Sont quoi ? C'est quoi les autres ?**  
 Enfant : *Euh, le dragon*  
 Enseignante : *C'est « nt ». Quand ça appartient à lui, c'est s-o-n. Si tu peux dire étaient, ça veut dire que c'est s-o-n-t. Il y avait une princesse triste étaient dragon. Donc, si on peut dire étaient dragon donc c'est automatiquement s-o-n-t. Mais ici, on ne peut pas dire étaient dragon donc...son dragon?*  
 Élève : *Euh, c'est quoi?*

■ L'enseignante invite l'enfant à se relire ou lit une portion de texte elle-même

- Soit l'enfant ne se corrige pas à sa relecture. L'enseignante corrige alors l'erreur explicitement.
- Soit l'enfant se relit et ne sait pas comment écrire un mot. L'enseignante découpe alors le mot en syllabes.

Voici un exemple où l'enseignante, en lisant pour l'enfant, provoquait ce dernier, mais elle a repris la parole en donnant rapidement la réponse explicite à l'enfant en découpant pour lui le mot en syllabe.

- Enfant : *C'est mal écrit?*  
 Enseignante: *Non, j'essaie de comprendre c'est quoi (sous-entendu le mot réjouissante). On va y aller par syllabe, on va essayer de le trouver. Re...JOUI...*  
 Enfant : *Réjouissante !*  
 Enseignante : *Réjouissante. « RÉ » avec un accent, « Jouiss » deux « s » parce qu'il est entre deux voyelles, sinon ça va faire « réjouisante ».*

■ L'enseignante réexplique la règle de grammaire à l'enfant en utilisant un métalangage et en modélisant cette règle à l'aide d'au moins un exemple. Parfois, à la suite de cet ou de ces exemples, l'enseignante exige de l'enfant qu'il effectue la même règle syntaxique sur l'ensemble de l'exercice ou de la rédaction en cours.

Voici un exemple où l'enseignante explicite une règle de grammaire sans prendre pour assise le raisonnement de l'enfant.

- Enfant : *Ici est-ce qu'il faut marquer qui ou ... ?*  
 Enseignante : *Encerle le sujet représenté par qui, accorde le verbe au présent. Ceci est l'énoncé de l'exercice. Qui est-ce qui traite ? C'est le reportage. Alors, le sujet, c'est le reportage et c'est ce que tu vas encercler. Elle fait le geste d'encercler. Ok ?*

Bien qu'il soit certain qu'il faille tirer les enfants vers les conventions grammaticales de notre langue écrite, sur le plan théorique – au regard de la posture adoptée dans cette recherche, rien ne permet de prendre pour acquis que d'exposer explicitement la structure grammaticale conventionnelle, sans circonscrire et considérer la compréhension et la structuration construite jusque-là par l'enfant, permette à ce dernier de mieux appréhender la structure mature conventionnelle de la grammaire. D'ailleurs, l'exemple précédant celui-ci est loquace à cet égard puisqu'à la suite de l'explication de l'enseignante, l'élève demande encore ce qu'il doit écrire : « Euh, c'est quoi ? »

### 5.2.2 Deuxième niveau d'intervention : vision socioconstructiviste centrée sur la compréhension de l'enfant

- L'enseignante invite l'enfant à se relire ou lit une portion de texte elle-même

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante exige de l'enfant qu'il identifie des constituants de la phrase (ex : sujet/verbe). Cette exigence posée l'enfant y parvient seul. L'enfant poursuit l'accord entre les deux constituants. Il se trompe et son erreur permet de mettre en relief la compréhension de l'enfant en ce qui a trait à la relation entre les constituants de la phrase. Dans l'exemple, l'enfant identifie le féminin singulier en prenant appui sur le verbe tel qu'il l'avait écrit *mastique*). À partir de cette compréhension manifestée par l'enfant, l'enseignante effectue une guidance au juste niveau de développement de l'enfant. Ceci s'observe par la réaction spontanée de l'enfant et par une opération grammaticale réussie qui s'ensuit. Finalement, l'enseignante formalise la règle d'accord grammaticale et exige de l'enfant qu'il effectue cette opération sur toutes les phrases restantes de son texte (cette dernière étape exige une réflexion de la part de l'enfant de deuxième ordre comme indiquée dans la grille par l'exposant 2).

- Enseignante : *Je veux que tu me relises cette phrase !*  
 Enfant : *Les femmes mastique la peau d'un phoque pour les ramollir, pour faire des vêtements.*  
 Enseignante : *Là je veux que tu me soulignes, dans ta première phrase, le sujet et je veux que tu m'entoures le verbe !*  
 Enfant : *Le sujet c'est les femmes.*  
 Enseignante : *Ok ! Ton verbe ?*  
 Enfant : *Le verbe c'est mastiquer. Je l'entoure ?*  
 Enseignante : *Ouais !*  
 Enfant : *Féminin singulier. Il pointe le « e » à la fin du mot « mastique ».*
- Enseignante : *Les verbes au pluriel ! Les femmes, tu peux les remplacer par quoi ?*  
 Enfant : ***Par les hommes.***  
 Enseignante : *Non mais un autre pronom ! Est-ce qu'on peut dire « elles » ?*  
 Enfant : ***Elles femmes mastiquent. Ah oui ! Elles mastiquent !***  
 Enseignante : *Donc tu mets « elles mastiquent » Quand tu mets « elles » au pluriel, ton verbe il s'écrit comment ?*  
 Enfant : *« I-L-S ». Ok elles, e-l-l-e-s!*  
 Enseignante : *Mastiquent tu l'écris comment ?*  
 Enfant : *« M-A-,M-A-S-T-I-Q-U-E-S, euh... E-N-T »*  
 Enseignante : *Le verbe, troisième groupe du pluriel : « E-N-T » Vas-y continue comme ça avec les autres phrases<sup>2</sup>!*

- L'enseignante cible une partie du texte, puis elle affirme à l'enfant le nombre d'erreur. Par la suite, elle demande à l'enfant de les identifier et de les corriger. Parfois, elle leur demande d'expliquer cette erreur<sup>2</sup>.

Enseignante : *Chère Suzanne, en ce beaux mois de décembre. Ici y a une faute, ça serait quoi tu penses ?*  
 Enfant: *Beau*  
 Enseignante : *Pourquoi? (Elle ne se satisfait pas d'une réponse, elle pousse le raisonnement)*  
 Enfant: *Bien parce que j'ai mis « x », puis c'est juste un mois de décembre.*

- L'enseignante identifie l'erreur et/ou le type d'erreur précisément

Voici un exemple où l'enseignante utilise les connaissances langagières de l'enfant à l'oral pour lui faire réfléchir l'écrit :

Enseignante: *Ça c'est la boue sur nos bottes. Un bout, ça c'est quoi, un bout de viande ?*  
 Enfant : *Un boute*  
 Enseignante : *Ah ! bon ! Tu dis un boute, mais y a pas de « e » à la fin ! Tu prononces le « t », mais on le dit pas, on dit un bout. « b-o-u-t » tu vas le savoir maintenant ?*  
 Enfant: *Oui !*

Voici un autre exemple où l'enseignante amène l'élève à réfléchir les groupes syntaxiques (groupe du verbe) et leur relation, et ce, en utilisant un métalangage d'emblée. L'enseignante s'assure cependant que l'élève suit et parvient à corriger son erreur de lui-même avec une guidance répétée et soutenue de sa part.

Enseignante : *Cher papa, je t'écris ce petit mot pour te dire à quel point je t'aime. J'apprécies. J'apprécie c'est quelle sorte de mot ça j'apprécie ?*  
 Enfant: *Bien, c'est comme t'aime c'est une autre façon de dire j'aime.*  
 Enseignante : *Ok! Est-ce que c'est un nom, un adjectif?*  
 Enfant: *C'est com..bien...euh... c'est le verbe.*  
 Enseignante : *C'est quel verbe ?*  
 Enfant: *Apprécier.*  
 Enseignante : *Le verbe apprécier, il est dans quel groupe ?*  
 Enfant: *C'est le premier groupe.*  
 Enseignante : *Oui, parce qu'il est en er. C'est qui le boss du verbe apprécier?*  
 Enfant: *Aimer.*  
 Enseignante : *Aimer donc si je veux savoir j'aime.*  
 Enfant: *C'est juste un e.*  
 Enseignante : *Donc, j'apprécie ?*  
 Enfant: *Prendra pas de s.*  
 Enseignante : *Exact!*

■ L'enseignante provoque l'enfant et celui-ci se corrige

Voici un exemple où l'enseignante contextualise l'écrit de l'enfant :

Enseignante : *Tu es chère à mes yeux, J'aime beaucoup de choses sur toi. Quand on dit sur toi ce serait comme ça. Elle lui montre sur elle. Donc on va dire ?*  
 Enfant : *En toi.*  
 Enseignante : *En toi, excellent !*

Voici un autre exemple où l'enseignante en lisant intégralement l'écrit de l'enfant, amène ce dernier à réfléchir de lui-même la correction à apporter.

Enseignante : *Chère maman en cette PEriode du temps des fêtes. Y manque quelque chose ici. Moi, si je lis ça, je lis en cette PE riode*  
 Enfant : *(Après un moment d'hésitation) Un accent ?*  
 Enseignante : *Ouais !*

■ L'enseignante félicite ponctuellement l'enfant

Voici un exemple où l'enseignante voit que l'enfant a réussi à faire une correction qu'elle juge difficile pour le niveau scolaire de l'enfant :

Enseignante: *Chers parents, en ce magnifique temps de la Saint-Valentin, je veux vous souhaiter...je veux vous bâtir, donc à l'infinif, c'est bon!*  
 Enseignante: *Tu m'encourages. T'as mis ton « s » c'est bon !*

5.2.3 *Troisième niveau d'intervention : vision socioconstructiviste centrée sur la réflexion de l'enfant sur certaines régularités présentes dans sa production (erreurs ou acquisition)*

Ce troisième niveau apparaît comme le plus haut niveau d'intervention car il permet de partir du raisonnement de l'enfant et amène ce dernier à réfléchir des régularités orthographiques ou des régularités d'erreurs qu'il commet. L'enfant est en mode d'analyse de son propre raisonnement et donc l'intervention se situe à un haut niveau métalangagier.

- L'enseignante, conjointement avec l'enfant, observe des régularités de la bonne orthographe grammaticale et félicite l'enfant.

Enseignante : ... *Que tu nous donnes. C'est bien t'as pensé à tous tes accords de verbes !*

- L'enseignante, conjointement avec l'enfant, observe des régularités de la bonne orthographe grammaticale à partir d'un outil de rédaction spécifique (Bescherelle)

Voici un exemple où l'enseignante ne fait pas que référer l'enfant à un outil de rédaction. Elle prend le temps de réfléchir certaines régularités relatives à la formation du verbe au passé composé.

Enseignante : *Tu passes à l'autre. Disparu, est disparu. Est disparu, ce n'est pas juste disparu. Disparu, c'est ton verbe puis être c'est le est, c'est ton auxiliaire. Admettons qu'on regarde dans le Bescherelle. On va prendre n'importe quel. Regarde ça, c'est le verbe peser, t'es d'accord avec moi ?*

Enfant : *Oui.*

Enseignante : *Ça ici, c'est encore le verbe peser ? Elle montre les temps composés.*

Enfant : *Oui.*

Enseignante : *Oui. Le verbe peser, ça s'appelle un participe passé avec son auxiliaire qui est avoir. Parce que j'ai ai, c'est le verbe avoir.*

Enfant : *Ça c'est le passé composé.*

Enseignante : *Oui c'est ça. Ton passé composé, c'est composé d'un auxiliaire avoir et d'un participe passé. Mais regarde peser c'est la même chose que quand tu regardes ici. Vois-tu que c'est la même affaire ?*

Enfant : *C'est tous des participes passés.*

Enseignante : *C'est ça. Fait que ton verbe ici, ce n'est pas juste disparu, c'est : est disparu.*

- L'enseignante, conjointement avec l'enfant, observe des régularités d'erreurs et, parfois, demande à l'enfant de consigner cette régularité dans un outil de référence.

Enseignante : *Ça, c'est quoi qui est écrit ici ?*

Enfant : *Je t écris. Oups, j'ai oublié mon apostrophe, puis j'ai oublié mon accent. Moi, j'oublie tout le temps mes accents.*

Enseignante : *Qu'est-ce que tu vas faire pour y penser ?*

Enfant : *Bien je ne sais pas... je ne sais pas pentoute.*

Enseignante : *Il faut que tu te dises : ça, c'est mon plus grand piège.*

[...]

Enseignante : *On écoute ensemble des films c'est très amusant, car tu pleures tout le temps. Mais ce que j'aime le plus, encore un problème d'apostrophe, tu fais ton espace, mais tu l'oublies ton apostrophe !*

Enfant : *Je les mets jamais mes apostrophes dans mes textes !*

Enseignante : *Toi, ce que tu vas faire, sur ta grille de correction ?*

Enfant : *Elle est dans mon sac.*



Enseignante : *Ajoute-toi apostrophe parce que c'est vraiment important et les accents. (Dans la classe de cette enseignante, la grille de correction est construite à partir des régularités des erreurs commises par les enfants de la classe.)*

- L'enseignante demande aux enfants de prendre en charge l'explication grammaticale de certains groupes syntaxiques ciblés, et ce même si correctement orthographiés. Cette prise en charge constitue d'ailleurs une preuve de réussite chez l'enfant.

Enseignante : *Excellent! Et je vous aime pareil pour tout le beau travail. Pourquoi elle a enlevé le « x » ici?*

Enfant : *Parce que « travail » c'est le travail en général.*

Enseignante : *Chers parents, je vous remercie Hey! Dites-moi si c'est bon ça? Elle a écrit « je vous remercie » avec un « E » Pourquoi est-ce qu'il y aurait un « e » à « je vous remercie »?*

Enfant 1: *RemerCIER*

Enfant 2 : *Je vous aime... parce que c'est le verbe « remercier » et remercier c'est dans le premier groupe et le boss c'est « aimer » et « je vous aime »*

Enseignante : *Donc, je vous aime pareil.*

Les types d'intervention sont hiérarchisés théoriquement de 1 à 3 et soulignent ainsi une complexification dans la qualité des interventions.

#### 5.2.4 Niveaux d'intervention au regard de l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale en fonction des enseignantes, des contextes et des élèves (aspect quantitatif)

Après avoir constitué la grille descriptive des différentes interventions d'ordre grammatical sous la base des analyses qualitatives, les différentes interventions catégorisées ont été quantifiées en fonction des enseignantes, des contextes, et en fonction des élèves à qui s'adressaient les interventions.

Le tableau 2 qui suit présente les différents types d'intervention avec les marques de réussite. Il est à noter que ce tableau montre également les résultats de l'analyse des interventions de Daphné, la stagiaire de la classe de Circé (voir cadre méthodologique, p. 18). De ce tableau, trois constats sont à soulever. Premièrement, le plus haut niveau d'intervention est très peu utilisé par les enseignantes. En effet, si l'on considère le peu d'intervention de Circé (10 au total), une seule représente le 3<sup>e</sup> niveau d'intervention, ce qui fait gonfler le pourcentage à 10 %. En réalité,

seule Calypso, et quelque peu la stagiaire Daphné, utilisent ce niveau d'intervention réflexif sur la langue écrite. Le fait que Daphné conduise des interventions de ce type témoigne du soutien efficace de cette stagiaire dans l'enseignement de cette classe, ce qui pointe une des conditions possibles de réussite chez les élèves. Il convient également de noter que ces interventions marquent chez Calypso un bon taux de preuve de réussite (2,3 %), telle que définie par les raisonnements que l'enfant parvient à effectuer seul après les avoir conjointement partagés avec son enseignante.

Tableau 2 : Les types d'interventions en fonctions de chaque enseignante

Enseignantes Types d'intervention	Calypso	réussite	Océane	réussite	Circé	réussite	Daphné	réussite
	Intervention de type 1 : Centrée sur la convention adulte	<b>52,3 %</b> (n=68)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>81,0 %</b> (n=17)	<b>0,0 %</b> n=0	<b>80,0 %</b> (n=8)	<b>0,0 %</b> n=0	<b>69,3 %</b> (n=52)
Intervention de type 2 : Centrée sur la compréhension de l'enfant	<b>40,0 %</b> (n=52)	<b>5,4 %</b> (n=7)	<b>19,0 %</b> (n=4)	<b>4,8 %</b> n=1	<b>10,0 %</b> (n=1)	<b>0,0 %</b> n=0	<b>25,4 %</b> (n=19)	<b>2,7 %</b> (n=2)
Intervention de type 3 : Centrée sur la réflexion de l'enfant sur une régularité	<b>7,7 %</b> (n=10)	<b>2,3 %</b> (n=3)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>0,0 %</b> n=0	<b>10,0 %</b> (n=1)	<b>0,0 %</b> n=0	<b>5,3 %</b> (n=4)	<b>0,0 %</b> (n=0)
Nombre total d'intervention	<b>n=130</b>	<b>n=10</b>	<b>n=21</b>	<b>n=1</b>	<b>n=10</b>	<b>n=0</b>	<b>n=75</b>	<b>n=3</b>
% total	100 %	7,7 %	100 %	4,8 %	100 %		100 %	4,0 %

Toutes les enseignantes utilisent des interventions socioconstructivistes centrées sur la compréhension des enfants. Mise à part Circé qui fait très peu d'intervention au total (respectivement 5 et 10), ce niveau d'intervention marque de bons taux de preuves de réussite : 5,4 %, 4,8 % et 2,7 %.

À l'inverse, les interventions centrées sur la convention adulte, bien que majoritairement présentes chez toutes les enseignantes semblent pourtant celles qui amènent le moins de réussite chez les élèves. De ce tableau 2, il convient ainsi de souligner que les types d'intervention de posture socioconstructiviste semblent être ceux qui favorisent la réussite des élèves, l'appropriation et l'intériorisation des règles grammaticales d'ordre orthographique ou lexical.

Le tableau 3 démontre de façon assez éloquente que le contexte favorisant la réussite des élèves au regard de l'apprentissage de la grammaire est celui où les élèves réfléchissent la grammaire à partir de leur propre production écrite. En effet, aucune preuve de réussite n'a pu être observée dans les contextes d'exercices. Ce tableau montre également des écarts importants entre les enseignantes dans la conception de leurs activités relatives à la grammaire. Par ailleurs, de façon assez surprenante, les enseignantes semblent avoir déployé davantage des contextes de production de texte que des contextes d'exercice, ce qui ne représente pas nécessairement la majorité des classes du Québec. Avec les résultats qui ressortent du tableau 3 et qui n'indiquent des preuves de réussite que dans un contexte 1, il convient d'encourager les enseignants à procéder à l'enseignement de la grammaire à partir de productions textuelles des enfants. En effet, bien que la tâche soit ainsi plus complexe en comparaison avec un exercice, elle semble avoir plus d'impact positif sur la réussite des élèves. Il convient de souligner que, bien que dans toutes les classes, les élèves ont été amenés à produire des textes, à chaque fois, c'est la grammaire orthographique et lexicale que l'élève a dû corriger.

Tableau 3 : Types d'intervention en fonction des contextes

intervention / Contextes	Calypso			Réussit e	Océane			Réussit e	Circé			Réussit e	Daphné			Réussit e
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3	
Contexte 1 : Centré sur le texte produit par l'enfant	<b>100 %</b> (n=68)	<b>100 %</b> (n=52)	<b>100 %</b> (n=10)	<b>7,7 %</b> (n=10)	<b>82,4 %</b> (n=14)	<b>100 %</b> (n=4)	- (n=0)	<b>4,8 %</b> (n=1)	<b>100 %</b> (n=8)	<b>100 %</b> (n=1)	<b>100 %</b> (n=1)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>71,2 %</b> (n=37)	<b>100 %</b> (n=19)	<b>100 %</b> (n=4)	<b>4,0 %</b> (n=3)
Contexte 2 : Exerciseurs	<b>0%</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>17,6 %</b> (n=3)	<b>0 %</b> (n=0)	- (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>28,8 %</b> (n=15)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)	<b>0 %</b> (n=0)
Total	<b>100 %</b> n=68	<b>100 %</b> n=52	<b>100 %</b> n=10	<b>7,7 %</b> n=10	<b>100 %</b> n=17	<b>100 %</b> n=4	n=0	<b>4,8 %</b> n=1	<b>100 %</b> n=8	<b>100 %</b> n=1	<b>100 %</b> n=1	<b>n=0</b>	<b>100 %</b> n=52	<b>100 %</b> n=19	<b>100 %</b> n=4	<b>4,0 %</b> n=3

Tableau 4 : Types d'intervention en fonction du caractère dit « à risque » ou non des élèves

intervention / Attributions	Calypso			Réussite	Océane			Réussite	Circé			Réussite	Daphné			Réussite
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3	
« À risque »	<b>42,6 %</b> (n=29)	<b>30,8 %</b> (n=16)	<b>10 %</b> (n=1)	<b>2,3 %</b> (n=3)	<b>71,0 %</b> (n=12)	<b>75,0 %</b> (n=3)	- (n=0)	<b>4,8 %</b> (n=1)	<b>100 %</b> (n=8)	<b>100 %</b> (n=1)	<b>100 %</b> (n=1)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>88,5 %</b> (n=46)	<b>89,5 %</b> (n=17)	<b>100 %</b> (n=4)	<b>4,0 %</b> (n=3)
Non identifié « à risque »	<b>57,4 %</b> (n=39)	<b>69,2 %</b> (n=36)	<b>90 %</b> (n=9)	<b>5,4 %</b> (n=7)	<b>29,0 %</b> (n=5)	<b>25,0 %</b> (n=1)	- (n=0)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>11,5 %</b> (n=6)	<b>10,5 %</b> (n=2)	<b>0,0 %</b> (n=0)	<b>0,0 %</b> (n=0)
Total	<b>100 %</b> n=68	<b>100 %</b> n=52	<b>100 %</b> n=10	<b>7,7 %</b> n=10	<b>100 %</b> n=17	<b>100 %</b> n=4	n=0	<b>4,8 %</b> (n=1)	<b>100 %</b> (n=8)	<b>100 %</b> (n=1)	<b>100 %</b> (n=1)	<b>n=0</b>	<b>100 %</b> (n=52)	<b>100 %</b> (n=19)	<b>100 %</b> (n=4)	<b>4,0 %</b> (n=3)

Tableau 5 : Distribution des trois niveaux d'interventions des enseignantes en fonction du caractère dit « à risque » ou non des élèves

Intervention / Attribution	Calypso			Réussit e	Océane			Réussit e	Circé			Réussit e	Daphné			Réussit e
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3	

s																	
	<b>63,0 %</b>	<b>34,8 %</b>	<b>2,2 %</b>	<b>6,5 %</b>	<b>80,0 %</b>	<b>20,0 %</b>	<b>0 %</b> (n=0)	<b>6,7 %</b>	<b>80,0 %</b>	<b>10,0 %</b>	<b>10,0 %</b>	<b>0,0 %</b>	<b>68,6 %</b>	<b>25,4 %</b>	<b>6,0 %</b>	<b>4,5 %</b>	
À risque	(n=29)	(n=16)	(n=1)	(n=3)	(n=12)	(n=3)	(n=0)	(n=1)	(n=8)	(n=1)	(n=1)	(n=0)	(n=46)	(n=17)	(n=4)	(n=3)	
TOTAL	100%				100%				100%				100%				
	n=46				n=15				n=10				n=67				

Il n'a pas été possible d'observer un accompagnement socioconstructiviste au niveau de la grammaire textuelle. Ceci rejoint les conclusions de Reuter (1989) qui met en relief un paradoxe dans l'enseignement de la langue écrite : on demande aux élèves d'écrire des textes, puis jamais on ne corrige ou on n'accompagne la structuration des textes élaborés par les élèves. À chaque texte produit, c'est la grammaire orthographique et lexicale qui est enseignée! Si comme l'affirme Olson (1998), la structuration des discours écrits, et donc la grammaire du texte, a permis l'évolution de la pensée dans la phylogénèse comme dans l'ontogénèse, il convient que l'école se penche rapidement à concevoir un enseignement autour de la grammaire du texte. Sur la base des données présentées ici, si l'on projette qu'une posture socioconstructiviste qui guide le jeune vers une complexification à partir de son propre texte (par opposition à un enseignement à priori d'une structure mature avant l'action d'écrire un premier jet) serait une posture marquant la réussite vers une meilleure maîtrise de la structuration des textes et de la pensée, il convient dès lors de s'empresser de déployer des contextes de productions de textes où les jeunes sont amenés à réfléchir leurs organisations textuelles à partir de leurs propres productions, mises en comparaison avec des textes de différents genres qu'ils lisent.

Le tableau 4 montre que Calypso intervient régulièrement avec les élèves « à risque » et ceux non « à risque ». Dans sa classe, il semble que les élèves « à risque » profitent du même type d'intervention. En effet, elle utilise les trois niveaux d'intervention, peu importe l'élève à qui elle s'adresse. Cependant, les élèves non « à risque » reçoivent davantage des interventions de type socioconstructiviste que les élèves « à risque » (interventions 2 et 3). Océane semble d'emblée beaucoup plus intervenir avec les élèves « à risque » que les élèves non « à risque ». Pour les deux catégories d'élèves, elle utilise deux types d'intervention (de niveau 1, centré sur la convention et de niveau 2 centré sur le raisonnement de l'élève). Elle n'utilise cependant aucune intervention réflexive de type 3 avec aucune des catégories d'élèves. Circé semble n'intervenir qu'avec les élèves « à risque », ce qui peut contribuer à les stigmatiser au sein de leur groupe. Néanmoins, elle utilise des interventions de posture socioconstructiviste comme de posture traditionnelle avec ses élèves « à risque », mais très peu ou pas du tout d'intervention réflexive de type 3. Daphné semble davantage intervenir auprès des élèves « à risque » bien qu'elle intervienne auprès des autres élèves également. Elle utilise davantage des interventions de posture socioconstructiviste avec les élèves « à risque », qu'avec les élèves non « à risque » et les

preuves de réussite sont marquées pour les élèves « à risque », ceux avec qui elle déploie les interventions réflexives du troisième niveau. Il faut signaler ici que le mode de fonctionnement de Circé et Daphné avec les élèves « à risque » correspond aux modalités du contrat établi entre cette enseignante et cette stagiaire. En effet, dans une entrevue individuelle (voir chapitre 3 du volume 1), Circé précise qu'elle cherche à avoir une stagiaire dans sa classe afin de lui permettre d'intervenir individuellement auprès des élèves en difficulté, alors que la stagiaire peut s'occuper du reste de la classe (un groupe de 21 élèves).

Si l'on isole les interventions auprès des élèves « à risque », on peut remarquer, à l'aide du tableau 5, que toutes les enseignantes offrent moins d'intervention de haut niveau (intervention de types 2 et 3) aux élèves identifiés « à risque ». Les interventions toutefois diversifiées de Calypso et de Daphné – un point fort de nouveau ici chez cette stagiaire, en nombre supérieur à 30 pour les deux, peuvent montrer une idée de l'accompagnement auprès de l'élève « à risque » sous forme d'étayage. En effet, 37 % des interventions de Calypso (34,8 % + 2,2 %) et 29,4 % des interventions de Daphné (25,4 % + 6 %) sont centrées sur le raisonnement propre des élèves nommés « à risque ». Ainsi, la bonne quantité des interventions variées chez ces deux enseignantes peut faire foi d'une certaine différenciation de leur enseignement, la complexité de l'intervention pouvant suivre, en partie, la complexité du raisonnement de l'élève. Il devient plus ardu de se prononcer pour Océane et Circé étant donné le peu d'interventions effectuées, respectivement 15 et 10, ce qui a pour effet de gonfler les pourcentages.

### 5.3 **Autres situations singulières servant la langue écrite**

Outre les compréhensions de texte circonscrites par de brefs textes à lire suivis de questions et l'enseignement de la grammaire orthographique et lexicale, les enseignantes partageaient toutes une période de lecture silencieuse par les élèves dans un roman de la littérature jeunesse à l'entrée du matin. Bien que ne pouvant être analysées, ces situations de lecture réelle dans un roman ne peuvent qu'être bénéfiques. En effet, intégrant la langue et la culture, l'élève appréhende sa lecture avec ses intentions et sa compréhension propre du texte, ce qui peut favoriser l'échange des appréciations des lectures entre les jeunes dans le contexte de la classe.

Calypso et Océane insèrent également le théâtre à la lecture. Calypso déploie des moments de lecture théâtrale à vue alors qu'Océane permet aux enfants de créer une pièce de théâtre à partir de lectures effectuées. Ces deux types d'activités fonctionnelles entourant la lecture permettent aux enfants de faire un effort de recontextualisation de la langue écrite qui est décontextualisée de par sa nature. Ainsi, les enfants doivent négocier leurs interprétations du texte afin de s'entendre sur la recontextualisation à effectuer. Ces activités s'enracinent ainsi dans une vision trilogique de la lecture amenant une interaction nécessaire entre l'élève, le texte et le contexte socioculturel et pragmatique.

Calypso et Océane font également toutes deux construire des résumés au regard de textes informatifs lus par les enfants, résumés qui servent de présentations orales au groupe classe. Ces situations amènent également les élèves à axer leur interprétation sur la macrostructure des textes qu'ils lisent et sur l'intégration et la combinaison de plusieurs éléments d'information provenant de différentes sources. Ce type d'activité complexe rejoint également une vision trilogique où l'élève négocie son interprétation d'un texte avec ses pairs afin de rendre un exposé à la classe.

Par ailleurs, Calypso propose également d'insérer la lecture et l'écriture dans d'autres modes culturels comme la musique et la poésie. Demandant à ses élèves de créer poèmes et chansons, elle leur demande par la suite de partager leurs créations au sein du groupe classe. Encore une fois ici, la langue est conçue dans une vision trilogique obligeant l'interaction entre l'élève, les textes et un contexte fonctionnel qui répond à une pragmatique culturelle.

Enfin, Circé procède à des lectures interactives de différents contes. Lors de ces lectures interactives, les élèves sont amenés à avancer leurs hypothèses, parfois lexicales, parfois sur la suite des événements à venir ou parfois sur les explications concernant les événements lus. Ce type de construction de sens en groupe autour d'un récit en cours de lecture pourrait favoriser la compréhension des plus faibles lecteurs par la construction négociée d'une trame de fond de l'histoire en cours de lecture par l'ensemble du groupe classe. Dans la même optique, Circé a une pratique d'interprétation de brèves phrases à caractère philosophique. Quotidiennement, elle écrit une phrase au tableau et les élèves sont amenés à discuter l'interprétation qu'ils font de la phrase. Ces deux activités régulières de Circé rejoignent elles aussi une vision trilogique de la lecture



amenant les élèves en interaction avec une phrase écrite à négocier leurs interprétations dans le contexte social de la classe.

Ces situations singulières sont finalement beaucoup plus riches et ouvertes que la lecture d'un bref texte suivi de questions. Elles ouvrent également inmanquablement sur la structuration des textes, ce qui sert, en partie, la structuration du discours écrit. Bien que certaines analyses qualitatives soient amorcées, elles n'ont pu être finalisées dans les limites de temps dont disposaient les chercheurs.

## 6. CONCLUSION

Cette recherche de type qualitative et exploratoire a permis de mettre en relief certaines pratiques par l'intermédiaire de trois études de cas de pratique enseignante – et d'une stagiaire, accueillant des élèves identifiés « à risque » au sein de leur classe régulière. En utilisant des données de pratique de leur enseignement in vivo, ces enseignantes permettent de mieux circonscrire quels types et quels contextes d'intervention semblent plus efficaces pour soutenir l'élève en difficulté au regard de la compréhension en lecture et de l'apprentissage de la grammaire orthographique et lexicale. Dès lors, il convient de remercier ces trois enseignantes et cette stagiaire, ainsi que les élèves et leurs parents pour le partage de leurs savoirs et de leur vécu.

Pour les élèves dits « à risque », tout comme pour les élèves tout venant, il semble qu'une posture d'enseignement socioconstructiviste favorise davantage la complexification du savoir, que ce soit pour la lecture ou pour l'écriture. En effet, dans le cadre et les limites méthodologiques de la présente recherche, il appert que miser sur les liens avec les connaissances des élèves et les textes qu'ils lisent, tout comme leur permettre de négocier le sens des textes entre eux à partir de leur propre regard et raisonnement sur le monde, suscitent l'émergence de marques de réussite chez l'ensemble des élèves et particulièrement chez les élèves « à risque ». C'est donc dans une vision trilogique de l'apprentissage de la lecture que les élèves ont plus de succès en compréhension en lecture, vision qui promeut les interactions entre les élèves et les textes dans des contextes ouverts permettant la discussion entre pairs et leurs différentes interprétations.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche semblent également soutenir qu'une vision socioconstructiviste centrée sur les opérations et les raisonnements des élèves relativement à la grammaire orthographique et lexicale, dans le cadre même de leurs propres productions, favorise l'appropriation des règles conventionnelles de l'orthographe. Sur la base de ces résultats, il convient d'encourager les écoles québécoises à faire produire des textes aux élèves et à procéder à l'enseignement de la grammaire à l'intérieur même des productions écrites des enfants. Enfin, si l'on projette les résultats de l'étude qui appuient une posture socioconstructiviste pour la grammaire orthographique, l'écriture de texte devrait pouvoir permettre également un accompagnement sur la complexification de l'organisation du discours écrit des enfants, non pas à partir d'une structure offerte a priori, mais à partir d'un soutien partant de la première version de l'élève. Il semble urgent de réfléchir en ce sens puisque chaque fois qu'un texte est demandé aux enfants, c'est l'orthographe qui est enseigné. Il semble qu'on ne choisisse jamais l'enseignement ou le soutien de la grammaire textuelle. Or, cette habileté est la plus difficile à maîtriser.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bourg, T, Bauer, P.J. and van den Broek, P. (1997). Building the bridges: The development of event comprehension and representation. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer and T. Bourg (Eds), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (p. 385-407). Mahwah, NJ:Lawrence Earlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon and R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology*, vol. I, Theoretical Models of Human Development, 994-1028. New York : John Wiley & Sons.
- Cain, K., Oakhill, J. and Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meaning from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of child language*, 30, 681-694.
- Campan, R. et Scapiani, F. (2001). *Éthologie. L'approche systémique du comportement*. Bruxelles : De Boeck.
- Carrell, P.L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, 16 (4), 479-488.
- Charolles, M. (2002). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Revue Internationale de la Linguistique Française : Travaux de Linguistiques, La Cohérence Textuelle, Cohésion et Rupture*, 29, 125-151.
- Charolles, M. (1988). Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles Linguistiques*, 2, 45-66.
- Dewitz, P. and Dewitz, P.K. (2003). They can read the words, but they can't understand : Refining comprehension assessment. *The reading teachers*, 56 (5), 422-435.
- Edwards, D. and Potter, J. (1993). Language and causation : A discursive action model of description and attribution. *Psychological review*, 100 (1), 23-41.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. Dans M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p.73-105). Paris : Presses universitaires de France.
- Ferreiro, E. (1982). Literacy development: Psychogenesis. In Y.M. Goodman (Ed.), *How children construct literacy* (p.12-25). Newark : International Reading Association.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Giasson, J. (2003/1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur

- Glaserfeld, E. (1994). *L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique*. III<sup>e</sup> Symposio de Epistemologia Genetica, Aguas de Lindoia, Brazil, 28 août-2 septembre.
- Glaserfeld, E. (1983). L'apprentissage en tant qu'activité constructive. Dans J. Bergeron et N. Herscovics (Eds), *Actes de la cinquième rencontre annuelle PME-NA (North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education)* (p.70-101). Montréal.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London : Longman.
- Irwin, J.W. (2006). *Teaching reading comprehension processes*, 3<sup>e</sup> Édition. Boston : Allyn & Bacon.
- Levy, E.T. (2003). Coherence in discourse : Past and futur experimental work. *Human Development*, 46, 194-196.
- Levy, E.T. (1999). A social-pragmatic account of the development of planned discourse. *Human Development*, 42, 225-246.
- Maria, K. (2000). Conceptual change instruction : A social constructivist perspective. *Reading and writing Quarterly*, 16, 5-22.
- Makdissi, H. (2004). *Le développement des inférences dans un contexte de lecture interactive chez les enfants du préscolaire*, thèse de doctorat déposée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Interactive Reading : A Context for Expanding the Expression of Causal Relations in Preschoolers. *Written Language and Literacy*, 9 (2), 177-211.
- McKeough, A. (2000). Building on the oral tradition : How story composition and comprehension develop. Dans J.W. Astington (Ed.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (p.98-114). Malden, Mass: Blakwell.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2<sup>e</sup> Édition. Paris : De Boeck.
- Morelli, G.A. et Baldwin, H. (2002). The researcher and the researched. *Human development*, 45, 381-386.
- Olson, D.R. (1998). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris: Retz.

- Östman, J-A. (1999). Coherence through understanding through discourse patterns : Focus on new reports. In W. Bublitz, U. Lenk & E.Ventola (Eds.), *Coherence in spoken and written discourse. How to create it and how to describe it* (p.77-100). Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture : Histoire et problématique. *Pratique*, 61, 68-90.
- Ricoeur, P. (2003). *Arts, langage et herméneutique esthétique*. Brohm, J.-M. et Uhl, M. Philagora (page consultée le 21 février 2003), Entretien avec Paul Ricoeur. (en ligne) <http://www.philagora.net/philo-fac/ricoeur.htm>.
- Sawyer, K. (2003). Coherence in discourse: Suggestion for future work. *Human Development*, 46, 189-193.
- Seidlhofer, B. & Widdowson, H. (1999). Coherence in summary: The contexte of appropriate discourse. In W. Bublitz, U. Lenk & E.Ventola (Eds.), *Coherence in spoken and written discourse. How to create it and how to describe it* (p.205-219). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shapiro, L.R. and Hudson, J.A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. In J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing in the production and comprehension of text* (p.23-48). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. *Pour favoriser la réussite scolaire : Réflexions et pratiques* (p. 276-294). Montréal : CEQ.
- Sirois, P. (1996). *Le développement des processus d'identification et de reconnaissance des mots chez le lecteur sourd débutant*, mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park : Sage.
- Trabasso, T. and Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T. et Stein, N.L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer and T. Bourg (Eds.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (p. 237-270). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Trevarthen, C. (2003). Infants psychology is an evolving culture. *Human Development*, 46 (4), 233-246.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants. Dans D.R. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought, essays in honor of Jerome S. Bruner* (p.316-342 ). New York: Norton.

- Trevarthen, C. and Logotheti, K. (1989). Child and culture: genesis of co-operative knowing. Dans A. Gellatly, D. Rogers and J.A. Sloboda (Eds.), *Cognition and social worlds* (p.37-56). New York : Oxford University Press.
- Vandendorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase: la grammaire du texte. In. S-G. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 85-108). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L.S. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales.
- Wells, G. (2004). Narrating and theorizing activity in educational settings. *Mind, Culture and Activity*, 11, 70-77.
- Wells, G. (2000). From action to writing : Modes of representing and knowing. In J.W. Astington (Ed.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (p.115-140). Malden, Mass: Blakwell.
- Yuill, N. and Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge : Cambridge University Press.