

Les pratiques efficaces d'enseignement dans le développement de la littératie en milieu défavorisé

Revue de la littérature scientifique : synthèse

Document présenté à

UNE ÉCOLE MONTRÉLAISE POUR TOUS
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

**Jean Archambault
Roseline Garon
Marjorie Vidal**

Octobre 2013

Note : dans ce rapport, le masculin est utilisé comme épigène, sans discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Jean Archambault, Ph.D., professeur
Directeur de la recherche

Roseline Garon, Ph.D., professeure
Co-directrice de la recherche Je ne sais pas si je dois changer le statut de Mme Garon

Marjorie Vidal, M.Ed., professionnelle de recherche

Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation

© Université de Montréal, 2013

Improvement in teaching is a lifelong enterprise that requires mentoring, observation, follow-up evaluation and problem solving with peers. Improved teaching is most likely to occur within a supportive, collaborative context that allows sufficient time for understanding of new ideas and approaches.

Reading First (2007)

AVANT-PROPOS

Cette synthèse consiste en un recoupement thématique des fiches de lecture qui ont été réalisées à partir de la revue de la littérature scientifique sur les pratiques efficaces en enseignement dans le développement de la littératie en milieu défavorisé (Archambault, Garon et Vidal, 2011). Pour cette synthèse, nous avons repris le matériel principal extrait des études empiriques rassemblées dans les fiches de lecture et destiné à répondre à la question suivante : « Quelles sont les pratiques efficaces d'enseignement dans le développement de la littératie en milieu défavorisé ? ». Mais attardons-nous d'abord aux principaux concepts contenus dans cette question :

« **Pratiques efficaces** » : Par pratiques efficaces, nous entendons les interventions pédagogiques reconnues comme efficaces, c'est-à-dire celles qui présentent des effets positifs sur la réussite des élèves. Si, à la lecture des études consultées, il apparaît que certaines pratiques ont plus d'effet que d'autres sur la réussite des élèves, il est difficile de les étudier de manière différenciée dans la réussite des élèves. Aussi, les propositions de pratiques efficaces soulignées dans chacune de ces sections ne peuvent constituer des recettes exclusives. Toutefois, quand elles sont mises en place dans la salle de classe, ces pratiques permettent à l'élève de bénéficier d'un environnement plus riche qui lui fournit des occasions de mieux comprendre et de s'engager dans le processus d'apprentissage à travers des activités pratiques et authentiques. Nous estimons donc qu'il est nécessaire de les envisager de manière globale dans un objectif de réussite pour tous les élèves.

« **Enseignement** » car dans le cadre de cette synthèse, nous avons fait le choix de nous intéresser plus particulièrement à la relation pédagogique enseignant – élève. En restreignant l'étude à cette interaction particulière, nous mettons de côté d'autres relations tout aussi significative dans la réussite des élèves (les parents, la communauté, etc.) pour nous concentrer sur ce qui se passe dans la salle de classe.

« **Littératie** » : notre définition de la littératie est en lien avec les différentes définitions proposées par *Une école montréalaise pour tous* (UEMPT). Dans un premier temps, elle vise les compétences de lecture, d'écriture, de communication et d'écoute ; mais elle englobe plus généralement l'ensemble des aptitudes qui sollicitent l'utilisation de l'écrit dans la vie de tous les jours (OCDE, 2000, cité par EMT, 2012) Cette compétence déborde ainsi du simple champ scolaire et vise tous les domaines de la vie de l'élève, dans ses interactions multiples avec ses différents environnements.

« **Milieus défavorisés** » : la référence au milieu défavorisé se retrouve sous plusieurs formes dans les références à la base de cette synthèse. Il s'agit de tenir compte de l'indice de défavorisation de l'école, du quartier ; du revenu des parents ou encore de certains programmes qui visent spécifiquement les écoles de milieu dit défavorisé et qui présentent des difficultés en lecture et écriture (*Reading First*) ou enfin de l'éligibilité des élèves à des programmes spécifiques comme les repas gratuits. Toujours en ce qui a trait au contexte, il est également nécessaire de remettre les pratiques de cette recension en contexte et de faire preuve de prudence dans la généralisation de ces résultats puisque la majorité des études recensées proviennent des États-Unis, tandis qu'une seule étude est québécoise et une autre concerne le Royaume-Uni.

Le classement qui résulte de cette synthèse est une catégorisation émergente qui provient de l'apparition des principaux thèmes de notre recension. Pour des raisons de clarté, nous avons décidé de répartir ces thèmes en sept grandes parties et dans l'ordre suivant : (1) Rendre l'élève actif dans ses apprentissages ; (2) Rendre l'enseignement stimulant et significatif pour l'élève ; (3) Favoriser la métacognition ; (4) Recourir aux habiletés cognitives de haut niveau; (5) Faire travailler les élèves en groupe ; (6) Pratiquer une évaluation systématique (7) Accompagner les élèves dans les apprentissages.

Enfin, cette synthèse propose un lexique de certains termes spécifiques. Ce dernier se trouve à la fin du document et permet d'éclairer, de détailler ou de reprendre certains termes et pratiques spécifiques découverts par le lecteur dans le corps du texte.

1. Rendre l'élève actif dans ses apprentissages

Dans les écoles efficaces de l'ordre primaire, les enseignants favorisent le développement cognitif de l'élève (Pressley, 2001; Taylor et al., 2003). Il s'agit de mettre l'élève au centre des apprentissages. Pour ce faire, l'enseignant implique l'élève dans une variété d'activités de lecture et d'écriture (Armand et al., 2004 ; Bitter et al., 2009 ; Pressley, 2001 ; Taylor et al., 2003).

Ces activités peuvent prendre plusieurs formes dans l'enseignement de la reconnaissance des mots et la compréhension de texte, depuis la production d'histoires fictives jusqu'à l'écoute active d'histoires issues de la littérature pour enfants. L'écoute peut en effet prendre une forme active quand l'enseignant développe des stratégies chez l'élève comme l'anticipation du contenu (par observation des illustrations et du titre); l'activation des connaissances antérieures; l'imagerie mentale ou enfin la compréhension des relations logiques (temps, résolution de problèmes, relation de cause à effets, de conséquence, énumération) .Enfin, comme le soulignent Armand et al. (2004), certaines activités extérieures comme des visites à la bibliothèque scolaire peuvent également maintenir les élèves actifs dans des contextes de pratique de lecture et d'écriture et se révèlent d'autant plus efficaces dans des contextes défavorisés et pluriethniques.

Quand il est impliqué dans ses apprentissages, l'élève réalise les actions par lui-même comme par exemple lire, écrire, manier des mots, partager des idées ou encore répondre en groupe à une question posée par l'enseignant (Pressley, 2001 ; Taylor et al., 2000). Cet apprentissage est dit actif par comparaison à un apprentissage plus passif ou un enseignement transmissif, plus centré sur l'enseignant, comme lire à tour de rôle, parler à tour de rôle, écouter l'enseignant (Bitter et al., 2009 ; Pressley, 2001 ; Taylor et al., 2000). Certains auteurs comme Taylor et al. (2000) estiment que, dans le cadre de cet enseignement, le temps de travail en classe doit également entrer en compte. Il s'agirait ainsi pour Taylor et al. (2003) de donner à l'élève plus de temps pour des pratiques de lecture active comme la lecture autonome.

Connor et al. (2004, 2009) opèrent ici une distinction supplémentaire et plutôt que de parler d'enseignement passif ou actif, ils préfèrent distinguer l'enseignement en termes de gestion par l'enseignant ou par l'élève. Tout repose désormais sur l'idée de qui prend le contrôle des apprentissages dans la classe. Dans le cadre de l'enseignement géré par l'enseignant, c'est l'enseignant qui a le contrôle des activités comme quand il lit un livre à l'élève. Dans le cadre de l'enseignement géré par l'élève, ce dernier prend le contrôle de son apprentissage et travaille de

manière autonome ou avec des pairs (en petit groupe) comme lors des lectures individuelles/accompagnées.

Cependant, plusieurs auteurs (Connor et al., 2004 ; National Reading Panel, 2000; Taylor et al., 2003) nuancent les effets de l'enseignement actif/ géré par l'élève et avancent que les effets de la forme de l'enseignement (actif vs passif) dépendent grandement des résultats initiaux des élèves en décodage et en vocabulaire. Ainsi, contrairement aux élèves performants, les élèves qui présentent un niveau de décodage faible (c'est-à-dire les élèves qui ont des difficultés à identifier les mots en compréhension écrite) stagnent dans les classes qui consacrent plus de temps à des activités gérées par l'élève. Par contre, ils obtiennent des meilleures notes et évoluent plus rapidement dans les classes où l'enseignement est, dans un premier temps, explicite et géré par l'enseignant. Connor et al. (2004) et Taylor et al. (2003) en concluent que si l'élève est moins avancé, l'enseignement devrait être centré sur l'enseignant avec un transfert graduel vers la centration sur l'élève à mesure que ce dernier s'améliore.

La participation active de l'élève est d'autant plus importante à l'ordre secondaire (Chizhic, 2009 ; Langer, 2000). Dans une perspective sociocognitive, Langer (2000) suggère que la réussite n'est pas exclusive et est influencée par les valeurs, les expériences et les actions de l'environnement de l'élève. De fait, l'auteure (2000) souligne l'importance de l'engagement de l'élève dans des activités intellectuelles significatives et variées. À travers sa participation multiple, l'élève devient ainsi plus actif dans son apprentissage et gagne en confiance et en efficacité, notamment dans les milieux dont la langue du pays d'accueil n'est pas la langue maternelle Chizhik (2009).

2 Rendre l'apprentissage varié, stimulant et significatif pour l'élève

Puisque l'enseignement de l'écriture a un effet sur la compréhension écrite, une approche de la compréhension qui adopte plusieurs points de vue pourrait ainsi être plus efficace (Bitter et al., 2009). Pressley (2001) et Taylor et al. (2000) abondent en ce sens quand ils avancent que l'enseignant efficace implique l'élève dans une variété d'activités et favorise les liens entre lecture et écriture. Taylor et al. (2003), à titre d'exemple, préconisent l'utilisation de la reconnaissance des mots et les stratégies d'apprentissage dans les activités de lecture.

***Les pratiques efficaces d'enseignement
dans le développement de la littératie en milieu défavorisé - Synthèse***

Dans le même ordre d'idées, les programmes d'intervention en lecture-écriture jugés efficaces comprennent et combinent plusieurs éléments depuis l'enseignement de la conscience phonémique; l'enseignement phonique explicite et systématique, les pratiques de lecture orales répétées (maîtrise de la langue) avec une rétroaction et des conseils; l'écriture; l'enseignement direct et indirect du vocabulaire; la compréhension de texte et l'enseignement des stratégies d'apprentissage (Burroughs-Lange et Douetil, 2007; National Reading Panel, 2000).

Dans les écoles efficaces, l'enseignement est motivant (Pressley, 2001). L'enseignant efficace doit donc être capable de se renouveler, de varier les stratégies et d'élaborer des cours qui sont à la fois agréables, motivants et stimulants (Pressley, 2001; Wilder et Jacobsen, 2010). En plus du matériel issu des manuels scolaires, l'enseignant peut ainsi avoir recours à du matériel ludique comme les puzzles de mots croisés, le loto, les dominos ou encore des dessins pour motiver l'élève (Armand et al., 2004).

À l'ordre secondaire, les compétences et les connaissances sont enseignées à travers de multiples formes. Langer (2000) souligne ainsi que la lecture, l'écriture, la langue, le contenu et la pertinence sociale sont interconnectés et que l'enseignant favorise la mobilisation des capacités des élèves en lecture, écriture et discussion sur le contenu de la classe, l'utilisation de leur compétence dans des nouvelles situations et la réussite aux évaluations en lecture et écriture. Les élèves apprennent ainsi la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la structure en contexte mais aussi à travers des activités qui ciblent la structure et l'utilisation de la langue (Langer, 2000). L'apprentissage est ainsi significatif et pertinent lorsque les enseignants s'appuient sur les connaissances antérieures de l'élève en lien avec son expérience, son passé, ses intérêts (Chizhik, 2009; Schmidt, 2005). Les liens ainsi opérés avec la réalité de l'élève vont lui permettre entre autres de s'approprier le déroulement du cours (Schmidt, 2005). C'est d'autant plus important dans le cas d'une approche culturellement inclusive, c'est-à-dire qui tient compte de la diversité linguistique et culturelle de la classe, et afin de fournir une réponse adaptée et respectueuse des différentes cultures (Schmidt, 2005). À cela s'ajoute qu'une fois les objectifs atteints, l'élève doit passer à un niveau de compréhension supérieur, c'est-à-dire que l'enseignement ne doit pas stagner et doit favoriser le renouvellement des idées (Langer, 2000).

Toujours à l'ordre secondaire, et outre les formes traditionnelles d'enseignement, Chizhik (2009) note l'importance de l'aspect créatif. Le même auteur donne l'exemple d'un programme d'écriture dramatique qui favorise une approche ludique de l'écriture à travers la création de scènes

dramatiques. Ce programme, qui fait des liens avec l'expérience des élèves, permet à l'élève de transférer les compétences en littératie développées à travers l'écriture de théâtre vers des formes d'évaluation traditionnelles de l'écriture. Ce programme part donc de l'expérience de l'élève, met en jeu des formes variées d'écriture et favorise l'interaction et la discussion.

3 Favoriser la métacognition

Les processus métacognitifs font référence à la conscience et à la maîtrise des stratégies de lecture par l'élève. Grâce à ces stratégies, l'élève peut utiliser seul ses compétences dans la lecture de tous les jours : dans la reconnaissance des mots et dans le décodage (Armand et al., 2004). Et celui qui possède de bonnes capacités langagières peut ainsi plus facilement compenser d'autres apprentissages en lecture (la conscience phonologique, la reconnaissance et la compréhension) (Al Otaiba et al., 2007). Ces approches stratégiques favorisent le développement du processus de compréhension et sont liées à un perfectionnement des capacités rédactionnelles (Taylor et al., 2003) et en lecture (Armand et al., 2004).

En outre, les stratégies métacognitives présentent plusieurs avantages : elles intègrent les activités dans les contextes, promeuvent la participation de l'élève dans la résolution de problème et favorisent son engagement, sa responsabilisation et son autonomie (Armand et al., 2004 ; Taylor et al., 2000 ; 2003). Pour atteindre cette autonomie, Armand et al. (2004) suggèrent d'introduire de manière séquentielle plusieurs types de stratégies d'apprentissage. L'élève aborde ainsi les opérations les unes à la suite des autres. Il mobilise les capacités langagières et la compréhension de textes narratifs à travers l'écoute active sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, qui valorise les interactions et encourage la communication (Armand et al. ; 2004). De même, pour décoder les mots, il doit être capable de varier ses stratégies entre les correspondances graphiques et phonétiques, l'interprétation des indices morphologiques et la reconnaissance des mots les plus fréquents (Armand et al., 2004).

Taylor et al. (2000) proposent ainsi aux enseignants d'entraîner les élèves à des stratégies métacognitives, des démonstrations ou encore au fait de penser à voix-haute. Les mêmes auteurs donnent l'exemple de Tom qui découvre un mot « Comment as-tu deviné ce mot, demande l'enseignant ? - Je l'ai prononcé, dit Tom. - Tu peux également regarder l'image, ajoute l'enseignant. - Et m'assurer que cela a du sens, répond Tom ». Klingner (2004) propose de rendre les instructions explicites; mettre en place des stratégies pour faciliter l'apprentissage; utiliser l'interaction de groupes; mettre en place des occasions de

dialogue étudiants-enseignants. Les mêmes auteurs donnent d'autres exemples de questions pour que l'élève verbalise ses stratégies: « À quoi penses-tu? » « Quand je te donne ceci à lire quelle est la première chose que tu fais? », « Que fais-tu pour comprendre tout ce que tu lis? »

Ces activités métacognitives sont privilégiées à l'ordre secondaire et jouent sur l'apprentissage et la performance des élèves (Langer, 2000). Au secondaire, l'élève doit être capable de s'approprier le déroulement du cours (Schmidt, 2005). Il doit penser et agir au niveau de la planification, de l'organisation, de la réalisation et de la réflexion tant sur le contenu que sur les activités. : l'important est que les élèves n'apprennent pas seulement du contenu mais aussi des manières conscientes de penser et de faire (Langer, 2000).

4 Recourir aux habiletés cognitives de haut niveau

Les habiletés cognitives de haut niveau sont liées à des niveaux supérieurs de compréhension de texte (Bitter et al., 2009 ; Taylor et al., 2003). Il s'agit de développer et de maintenir un niveau élevé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral autour d'un texte (Bitter et al., 2009; Taylor et al., 2003). Plutôt que de poser des questions et que l'élève répète ou écrive en reprenant le texte, l'enseignant favorise des questions (ou des discussions) qui demandent à l'élève d'aller par-delà le texte et de l'interpréter (Bitter et al., 2009). On sous-entend par là qu'on en appelle à un niveau supérieur d'interprétation qui se détache du texte, soit la généralisation, l'application ou l'évaluation. Ainsi, l'élève parle ou écrit sur le sens du texte et va au-delà d'une simple réponse comme oui ou non (Bitter et al., 2009 ; Taylor et al., 2003). À titre d'exemple, Bitter et al. (2009) opèrent une distinction entre la question « Que penses-tu qu'il va se passer dans cette histoire ? », qui en appelle à plus d'implications et la question plus simple « Que vois-tu sur la couverture ? » ou « Que veut dire le titre ? »

Dans les classes efficaces, les enseignants mettent en place des stratégies pour recourir à la réflexion et solliciter les habiletés cognitives de haut niveau de l'élève (Bitter et al., 2009 ; Burroughs-Lange et Douetil, 2007 ; Taylor et al., 2000). Ainsi, pendant les discussions et les interactions en classe, les enseignants s'intéressent à l'interprétation que l'élève va donner au texte (Taylor et al., 2003), mais également à la réflexion critique sur le texte, la réflexion sur le message de l'auteur, les biais de l'auteur, l'analyse des personnages, (etc.) (Bitter et al., 2009). L'interprétation et le recours au texte pour appuyer les idées et réagir, ainsi que la création d'un texte écrit original sont liés à des niveaux plus élevés de compréhension en lecture (Bitter et al., 2009 ; Taylor et al., 2003).

Il en va de même à l'ordre secondaire : le recours aux habilités cognitives de haut niveau se révèle être une caractéristique complexe qui facilite l'apprentissage et l'enseignant doit favoriser leur utilisation dans des contextes multiples et variés (Chizhik, 2009 ; Langer, 2000).

5 Faire travailler les élèves en groupe

À l'ordre primaire, la formation des groupes présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle entre dans les moyens pour favoriser la différenciation pédagogique et permet d'enseigner en petits groupes flexibles où l'enseignement est adapté aux performances de chacun (Taylor et al., 2000). Cela permet à l'enseignant d'avancer avec un groupe d'élève tandis que les autres élèves peuvent travailler ensemble (Taylor et al., 2003). Par ailleurs, la formation des groupes joue également sur les performances des élèves en difficultés et Klingner et al. (2004) soulignent les avantages de la lecture collaborative stratégique et certains des principes qui la sous-tendent (l'enseignement réciproque, les groupes de travail collaboratif et le dialogue interactif). Dans l'optique d'intégrer un élève en difficultés ou dont la langue du pays d'accueil n'est pas la langue maternelle dans une activité d'apprentissage de texte, les auteures donnent l'exemple d'une enseignante qui met en place des séances de récapitulation pendant lesquelles elle demande aux groupes de partager ce qu'ils ont appris et de poser au moins une question, question à laquelle la classe doit ensuite répondre.

Dans une perspective sociocognitive, le groupe favorise les apprentissages (Langer, 2000). À l'ordre secondaire, l'organisation de la salle de classe fournit des occasions d'apprentissage aux élèves (Langer, 2000). En ce sens, les classes doivent être disposées de manière à favoriser la collaboration et la cognition partagée, c'est-à-dire que les élèves travaillent en groupe et approfondissent leur compréhension en interaction, à travers des discussions avec les autres élèves (Chizhik, 2009 ; Langer, 2000 ; Schmidt, 2005). Cela leur permet d'aller loin plus que s'ils avaient été seuls (Lange, 2000). Lange (2000) recense ainsi les groupes collaboratifs et coopératifs, les clubs de littérature et les groupes d'écriture.

6 Pratiquer une évaluation systématique

Dans les classes efficaces, les enseignants pratiquent une évaluation systématique des progrès de l'élève et un protocole d'évaluation est mis en place plusieurs fois dans l'année (Taylor et al., 2000). Il

s'agit d'évaluer de manière systématique les progrès des élèves en décodage des mots et en identification des lettres, et les enseignants utilisent l'évaluation pour prendre des décisions en connaissance de cause (Taylor et al., 2005) et conduire l'enseignement de manière adaptée, c'est à dire en termes de différenciation pédagogique ou d'individualisation (Burroughs-Lange et Douetil, 2007 ; Pressley, 2001 ; Taylor et al., 2000 ; Wilder et Jacobsen, 2010). Les enseignants peuvent par exemple poser des questions ciblées qui leur permettent d'évaluer les élèves à travers les réponses qu'ils donnent (Taylor et al., 2003). Ils peuvent également fournir une rétroaction à l'élève comme par exemple pendant qu'il essaie d'appliquer des stratégies d'apprentissage (Pressley, 2001 ; Taylor et al., 2000).

Ces évaluations sont utilisées pour le suivi des progrès de l'élève, mais également pour prendre des décisions au niveau du programme, de la planification des situations d'apprentissage, et du fonctionnement de la classe et de l'école (Taylor et al., 2000 ; Wilder et Jacobsen, 2010). Elles contribuent ainsi non seulement à faire progresser l'élève en difficulté, mais également à s'aligner avec les attentes au niveau de l'école (i.e des événements spéciaux marquent l'atteinte des objectifs) (Taylor et al., 2000). De fait, la communication autour des résultats de l'évaluation renforce le lien classe-école (Taylor et al., 2000).

À l'ordre secondaire, les auteurs critiquent l'utilisation détournée de l'évaluation comme dans le *teaching to the test*, qui consiste à enseigner seulement dans l'optique de l'évaluation finale. À l'inverse, dans l'optique de créer un environnement positif d'apprentissage, Langer (2000) propose que les évaluations disparaissent au profit du programme et de l'enseignement, c'est-à-dire qu'elles soient intégrées dans les objectifs en cours, le programme et les leçons régulières (Langer, 2000).

7. Accompagner les élèves dans les apprentissages

Les interactions avec l'élève doivent être prises en compte dans l'étude de la qualité de l'enseignement qu'il reçoit. L'enseignant interagit directement avec l'élève dans une relation individuelle tuteur-élève (Burroughs-Lange et Douetil, 2007). Ses rôles sont multiples. Tout d'abord, il fournit à l'élève le soutien nécessaire pour qu'il s'engage activement dans le texte, qu'il utilise ses connaissances et qu'il fasse des transferts de compétences nécessaires en lecture et écriture (Bitter et al., 2009 ; Taylor et al., 2003). À cela s'ajoute qu'il transmet des stratégies de reconnaissance ou de compréhension des mots pour que l'élève puisse être autonome dans ses apprentissages (Taylor et

al., 2003). Ainsi, les enseignants ont recours au modelage, à l'encadrement et au soutien de l'élève (Bitter et al., 2009 ; Taylor et al., 2000 ; Taylor et al., 2003).

Ensuite, il aide l'élève, le soutient dans l'élaboration d'une réponse ou dans l'approfondissement de sa compréhension (Bitter et al., 2009 ; Taylor et al., 2003). En ce sens, l'enseignant doit fournir un modèle d'activité où l'élève pense à son intention de lecture, réfléchit sur le texte, émet des hypothèses sur le texte à partir des images, titres et sous-titres et d'autres éléments (Armand et al., 2004). À titre d'exemples, Bitter et al. (2009) citent un enseignant qui demande à ses élèves : "Que pensez-vous qu'il va se passer dans cette histoire?" et qui va ensuite aider les élèves à formuler des hypothèses à partir de questions subsidiaires : "Que voyez-vous sur la couverture du livre?" "Que signifie le titre pour vous ?".

Ils recourent par ailleurs à la discussion pertinente qui recouvre plusieurs dimensions à la fois au niveau de l'encadrement de la conversation, la concentration sur les idées et la pertinence des réponses : il s'agit dans un premier temps du contrôle de la classe (Qui est responsable des conversations dans la salle de classe ? Qui choisit le sujet ? Quel est le rôle de l'enseignant ?), de la réponse des élèves (les élèves se répondent-ils entre eux ? Est-ce qu'ils développent à partir de ce que les autres ont déjà dit?), puis du contenu de la conversation (La discussion repose-t-elle sur des idées? La discussion est-elle un rappel? Les contributions des élèves sont-elles justes et pertinentes ? L'enseignant insiste-t-il pour clarifier, expliquer et prouver) (Bitter et al., 2009).

Enfin, l'enseignant favorise la rétroaction, notamment quand les élèves essaient d'appliquer des stratégies d'apprentissage (Taylor et al., 2000). Cette rétroaction joue un rôle primordial quand les élèves font face à des situations difficiles (Pressley, 2001). Elle offre la possibilité à l'enseignant de donner de conseils (NRP, 2000).

À l'ordre secondaire, l'enseignant est également un facilitateur : il présente l'information, donne des directives, travaille avec des petits groupes et soutient aussi les élèves pendant qu'ils développent la maîtrise de la lecture et de l'écriture selon leur âge et leurs capacités (Schmidt, 2005).

BIBLIOGRAPHIE

- Al Otaiba, S. (2005). How effective is code-based tutoring in English for English language learners and their preservice teachers-tutors? *Remedial and Special Education*, 16(4), 247-254.
- Al Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M.L., Schatschneider, C., Dyrland, A.K, Miller, M.S et Wright, T.L. (2007). Reading First kindergarten classroom instruction and student's growth in phonological awareness and letter naming -decoding fluency. *Journal of School Psychology*, 46, 281-314.
- Al Otaiba, S., Hosp, J. L., Smartt, S. et Dole, J. A. (2008). The Challenging Role of a Reading Coach, a Cautionary Tale. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(2), 124-155.
- Archambault, J., Garon, R. et Vidal, M. (2011). *Les pratiques efficaces d'enseignement dans le développement de la littératie en milieu défavorisé. Revue de la littérature : fiches de lecture.* Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 37 p.
- Armand, F., Lefrançois, P., Baron, A., Gomez, M.C., et Nuckle, S. (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 437-459.
- Bitter, C., O'Day, J., Gubbins, P., et Socias, M. (2009). What Works to Improve Student Literacy Achievement? An Examination of Instructional Practices in a Balanced Literacy Approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(1), 17-44.
- Burroughs-Lange, S., et Douetil, J. (2007). Literacy Progress of Young Children from Poor Urban Settings : a Reading Recovery Comparison Study. *Literacy Teaching and Learning*, 12(1), 19-46.
- Chizhik, A. W. (2009). Literacy for Playwriting or Playwriting for Literacy. *Education and Urban society*, 41, 387-409.
- Connor, C.M. , Jakobsons, L.J., Crowe, E.C., et Granger Meadows, J. (2009). Instruction, Student Engagement, and Reading Skill Growth in Reading First Classrooms. *Elementary School Journal*, 109(3), 221-250.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., et Katch, E. L. (2004). Beyond the reading wars: The effect of classroom instruction by child interactions on early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305-336.
- Connor, C.M., Morrison, F.J., et Petrella, J.N. (2004). Effective reading comprehension instruction : Examining child by instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- Foorman, B.R., Schatschneider, C., Eakin, M.N., Fletcher, J.M., Moats, L.C. et Francis, D.J.(2005). The impact of instructional practices in Grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 1-29.
- International Reading Association (2004). The role and qualifications of the reading coach in the United States. Retrouvé Juin 2011 à partir de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED467698.pdf>.
- Juel, C. et Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35, 458-492.

**Les pratiques efficaces d'enseignement
dans le développement de la littératie en milieu défavorisé - Synthèse**

- Klingner, J.K., Vaughn, S., Arguelles, M.E. et Hughes, M.T. (2004). Collaborative Strategic Reading: "Real-World" Lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302.
- Langer, J.A (2000a). Beating the Odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837-880.
- Langer, J.A (2000b). Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 397-439.
- Martin, M., Fergus et E. Noguera, P. (2010). Responding to the Needs of the Whole Child : a Case study of a High Performing Elementary School for Immigrant Children. *Reading & Writing Quarterly*, 26(3), 195-222.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read : An evidenced-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Pub, No. 00-4797). Washington, DC: Author.
- Pressley, M. (2001). *Effective Beginning Reading Instruction*. Executive Summary and Paper Commissioned by the National Reading Conference. Chicago, IL: National Reading Conference.
- Reading First (2007). National Evaluation of Early Reading First. Retrouvé Juin 2011 à partir de : <http://www.ed.gov/programs/readingfirst/index.html>
- Schmidt, P.R. (2005). *Culturally Responsive Instruction: Promoting Literacy in Secondary Content Areas*. Learning Point Associates / North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Taylor, M. B., Pearson, P.D, Clark, K. et Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: lessons about primary-grade reading instruction of low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.
- Taylor, M.B., Pearson, P.D, Peterson, D.S et Rodriguez, M.C (2003). The Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *Elementary School Journal*, 104, 3-28.
- U.S. Department of Education (2006). Reading First implementation evaluation report: An interim report. Retrouvé Juin 2011 à partir de : <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/readingfirst-interim/readingfirst.pdf>
- Wilder T., Jacobsen R. (2010). The Short Supply of Saints: Limits on Replication of Models That "Beat the Odds". *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 26(3), 237-263.
- Wolf, S.A., Borko, H., Elliott, R.L., et McIver, C.M. (2000). "That dog won't hunt!" Exemplary school change efforts within the Kentucky reform. *American Educational Research Journal*, 37, 349-393.

LEXIQUE

Lexique réalisé à partir des définitions fournies par les auteurs de cette recension

Activités de compréhension (*comprehension activity instruction*)

Activités grâce auxquelles les élèves développent leur conscience phonologique : ils apprennent à manipuler les mots dans une phrase et les parties d'un mot (les syllabes, les rimes et les phonèmes), ainsi que leur conscience phonémique : ils apprennent à identifier et à manipuler les phonèmes (Voir entrée correspondante)

Approche équilibrée en lecture

Approche qui recoupe plusieurs termes : la mobilisation, la motivation, l'intervention, le suivi et l'évaluation. L'enseignant soutient l'élève de manière continue et cohérente dans une visée d'amélioration.

Capacités d'ordre supérieur et inférieur

Deux concepts sont abordés dans le texte : les capacités d'ordre supérieur et inférieur.

- niveau inférieur : l'enseignant pose des questions et l'élève répète ou écrit en reprenant le texte ;
- niveau supérieur : l'enseignant favorise des questions (ou des discussions) qui demandent aux élèves d'aller par-delà le texte et de l'interpréter. Les élèves ont recours à des capacités intellectuelles d'ordre supérieur. Sous-entendu un niveau élevé d'interprétation qui se détache du texte : généralisation, application, évaluation.... les élèves parlent ou écrivent sur le sens du texte et vont au-delà une simple réponse comme oui ou non.

i.e : « Que penses-tu qu'il va se passer dans cette histoire ? » en appelle à plus d'implications que la simple question « Que vois-tu sur la couverture ? » ou « Que veut dire le titre ? »

Code (enseignement axé sur le code)

Le contenu de l'instruction est centré sur le code : conscience phonologique, les phoniques, l'aisance/la maîtrise au niveau du mot, et la connaissance alphabétique, comparativement à un enseignement centré sur le sens et qui cherche à extraire et construire du sens à partir du texte par la lecture à haute voix, les connaissances a priori, les prévisions, déduction et discussion.

Cognition partagée

Les élèves travaillent en groupe et approfondissent leur compréhension en interaction avec les autres élèves.

Compréhension du principe alphabétique/phonique

Comprendre la relation de correspondances fréquentes entre l'oral et l'écrit), l'automatisation de l'identification des mots. Grâce à la constitution d'un dictionnaire mental combinatoire et grâce à la connaissance du code orthographique puis constitution d'un dictionnaire mental. Cela permet un accès à la lecture de plus en plus rapide et instantanée des mots qui composent la phrase et le texte.

Conscience phonémique

Il s'agit pour les élèves d'apprendre à observer les sons prononcés ou entendus sous l'aspect métalinguistique. Ils doivent identifier les sons dans les mots et les mélanger (activité orale).

Enseignement phonique

Les pratiques efficaces d'enseignement dans le développement de la littératie en milieu défavorisé - Synthèse

Les élèves étudient la correspondance entre les sons et les symboles ou décodent lettre par lettre, par famille de mots, par rime ou par analogie. L'enseignant ne fait pas de lien avec la lecture.

Gestion par l'enseignant ou par l'élève

Il existe une différence entre l'enseignement géré et centré *sur l'enseignant* (Attention, l'enseignement peut être centré sur l'élève sans que ce dernier en prenne le contrôle, de fait il demeure centré sur l'enseignant). *Par l'élève* : activités pendant lesquelles l'enfant travaille seul ou en petit groupe et prend le contrôle.

Mentorat, le coaching en lecture (*reading coaches*).

Les coaches en lecture sont des éducateurs professionnels, des consultants qui accompagnent les enseignants dans l'élaboration et l'évaluation de leurs cours de lecture, leur fournissent un soutien constant et continu et les aide à comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage afin d'atteindre les objectifs fixés. Il s'agit de mettre en place du développement professionnel pour améliorer la cohérence, la durée et la consistance des cours. Le spécialiste en lecture fournit à l'école du leadership en désignant, faisant le suivi et en évaluant les progrès en lecture, en fournissant du développement professionnel et en améliorant les résultats en lecture.

Métaphonologie

Conscience de la structure segmentale des mots en syllabes (conscience syllabique) et en phonèmes (conscience phonémique) et la possibilité de manipuler ces segments. Les habiletés métaphonologiques rendent l'enfant conscient des unités (syllabes, phonèmes) pour qu'il puisse les manipuler avec connaissance.

Modelage (*modelling*)

L'enseignant montre comment à l'élève comment réaliser une tâche plutôt que de lui expliquer afin qu'il puisse reproduire cette tâche.

Participation active (*accountable talk*)

L'enseignant promeut la participation et l'implication de l'élève à travers ses questions et la discussion. Il cherche à le responsabiliser (apprentissage interactif, discours structuré et fondé sur des faits).

Participation passive (*telling*)

L'enseignant fournit les informations, sans explications sur la manière d'utiliser l'information. Il s'agit également d'une implication mécanique (par opposition à stratégique) de l'élève : lire à tour de rôle, répondre oralement à tour de rôle et écouter.

Pratiques éprouvées (*SBRR = scientifically based reading research*)

Pratiques qui s'inspirent des résultats de la recherche scientifique.

Renouvellement des idées (*generative learning*)

Une fois les objectifs atteints, l'élève doit passer à un niveau de compréhension supérieur et l'enseignement doit favoriser le renouvellement des idées.

Sous-unités lexicales

L'enfant doit prendre conscience et manipuler les sous-unités lexicales. *i.e* : conscience et manipulation des syllabes, identification de la première et de la dernière syllabe, segmentation de syllabe et mélange de syllabes, identification des phonèmes, mélange des phonèmes, segmentation, substitution et addition des phonèmes.

Soutien (*scaffolding*, mais également *coaching*).

L'enseignant fournit le soutien nécessaire pour favoriser l'autonomie de l'élève, pour obtenir une question plus élaborée ou pour qu'un élève réponde. Il encourage également l'élève pendant qu'il réalise une tâche. Ce soutien s'adapte aux compétences de l'élève.