



Revue de Recherches en  
**LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE**

[International Standard Serial Number](#)

ISSN 2368-9242

r2lmm.ca

La **Revue de Recherches en LMM** se veut un lieu de rassemblement des voix de toutes les disciplines qui s'intéressent à la multimodalité : l'éducation, la didactique, la linguistique, la sémiotique, l'éducation aux médias, les communications, les arts visuels et médiatiques, la littérature, le théâtre, le cinéma, la musique, l'univers social, les sciences de l'information, les technologies éducatives.

La publication de la **Revue de Recherches en LMM** se fait exclusivement en ligne afin d'assurer l'accès libre aux écrits scientifiques. La procédure de sélection des articles suit rigoureusement les critères des publications scientifiques : relecture à l'aveugle par deux ou trois experts, échanges suivis entre le responsable du numéro, les rédacteurs de la revue, les auteurs et les relecteurs pour aboutir à la version finale de l'article. La Revue de Recherches en LMM publie exclusivement des articles en langue française.

**Note au lecteur :**

*L'envoi d'un article pour publication dans la **Revue de recherches en littératie médiatique** multimodale implique que l'auteur cède au Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale les droits de publication de son œuvre à partir du moment où celle-ci est acceptée et publiée. Toute autre reproduction ou représentation du présent article, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, doit faire l'objet d'un accord écrit de la part de l'éditeur.*

Pour information : [info@litmedmod.ca](mailto:info@litmedmod.ca)

# Consolider ses compétences de compréhension en lecture par la BD

**Isabelle Beaudoin**, professeure, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis  
**Jean-François Boutin**, professeur, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis  
**Virginie Martel**, professeure, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis  
**Nathalie Lemieux**, doctorante, Université du Québec à Montréal  
**Martin Gendron**, professeur, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

## Résumé

Centrée sur la prévention de l'échec scolaire au primaire, cette étude propose d'analyser les retombées d'une approche multimodale s'appuyant sur l'exploitation d'un corpus de BD dans le cadre d'ateliers de lecture interactive et de formations axées sur le développement de comportements sociaux appropriés. Le présent article ne concerne que le volet *lecture*. À cet égard, l'approche préconisée mise sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture par le recours à la BD. L'objectif poursuivi est de vérifier l'effet de cette intervention novatrice sur le développement de la compréhension en lecture de textes narratifs, de la conscience métacognitive des stratégies de lecture et de l'habileté à produire des inférences en situation de lecture de BD. Pour répondre à cet objectif, le devis quasi-expérimental retenu permet de comparer un groupe expérimental de 52 élèves de 6<sup>e</sup> année ayant été soumis au programme d'intervention proposé (ateliers de lecture interactive de BD et ateliers sur les habiletés sociales) à un groupe contrôle de 47 autres élèves de 6<sup>e</sup> année n'y ayant pas été exposés. Les résultats quantitatifs des analyses de comparaison de moyennes effectuées ne permettent pas de conclure de façon statistiquement significative à l'effet positif de l'intervention sur les compétences en lecture des élèves. Toutefois, les résultats de certaines analyses complémentaires viennent nuancer ces résultats; un nombre important des élèves ayant pris part aux ateliers (environ 50%) affirment en effet se sentir, au terme de l'expérience, plus habiles en lecture BD, en compréhension de ce qu'ils lisent, en réalisation d'inférences et en utilisation efficace des illustrations.

## Abstract

With a global focus on dropping out prevention in primary schools, the present study analyses the highlights of a multimodal workshop experiment that blended in-class reading of multimodal texts (graphic novels) to the development of social skills. For now, this article focuses only on reading. Graphic novels workshops, based on explicit teaching of reading comprehension, aimed at children's enhancement of global reading strategies, self-cognition and inferential skills. In order to reach that goal, results (pre and post) from an experimental group of 6<sup>th</sup> grade children (N = 52) were compared to those of a control group (N = 47). When comparing groups means, the statistical test showed no effect of the intervention on students' reading skills. However, additional analysis shed new light on the differences between groups. After the treatment, an important number of students from the experimental group (50%) reported feeling more skilled when reading graphic novels, more able to understand what they read, to make inferences, and to better use pictures.

**Mots-clés** : Compréhension en lecture; bande dessinée; enseignement explicite; compétence à lire

**Keywords**: Reading comprehension; graphic novels; explicit teaching; reading competence

# 1. Problématique et objectifs de recherche

La prévention du décrochage scolaire représente un défi important pour la société québécoise. Selon Potvin, Fortin et Lessard (2005), le phénomène du décrochage n'est pas nouveau, mais les conséquences se sont aggravées considérablement au cours des dernières décennies et le taux d'abandon demeure très élevé, particulièrement chez les élèves issus de milieux socio-économiquement faibles présentant des difficultés d'apprentissage et/ou des troubles de comportement. À cet égard, les données récentes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014) sont particulièrement préoccupantes : 25,3% des jeunes de 20 ans n'ont pas obtenu leur diplôme ou une qualification d'études secondaires. En outre, des taux très faibles d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) au Québec sont historiquement observés chez les élèves en troubles de comportement, soit 14,9% par rapport à 83,1% pour les élèves ordinaires (Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003). Si un faible niveau d'habiletés sociales apparaît comme une dimension importante parmi les facteurs susceptibles d'expliquer l'abandon scolaire (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001), il en est de même pour le rendement scolaire, qui constitue lui aussi un facteur important de prédiction à l'égard de ce phénomène (Battin-Pearson *et al.*, 2000). Comme un faible rendement scolaire est souvent lié à des difficultés d'apprentissage (Saint-Laurent, 2008), celles-ci se révèlent, en conséquence, fortement associées au décrochage scolaire (Franklin et Streeter, 1995; Kortering, Haring et Klockars, 1992; MELS, 2009).

Au chapitre des difficultés d'apprentissage qui jalonnent le parcours des élèves, celles entravant l'apprentissage de la lecture sont encore surreprésentées et compromettent insidieusement la réussite de ces derniers, et ce, dès les premières années de leur scolarisation (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2005). En effet, il appert que 80% à 90% des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage rencontrent des écueils sérieux en lecture (Snow, Burns et Griffin, 1998; Vaughn, Bos et Schumm, 2007). Cette situation s'avère des plus préoccupantes lorsque l'on considère que le niveau de littératie joue un rôle notable au chapitre des facteurs de protection contre le décrochage scolaire (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2008).

## 1.1. Littératie et difficultés en lecture

L'importance que revêt la compétence en lecture n'est guère surprenante si l'on conçoit que celle-ci favorise l'acquisition de connaissances et sert d'assise incontournable à l'apprentissage, et cela, dans toutes les disciplines (Cartier, 2007; MELS, 2005). Le savoir-lire constitue un enjeu social et scolaire d'autant plus fondamental que l'on exige désormais l'atteinte de niveaux de littératie toujours plus élevés (Pierre, 2003). Aujourd'hui, il ne suffit plus de décoder pour être considéré comme alphabétisé; il faut également comprendre différents types de textes, y réagir et utiliser avec efficacité leurs informations (Lévesque et Lavoie, 2008) afin d'intégrer véritablement de nouveaux savoirs (Cartier, 2007). Bien que nous connaissions les enjeux liés au savoir-lire, force est de constater que tous n'apprennent pas à lire et que plusieurs apprenants ne savent pas bien le faire.

Si, à l'échelle internationale, les jeunes d'aujourd'hui lisent en moyenne davantage et mieux que leurs aînés (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2000; Statistique Canada, 2010), les difficultés liées à la compréhension restent très nombreuses. Selon le National Assessment of Educational Progress (NAEP), 37% des élèves de 4<sup>e</sup> année n'atteignent pas le niveau de base en langue première qui leur permettrait de comprendre un texte au sens littéral, de le relier à leurs expériences personnelles, de générer des inférences simples ou de tirer des conclusions fondées sur le texte (Perie, Grigg et Donahue, 2005). Dans le même sens, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (2008) rapporte qu'environ 30% des élèves canadiens de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années ne maîtrisent pas les compétences en littératie correspondant à leur niveau scolaire. Au Québec, 25% des élèves de 12 ans n'auraient pas encore atteint les niveaux de compréhension nécessaire pour accéder au secondaire (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier et Chouinard, 2003).

Loin de s'estomper au fur et à mesure où les élèves progressent dans leur cheminement scolaire, les difficultés de compréhension semblent au contraire s'accroître de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année (Allington, 2009; Duke, Pressley et Hilden, 2004; Graves, 2009) et persister tout au long de la scolarité (Nation, 2006). Outre le niveau croissant de complexité des textes présentés aux élèves des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles (Giasson, 2011), l'une des raisons évoquées pour expliquer leurs difficultés de

compréhension en lecture repose sur leur manque de stratégies cognitives ainsi que sur leurs lacunes au plan des habiletés métacognitives nécessaires à la gestion de ces dernières (Pressley et Allington, 2015; Tardif, 1994; Vianin, 2009). Des recherches montrent que les stratégies adoptées par les élèves en difficulté sont généralement insuffisantes, inadéquates ou mal utilisées (Artelt *et al.*, 2001; Cartier, 2006; Hébert, 2004; Kozminsky et Kozminsky, 2001; Pressley, 2002). Souvent, ces élèves ne s'aperçoivent pas de leur incompréhension et, lorsqu'ils en sont conscients, ils ne connaissent pas les stratégies utiles pour retrouver le sens ou encore ils ne savent pas comment et quand y recourir pour gérer efficacement leurs pertes de compréhension (Destrepes et Van Grunderbeeck, 1998; Giasson, 2011). De plus, se montrant souvent rigides dans l'application des stratégies apprises, ils parviennent difficilement à les combiner entre elles, c'est-à-dire à les utiliser conjointement de manière à remédier plus efficacement aux difficultés rencontrées et, ce faisant, à atteindre un niveau de compréhension accru (David, 2006).

## 1.2. Lecture et enseignement explicite

Influencées par l'essor de la psychologie cognitive, les années 1990 ont vu émerger un certain nombre de modèles d'enseignement de la compréhension en lecture visant non seulement le développement de connaissances, mais également la maîtrise des stratégies identifiées comme étant nécessaires à la construction de sens (Van Grunderbeeck, 1999). Parmi les pratiques proposées, l'enseignement explicite, régulièrement doublé d'une réflexion métacognitive (Boyer, 1993; Giasson, 2003; Pressley, 2002; Tardif, 1992), a pris une place prédominante. Cette pratique cherche à faire acquérir aux élèves, notamment par l'explicitation et le modelage, des habiletés de compréhension qui sont utilisées par les bons lecteurs, mais demeurent peu développées chez les lecteurs moins compétents.

Malgré l'efficacité reconnue de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture (Berkeley, Scruggs et Mastropieri, 2010; Gajria, Jitendra, Sood et Sacks, 2007; National Reading Panel [NRP], 2000; Rémond et Quet, 1999; Scharlach, 2008; Turcotte, Giguère et Godbout, 2015; Van Keer, 2004), cette approche est encore peu déployée à l'école pour venir en aide aux élèves à risque (Van Grunderbeeck *et al.*, 2003). Une étude québécoise révèle, entre

autres, que les stratégies métacognitives, pourtant essentielles à la gestion de la compréhension en lecture, sont peu enseignées en classe (Martel et Lévesque, 2010).

### 1.3. Supports textuels et motivation

Des auteurs, dont Dufays, Ledur et Gemenne (2005) et Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco (2010), considèrent que le recours aux œuvres littéraires comme procédé didactique favorise l'atteinte d'objectifs affectifs, sociaux, culturels ou intellectuels; cela permettrait aussi aux lecteurs de mieux comprendre le monde tout en favorisant leur insertion sociale. À cet égard, la mobilisation didactique des textes littéraires peut se révéler un outil efficace pour le développement des habiletés personnelles et sociales, comme l'expression des sentiments, la résolution de conflits et le contrôle de l'agressivité (Gillig, 1997; Martins, 1993).

Considérant le rôle notable de la motivation dans la remédiation des difficultés en lecture, il importe de vouer une attention particulière à la sélection des textes proposés aux élèves en difficulté afin de présenter, idéalement, des œuvres littéraires qui sauront plaire à ces lecteurs qui, pour la plupart, présentent une attitude négative à l'égard de la lecture (Dumortier, 2001). Parmi les types de textes littéraires qui sont susceptibles de susciter leur intérêt, la bande dessinée (BD) occupe une place de premier plan (Lebrun, 2004).

Forme très répandue du récit, certes, mais paradoxalement méconnue, sinon négligée, quant à ses potentialités pédagogiques (Boutin, 2005; Mouchart, 2004), la BD est fortement appréciée des jeunes lecteurs et lectrices, et ce, aussi bien en contexte québécois qu'à l'échelle internationale. À vrai dire, la popularité de la BD auprès des élèves ne cesse de se maintenir, voire de s'amplifier (Grondin, Boutin, Gendron, Martel et Beaudoin, 2011; Lebrun, 2004; MEQ, 1994; Worthy, Moorman et Turner, 1999). Les plus récents chiffres sont, du reste, très éloquentes : au primaire, ce type d'écrit constitue le 1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> choix de livre de 75% des garçons et de 55% des filles (Leblanc, 2005). Dans la perspective d'une intervention de remédiation préoccupée par l'éveil et le maintien de la motivation en lecture des élèves en difficulté, le choix d'un corpus de BD semble donc des plus pertinents. De plus, l'essor récent et marqué des contenus du genre (Boutin,

2012; Groensteen, 2006; Morgan, 2003) permet également de rejoindre un large éventail d'habiletés sociales, telles que l'écoute, le dialogue, la gestion de conflits, etc.

## 1.4. Visées et questionnements de recherche

Le projet proposé poursuit l'objectif ultime de prévenir l'échec au primaire grâce à une approche multimodale novatrice. Visant l'amélioration des compétences en lecture ainsi que le développement de meilleures habiletés sociales, ladite approche s'appuie sur un corpus de BD utilisé dans le cadre d'ateliers de lecture interactive/stratégique réinvestis au sein de formations axées sur le développement de comportements sociaux appropriés. Le but de l'étude est de vérifier l'effet de cette intervention multimodale sur les compétences en lecture et les habiletés sociales d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire. Plus particulièrement, cette étude tente de répondre à la question suivante : quel est l'effet d'un programme d'intervention combinant un enseignement explicite de stratégies de lecture à partir de la BD à des ateliers traitant des habiletés sociales sur le développement des compétences relatives à la compréhension en lecture de textes narratifs, le développement des stratégies de lecture et le développement des habiletés sociales d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire?

Il est à noter que le présent article ne porte que sur le volet traitant de la compétence en lecture et ne concerne que les deux premières variables de la question de recherche. Il s'intéresse donc aux deux objectifs spécifiques qui suivent : 1) vérifier l'effet de l'intervention sur le développement des compétences relatives à la compréhension en lecture de textes narratifs d'élèves de 6<sup>e</sup> année; 2) vérifier l'effet de l'intervention sur l'acquisition des stratégies de lecture de ces derniers. Les questions en lien avec les habiletés sociales feront l'objet de publications ultérieures.

## 2. Cadre théorique

Le présent cadre épistémologique s'attarde au processus général de compréhension en lecture et aux stratégies de lecture qu'il sollicite. Il s'intéresse ensuite à son enseignement explicite et un regard est aussi porté sur la nature particulière de ce support multitextuel qu'est la BD.

## 2.1. Processus général de compréhension en lecture et stratégies de compréhension

Pour comprendre un texte, les lecteurs compétents recourent à une grande variété de connaissances, d'habiletés et de stratégies de lecture (Pressley et Allington, 2015; Turcotte et Cloutier, 2014; Turcotte *et al.*, 2015) qu'ils adaptent en fonction des caractéristiques des textes qu'ils abordent (Meyer et Ray, 2011). Ils doivent, par exemple, reconnaître les mots et leur donner une signification, activer les connaissances antérieures pertinentes, produire des inférences, faire des liens avec leurs connaissances et expériences personnelles, gérer leurs pertes de compréhension, etc. (Giasson, 2011).

Ainsi, la lecture n'est plus considérée comme un simple exercice de décodage, mais comme une activité d'apprentissage et de construction de significations au cours de laquelle le lecteur accède au sens du message. Lire invite donc les lecteurs à s'engager activement dans un processus de résolution de problèmes grâce auquel ils élaborent leur interprétation du message, c'est-à-dire qu'ils s'en font une représentation cohérente qui fusionne mentalement les informations explicites et implicites qu'il contient à leurs propres connaissances et expériences (Giasson, 2011; NRP, 2000). La compréhension que se forment les lecteurs s'avère non seulement influencée par des facteurs personnels (connaissances, attitudes, émotions, intérêts, habiletés, etc.), mais également par des facteurs extrinsèques (contenu et forme des messages, contextes psychologique, social, physique et socioculturel) qui conditionnent leur expérience de lecture (Giasson, 2003; Irwin, 2007).

La compréhension en lecture exige donc le recours simultané à plusieurs processus (qui ont été abondamment décrits par Irwin [2007] et Laplante [2011]) pilotés et contrôlés par des stratégies cognitives et métacognitives (Turcotte *et al.*, 2015)<sup>i</sup>. Les lecteurs très efficaces utilisent des stratégies tout au long de la tâche de lecture, soit avant (fixation d'un objectif de lecture, activation des connaissances antérieures, questionnement initial, survol, anticipation et prédiction du contenu et de la structure des messages, etc.), pendant (vérification des prédictions, questionnement in vivo, formulation d'hypothèses/d'inférences, reconnaissance et gestion



efficace des pertes de sens, sélection des informations importantes, réalisation d'images mentales, etc.) et après celle-ci (confirmation/infirmation des hypothèses, autorégulation en lien avec les objectifs, synthèse/rappel de l'information, etc.) (Duke et Pearson, 2002; Giasson, 2011; Scharlach, 2008; Turcotte et Cloutier, 2014).

La gestion de ces nombreuses stratégies cognitives, et, par extrapolation de la compréhension en lecture, est assurée par des stratégies métacognitives (Tardif, 1992). À cet égard, la métacognition réfère à la connaissance qu'un apprenant possède de son propre fonctionnement cognitif, soit de ses stratégies cognitives, et à sa capacité à les contrôler (Giasson, 2011) de manière à être «en mesure de choisir celles qui conviennent dans une situation donnée, d'évaluer et de modifier ce choix» (Van Grunderbeeck, 1994, p. 14).

Dans le cadre de la présente étude, cinq stratégies ont été étudiées en raison de leur mobilisation systématique en situation de lecture de BD et parce qu'elles sont à l'étude au troisième cycle du primaire (MEQ, 2001) : 1) élaborer des inférences; 2) formuler des prédictions; 3) analyser l'image pour bonifier la compréhension du récit; 4) donner du sens aux mots inconnus à l'aide des indices textuels et visuels; 5) réaliser le résumé du récit.

## 2.2. Enseignement explicite du processus et des stratégies

Sans réelle surprise, les faibles lecteurs sont souvent peu conscients des processus impliqués dans l'acte de lire et des stratégies utilisées par les lecteurs compétents, car l'activité cognitive réalisée lors de la lecture se produit mentalement (comportement inobservable). Dès lors, on peut difficilement imaginer que tous les élèves apprendront à maîtriser ces stratégies de façon implicite et spontanée sans recevoir un enseignement formel (Sweet et Snow, 2003). Il s'avère donc fondamental de les guider à l'occasion d'un enseignement explicite approprié (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013; Giasson, 2011). Un tel enseignement consiste à :

- 1) définir et décrire explicitement le processus visé et les stratégies dont il requiert la mobilisation;
- 2) expliquer pourquoi et quand il sera utile d'y recourir;
- 3) modéliser comment utiliser les stratégies en verbalisant à voix haute la façon de les appliquer en situation de lecture authentique;
- 4) aider les élèves à mettre le processus en pratique en exploitant les stratégies lors

de tâches de lecture guidée au cours desquelles des rétroactions et un étayage adaptés leur sont fournis; 5) amener ces derniers à exercer les stratégies de façon autonome dans des contextes variés (Giasson, 2003).

### 2.3. Bande dessinée

La BD demeure relativement méconnue, du moins dans le milieu scolaire (Boutin, 2012; Mouchart, 2004). Forme canonique du texte littéraire multimodal – ou *multitexte* (Boutin, 2012, sous presse) –, la diversité, la richesse et surtout la pertinence de ses contenus, de ses formes et de son corpus général ne sont désormais plus à remettre en question (Groensteen, 2006; Morgan, 2003). On dit de la BD qu'elle est un multitexte – ou texte multimodal – parce qu'elle prend toujours forme à l'aide de deux modes sémiotiques en symbiose: les modes textuel et visuel (Boutin, sous presse; Kress, 2010). Se priver du texte ou de l'image en BD, c'est donc faire l'impasse sur plus ou moins la moitié de l'information portée par ce multitexte.

La nature foncièrement narrative de la BD doit aussi être rappelée : la BD est un récit, donc une fiction, plus ou moins éloigné du réel. Ce récit de fiction prend toutefois forme de manière assez inusitée : il se construit autour d'une séquence explicite (systématiquement marquée par le cadre de la case et celui de la gouttière) qui permet au lecteur, à partir de la fixité des illustrations et du texte, de constamment se projeter par ellipses et autres inférences (Boutin, sous presse).

En cela, la BD nous semble un médium particulièrement riche pour favoriser le développement de processus non spécifiques tels que l'inférence, la prédiction, l'analyse approfondie de l'image, le recours aux indices textuels et visuels afin de donner du sens aux mots inconnus ainsi que la formulation d'un résumé des principaux événements de la trame narrative. Une étude québécoise récente, menée auprès de 30 garçons de 5<sup>e</sup> année du primaire éprouvant des difficultés en lecture (Lemieux, 2014; pour plus de détails, voir l'article de Lemieux dans le présent numéro), dont 15 furent invités à participer à des ateliers d'enseignement explicite des stratégies d'inférence et de rappel en situation de lecture interactive de BD, a d'ailleurs rapporté des résultats qui laissent entrevoir que ce type d'intervention pouvait avoir une certaine incidence positive, notamment sur la motivation à l'égard de la lecture et la capacité à produire un rappel du texte lu.

### 3. Méthode

La présente section décrit les aspects méthodologiques relatifs à cette étude, soit le devis de recherche retenu, les participants sélectionnés, le déroulement de l'expérimentation, les variables analysées ainsi que les instruments de mesure utilisés.

#### 3.1. Devis

Le devis quasi-expérimental retenu et illustré dans le tableau 1 vise à comparer deux groupes : un groupe expérimental soumis à l'intervention comprenant dix ateliers de lecture interactive de textes de BD (LBD) et dix ateliers d'habiletés sociales (HS) et un groupe témoin n'étant exposé à aucune intervention, mais bénéficiant d'un prêt de BD<sup>ii</sup>.

**Tableau 1 – Devis quasi-expérimental**

	Prétest	Expérimentation	Post-test
<p>Groupe expérimental</p> <p>n = 52 élèves de 6<sup>e</sup> année (3 classes)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Épreuve de compréhension en lecture d'un texte narratif</li> <li>2. Épreuve mesurant la conscience métacognitive des stratégies de lecture (MARSİ)</li> <li>3. Épreuve évaluant le recours à la stratégie d'inférence en BD</li> <li>4. Trois versions du PEC (HS)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 ateliers de lecture interactive de BD</li> <li>- 10 ateliers sur les habiletés sociales (10 semaines)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Épreuve de compréhension en lecture d'un texte narratif</li> <li>2. Épreuve mesurant la conscience métacognitive des stratégies de lecture (MARSİ)</li> <li>3. Épreuve évaluant le recours à la stratégie d'inférence en BD</li> <li>4. Trois versions du PEC (HS)</li> <li>5. Questionnaire évaluant le degré d'appréciation des ateliers de lecture, le sentiment de compétence en lecture et l'intérêt envers la lecture après l'intervention</li> <li>6. Questionnaire évaluant le degré d'appréciation des ateliers HS</li> <li>7. Questionnaire évaluant l'appréciation des BD</li> <li>8. Entrevue collective</li> </ol>
<p>Groupe témoin</p> <p>n = 47 élèves de 6<sup>e</sup> année (2 classes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idem (épreuves 1 à 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucune intervention</li> <li>- Prêt de BD (10 semaines)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Épreuves 1, 2, 3, 4, 7</li> </ul>

### 3.2. Participants

Au total, 99 élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire répartis dans cinq classes provenant de quatre écoles de la Commission scolaire des Navigateurs (CSDN) ont participé à l'étude, soit 52 élèves dans le groupe expérimental (trois classes/deux écoles) et 47 élèves dans le groupe témoin (deux

classes/une école). Les cinq classes (annexe I) provenaient d'une école urbaine à indice de risque modéré. Il est à noter que l'une des classes du groupe expérimental accueillait également des élèves de 5<sup>e</sup> année (n = 11). Bien qu'ils n'étaient pas directement visés par les interventions proposées, ces derniers ont participé à tous les ateliers LBD et HS et ont réalisé l'une des épreuves du prétest et du post-test en lecture, soit celle mesurant la conscience métacognitive des stratégies de lecture (MARSI).

### 3.3. Déroulement

Le projet s'est échelonné sur une période de six mois. Au cours des mois de novembre et de décembre (2013), tous les groupes ont été soumis à un prétest afin de contrôler leur équivalence au plan des variables dépendantes. L'expérimentation dans les trois classes du groupe expérimental s'est échelonnée sur dix semaines, à raison d'un atelier LBD et d'un atelier HS par semaine, au cours des mois de décembre (2013), janvier et de février (2014). Chacun des ateliers LBD permettait d'enseigner explicitement des stratégies de lecture à partir d'une BD dont le contenu traitait de l'habileté sociale qui était abordée au cours de l'atelier HS qui était dispensé plus tard dans la même semaine. L'ensemble des ateliers ont été animés par deux étudiants (une étudiante graduée en sciences de l'éducation et un étudiant au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale) qui ont été dûment formés par les chercheurs responsables du projet. Un corpus de cinq BD a été retenu, chacune d'entre elles faisant l'objet de deux ateliers LBD (annexe II). Pendant les deux semaines au cours desquelles une BD était exploitée avec les élèves lors des ateliers LBD, les classes expérimentales conservaient un exemplaire par élève de la BD à l'étude. Ces exemplaires étaient mis à la disposition des élèves souhaitant en faire la lecture.

Pour sa part, le groupe témoin n'a reçu aucune intervention, mais a bénéficié d'un prêt de BD. Les cinq BD travaillées dans les classes expérimentales ont été prêtées aux classes du groupe témoin pour une période de deux semaines, à raison d'un titre par période de prêt (un exemplaire par élève). Toutes les deux semaines, l'un des expérimentateurs récupérait les exemplaires de la BD prêtée pour les remplacer par les exemplaires de la BD suivante. Au total, les élèves du groupe témoin ont donc eu la possibilité de lire des BD de façon autonome pendant dix semaines.

Les enseignantes du groupe témoin avaient reçu la consigne de ne pas exploiter en classe les BD prêtées à leurs élèves.

Une fois l'expérimentation terminée, les élèves des groupes expérimental et témoin ont répondu aux questionnaires prévus au post-test (mars et avril). Une entrevue collective d'une durée de 30 minutes a également été réalisée auprès des élèves des trois classes du groupe expérimental afin de recueillir des données qualitatives complémentaires sur leur appréciation à l'égard des ateliers et du choix des BD, les opportunités de lecture des BD offertes dans leur classe, leur sentiment à l'égard de leurs compétences en lecture de façon générale et, plus spécifiquement en lecture de BD, ainsi que leur motivation envers la lecture.

### *3.3.1. Ateliers LBD*

À l'instar de plusieurs auteurs (ONL 2000; Giasson, 2003; Rémond, 2001), nous soutenons le principe d'un «enseignement continué» de la lecture auprès des lecteurs de 10-12 ans qui insiste sur l'activité de compréhension et l'enseignement explicite des stratégies (Allen, 2003; Baker, 1994; Pressley et Harris, 1990). À partir de la mise en œuvre d'un enseignement de la lecture destiné aux élèves plus âgés du primaire (ONL, 2000), le programme expérimental visait le développement de stratégies de compréhension (annexe II). Tout en veillant au développement de stratégies métacognitives liées à la gestion des pertes de sens, les ateliers ont mis l'accent sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension reliées aux processus non spécifiques en lecture: compréhension de l'image, prédiction, inférence, utilisation d'indices pour donner du sens aux mots inconnus et résumé. Ces stratégies ont été enseignées, modélisées, pratiquées et objectivées dans le cadre de séances interactives de lecture de textes de BD choisies en fonction de leur contenu propice au développement des habiletés sociales.

Une démarche d'enseignement stratégique comprenant les quatre étapes d'un enseignement explicite visant le transfert de la responsabilité de l'enseignant à l'élève a été préconisée tout au long des ateliers LBD (Boyer, 1993; Giasson, 1992, 2011; Minskoff, 2005; Tardif, 1992; Vienneau, 2011). Ces derniers prévoyaient les quatre étapes suivantes: 1) la présentation et l'explicitation de la stratégie par l'expérimentateur; 2) le modelage par l'expérimentateur de

l'utilisation de la stratégie en situation de lecture authentique de BD; 3) l'utilisation guidée et autonome de la stratégie par les élèves; 4) l'objectivation à l'égard de l'utilisation de la stratégie. Il est à noter que l'ensemble des ateliers, accompagnés d'une description détaillée de leur déroulement, seront disponibles en ligne ([www.lelimier.com](http://www.lelimier.com)) dès l'automne 2015.

### 3.3.2. Ateliers HS

Le contenu stratégique d'intervention associé à l'entraînement aux habiletés sociales a été inspiré des programmes *Skill-Streaming The Elementary Child* (McGinnis et Goldstein, 1997) et *Pratiquons ensemble nos compétences (PEC)* (Gendron, Royer et Morand, 2005). Chacun des ateliers portant sur une habileté différente, et mise en relief à l'aide du contenu des cinq BD retenues, a été élaboré pour favoriser la mise à niveau des connaissances (enseignement et discussion) et la mise en pratique des apprentissages (jeux de rôles et coopératifs).

## 3.4. Variables dépendantes et instruments de mesure

Différents instruments de mesure ont permis de recueillir des données en lien avec les variables dépendantes retenues, soit le niveau de développement : 1) des compétences relatives à la compréhension en lecture de textes narratifs; 2) des habiletés liées à l'utilisation des stratégies de lecture; 3) des habiletés sociales. Par ailleurs, bien que ne faisant pas partie des variables dépendantes ciblées, le degré d'appréciation à l'égard des ateliers offerts en classe a également été mesuré de manière à fournir des données contextuelles complémentaires susceptibles d'apporter un éclairage différent.

### 3.4.1. Les compétences relatives à la compréhension en lecture de textes narratifs

Les compétences relatives à la compréhension en lecture ont été mesurées à l'aide d'épreuves évaluant le niveau de compréhension de textes narratifs. Des versions différenciées ont été soumises au prétest et au post-test. Trois épreuves ont été élaborées pour les besoins de l'étude : « La femme en bois » (adaptation d'une épreuve d'évaluation tirée de Dulude, 2000), « Le secret » (adaptation d'une épreuve d'évaluation tirée de Dulude, 2000) et « Avis de tempête » (adaptation d'une épreuve d'évaluation<sup>iii</sup> tirée de Boisvert et Bourque, 2003).

### 3.4.2. Les habiletés relatives à l'utilisation des stratégies de lecture

Les habiletés relatives à l'utilisation des stratégies de lecture ont été mesurées par l'entremise de deux épreuves : 1) une épreuve mesurant la conscience métacognitive des stratégies de lecture (MARSI : adaptation de Mokhtari et Reichard, 2002)<sup>iv</sup>; 2) une épreuve évaluant le degré d'acquisition de la stratégie d'inférence en BD (adaptation de Lemieux, 2014). En ce qui concerne la mesure de l'habileté à faire des inférences en BD, des épreuves différentes ont été présentées au prétest au post-test<sup>v</sup>. Dans le but de compléter les informations recueillies par les épreuves précédentes, un questionnaire supplémentaire a été présenté en post-test aux élèves du groupe expérimental. Élaboré par les chercheurs aux fins de l'étude, celui-ci visait principalement à évaluer le sentiment de compétence en lecture ressenti par les élèves au terme de l'expérience vécue (voir les énoncés 2, 3, 4 et 5 du questionnaire fourni à l'annexe III). Pour ce faire, les participants étaient invités à exprimer, sur une échelle de type *Likert* à quatre niveaux, leur degré d'accord à l'égard de quatre énoncés les amenant à se prononcer sur leur sentiment d'être ou non plus compétents en lecture après leur participation aux ateliers qu'avant celle-ci.

### 3.4.3. Les habiletés sociales

Le niveau de développement des habiletés sociales a été évalué par le biais du questionnaire PEC comprenant trois parties dont la première était soumise aux élèves, la seconde à leur enseignant et la troisième à leurs parents (Gendron *et al.*, 2005)<sup>vi</sup>.

### 3.4.4. L'appréciation des ateliers

Le niveau d'appréciation des élèves à l'égard des ateliers de lecture a été sondé par un énoncé à propos duquel les élèves étaient appelés à exprimer leur opinion sur une échelle de type *Likert* à quatre niveaux variant de *tout à fait en désaccord* à *tout à fait en accord* (annexe III, voir le premier énoncé). Deux autres énoncés, à propos desquels les élèves devaient exprimer leur niveau d'accord sur la même échelle *Likert* permettaient de vérifier si ces derniers jugeaient que les ateliers avaient augmenté leur intérêt pour la lecture (annexe III, voir les énoncés 6 et 7). Il est



à noter que ces trois énoncés étaient intégrés au questionnaire sur le sentiment de compétence précédemment décrit. Pour compléter la cueillette des données complémentaires, une entrevue collective a été réalisée avec les trois classes du groupe expérimental (annexe IV). Ces entrevues ont été enregistrées et des verbatims ont été élaborés.

## 4. Résultats

Cette section rapporte les principaux résultats en lien avec les deux objectifs de recherche concernés par cet article, soit de vérifier l'effet de l'intervention effectuée auprès des élèves de 6<sup>e</sup> année sur le développement de leurs compétences relatives à la compréhension en lecture de textes narratifs et de leurs habiletés en lien avec l'utilisation des stratégies de lecture. Des résultats complémentaires, principalement issus de l'entrevue collective réalisée à la fin de l'intervention, seront également présentés et fourniront des informations à propos de leur appréciation à l'égard des ateliers et du choix des BD, des opportunités de lecture des BD offertes dans leur classe et de leur sentiment à l'égard de leurs compétences en lecture.

### 4.1. Résultats concernant l'effet du programme sur le développement des compétences relatives à la compréhension en lecture de textes narratifs

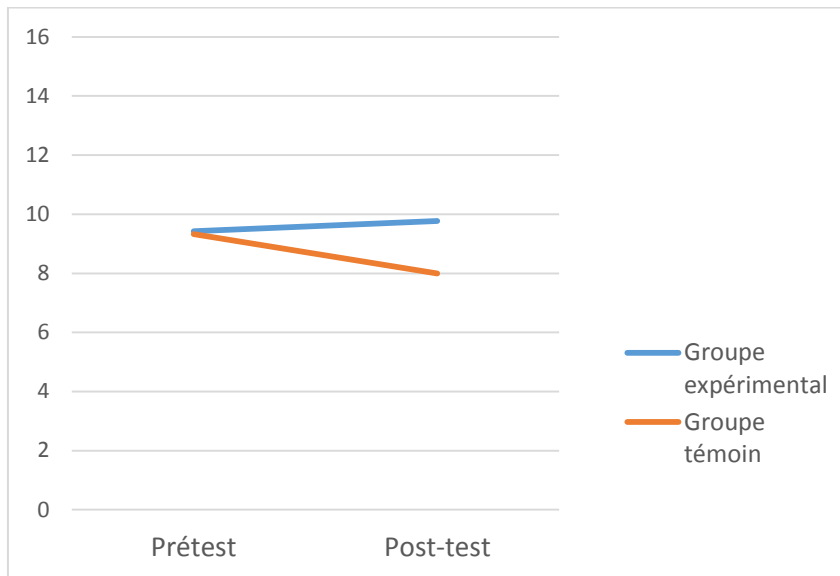
Dans un premier temps, cette étude tentait de vérifier l'effet du programme d'intervention préconisé sur le développement des compétences relatives à la compréhension en lecture de textes narratifs. Les scores moyens obtenus par les élèves des groupes expérimental et témoin aux épreuves de compréhension en lecture soumises au prétest et au post-test sont présentés dans le tableau 2.

**Tableau 2 – Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les deux groupes de participants aux épreuves de compréhension en lecture de textes narratifs soumises au prétest et au post-test**

Groupe	Prétest			Post-test		
	n	M	É.T.	N	M	É.T.
		(sur 16)			(sur 16)	
Expérimental	52	9,42	2,90	52	9,77	3,86
Témoin	47	9,06	2,95	42	8	4,02

Comme le postulat d’homogénéité des pentes n’était pas respecté pour la variable dépendante<sup>vii</sup> retenue, soit le score de compréhension en lecture au post-test, l’analyse de covariance n’a pas pu être effectuée afin de vérifier l’effet de l’intervention sur cette variable. Des tests-t pairés ainsi qu’une analyse de variance à mesures répétées ont donc été réalisés. L’observation des pentes de la figure 1 illustrant la progression des scores entre le prétest et le post-test pour les sujets ayant réalisé les deux épreuves laisse croire en la présence d’une certaine augmentation de la moyenne des scores de compréhension entre le prétest et le post-test au sein du groupe expérimental, alors qu’une baisse est observable au sein du groupe témoin.

**Figure 1 – Graphique des pentes illustrant la progression des scores moyens de compréhension en lecture obtenus au prétest et au post-test pour les sujets de chacun des deux groupes ayant réalisé les deux passations de l'épreuve**



À cet égard, les résultats des tests-t pairés, effectués au sein de chacun des deux groupes considérés séparément, ne rapportent aucune différence significative entre les scores du prétest et du post-test obtenus par les élèves du groupe expérimental ( $t [1,51] = ,054, p = ,591$ ), alors qu'ils révèlent une différence significative entre les scores du prétest et du post-test des élèves du groupe témoin ( $t [1,41] = 2,442, p = ,019$ ). Ainsi, alors que la moyenne des scores du groupe expérimental n'a pas changé de façon significative entre les deux passations, celle du groupe témoin a subi une baisse statistiquement significative. L'analyse de variance à mesures répétées qui a été réalisée pour vérifier si la différence observée varie selon le groupe (interaction temps par groupe) révèle un résultat très près d'être significatif ( $F [1,92] = 3,766, p = ,055$ ), suggérant que la baisse observée au sein du groupe témoin tend à différer de l'absence de progression des scores observée dans le groupe expérimental.

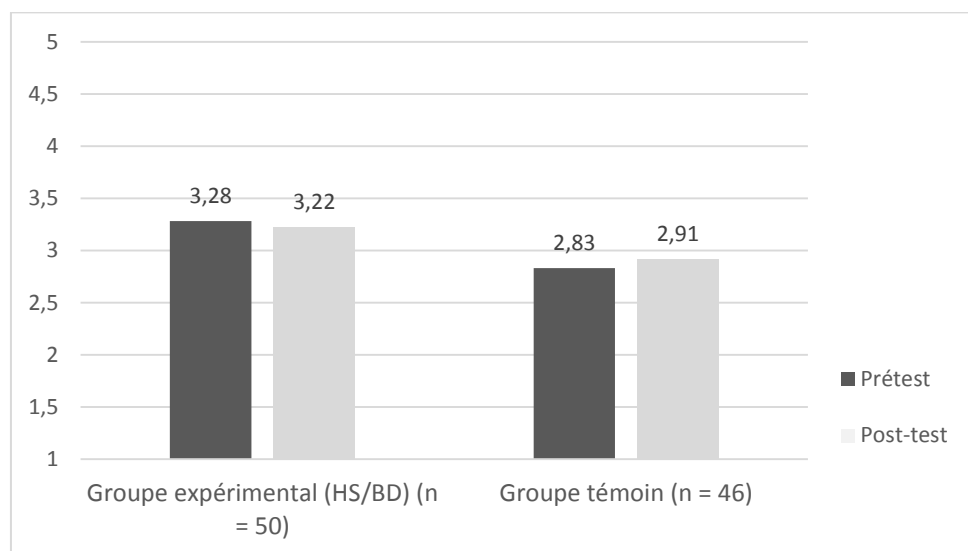
## 4.2. Résultats se rapportant à l'effet du programme sur le développement des stratégies de lecture

L'étude avait pour second objectif de vérifier l'effet du programme sur le développement des stratégies de lecture des élèves. Plus précisément, nous cherchions à évaluer l'effet de l'intervention proposée sur : 1) le développement de la conscience métacognitive des élèves à l'égard des stratégies de lecture; 2) l'acquisition de la stratégie d'inférence en lecture de textes de BD. De façon complémentaire, nous souhaitions également vérifier le sentiment de compétence en lecture ressenti par les élèves du groupe expérimental au terme de l'intervention réalisée.

### 4.2.1. Le développement de la conscience métacognitive des élèves à l'égard des stratégies de lecture

En ce qui a trait au niveau de conscience métacognitive des élèves, la figure 2 rapporte les moyennes des scores, sur 5, obtenus au MARSII par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin ayant effectué les deux passations, soit celle du prétest et celle du post-test.

**Figure 2 – Graphique à barres représentant les moyennes des scores obtenus au MARSII au prétest et au post-test par les élèves des groupes expérimental et témoin ayant effectué les deux passations (scores sur 5)**



Les résultats de l'analyse de covariance effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test des groupe expérimental ( $M$  ajusté = 3,22, Erreur-type = ,736) et témoin ( $M$  ajustée = 2,91, Erreur-type = ,725) indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes estimées du post-test des deux groupes lorsque l'on tient compte des scores obtenus au prétest comme covariable ( $F [1,95] = ,021$ ,  $p = ,885$ ). Dans le même sens, lorsque l'on s'intéresse à la progression des scores entre le prétest et le post-test au sein de chacun des groupes considérés séparément, on est en mesure de constater que les résultats des tests-t pairés ne rapportent aucune différence statistiquement significative entre les scores du prétest et ceux du post-test et cela, tant pour le groupe expérimental ( $t [1,49] = ,728$ ,  $p = ,470$ ) que pour le groupe témoin ( $t [1,45] = ,881$ ,  $p = ,383$ ), ce qui montre l'absence de progression des scores entre les deux passations.

Des analyses complémentaires et exploratoires ont été réalisées de manière à prendre en considération les résultats des élèves de 5<sup>e</sup> année présents au sein de l'une des classes du groupe expérimental. Bien que ne faisant pas partie de l'échantillon d'élèves composant le groupe expérimental, ceux-ci ont participé au projet et réalisé les deux passations de l'épreuve de conscience métacognitive. À cet effet, les résultats du test non paramétrique  $Z$  de Wilcoxon pour données appariées ayant été effectué entre la moyenne des scores du prétest et celle des scores du post-test obtenus par les neuf élèves de 5<sup>e</sup> année ayant réalisé les deux épreuves<sup>viii</sup> révèlent des différences statistiquement significatives au plan de la distribution des scores entre les deux passations ( $Z = 2,429$ ,  $p = ,015$ ). Ainsi, alors que les scores obtenus par les élèves de 6<sup>e</sup> année, tant au sein du groupe expérimental que du groupe témoin, ne montrent aucune évolution, il appert que ceux des élèves de 5<sup>e</sup> année ayant participé à l'expérimentation auraient connu une augmentation significative, passant d'une moyenne, sur 5, de 2,6 (É.T. = ,447) à 3,2 (É.T. = ,532). L'absence d'un groupe témoin comparable constitué d'élèves de 5<sup>e</sup> année ne permet toutefois pas d'attribuer cette hausse à l'intervention réalisée en classe.

#### *4.2.2. L'acquisition de la stratégie d'inférence en lecture de textes de BD*

Par la présente étude, nous voulions aussi vérifier l'effet de l'intervention sur le degré d'acquisition de la stratégie d'inférence en lecture de textes de BD. À cet égard, les scores

moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin aux épreuves évaluant le recours à la stratégie d'inférence en BD administrées au prétest et au post-test sont présentés dans le tableau 3.

**Tableau 3 – Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les deux groupes de participants aux épreuves évaluant le recours à la stratégie d'inférence réalisées au prétest et au post-test**

Groupe	Prétest			Post-test		
	n	M (sur 10)	É.T.	n	M (sur 10)	É.T.
Expérimental	51	6,12	1,87	51	5,59	2,06
Témoin	46	5,02	2,35	42	5,06	2,02

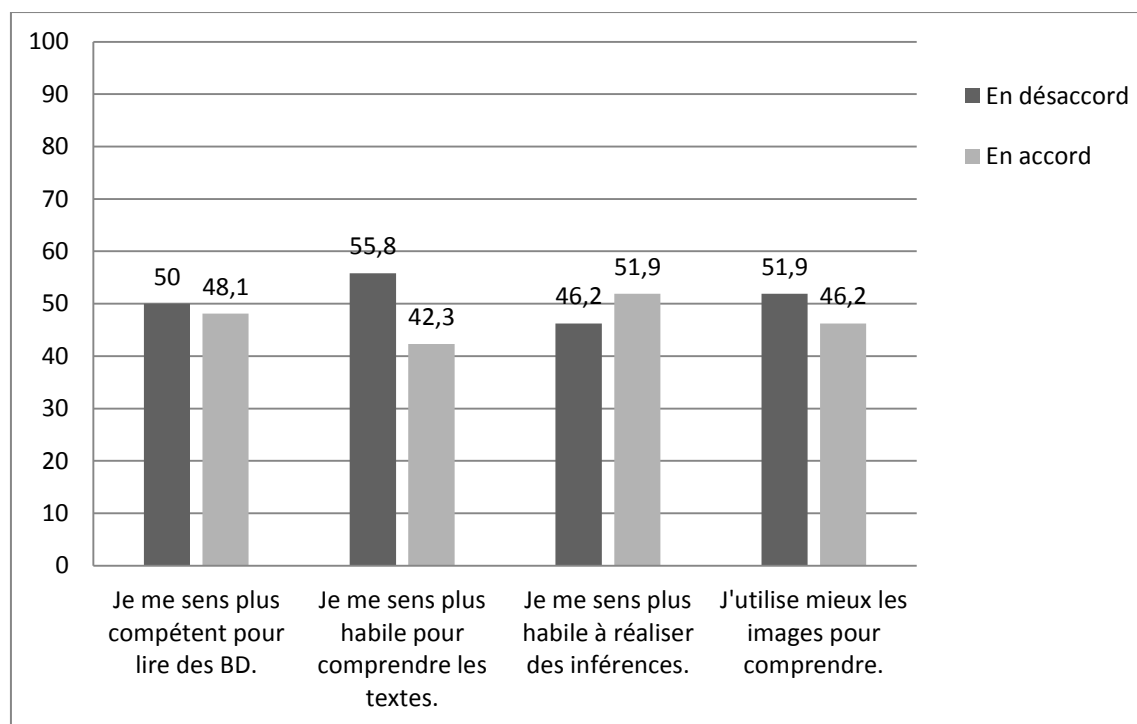
Les résultats de l'analyse de covariance effectuée entre les moyennes ajustées des scores au post-test des groupe expérimental (M ajusté = 5,62, Erreur-type = 2,069) et témoin (M ajustée = 5,07, Erreur-type = 2,037) indiquent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes estimées du post-test des deux groupes lorsque l'on tient compte des scores obtenus au prétest comme covariable ( $F [1,94] = 1,305, p = ,256$ ), ce qui suggère que l'intervention proposée n'a pas eu d'effet sur l'habileté des élèves à effectuer des inférences lors de la lecture de BD. Les résultats des tests-t pairés effectués au sein de chacun des groupes vont dans le même sens. En effet, ils ne rapportent aucune différence statistiquement significative entre les scores du prétest et ceux du post-test et cela, tant pour le groupe expérimental ( $t [1,49] = 1,333, p = ,189$ ) que pour le groupe témoin ( $t [1, 45] = ,095, p = ,925$ ), ce qui témoigne d'une absence de progression des scores entre les deux passations.

#### *4.2.3. Résultats quantitatifs complémentaires relatifs au sentiment de compétence en lecture ressenti par les élèves au terme de l'expérimentation vécue*

Des analyses complémentaires ont été effectuées à partir des niveaux d'accord exprimés par les élèves du groupe expérimental à l'égard des quatre énoncés visant à mesurer leur sentiment de

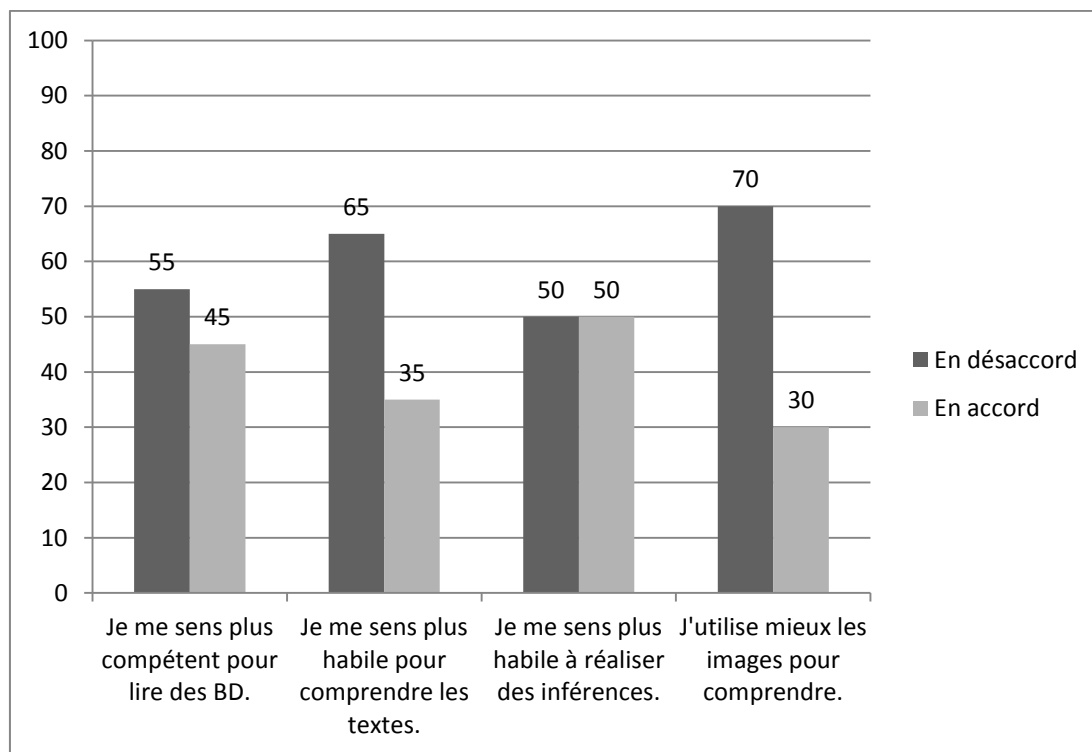
compétence en lecture au terme de l'expérimentation vécue : 1) à la suite des ateliers de lecture, je me sens plus compétent(e) pour lire des BD; 2) à la suite des ateliers, je me sens plus habile pour comprendre ce que je lis; 3) à la suite des ateliers de lecture, je me sens plus habile à réaliser des inférences; 4) à la suite des ateliers de lecture, j'utilise mieux les images pour comprendre ce que je lis. Il est à noter que les élèves étaient appelés à exprimer leur niveau d'accord sur une échelle de type *Likert* à quatre niveaux variant de *tout à fait en désaccord* à *tout à fait en accord*. En raison du nombre restreint de sujets, le degré d'accord a été calculé en deux niveaux, permettant ainsi d'augmenter le nombre de répondants par catégorie : 1) en désaccord (combinaison des réponses *tout à fait en désaccord* et *plutôt en désaccord*) et 2) en accord (combinaison des réponses *tout à fait en accord* et *plutôt en accord*). La figure 4 illustre le pourcentage des élèves en accord et en désaccord avec les différents énoncés.

**Figure 4 – Graphique à barres illustrant le pourcentage des élèves du groupe expérimental en accord et en désaccord avec les différents énoncés (n = 51)**



Le portrait général des pourcentages illustrés suggère que, de façon globale, le nombre de participants semble se répartir de façon assez semblable dans les deux catégories de réponses. En effet, alors que près de la moitié d’entre eux se montrent en désaccord avec les énoncés, l’autre moitié exprime le contraire. Ainsi, bien qu’environ 50% des élèves disent se sentir plus compétents au regard de la compréhension en lecture après avoir participé aux ateliers, un pourcentage comparable d’élèves ne partagent pas cette avis. Dans le but de tracer un meilleur portrait de l’opinion des participants, nous avons jugé pertinent de vérifier si la situation observée était la même chez les garçons que chez les filles. Les figures 5 et 6 qui suivent présentent donc les pourcentages d’élèves s’étant montrés en accord et en désaccord avec les quatre énoncés, mais en regroupant les sujets en fonction de leur sexe.

**Figure 5 – Graphique à barres illustrant le pourcentage des garçons du groupe expérimental en accord et en désaccord avec les différents énoncés (n = 20)**

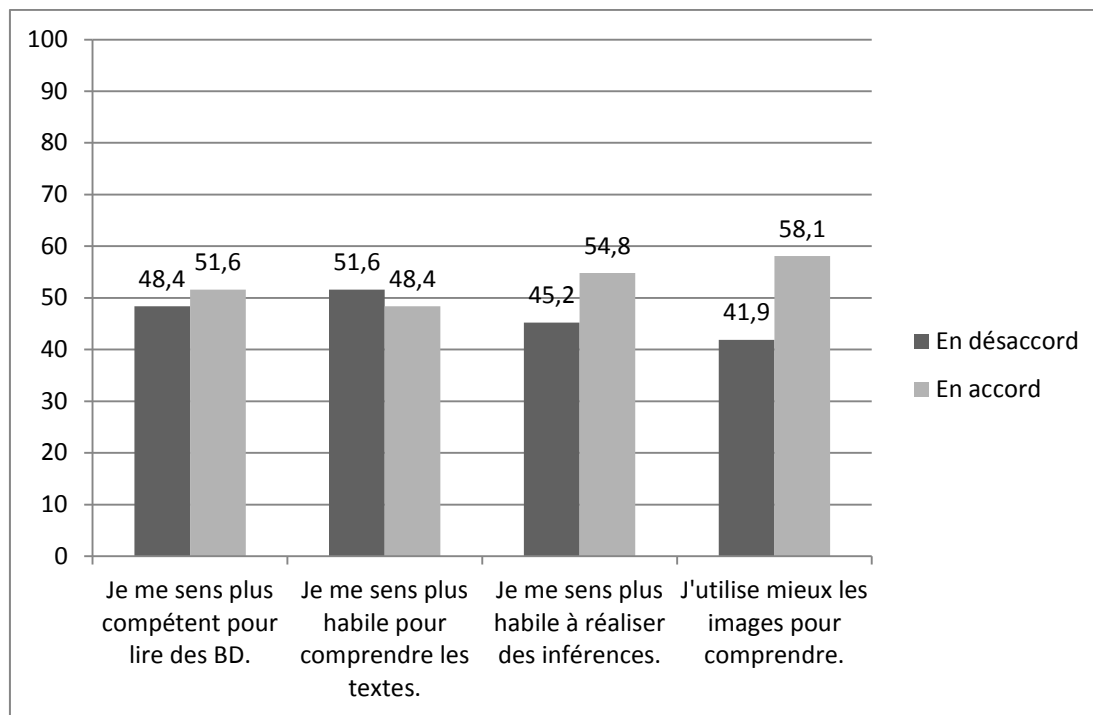


En ce qui concerne les garçons, deux énoncés semblent obtenir des pourcentages de désaccord plus importants, soit celui se rapportant au sentiment d’avoir amélioré son habileté à comprendre



les textes lus et celui concernant sa capacité à mieux utiliser les images pour comprendre. Les énoncés se rapportant au sentiment de compétence à l'égard de la lecture de BD et de la réalisation d'inférences semblent avoir généré des avis plus partagés : environ la moitié des participants affirme avoir amélioré ses compétences sur ces deux aspects grâce à sa participation aux ateliers alors que l'autre moitié soutient le contraire.

**Figure 6 – Graphique à barres illustrant le pourcentage des filles du groupe expérimental en accord et en désaccord avec les différents énoncés (n = 31)**

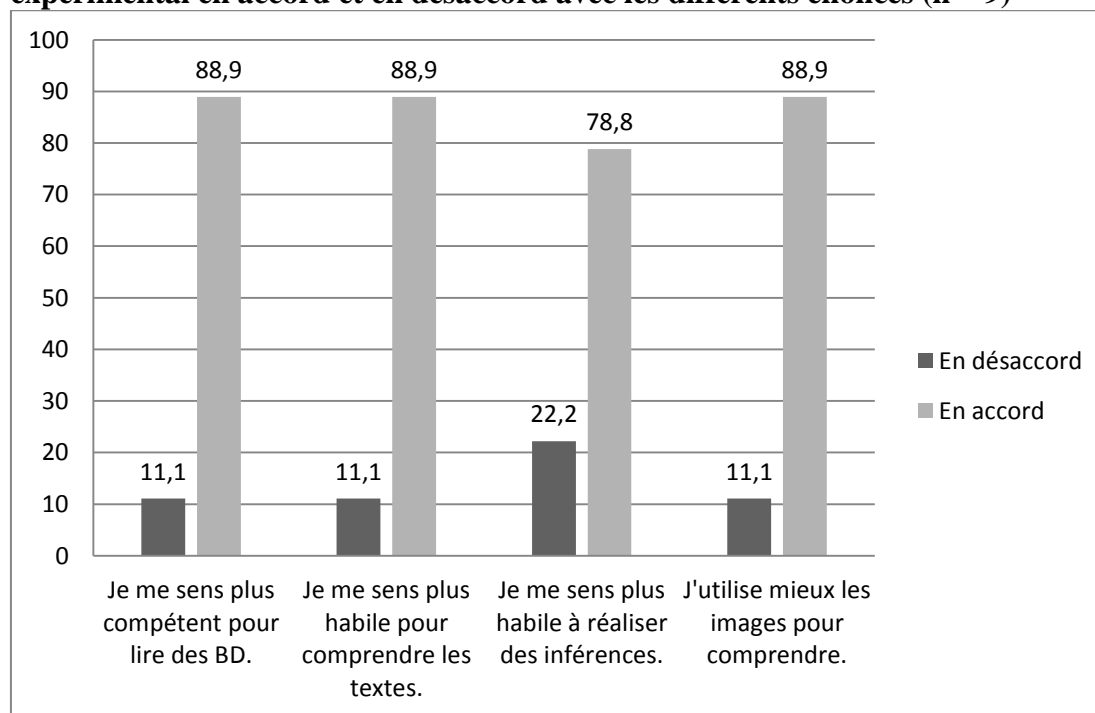


Lorsque l'on observe les résultats obtenus auprès des filles, il est possible de remarquer qu'ils se distinguent quelque peu de ceux recueillis auprès des garçons. D'abord, on ne note pas, chez les filles, d'énoncé ayant reçu un pourcentage de désaccord surpassant nettement le seuil moyen de 50%. Les énoncés relatifs au sentiment d'avoir augmenté ses compétences en lecture de BD et en compréhension de textes obtiennent environ 50% de voix en accord et 50% en désaccord. Par contre, 54,8% des participantes affirment se sentir plus compétentes pour réaliser des inférences et 58,1% soutiennent utiliser plus efficacement les images pour comprendre les textes qu'elles lisent. En ce qui concerne ce dernier énoncé, il apparaît intéressant de souligner que les résultats

du test-t rapportent la présence d'une différence statistiquement significative ( $t [2, 49] = 2,073$ ,  $p = ,043$ ) entre le score moyen d'appréciation<sup>ix</sup> des garçons ( $M = 2$ ,  $\text{É.-T.} = ,918$ ) et celui des filles ( $M = 2,55$ ,  $\text{É.-T.} = ,925$ ).

Comme mentionné précédemment, notre échantillon comprenait une classe expérimentale multiniveaux qui accueillait des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. Bien que ne faisant pas partie des participants de l'étude, les élèves de 5<sup>e</sup> année de cette classe ont tout de même pris part à l'ensemble des ateliers et, à l'instar de leurs collègues de 6<sup>e</sup> année, ont été appelés à répondre au questionnaire mesurant leur sentiment de compétence en lecture à la suite de l'expérience vécue. Les données recueillies auprès de ces élèves ont été compilées et sont présentées ici de façon exploratoire en raison de l'intérêt que suscite la grande divergence entre ces résultats et ceux obtenus auprès des élèves de 6<sup>e</sup> année. La figure 7 met en évidence le pourcentage d'élèves de 5<sup>e</sup> année se montrant en accord et en désaccord avec chacun des énoncés du questionnaire.

**Figure 7 – Graphique à barres illustrant le pourcentage des élèves de 5<sup>e</sup> année du groupe expérimental en accord et en désaccord avec les différents énoncés (n = 9)**



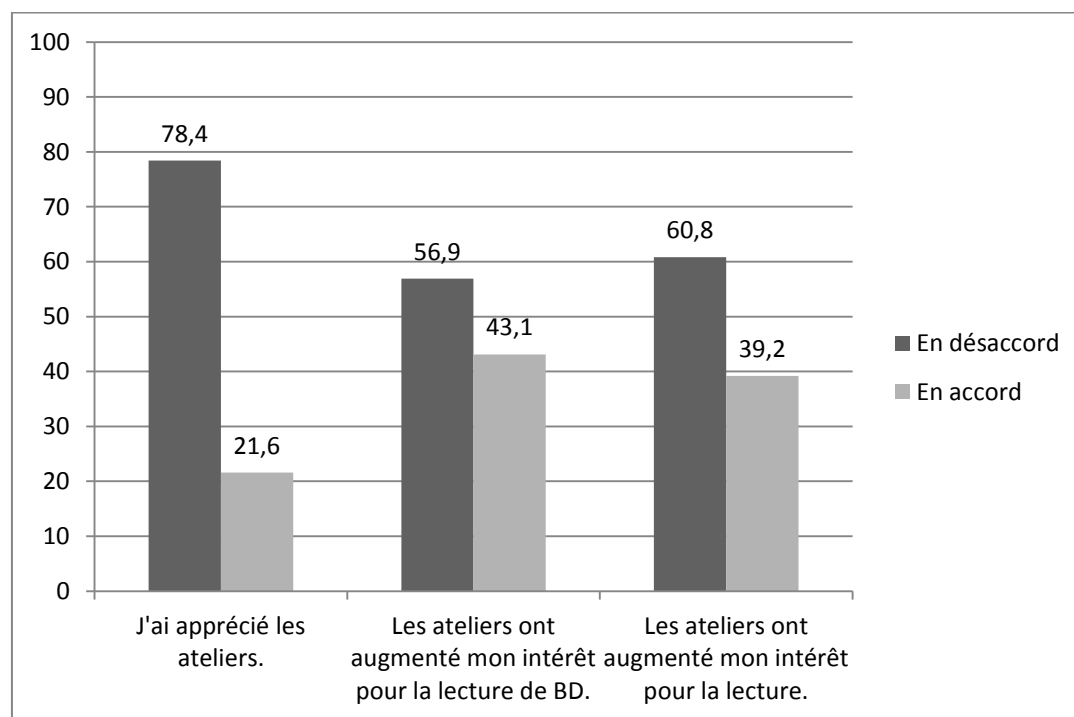
Les données révèlent que huit élèves de 5<sup>e</sup> année, sur les neuf<sup>x</sup> ayant répondu au questionnaire, affirment se sentir, au terme de l'expérimentation, plus compétents pour lire des BD, plus habiles pour comprendre les textes qu'ils lisent et meilleurs dans leur utilisation des images pour soutenir leur compréhension du texte. À cet égard, les analyses réalisées avec le test exact de Fisher révèlent que les pourcentages d'accord et de désaccord associés à ces trois énoncés sont statistiquement différents ( $p < .05$ ). Enfin, une majorité des élèves de 5<sup>e</sup> année, soit sept sur les neuf ayant été sondés, soutiennent se sentir plus habiles à réaliser des inférences en lecture. Par ailleurs, il appert que le score moyen d'appréciation aux quatre énoncés obtenus par les neuf élèves de 5<sup>e</sup> année s'élève à 3,14 (É.T. = ,254) alors que celui calculé auprès<sup>xi</sup> de leurs huit collègues de classe de 6<sup>e</sup> année se chiffre à 2,66 (É.T. = ,297). Les résultats du test-t ( $t [2,15] = 3,617, p < .01$ ), confirmés par ceux du test non paramétrique de Mann-Whitney ( $U = 7,5, p < .01$ ), indiquent que la différence entre les scores de ces deux groupes d'élèves est statistiquement significative. Des résultats similaires sont également obtenus lorsque l'on compare le score moyen d'appréciation des élèves de 5<sup>e</sup> année à celui de l'ensemble des 51 élèves de 6<sup>e</sup> année ( $M = 2,34, \text{É.T.} = ,622$ ); les résultats du test-t ( $t [2, 58] = 6, 556, p < .001$ ) et du test non paramétrique de Mann-Whitney ( $U = 47, p < .001$ ) révélant la présence d'une différence significative entre les deux groupes. Bref, les données suggèrent que les élèves de 5<sup>e</sup> année se distinguent de leurs homologues de 6<sup>e</sup> année sur le plan de leur sentiment de compétence en lecture au terme de l'intervention; ces élèves disent s'être améliorés à la suite des ateliers auxquels ils ont participé.

#### *4.2.4. Résultats quantitatifs complémentaires relatifs au niveau d'appréciation des élèves à l'égard des ateliers de lecture*

En ce qui concerne le niveau d'appréciation à l'égard des ateliers, les données quantitatives recueillies par le biais des scores d'appréciation fournis par les participants aux trois énoncés traitant de cette variable montrent que 78% d'entre eux n'ont pas apprécié les ateliers de lecture proposés (voir figure 8). Cependant, on remarque que 43,1% d'entre eux affirment que les ateliers ont tout de même augmenté leur intérêt envers la lecture de BD. Il importe également de souligner que 39,2% des participants admettent que les ateliers ont également accru leur intérêt à l'égard de la lecture en général. Il est à noter que le portrait des neuf élèves de 5<sup>e</sup> année diffère de

façon notable de celui de leurs collègues de 6<sup>e</sup> année. En effet, bien qu'à l'instar de ces derniers, la majorité des élèves de 5<sup>e</sup> année (55,6%) prétendent ne pas avoir apprécié les ateliers de lecture, il appert que 100% d'entre eux soutiennent avoir vu leur intérêt à l'égard de la lecture de BD et de la lecture en général s'accroître grâce à ces ateliers vécus en classe.

**Figure 8 – Graphique à barres illustrant le pourcentage des élèves de 6<sup>e</sup> année du groupe expérimental en accord et en désaccord avec les différents énoncés relatifs à l'appréciation des ateliers de lecture (n = 51)**



#### 4.2.5. Résultats qualitatifs complémentaires issus de l'entrevue collective menée au terme de l'expérimentation

Afin d'obtenir des résultats complémentaires issus d'analyses de données qualitatives, une entrevue collective a été réalisée avec les trois classes du groupe expérimental. L'analyse des verbatims permet de mettre en lumière certaines informations qui enrichissent la compréhension du projet tel qu'il a été vécu par les élèves. Essentiellement, ces données fournissent des pistes quant à l'appréciation des ateliers et du choix des BD, quant aux opportunités de lecture de BD offertes et quant au sentiment de compétence des élèves en matière de lecture de BD.

### *Appréciation des ateliers de lecture*

L'analyse descriptive des entrevues réalisées illustre que les dix ateliers de lecture offerts semblent avoir été peu appréciés, comparativement à l'appréciation beaucoup plus sentie des ateliers portant sur les habiletés sociales. Régulièrement, dans les propos tenus, les ateliers de lecture sont ainsi comparés à ceux sur les habiletés sociales et cela n'est jamais à l'avantage des premiers. Plusieurs élèves, et cela dans les trois classes interrogées, soulignent, par exemple, que les ateliers de lecture étaient «*longs*», qu'ils étaient «*trop nombreux*» et qu'ils ne permettaient pas de bouger, au contraire des ateliers sur les habiletés sociales. Les commentaires suivants (appuyés par les autres élèves) témoignent de cette appréciation mitigée : «*[J'aurais aimé qu'il y ait] moins d'ateliers parce qu'à la longue ça revenait toujours au même.*»; «*Je trouvais que [le] jeudi, on faisait les jeux de rôles (ateliers habiletés sociales), c'était plus l'fun que quand on travaillait dans la BD (...).*»; «*[Dans les ateliers de lecture], on restait assis.*». [sic]

En ce qui a trait aux stratégies de lecture retenues et travaillées, les élèves qui ont pris la parole dans les classes 1 et 2 sont nombreux à souligner qu'ils connaissaient ces stratégies parce qu'elles avaient déjà été travaillées en classe : «*On voit ça, ça fait quand même longtemps.*»; «*On venait juste de [les] travailler. C'était pas nouveau.*». Une enseignante a d'ailleurs précisé, au sujet de l'enseignement des inférences : «*On les a apprises explicitement, juste avant que vous veniez en parler. (...)* ». Les stratégies en lecture qui ont été sélectionnées dans le cadre de ce projet (sauf les stratégies portant sur la lecture spécifique de BD) sont en effet généralement enseignées aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire et elles sont régulièrement travaillées en classe en raison de leur degré de difficulté. Les élèves de la classe 3 (une classe regroupant des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année, rappelons-le) mentionnent, de leur côté, qu'ils ont tout de même appris sur le langage et les codes de la BD, en plus d'en apprendre sur les autres stratégies de lecture : «*Ça nous a appris qu'est-ce qu'on [ne] savait pas sur les BD.*»; «*[Ça nous a appris] différentes stratégies de lecture pour bien apprendre.*»; «*Moi j'ai trouvé ça l'fun parce que c'était surtout pour réviser les langages [de la BD].*»; «*[J'ai appris ce qu'étaient] les bandes.*».

### *Appréciation du corpus de BD proposé*

Les élèves des trois classes manifestent un degré d'appréciation similaire à l'égard des cinq BD mobilisées durant le projet. Ainsi, la grande majorité des élèves qui ont pris la parole ont particulièrement apprécié la BD *Seuls*, notamment parce qu'il y avait «beaucoup d'action» (trois élèves), de «suspense» (un élève) et «de détails» (un élève). Les personnages de cette histoire semblent également avoir joué un rôle très important en ce qui concerne le niveau d'appréciation reçu. Essentiellement, les élèves semblent s'être facilement identifiés à ces personnages qui sont, comme eux, des jeunes garçons et filles. Le commentaire suivant résume bien l'opinion des élèves sondés à cet égard : «*La BD Seuls, c'était plus de notre genre, c'était des enfants, comme nous, il y avait de l'action.*». De même, certains élèves, et cela pour les trois classes, soulignent que cette BD est vraiment adaptée à eux parce qu'elle est destinée à un lectorat de leur âge : «*C'était plus pour [les] grands.*» (deux élèves). En raison du fort degré d'intérêt des élèves pour cette BD, l'enseignante de la classe 3 a même acheté tous les autres tomes de la collection pour la bibliothèque de sa classe.

Bien qu'une élève de la classe 3 ait mentionné avoir apprécié la variété du corpus présenté, ce qui, selon ses dires, lui a permis «d'ouvrir ses horizons», il n'en va pas de même pour la majorité des élèves. Ainsi, les élèves des classes 1 et 3 soulignent avoir moins apprécié les BD *Tintin* et *Astérix*, car elles contenaient trop de texte (plusieurs élèves), traitaient de thèmes moins appréciés (un élève), présentaient trop de personnages (un élève) et étaient trop longues à lire et donc moins intéressantes (un élève).

### *Réflexion quant aux opportunités de lecture offertes*

Dans le cadre de ce projet, les enseignant(e)s avaient accepté avant le début de l'expérimentation d'offrir la possibilité aux élèves qui le désiraient de poursuivre, lors de périodes de lecture libre, la lecture des BD proposées pour chacun des ateliers. Les élèves des trois classes ont confirmé lors de l'entrevue collective qu'ils avaient eu, en effet, accès aux BD lors de périodes de lecture libre. À cet effet, environ le trois quart des élèves des classes 1 et 2 ont affirmé avoir lu entre deux ou trois BD par le biais de ces périodes de lecture en classe. Les raisons justifiant le désir de

poursuivre la lecture des BD proposées lors de périodes de lecture libres sont variées. Un élève de la classe 2 mentionne avoir lu certaines d'entre elles à la suite des ateliers au cours desquels seulement certains extraits étaient présentés; les extraits avaient «piqué sa curiosité». Les illustrations des BD semblent également avoir joué un rôle important dans ce désir des élèves de lire l'entièreté des BD. À cet effet, un élève, toujours de la classe 2, mentionne que ce sont les images de certaines des BD proposées qui lui ont donné le goût de lire ces dernières. Sans surprise au regard de l'appréciation qu'elle a obtenue, c'est la BD *Seuls* qui semble avoir été la plus lue par les élèves des trois classes. Dans le cas de certains élèves des classes 1 et 2, c'est même la seule BD qui semble avoir été lue en dehors des ateliers.

### *Sentiment de compétence en lecture de BD*

Les avis sont partagés entre les participants des trois classes du groupe expérimental en ce qui a trait à l'apport des ateliers sur le développement de leurs compétences en lecture. En effet, lorsque questionnés à ce sujet, huit élèves répartis dans les trois classes affirment avoir amélioré leurs compétences en lecture grâce aux ateliers. Au contraire, cinq élèves des classes 1 et 2 mentionnent plutôt que les ateliers ne leur ont pas permis d'améliorer ces dernières, entre autres parce qu'ils avaient, par le passé, déjà travaillé les stratégies ciblées. Les commentaires suivants sont, à cet égard, éclairants : «*[Ma compétence en lecture] est pas mal restée la même parce que ça faisait plusieurs années qu'on travaillait [ces stratégies].*»; «*Parce que chaque année, ils nous les présentent. Des fois, ça commence à être tannant. Même que des années, on travaille carrément la même chose.*».

Malgré ces propos, deux élèves de la classe 1 reconnaissent avoir réalisé des apprentissages concernant certaines stratégies telles que la stratégie de prédiction et la stratégie de résumé. Une élève de cette classe affirme d'ailleurs que le fait d'avoir travaillé des extraits de BD en classe lui a donné un coup de pouce pour mieux comprendre la suite de l'histoire (en lien avec la stratégie de prédiction). Deux élèves des classes 2 et 3 ont apprécié le fait de développer des stratégies qui leur permettent aujourd'hui de prendre davantage goût à la lecture : «*On lisait des extraits. Après ça, j'aimais lire les BD. (...) Moi, ça m'a ouvert à plus lire plus souvent.*»; «*Moi, avant, j'aimais pas ça lire mais, maintenant, ça me captive.*». Enfin, deux autres élèves (classes 1 et 3)

soulignent avoir tiré profit des ateliers portant sur l'enseignement de la stratégie d'inférence à l'aide des indices tirés des images. Le commentaire de l'un d'eux est très éloquent : *«Avant, je [ne] regardais pas vraiment les images, je regardais juste comme ça. Je voulais juste finir la BD. Maintenant, (...) je regarde plus les petits détails.»*. De leur côté, deux élèves de la classe 3 affirment avoir réutilisé en classe et dans d'autres contextes, certaines stratégies de lecture qui ont été enseignées dans le cadre des ateliers tels que la stratégie d'inférence et la stratégie visant à donner un sens aux mots nouveaux. Enfin, si une élève de la classe 3 croit que les stratégies apprises lui serviront pour tous ses types de lecture, la lecture monomodale (comme le roman) ou la lecture multimodale (comme la BD), un autre élève de la classe 1 souligne quant à lui qu'il est maintenant meilleur pour lire de la BD, mais pas meilleur pour lire tous les textes.

Lorsque nous avons demandé aux élèves s'il y avait des stratégies ou des notions propres à la BD qu'ils avaient davantage aimé mettre en pratique lors des ateliers, un élève de la classe 2 mentionne les notions visant plus spécifiquement l'acquisition du langage de la BD, dont l'identification et la compréhension des onomatopées, des termes de base en BD tels que «case», «bande» et «planche» ainsi que les notions liées aux types de plans et d'angles employés en BD. Plusieurs autres élèves approuvent cette affirmation et un autre renchérit en soulignant que l'enseignement ainsi que la mise en pratique de ces diverses notions lui donnent l'impression qu'il maîtrise mieux la BD, ce qui lui permet de se sentir davantage compétent lorsqu'il procède à la lecture de ce type de matériel littéraire. Un élève de la classe 3 va dans le même sens en soulignant que l'enseignement reçu dans le cadre des ateliers l'a aidé à lire davantage de BD.

À plusieurs reprises dans les entrevues, les élèves des trois classes soulignent avoir moins apprécié le travail sur l'inférence (objet de deux ateliers). Parmi les raisons évoquées, sept élèves de la classe 2 mentionnent que la formulation d'inférences nécessitait beaucoup de travail, jugé selon eux difficile et redondant et, en plus, cette stratégie venait juste d'être travaillée en classe. Des élèves des classes 1 et 3 mentionnent de leur côté ne pas avoir apprécié la méthode proposée, soit le recours à une «machine à inférer» servant à consigner les indices (textuels et visuels) et les connaissances antérieures mobilisées par les élèves afin de répondre aux questions d'inférence. Il est cependant intéressant de constater que malgré le fait que les élèves ne semblent pas avoir



particulièrement apprécié travailler la stratégie d'inférence et avec la «machine à inférer», de meilleures performances de la part des élèves ont été observées par l'enseignant de la classe 1. Ce dernier affirme même avoir constaté que la majorité des questions d'inférence contenues dans les évaluations de la 2<sup>e</sup> étape (étape lors de laquelle s'est déroulé le projet) ont été beaucoup mieux réussies qu'à la 1<sup>re</sup> étape.

## 5. Discussion

Cette étude avait comme premier objectif de vérifier l'effet d'une intervention caractérisée par l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en situation de lecture interactive de BD sur le développement des compétences d'élèves de 6<sup>e</sup> année au plan de la compréhension en lecture de textes narratifs. Les résultats qui émergent de l'analyse quantitative des données recueillies ne permettent pas d'affirmer que l'intervention ait permis d'augmenter de façon significative les compétences des élèves à cet égard, ce qui semble aller à l'encontre des résultats d'études précédentes indiquant que l'enseignement explicite des stratégies génère des effets positifs sur la compréhension en lecture (Berkeley *et al.*, 2010; Scharlach, 2008; Sensibaugh, 2007; Turcotte *et al.*, 2015; Van Keer, 2004). Par contre, certains de nos résultats tendent à rejoindre ceux rapportés dans d'autres recherches. En effet, nos analyses suggèrent que l'intervention réalisée ait pu avoir un certain effet sur le niveau de compréhension des élèves du groupe expérimental en leur permettant d'éviter la baisse observée au sein du groupe témoin entre les scores obtenus aux épreuves du prétest et ceux du post-test. Le fait que la plupart des études recensées précédemment aient été menées auprès d'élèves en difficulté pourrait expliquer, en partie du moins, pourquoi nos données, recueillies au sein de classes régulières, ne mettent pas en relief des résultats aussi probants que ceux mis en évidence par les recherches antérieures. La durée de l'expérimentation peut également faire partie des facteurs susceptibles d'expliquer ces différences entre les résultats. En effet, alors que notre expérimentation se déroulait sur dix semaines, il appert que certaines des études répertoriées, notamment l'étude québécoise de Turcotte *et al.* (2015) et celle de Scharlach (2008), ont été menées sur plusieurs mois, soit respectivement huit et dix, au cours desquels des interventions étaient réalisées chaque semaine.

Le second objectif de la présente étude s'intéressait à l'effet de l'intervention sur le développement des stratégies de compréhension en lecture des élèves. Sur ce plan, les résultats obtenus auprès des élèves de 6<sup>e</sup> année ayant participé à l'expérimentation ne correspondent pas à ceux qui étaient attendus : ils ne confirment pas les effets bénéfiques sur les compétences en lecture rapportés par les études précédemment citées. En effet, nos résultats issus de l'analyse des données quantitatives indiquent que l'intervention proposée n'a pas généré les effets attendus, et cela tant sur le plan du développement de la conscience métacognitive des élèves à l'égard des stratégies de lecture que sur celui de leur habileté à réaliser des inférences lors de la lecture de BD. Toutefois, il demeure intéressant de constater que lorsqu'ils sont interrogés sur leur sentiment de compétence en lecture au terme de l'intervention, environ 50% des élèves ayant pris part aux ateliers affirment se sentir plus habiles pour lire des BD, pour comprendre ce qu'ils lisent, pour réaliser des inférences et pour utiliser efficacement les illustrations. Chez les filles particulièrement, les ateliers semblent avoir augmenté de façon plus importante leur sentiment de compétence relatif à l'exploitation des illustrations. En effet, 58% d'entre elles se disent plus habiles pour lire les images après avoir participé aux ateliers.

D'autre part, en ce qui a trait à l'appréciation des ateliers (tant en regard du corpus de BD proposé qu'en regard des activités mises en œuvre en classe pour travailler les différentes stratégies ciblées), les résultats recueillis sont plutôt négatifs. Bien que l'expérimentation ait pris appui sur un médium de lecture (la BD) fortement apprécié des élèves (Grondin *et al.*, 2011; Leblanc, 2005; Lebrun, 2004; MEQ, 1994; Worthy *et al.*, 1999), ce choix ne semble pas avoir suffi pour susciter et surtout conserver leur motivation et leur engagement. Considérant le rôle notable de la motivation dans la remédiation des difficultés en lecture, il importe pourtant de vouer une attention particulière à la sélection des textes proposés aux élèves afin de présenter, idéalement, des œuvres littéraires qui sauront plaire à ces jeunes lecteurs. Des études, entre autres celles de Martel et Boutin (2015), ont illustré que le recours en classe à la BD, qui plait aux jeunes lecteurs, entraîne généralement la motivation des élèves; tel n'a pas été le cas pour cette étude ou du moins, pas autant que nous l'avions prévu.

Les résultats obtenus pour cette étude, bien qu'ils soient différents de ceux que nous attendions, offrent plusieurs pistes de réflexions. Ces pistes, en plus de fournir des hypothèses explicatives quant aux résultats obtenus, ont le mérite d'éclairer certaines conditions qui devraient guider l'élaboration dans les classes de projets de recherche visant l'expérimentation de dispositifs didactiques.

## 5.1. Les difficultés liées à l'évaluation de la compréhension en lecture et les obstacles liés aux outils d'évaluation retenus

Comme l'ont déjà indiqué certains auteurs, la compréhension en lecture est particulièrement complexe à évaluer, car les processus qui la sous-tendent ne peuvent être directement observables (Cain et Oakhill, 2006). Comme le soulignent Turcotte et Cloutier (2014, p. 74) : «c'est un défi que de connaître les stratégies de lecture d'un élève, puisque l'action de lire se réalise généralement en silence et ne laisse pas de traces écrites.» De même, la compétence à lire et le sentiment de compétence qui peut y être associé se développent lentement (plus lentement que ne dure généralement un projet de recherche dans une classe).

Dans le cadre de cette étude, les compétences relatives à la compréhension en lecture de textes narratifs ont été mesurées à l'aide d'épreuves type de compréhension en lecture élaborées pour les besoins de l'étude. Des obstacles méthodologiques (utilisation en classe par une enseignante d'une épreuve destinée au post-test) nous ont obligés à élaborer une nouvelle épreuve, et cela, dans un temps très restreint et sans possibilité de pré-expérimentation permettant de s'assurer de la compatibilité des épreuves en ce qui a trait au niveau de difficulté. Considérant la complexité (documentée) à évaluer la compréhension en lecture, il va de soi que cette situation n'est pas optimale et qu'elle a pu inférer sur les résultats obtenus, et cela, malgré toutes les précautions prises (voir méthodologie).

De leur côté, les habiletés relatives à l'utilisation des stratégies de lecture ont été mesurées par l'entremise de deux épreuves : une épreuve mesurant la conscience métacognitive des stratégies de lecture (MARSI) et une épreuve évaluant le degré d'acquisition de la stratégie d'inférence en BD (adaptation de Lemieux, 2014). L'épreuve du MARSI mobilise la capacité de jeunes élèves à

porter un jugement métacognitif sur leurs habiletés. Comme des recherches ont illustré la difficulté des jeunes élèves, particulièrement les lecteurs en difficulté, à porter ce regard étant donné la fragilité de leurs compétences métacognitives (Artelt *et al.*, 2001; Destrempe et Van Grunderbeeck, 1998; Martel, 2004; Pressley, 2002), il est possible de penser que certains des élèves qui ont participé à cette étude aient rencontré cette difficulté.

## 5.2. Les obstacles liés à la mise en œuvre de dispositifs didactiques ponctuels clés en main

Dans le cadre de cette étude, dix ateliers de lecture (et parallèlement dix ateliers portant sur les habiletés sociales) ont été élaborés par les chercheurs impliqués, pré-expérimentés puis utilisés dans le cadre de l'expérimentation formelle. Les ateliers de lecture, plus spécifiquement, ont tous été élaborés en prenant en compte les contenus du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) en lien avec le troisième cycle du primaire (stratégies de lecture ciblées à ce cycle), en considérant les étapes de l'enseignement explicite (un choix théorique justifié) et en prenant appui sur l'exploitation d'un corpus de BD préalablement sélectionné pour les besoins de l'étude. Les dix ateliers forment ce qu'on pourrait appeler un dispositif didactique ponctuel (pour un temps donné) clé en main; les ateliers avaient conséquemment déjà un ordre prédéfini et une organisation thématique et temporelle tout autant prédéfinie et décrite dans le menu détail.

Bien que notre étude s'appuyait sur des données de recherche relatives aux élèves du troisième cycle, aucune analyse des caractéristiques et des besoins spécifiques des milieux scolaires participants n'a été effectuée en amont de l'élaboration des ateliers. Une telle analyse aurait pourtant été bénéfique, notamment parce qu'elle aurait permis d'adapter les ateliers aux besoins réels des milieux, ce qui aurait pu influencer sur leur appréciation mais surtout sur l'effet de ces derniers. Par exemple, une analyse préalable aurait pu être réalisée pour cibler les stratégies de lecture véritablement peu maîtrisées par les élèves participant à l'étude, ce qui aurait évité, ou du moins réduit, le sentiment de redondance exprimé par plusieurs élèves. De même, le corpus de BD aurait pu être sélectionné en fonction de thèmes de lecture ou de séries préalablement identifiés par les élèves, ce qui aurait pu augmenter l'intérêt pour le corpus.

En éducation, il est fondamental de présenter des contextes d'enseignement et d'apprentissage contextualisés et signifiants (MEQ, 2001). En proposant aux élèves de cette étude un dispositif clé en main, mis en place pour un temps donné et animé par une tierce personne (les enseignants ayant été présents lors des ateliers mais non participants), nous avons assurément diminué la signifiante et, conséquemment, la portée possible du dispositif. D'autres recherches, dont celle de Martel, Cartier et Butler (2014), qui s'appuie elle aussi sur un dispositif clé en main, conduisent à la même conclusion. Dans un idéal, les dispositifs didactiques créés dans le cadre d'études en éducation auraient avantage à être élaborés en collaboration avec les enseignants, et cela, sur la base d'une connaissance approfondie des besoins des élèves et des enjeux spécifiques à relever. Dans le cadre de cette étude, il aurait été de plus souhaitable que les enseignants titulaires des classes participantes prennent la responsabilité de l'animation des ateliers, ce qui aurait permis, entre autres, l'établissement de liens plus nombreux avec la réalité de la classe (les autres contenus d'apprentissage traités, les possibilités de transfert, le vécu spécifique de la classe, etc.).

### 5.3. Un problème d'année dans le cycle

La présentation des résultats met en relief une information importante : ce sont les élèves de 5<sup>e</sup> année, donc de la première année du troisième cycle, qui semblent le plus avoir bénéficié de l'intervention proposée. Ce sont eux aussi qui semblent avoir le plus apprécié cette intervention. Cet élément est important à soulever, car il nous indique que les élèves, dans le cadre de cette étude, ont peut-être été mal ciblés. Du moins, il nous indique que le dispositif, tel qu'élaboré sans analyse spécifique du milieu, semble correspondre davantage aux besoins et aux intérêts des élèves de 5<sup>e</sup> année, qui sont moins avancés dans leur cheminement scolaire et dans le développement de leur compétence à lire. Devant un tel constat, il convient également de se demander si les élèves du deuxième cycle (4<sup>e</sup> année) ne pourraient pas, eux aussi, bénéficier davantage du dispositif.

### 5.4. Les impacts de l'autre volet de l'étude

Comme cela a été signalé en introduction, cette étude est centrée sur la prévention de l'échec scolaire au primaire par le biais d'une approche multimodale s'appuyant sur un corpus de BD

utilisé dans le cadre d'ateliers de lecture interactive ET de formations axées sur le développement de comportements sociaux appropriés. Loin d'être un complément négligeable, le volet portant sur le développement des habiletés sociales a guidé fortement la réalisation de l'étude et les choix effectués. Entre autres, c'est ce volet qui a guidé le choix du corpus de BD et le nombre d'ateliers offerts.

Le choix d'exploiter en classe des BD s'appuie sur la volonté d'utiliser, pour la réalisation de cette étude, un médium de lecture peu travaillé à l'école mais pourtant très apprécié des élèves, et donc susceptible de susciter leur motivation. Le choix des BD elles-mêmes s'appuie de son côté sur les habiletés sociales dont le développement était visé dans l'étude. Toutes les BD sélectionnées devaient en effet présenter dans le texte et/ou les illustrations des exemples et/ou contre-exemples des habiletés sociales visées (ex. : contrôler sa colère). Bien que certaines BD aient été jugées fort pertinentes au regard des lecteurs ciblés (et donc susceptibles de susciter l'engagement de lecteurs du troisième cycle), elles n'étaient pas retenues si elles ne pouvaient être liées aux habiletés sociales recherchées. Conséquemment, le corpus sélectionné répond à certains besoins de l'étude, mais il ne se présente pas nécessairement comme un corpus exemplaire au regard de la lecture et des dimensions qu'il importe de prendre en compte dans cette perspective d'étude (intérêt des lecteurs, stratégies ciblées, complexité du lexique, etc.). L'appréciation des élèves du corpus fait, à notre avis, état de cela; la BD *Seuls*, qui vise spécifiquement les lecteurs de 11-12 ans et qui permet un travail exemplaire sur la stratégie d'anticipation, a été fortement appréciée, alors que les BD d'*Astérix* et de *Tintin*, destinés à des lecteurs de tout âge mais présentant des intrigues d'un niveau de complexité plus élevé, ont été généralement moins appréciées.

Le nombre d'atelier (dix) est lui aussi tributaire des besoins liés au volet portant sur les habiletés sociales. Issus du programme *PEC* (Gendron *et al.*, 2005), les ateliers devaient viser au moins le développement de dix habiletés sociales, soit un atelier pour chaque habileté visée. Les ateliers de lecture ont dû s'arrimer à ces dix ateliers par souci d'équilibre, mais aussi de préparation, puisque ces derniers se devaient de préparer à la lecture spécifique d'un extrait de BD signifiant au regard d'une compétence donnée liée au vivre-ensemble. Le choix de conserver dix ateliers pour le volet lecture a été hasardeux, puisque déjà, la pré-expérimentation nous avait conduits à conclure qu'il

y avait des redondances dans les ateliers de lecture et qu'une certaine fatigue s'installait chez les participants. Bien que nous ayons tenté de modifier les ateliers à la suite de cette pré-expérimentation, il appert que ces modifications ont été insuffisantes puisque les élèves qui ont participé à l'étude sont nombreux à témoigner de ce sentiment de redondance (d'abord pour les stratégies travaillées mais aussi pour le nombre d'ateliers).

En plus d'avoir guidé plusieurs choix (et cela parfois au détriment de la recherche des conditions optimales pour travailler la lecture), le volet portant sur les habiletés sociales a de plus suscité davantage d'intérêt. Les entrevues réalisées en fin d'expérimentation sont à cet égard sans équivoque : tous les élèves de toutes les classes ont apprécié davantage les ateliers portant sur ce volet. En comparaison, les ateliers portant sur la lecture ont paru, aux yeux des élèves, plus scolaires et cela, malgré l'utilisation (inédite) d'un corpus de BD. Il est vrai que les ateliers portant sur les habiletés sociales proposaient aux élèves des activités peu souvent offertes à l'école. Pour rappel, chacun des ateliers portant sur une habileté différente était élaboré pour favoriser la mise à niveau des connaissances (enseignement et discussion) et la mise en pratique des apprentissages (jeux de rôles et jeux coopératifs). Au contraire, les ateliers portant sur la lecture faisaient appel à la démarche de l'enseignement explicite qui s'apparente en effet à des démarches plus régulièrement utilisées en classe. De même, ils recouraient à des tâches plus nombreuses de type papier/crayon. Il est fort possible que la variation des approches pédagogiques et surtout la possibilité offerte par les ateliers portant sur les habiletés sociales d'apprendre par le biais de jeux et d'activités davantage physiques aient joué en faveur de ce volet.

Pour approfondir cette réflexion, il serait pertinent, dans un avenir rapproché, de proposer de nouveau à des élèves les ateliers portant sur la lecture, mais sans le volet ciblant les habiletés sociales. Ainsi, nous pourrions juger si c'est la comparaison des deux dynamiques des volets qui explique l'appréciation mitigée à l'égard des ateliers portant sur la lecture ou si ce sont d'autres facteurs explicatifs intrinsèques aux ateliers de lecture eux-mêmes qui en seraient responsables. Dans une autre recherche, au cours de laquelle les ateliers de lecture 1 à 5 expérimentés dans le cadre du présent projet ont été mobilisés sans qu'aucun autre volet ne soit travaillé, ces derniers

ont été vécus très positivement et ils ont même été très appréciés par des élèves de troisième cycle (Martel et Boutin, 2015).

## 6. Conclusion

Bien que les résultats de cette recherche illustrent que l'intervention réalisée ait eu peu d'effets sur les variables à l'étude, il appert que ces derniers nous éclairent sur une quantité de considérations qu'il importe de prendre en compte pour poursuivre notre étude de l'enseignement-apprentissage de la lecture avec plus de finesse et de doigté. Dans le cadre de ce projet, nous nous sommes lancé le pari de réaliser une étude portant sur deux volets qui ne sont habituellement pas liés (lecture et habiletés sociales) en travaillant de surcroît à l'aide d'un médium (la BD) peu utilisé en classe. D'entrée de jeu, les défis étaient grands; ils ont conduit à des choix qui n'ont pu respecter en tout temps les impératifs liés à chacun des volets à l'étude.

Au regard des réflexions proposées dans cet article, nous croyons nécessaire de poursuivre nos recherches, notamment en approfondissant spécifiquement le volet portant sur la lecture et le recours à la BD pour développer la maîtrise des stratégies nécessaires à la compréhension en lecture du texte mais aussi de l'image (cette image qui, aujourd'hui, est omniprésente dans tous les médiums d'apprentissage et d'informations). Nous pensons aussi que le recours à l'enseignement explicite demeure un gage de réussite pour le développement de la compétence à lire, mais qu'il serait nécessaire d'élargir les pistes d'interventions et, pourquoi pas, d'ouvrir à des activités en lecture qui placeraient encore davantage les lecteurs en action (comme on peut le faire avec les habiletés sociales). Plus encore, nous sommes d'avis qu'il faut augmenter les liens de collaboration entre les milieux de pratique et les milieux de la recherche afin d'élaborer conjointement des dispositifs ou des interventions qui soient plus près des besoins réels du milieu et des dernières avancées en matière de recherche.



## Références

- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL*, 41, 319-338.
- Allington, R. L. (2009). Opportunity to read. If they don't read much... 30 years after. Dans E.H. Hiebert (dir.), *Reading more, reading better* (p. 30-54). New York, NJ: Guilford.
- Artelt, C., Schiefele, U. et Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363-383.
- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in child development and behavior*, 25, 201-239.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Berkeley, S., Scruggs, T.E. et Mastropieri, M.A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436.
- Boutin, J.-F. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 105-124.
- Boutin, J.-F. (2012). De la littérature à la littératie médiatique multimodale : Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 33-43). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, J.-F. (sous presse). La bande dessinée et l'école: actualisation, compétences multimodales et écueils. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. et Hamel, M. (2001). La compétence sociale. Dans Gouvernement du Québec (dir.), *6 12 17 Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p.55-99). Québec, Canada : Les Publications du Québec.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Québec, Canada: Graficor.
- Cain, K. et Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696.

Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant*. Montréal, Canada: CEC.

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2008). *Lire l'avenir : pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*. Ottawa, Canada : CCA. Récupéré de: <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ReadingFuture/LiteracyReadingFutureReportF.pdf>

David, J. (2006). Approche des faits de langue et de discours chez des jeunes collégiens en difficultés de lecture. Dans *Les journées de l'Observatoire. Enseigner la langue : orthographe et grammaire* (p. 75-92). Paris, France : Observatoire national de la lecture.

Destrempe, C. et Van Grunderbeeck, N. (1998). Enseigner à lire à des élèves en difficulté d'apprentissage. *Cahiers Binet-Simon*, 654, 137-163.

Dufays, J.-L., Ledur, D. et Gemenne, L. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Duke, N.K. et Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Dans A.E. Farstrup et S.J. Samuels (dir.), *What research has to say about reading instruction*. (3<sup>e</sup> éd.) (p.205-242). Newark, DE: International Reading Association.

Duke, N.K., Pressley, M. et Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. Dans C.A. Stone, E.R. Silliman, B. J. Ehren et K. Appel (dir.), *Handbook of Language and Literacy Development and Disorders* (p. 501-520). New York, NY : Guilford.

Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Franklin, C. et Streeter, C.L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17(3), 433-448.

Gajria, M., Jitendra, A.K., Sood, S. et Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Bruxelles, Belgique: DeBoeck.

Gendron, M., Royer, E. et Morand, C. (2005). *Programme PEC – Pratiquons Ensemble nos Compétences : Guide II – Volet scolaire*. Portneuf, Canada : Centre de santé de Portneuf.

Gendron, M., Royer, E., Potvin, P. et Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de Psycho-Éducation*, 32(2), 349-372.

Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage* (p. 219-237). Montréal, Canada : Logiques.

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Gillig, J.M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris, France : Dunod.

Graves, M.F. (2009). *Teaching individual words. One size does not fit all*. Newark, DE : International Reading Association.

Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Paris, France : De l'an 2.

Grondin, J., Boutin, J.-F., Gendron, M., Martel, V. et Beaudoin, I. (2011). La lecture et la bande dessinée chez les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire. *Vivre le primaire*, 24(3), 49-53.

Hébert, C. (2004). *Exploration des stratégies d'autorégulation d'élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal, Canada.

Irwin, J. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3<sup>e</sup> éd.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kortering, L., Haring, N. et Klockars, A. (1992). The identification of high-school dropout identified as learning disabled: Evaluating the utility of a discriminant analysis function. *Exceptional Children*, 58(5), 442-455.

Kozminsky, E. et Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-294.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NJ : Routledge.

Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-174). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.

Leblanc, P. (2005). *Différences entre les filles et les garçons dans les préférences en lecture au primaire* (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.

Lebrun, M. (dir.). (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal, Canada : Multimondes.

Lemieux, N. (2014). *Effet de l'enseignement explicite de deux stratégies de compréhension en lecture à partir de la bande dessinée auprès de garçons à risque au primaire* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Rimouski, Canada.

Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2008). L'apprentissage du lire-écrire pour tous et la formation continuée des enseignants. Dans T. Karsenti, R.-P. Gary et A. Benziane (dir.), *Former les enseignants du XXI<sup>ème</sup> siècle dans toute la francophonie* (p. 339-381). Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise Pascal

Martel, V. (2004). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6<sup>e</sup> année primaire suite à la lecture de textes didactiques* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.

Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire: étude de cas exploratoire. *Revue de Recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 1. Récupéré du site de la revue : [http://litmedmod.ca/sites/default/files/r2-lmm\\_vol1-1\\_vmartel-jfboutin-.pdf](http://litmedmod.ca/sites/default/files/r2-lmm_vol1-1_vmartel-jfboutin-.pdf)

Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.

Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *L'univers social à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche* (p. 83-105). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Martins, D. (1993). *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*. Paris, France : Presses universitaires de France, le psychologue.

McGinnis, E. et Goldstein, H.P. (1997). *Skill streaming the elementary school child: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.

Meyer, B. et Ray, F. (2011). Structure strategy interventions : Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

Ministère de l'Éducation (MEQ). (1994). *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MEQ. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MEQ. (2005). *Et toi, que lis-tu? Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MELS. (2014). *Rapport annuel de gestion 2013-2014*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore, MD : Brookes Publishing.

Mokhtari, K. et Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.

Morgan, H. (2003). *Principes de littératures dessinées*. Paris, France: De l'an 2.

Mouchart, B. (2004). *La bande dessinée (Idées reçues)*. Paris, France : Le cavalier bleu.

Nation, K. (2006). Assessing reading comprehension in children. Dans M.J. Snowling et J. Stachouse (dir.), *Speech and language: A practitioner's handbook*. (p. 128-142). Londres, Royaume-Uni : Whurr.

National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Observatoire national de la lecture (ONL). (2000). *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans* (M. Fayol, dir.). Paris, France : Odile Jacob.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). (2008). *EQAO's provincial report on the results of the 2007-2008 assessments of reading, writing and mathematics primary division*. Toronto, Canada: Education Quality and Accountability Office.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Paris, France : OCDE.

Perie, M., Grigg, W. S. et Donahue P. L. (2005). «The nation's report card: reading 2005». En ligne. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2005/2006451.pdf>. Consulté le 2 juillet 2015.

Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.

Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2005). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportements à l'école: diagnostic et intervention* (p. 67-78). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. Dans A. Farstrup et S.J. Samuels (dir.), *What research has to say about reading instruction* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.

Pressley, M. et Allington, R. J. (2015). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching* (4<sup>e</sup> éd.). New York, NY: The Guilford Press.

Pressley, M. et Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.

Rémond, M. (2001). De l'identification des difficultés de compréhension à l'apprentissage : parcours de recherche au cycle III. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 119-128). Paris, France : INRP.

Rémond, M. et Quet, F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2. *Repères*, 19, 203-224.

Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Canada: Gaëtan Morin.

Scharlach, T.D. (2008). START comprehending : students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.

Sensibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Snow, C.E., Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.

Statistique Canada. (2010). *A la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes Canadiens en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa, Canada : Statistique Canada.

Sweet, A. et Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension : solving problems in the teaching of literacy*. New York, NY : The Guilford Press.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada : Logiques.

Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. Dans J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire*. Montréal, Canada : Logiques.

Turcotte, C. et Cloutier, É. (2014) Le rappel stimulé pour mieux comprendre les stratégies de lecture d'élèves du primaire à risque et compétents. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 72-95.

Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, 17(1), 106-125.

Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Van Grunderbeeck, N. (1999). Difficultés d'apprentissage de la lecture et pédagogie des gestes mentaux. Dans Cahier Alfred Binet, *L'éducation est-elle une science ?* (p. 117-128). Paris, France : Eres.

Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S. C. et Chouinard, R. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture des élèves du secondaire* (rapport de recherche). Québec, Canada : FQRSC.

Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.

Vaugh, S., Bos, C. S. et Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom* (4<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Pearson Allyn & Bacon.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Canada: Gaëtan Morin.

Worthy, J., Moorman, M. et Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find at school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-27.

## Références des oeuvres citées dans le texte

Boisvert, J. et Bourque, F. (2003). *Au-delà des mots, Français 3<sup>e</sup> cycle : Guide d'enseignement*. Montréal, Canada : HRW

Chauvel et Simon. (2002). *Le Wendigo (tome 2). Popotka le petit Sioux*. Paris, France : Delcourt..

Corcal et Edith. (2006). *L'enfant de sable. Le trio Bonaventure*. Paris, France : Delcourt.

Dulude, F. (2000). *Signet, Français 6<sup>e</sup> année : Guide d'enseignement*. Saint-Laurent, Canada : ERPI

Gazzotti et Vehlmann. (2006). *La disparition (tome 1). Seuls*. Bruxelles, Belgique : Dupuis.

Goscinny et Uderzo. (1970). *La zizanie. Astérix le Gaulois*. Paris, France : Hachette.

Hergé. (1976). *Tintin et les Picaros. Tintin*. Bruxelles, Belgique : Casterman.



## Annexe I

### Provenance et répartition des participants au sein des trois groupes

Groupe	École	Niveau scolaire	Nombre d'élèves
Groupe expérimental (n = 52 élèves de 6 <sup>e</sup> année; n = 11 <sup>1</sup> élèves de 5 <sup>e</sup> année)	École Sainte-Marie Classe 1	6 <sup>e</sup> année	25
	École Saint-Joseph Classe 2	6 <sup>e</sup> année	19
	École Saint-Joseph Classe 3	5 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup> années	19 (8 élèves de 6 <sup>e</sup> année et 11 <sup>1</sup> élèves de 5 <sup>e</sup> année)
Groupe témoin (n = 47 élèves de 6 <sup>e</sup> année)	École du Grand Voilier – Pavillon Saint-Laurent Classe 4	6 <sup>e</sup> année	23
	École du Grand Voilier – Pavillon Saint-Laurent Classe 5	6 <sup>e</sup> année	24

*Note 1.* Seules les données de neuf élèves de 5<sup>e</sup> année ont pu être analysées, car deux élèves, sur les 11 présents dans cette classe expérimentale, étaient absents lors de l'une des périodes consacrées à la passation des questionnaires et n'ont, de ce fait, pas pu réaliser toutes les épreuves.

## Annexe II

### Description des stratégies de lecture travaillées, des objectifs poursuivis et des bandes dessinées exploitées au cours des 10 ateliers LBD

#### Atelier 1

Stratégie de lecture travaillée:

- reconnaissance et utilisation des modes (sémantiques):
  - mode textuel;
  - mode visuel;
  - mode gestuel;
  - mode sonore.

Objectifs poursuivis:

- présentation de ce qui caractérise la BD (terminologie de la BD, modes narratifs);
- présentation et reconnaissance des modes.

Référence

Chauvel et Simon (2002). *Le Wendigo (tome 2). Popotka le petit Sioux*. Paris : Delcourt. 31 p.



Image : Chauvel et Simon, 2002.

#### Atelier 2

Stratégie de lecture travaillée:

- compréhension de l'image en bande dessinée.

Objectif poursuivi:

- travail sur l'image: identification des indices visuels (types de plan, angles de vue, représentation du mouvement) permettant de bonifier la compréhension d'une histoire.

Référence

Chauvel et Simon (2002). *Le Wendigo (tome 2). Popotka le petit Sioux*. Paris : Delcourt. 31 p.

### Atelier 3

Stratégie de lecture travaillée:

- prédiction/anticipation (hypothèses).

Objectifs poursuivis:

- élaboration de prédictions à partir de la page couverture (titre et image);
- élaboration de prédictions de planche en planche.

Référence

Gazzotti et Vehlmann (2006). *La disparition (tome 1). Seuls*. Belgique : Dupuis. 56 p.

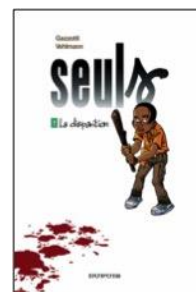


Image : Gazzotti et Vehlmann, 2006.

### Atelier 4

Stratégie de lecture travaillée:

- Identification des mots nouveaux et utilisation des indices permettant de leur donner du sens.

Objectifs poursuivis:

- Identification des mots nouveaux dans un texte;
- Sélection de la ou des stratégie(s) permettant de trouver la signification d'un mot nouveau;
- Utilisation d'une ou de stratégie(s) afin de trouver la signification d'un mot nouveau.

Référence

Gazzotti et Vehlmann (2006). *La disparition (tome 1). Seuls*. Belgique : Dupuis. 56 p.

### Atelier 5

Stratégie de lecture travaillée:

- Compréhension de l'image en bande dessinée.

Objectif poursuivi:

- Travail sur l'image: identification des indices visuels (couleur et représentation des sonorités) permettant de bonifier la compréhension d'une histoire (suite de l'atelier 2)

Référence

Goscinny et Uderzo (1970). *La zizanie. Astérix le Gaulois*. Paris : Hachette. 48 p.



Image : Goscinny et Uderzo, 1970.

## Atelier 6

Stratégies de lecture travaillées:

- inférences à dominante logique: déductions à partir d'indices simples et mixtes du texte en bande dessinée;
- inférences à dominante pragmatique: déductions à partir des connaissances sur le monde que possèdent les élèves.

Objectif poursuivi:

- Formulation d'inférences à partir des indices textuels: indices textuels simples et indices textuels mixtes (utilisation des lettres majuscules, surlignement en gras et police/taille des caractères).

Référence

Gosciny et Uderzo (1970). *La zizanie. Astérix le Gaulois*. Paris : Hachette. 48 p.

## Atelier 7

Stratégies de lecture travaillées:

- Inférences à dominante logique: déductions à partir d'indices simples et mixtes de l'image en bande dessinée;
- Inférences à dominante pragmatique: déductions à partir des connaissances sur le monde que possèdent les élèves.

Objectif poursuivi:

- Formulation d'inférences à partir des indices visuels: indices visuels simples et indices visuels mixtes (types de plan, types d'angle de vue et représentations du mouvement).

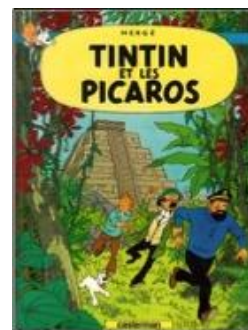


Image : Hergé, 1976.

Référence

Hergé (1976). *Tintin et les Picaros. Tintin*. Bruxelles : Casterman. 62 p.

## Atelier 8

Stratégies de lecture travaillées:

- Inférences à dominante logique: déductions à partir d'indices simples et mixtes de l'image en bande dessinée;
- Inférences à dominante pragmatique: déductions à partir des connaissances sur le monde que possèdent les élèves.

Objectif poursuivi:

- Formulation d'inférences à partir des indices visuels: couleurs et représentations des sonorités).

Référence

Hergé (1976). *Tintin et les Picaros. Tintin*. Bruxelles : Casterman. 62 p.

## Atelier 9

Stratégie de lecture travaillée:

- Résumé (de compréhension)

Objectifs poursuivis:

- Distinction des éléments de sens principaux (idées principales) et des éléments de sens tertiaires (idées secondaires);
- Mobilisation du mode visuel (identification d'images qui font «sens»);
- Mobilisation du mode textuel (identification des éléments textuels qui font «sens»).



Image : Corcal et Edith, 2006.

Référence

Corcal et Edith (2006). *L'enfant de sable. Le trio Bonaventure*. Paris : Delcourt. 32 p.

## Atelier 10

Stratégies de lecture travaillées:

- Reconnaissance et utilisation des modes (sémantique);
- Compréhension de l'image en bande dessinée;
- Prédiction/anticipation (hypothèses);
- Identification de mots nouveaux et utilisation des indices permettant de leur donner du sens;
- Inférences à dominante logique : déductions à partir des indices du texte et de l'image en bande dessinée;
- Inférences à dominante pragmatique : déductions à partir des connaissances sur le monde que possèdent les élèves;
- Résumé (de compréhension).

Référence

Corcal et Edith (2006). *L'enfant de sable. Le trio Bonaventure*. Paris : Delcourt. 32 p.

## Annexe III

### Questionnaire évaluant le sentiment de compétence en lecture des élèves ainsi que leur degré d'appréciation à l'égard des ateliers de lecture

#### Les ateliers de lecture de BD : Point de vue des élèves

J'ai apprécié les ateliers de lecture animés par Nathalie et/ou Jérôme.

- Tout à fait en désaccord     Plutôt en désaccord     Plutôt en accord     Tout à fait en accord

À la suite des ateliers de lecture, je me sens plus compétent(e) pour lire des BD.

- Tout à fait en désaccord     Plutôt en désaccord     Plutôt en accord     Tout à fait en accord

À la suite des ateliers de lecture, je me sens plus habile pour comprendre les textes que je lis.

- Tout à fait en désaccord     Plutôt en désaccord     Plutôt en accord     Tout à fait en accord

À la suite des ateliers de lecture, je me sens plus habile à réaliser des inférences.

- Tout à fait en désaccord     Plutôt en désaccord     Plutôt en accord     Tout à fait en accord

À la suite des ateliers de lecture, j'utilise mieux les images pour comprendre ce que je lis.

- Tout à fait en désaccord     Plutôt en désaccord     Plutôt en accord     Tout à fait en accord

Les ateliers que j'ai vécus en classe sur la lecture de BD ont augmenté mon intérêt pour la lecture de BD.

- Tout à fait en désaccord     Plutôt en désaccord     Plutôt en accord     Tout à fait en accord

Les ateliers que j'ai vécus en classe sur la lecture de BD ont augmenté mon intérêt pour la lecture en général.

- Tout à fait en désaccord     Plutôt en désaccord     Plutôt en accord     Tout à fait en accord

## Annexe IV

### Guide d'entrevue collective

<b>Mise en contexte de l'entrevue</b>	Je viens aujourd'hui vous rencontrer afin d'obtenir vos commentaires sur le projet que vous venez de vivre sur la lecture de BD. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Ce sont vos commentaires et vos impressions qui nous intéressent.
<b>Questions sur la lecture</b>	
<b>Appréciation des ateliers</b>	<p>Dans un premier temps, j'aimerais savoir de manière générale comment vous avez trouvé l'expérience vécue et donc les ateliers réalisés avec Nathalie?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avez-vous apprécié les ateliers en lecture ? Pourquoi?</li> <li>- Qu'est-ce que vous avez aimé le plus ? Pourquoi?</li> <li>- Qu'est-ce que vous avez aimé le moins ? Pourquoi?</li> <li>- Plus précisément, y a-t-il des ateliers que vous avez aimés davantage? Pourquoi?</li> </ul>
<b>Appréciation des BD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avez-vous aimé les BD sélectionnées ? Pourquoi ?</li> <li>- Quelles BD avez-vous le plus aimées? Pourquoi?</li> <li>- Quelles BD avez-vous moins aimées? Pourquoi?</li> </ul> <p><i>Ouvrir au besoin la discussion sur l'appréciation du récit, des personnages, des illustrations, etc.</i></p>
<b>Opportunités de lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étiez-vous intéressés à lire les BD en dehors des ateliers, par exemple pendant les périodes de lecture libre ou à la maison?</li> <li>- L'avez-vous fait? Pourquoi?</li> </ul>
<b>Compétences en lecture de BD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À la suite des ateliers réalisés sur les différentes stratégies de lecture, vous sentez-vous meilleurs pour lire des BD? Pourquoi ?</li> <li>- Qu'est-ce vous avez appris, grâce aux ateliers, par rapport à la lecture de BD?</li> <li>- Quelles sont les stratégies que vous maîtrisez maintenant mieux?</li> </ul> <p><i>Pour aller plus loin, si ces éléments ne sortent pas spontanément</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À la suite des ateliers, connaissez-vous mieux le langage lié à la BD?</li> <li>- Savez-vous mieux lire les images dans une BD? Pouvez-vous me dire pourquoi les images sont importantes dans une BD?</li> <li>- Savez-vous mieux lire le texte dans une BD? Pouvez-vous me dire pourquoi le texte est important dans une BD?</li> <li>- À votre avis, est-il important de lire à la fois le texte et les images dans une BD? Pourrait-on seulement prendre en compte les images ou seulement prendre en compte le texte pour comprendre une BD?</li> </ul>

## Annexe IV (suite)

### Guide d'entrevue collective

<b>Compétences en lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grâce à projet, avez-vous appris à utiliser de nouvelles stratégies de lecture? Lesquelles? Comment ?</li> <li>- Avez-vous appris à mieux utiliser certaines stratégies que vous connaissiez déjà? Lesquelles? Comment? <b>OU</b> Au cours des ateliers, nous avons, entre autres, travaillé les stratégies de lecture suivantes : donner sens aux mots nouveaux, réaliser des inférences et résumer les textes lus. Vous sentez-vous meilleurs pour utiliser ces stratégies? Pourquoi?</li> <li>- Lorsque vous utilisez ces stratégies, utilisez-vous davantage les indices du texte ou les indices présents dans les images?</li> <li>- Avez-vous l'impression que le fait de mieux savoir lire des BD peut vous aider à mieux lire n'importe quel texte, par un exemple un autre genre de texte narratif ou des textes informatifs? Pourquoi? Comment?</li> <li>- Qu'est-ce que vous avez appris en lecture de BD qui vous aidera à lire un récit? Un texte documentaire?</li> </ul>
<b>Motivation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour conclure, est-ce que le fait de travailler la lecture et les stratégies de lecture par le biais de BD a augmenté votre motivation à lire? Pourquoi?</li> <li>- Est-ce que votre motivation touche à tous les types de lecture (les BD mais aussi les romans, les revues, les textes informatifs, etc.)?</li> </ul>
<b>Un grand merci à vous pour toutes vos réponses et votre participation à ce projet.</b>	

<sup>i</sup> Selon Giasson (2011, p. 260), «on parle de stratégie lorsque le lecteur décide consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte, soit parce qu'il prévoit les difficultés du texte, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore qu'il veuille retenir plus d'informations du texte».

<sup>ii</sup> Il est à noter que cette étude s'insère dans un projet plus large comprenant un deuxième groupe expérimental (n = 39 élèves de 6<sup>e</sup> année; 2 classes/1 école) au sein duquel seuls les dix ateliers HS ont été présentés au cours des dix semaines d'intervention. Les élèves de ce groupe ont été soumis en prétest aux épreuves 1 à 4 présentées dans le tableau 1 et en post-test aux épreuves 1, 2, 3, 4, 6 et 7. La constitution de ce deuxième groupe expérimental visait à permettre de répondre à la question suivante : quel est l'effet d'un programme associant l'enseignement des stratégies de lecture à des ateliers sur le développement des habiletés sociales comparativement à celui d'un programme ne comprenant que des ateliers de HS sans support spécifique à la lecture? Cette question ne faisant pas l'objet de cet article, les données relatives à ce groupe seront présentées dans une publication ultérieure.

<sup>iii</sup> Il est à noter que seulement deux épreuves avaient été élaborées et prévues dans le cadre du projet. Deux classes (une du groupe expérimental et une du groupe témoin) devaient effectuer l'épreuve *La femme en bois* en prétest et l'épreuve *Le secret* en post-test alors que les autres classes (deux du groupe expérimental, incluant la classe multiniveaux, et une du groupe témoin) devaient réaliser les mêmes épreuves, mais dans l'ordre inverse de manière à



---

contrôler l'effet du niveau de difficulté des tests. Lors du post-test, une contrainte expérimentale a forcé l'élaboration d'une troisième épreuve, *Avis de tempête*. Celle-ci a été soumise aux classes devant réaliser l'épreuve *La femme en bois* en post-test, car les élèves de deux d'entre elles avaient déjà réalisé et travaillé cette épreuve en classe.

<sup>iv</sup> Cette épreuve comporte 37 énoncés décrivant des stratégies de lecture. Les élèves sont appelés à exprimer leur fréquence d'utilisation de chacune d'entre elles sur une échelle de type *Likert* à cinq niveaux.

<sup>v</sup> Afin de contrôler l'effet possible du niveau de difficulté des questionnaires, ceux-ci ont été administrés de la façon suivante : le questionnaire *Les contrées lointaines* a été soumis en prétest à l'une des classes de chacun des deux groupes (une classe du groupe expérimental et une classe du groupe témoin) qui ont, lors du post-test, été appelées à répondre au questionnaire *Le trio Bonaventure*. Les autres classes ont rempli les mêmes questionnaires, mais dans l'ordre inverse.

<sup>vi</sup> Comme mentionné précédemment, les données relatives aux habiletés sociales ne font pas l'objet du présent article

<sup>vii</sup> Il y a présence d'une interaction statistiquement significative entre la variable *groupe* et la covariable *score de compréhension en lecture au prétest* ( $F [1, 91] = 5,004, p = 0,028$ ).

<sup>viii</sup> Les données de deux élèves, sur les 11 faisant partie de cette classe expérimentale, ont dû être retirées des analyses, car ces derniers n'avaient effectué qu'une seule des deux passations de l'épreuve.

<sup>ix</sup> Ce score correspond à la moyenne des scores sur 4 obtenus par les deux groupes (garçons et filles) pour cet énoncé.

<sup>x</sup> Deux élèves de 5<sup>e</sup> année, sur les 11 ayant participé au projet, étaient absents lors de la passation du questionnaire.

<sup>xi</sup> Ce score a été calculé pour chaque participant en faisant la moyenne des quatre scores d'appréciation fournis aux énoncés du questionnaire traitant de leur sentiment de compétence en lecture.