
La compréhension en lecture.

Jocelyne GIASSON, Gaëtan Morin éditeur, 1990

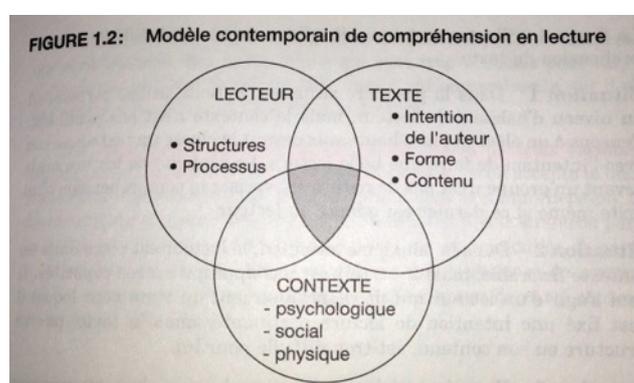
Chapitre 1 : un modèle de compréhension en lecture.

1. L'évolution de la conception de la compréhension en lecture.

2 modèles principaux.

- A. **D'un modèle séquentiel à un processus plus global.** Traditionnellement, tant les chercheurs que les enseignants concevaient la compréhension comme un ensemble de sous habiletés qu'il fallait enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique. Ils croyaient que la maîtrise de ces habiletés était synonyme de maîtrise de la lecture. En fait, toute habileté est continuellement en interaction avec les autres dans le processus de lecture et elle est modifiée par cette dernière. Donc une habileté de lecture séparée de son contexte perdra une grande partie de sa signification.
- B. **De la réception passive du message à l'interaction texte-lecteur.** Autrefois, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait aller le "pêcher". Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de ses intentions de lecture.

2. Un modèle de compréhension qui fait consensus.



3. La relation entre les variables :

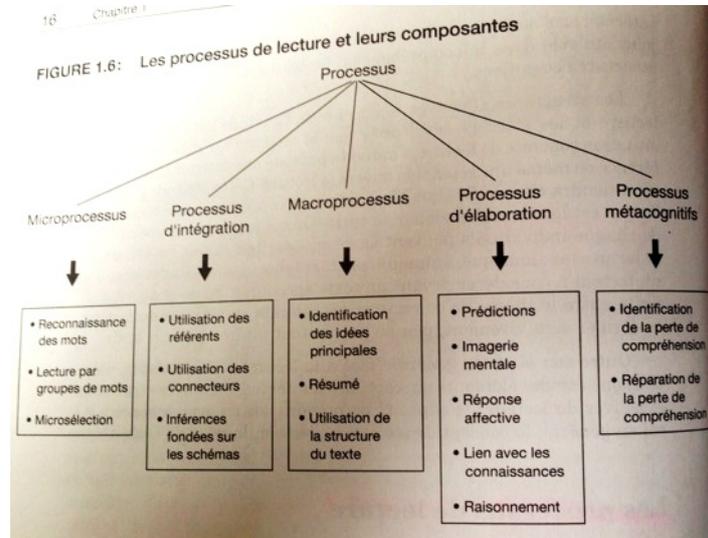
4. La variable lecteur.

A. Les structures du lecteur :

La compréhension en lecture

- les structures cognitives : connaissances sur la langue (phonologiques, syntaxiques et sémantiques et pragmatiques), connaissances sur le monde. "Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, à des chances de produire des lecteurs vides qui ne comprendront pas ce qu'ils liront" (Wilson et Anderson, 1986).
- Les structures affectives : attitude générale face à la lecture et intérêts développés par le lecteur.

B. Les processus de lecture :



5. La variable texte.

A. Les critères de classification des textes :

- l'intention de l'auteur et le genre littéraire
- la structure du texte et le contenu.

B. Un exemple de combinaison de critères.

TABLEAU 1.1: Grille de classification des textes

Fonctions	Forme	
	Séquence temporelle	Thème
Agir sur les émotions	texte narratif	texte poétique
Agir sur le comportement	texte directif	texte incitatif
Agir sur les connaissances	texte informatif (avec séquence)	texte informatif (avec thème)

SOURCE: Adapté de Marshall (1984).

6. La variable contexte.

- A. Le contexte psychologique.** Il concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. La première variable est la plus importante.
- B. Le contexte social :** formes d'interaction au cours de la tâche de lecture (groupe...). Il a été démontré, par exemple, qu'un élève qui lit un texte à voix haute devant un groupe a beaucoup

moins de chances de bien comprendre ce texte que s'il en fait une lecture silencieuse (Holmes, 1985).

C. **Le contexte physique** : conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture.

Chapitre 2 : un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture.

1. L'évolution de l'enseignement de la compréhension.

Recherche de Durkin (1978) : moins de 1% du temps de la leçon de lecture est occupé par les stratégies de lecture. Le reste du temps est consacré principalement à donner des directives et à évaluer les élèves par des questions sur le texte. "Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles". Nouvelle vision : l'enseignant, en tant que lecteur, peut expliciter aux apprentis qu'elles sont les stratégies employées par le lecteur accompli et comment ces stratégies peuvent être appliquées dans un contexte fonctionnel.

2. L'enseignement explicite.

A. **L'origine et les caractéristiques du modèle.** L'enseignant planifie son intervention, s'adapte aux besoins des élèves. Souci de toujours placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière. Importance accordée au développement de l'autonomie de l'élève.

B. Les étapes de l'enseignement explicite :

- Définir la stratégie et préciser son utilité. On peut lui donner un nom. La valoriser.
- Rendre le processus transparent : expliciter verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus.
- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie. Plutôt en groupes pour que les élèves confrontent leurs conceptions.
- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie. Consolidation.
- Assurer l'application de la stratégie. Inciter les élèves à utiliser la stratégie dans leurs lectures personnelles. Insister sur quand l'utiliser.

C. L'enseignement explicite et les types de connaissances.

L'enseignement explicite et les types de connaissances

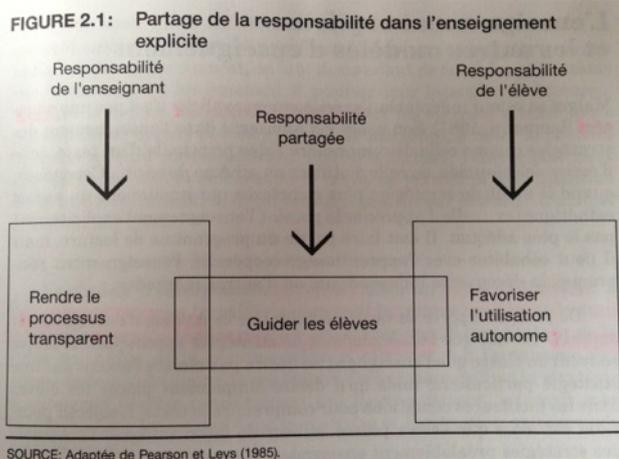
Il est également possible de synthétiser les étapes de l'enseignement explicite en les assimilant aux trois types de connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche: les connaissances **déclaratives**, les connaissances **procédurales** et les connaissances **pragmatiques**. Ce type de classification, de plus en plus présent dans la littérature sur la compréhension de textes, répond aux questions **quoi**, **pourquoi**, **comment** et **quand** (Stein, 1986).

Quoi	Une description, une définition, ou un exemple de la stratégie à enseigner (connaissances déclaratives).
Pourquoi	Une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment son acquisition aidera les élèves à être de meilleurs lecteurs (connaissances pragmatiques).
Comment	Un enseignement direct de la façon dont la stratégie opère (connaissances procédurales): <ol style="list-style-type: none"> 1) L'enseignant explicite verbalement comment il procède pour utiliser la stratégie. 2) L'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée. 3) L'enseignant consolide les apprentissages et favorise l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie.
Quand	L'enseignant explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie (connaissances pragmatiques).

D. Un guide pour modifier une leçon en fonction de l'enseignement explicite.

E. Vers l'autonomie du lecteur.

Il est curieux de constater que deux approches aussi différentes l'une de l'autre que "apprendre à lire par les cahiers d'exercices" et "apprendre à lire en lisant" pêchent toutes les deux par les mêmes excès, celui de tenir pour acquis que le lecteur deviendra automatiquement autonome par la seule répétition de la tâche de lecture.



F. L'enseignement explicite et les autres modèles d'enseignement.

Il n'est pas une panacée, et ne vise que l'enseignement de stratégies spécifiques. Si l'objectif est que l'élève puisse utiliser de façon intégrée l'ensemble des stratégies proposées, le modèle sera plutôt du type "intervention avant - pendant - après".

Chapitre 3 : les micro-processus.

1. La reconnaissance de mots.

A. Le paradoxe du rôle du décodage dans le processus de lecture : il est utile d'enseigner aux lecteurs débutants une habileté dont ils n'auront à peu près pas besoin comme lecteurs compétents. Le décodage permet au lecteur débutant d'identifier de façon autonome un mot qui ne fait pas encore partie de son répertoire de mots lus instantanément. C'est donc un intermédiaire vers la reconnaissance de mots.

B. Le paradoxe de l'efficacité de l'enseignement du décodage : on peut enseigner efficacement des stratégies de décodage qui n'ont que peu de liens avec la façon dont le décodage sera utilisé en pratique par les élèves. L'enseignement du décodage permettrait donc au lecteur de comprendre un principe de base, c'est-à-dire qu'il existe une relation régulière (jusqu'à un certain point) entre l'oral et l'écrit. Une fois ce principe compris, le jeune lecteur aura à trouver lui-même les stratégies qui seront pour lui les plus efficaces.

Cependant, plusieurs élèves ne font pas ce passage des règles artificielles aux règles fonctionnelles : ils restent attachés à des règles improductives qu'ils appliquent de façon mécanique. Ils n'ont pas réalisé que les règles de correspondance lettres-sons ne pouvaient leur donner qu'une approximation du mot et qu'ils devaient eux-mêmes à partir de cette approximation trouver une prononciation qui correspondait à un mot connu. Ces élèves n'ont pas besoin d'un enseignement supplémentaire de décodage, mais plutôt d'occasions pour appliquer leurs connaissances de façon à découvrir une approche plus efficace pour eux.

2. La lecture par groupes de mots.

A. Sa définition et son rôle dans la compréhension. Utiliser des indices syntaxiques pour identifier dans la phrase les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité. La rétention d'informations en mémoire de travail est facilitée.

B. Pourquoi est-elle difficile ? Absence d'indices écrits.

C. Les stratégies pédagogiques : intervenir auprès d'élèves qui lisent constamment mot à mot. 2 catégories d'intervention :

- la lecture répétée : travail cognitif effectué au cours des relectures. Elle peut être supervisée ou effectuée en écoutant un texte enregistré. Les deux techniques augmentent la vitesse, la précision, la compréhension et la prosodie. Les élèves qui lisent moins de 45 mots/minutes ont plus besoin de l'enregistrement, les autres plus de la lecture répétée simple. Attention : la vitesse n'est pas un objectif mais un marqueur. Suggestions concrètes : choisir des passages courts, pas trop difficiles, garder le même niveau de difficulté le temps nécessaire, puis augmenter graduellement.
- Découpage du texte en unités : donner des indices visuels pour aider les élèves. Choisir segmentation syntaxique ou segmentation par les pauses. Mettre des espaces, des barres obliques, ou présenter une unité par ligne. L'expliquer aux élèves. Étape temporaire.

3. La micro-sélection.

Amène le lecteur à décider quelle information il doit retenir dans une phrase. Expliquer aux élèves qu'ils ne doivent retenir que l'information importante, leur montrer ce qu'on sélectionne.

Chapitre 4 : les processus d'intégration.

1. Deux types de processus d'intégration.

Ils ont pour fonction d'effectuer les relations entre les propositions ou les phrases.

2. Comprendre les indices de la relation :

- Les référents (ou anaphores). Établir la relation entre le référent et le terme qui le remplace.
- Classification des référents
- Niveau de difficulté des effets : les relations éloignées ou de types après sont plus difficiles à établir.
- Enseignement des référents : illustrer la façon d'effectuer les liens entre le référent et l'antécédent, puis fournir des situations d'apprentissage.

3. Les connecteurs :

- classification des connecteurs : ils peuvent être explicités ou implicites. Les connecteurs de temps et de cause sont les deux connecteurs les plus souvent implicites dans les textes. Si on raccourcit les phrases au détriment des connecteurs, tout l'avantage des phrases courtes disparaît. Et les relations cause-effet sous-entendent habituellement des connaissances qui ne sont pas courantes chez les élèves du primaire.
- Enseignement des connecteurs :

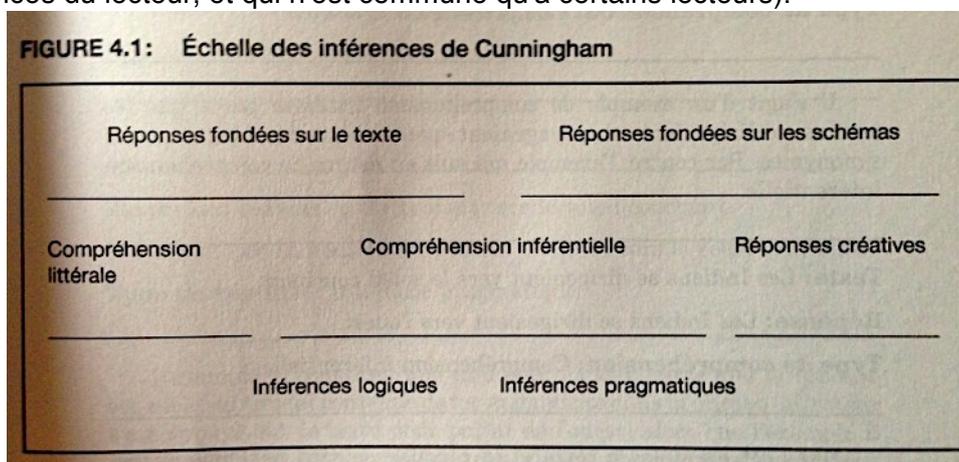
	Ce par quoi il est remplacé	Exemple	
A.	Un pronom		
	1. personnel	- singulier:	<i>Jean et Marie</i> aiment le sport. <i>Il</i> pratique le ski et, <i>elle</i> , la natation.
		- pluriel:	<i>Alice et Catherine</i> sont de bonnes amies. <i>Elles</i> jouent toujours ensemble. « Invitons <i>Nadine</i> à jouer avec <i>nous</i> », dit <i>Alice</i> .
		2. démonstratif:	« Veux-tu un <i>gâteau</i> ? » « Oui, je prendrais <i>celui-ci</i> . »
	3. autres (relatif, interrogatif,...):	<i>Pierre, qui</i> vient d'avoir dix ans, est le plus grand de la classe.	
	B.	Autre chose qu'un pronom	
		1. Adverbe de lieu:	Il est né en <i>Russie</i> ; il a passé son enfance <i>là-bas</i> .
		2. Adverbe de temps:	« Ne travailles-tu pas habituellement le <i>samedi</i> ? » « Oui, mais <i>demain</i> , exceptionnellement, je ne travaille pas. »
		3. Synonyme:	« Viens avec moi, » dit le loup à la <i>fillette</i> . « Non, répondit la <i>petite fille</i> , je vais chez grand-mère. »
		4. Terme générique:	Grand-père amena <i>Pierre, Anne et Louis</i> jouer au parc; les <i>enfants</i> s'en donnèrent à cœur joie toute la matinée.
5. Adjectif numéral:	<i>Marie et Jean</i> sont tous <i>deux</i> mes amis.		
C.	Sous-entendu:	J'aime tous les <i>bonbons</i> mais les boules noires sont les meilleurs [bonbons].	
OU SITION	A. Pronom:	« Est-ce que <i>Marie</i> viendra <i>demain</i> ? » « Je le pense. »	
	B. Autre chose qu'un pronom:	<i>Sébastien</i> aime lire; c'est pour cette <i>raison</i> qu'il se rend à la bibliothèque tous les samedis.	
	C. Sous-entendu:	Tu <i>aimes les framboises</i> . Moi aussi [j'aime les framboises].	

Adapté de Baumann (1987)

4. Les inférences.

A. Le modèle conceptuel des inférences de Cunningham.

- Ce qu'est l'inférence : le texte et la réponse ne sont pas synonymes.
- Les inférences logiques (fondées sur le texte) et les inférences pragmatiques (fondées sur les connaissances du lecteur).
- Les inférences créatives (constituées presque entièrement d'éléments provenant des connaissances du lecteur, et qui n'est commune qu'à certains lecteurs).



B. Le développement de la capacité à inférer. Les jeunes enfants sont capables de faire des inférences très tôt, surtout si les éléments sont localisés les uns près des autres. Il faut les aider à organiser leur démarche.

C. L'enseignement de l'inférence. Séquence d'enseignement basée sur une progression : lieu, agent, temps, action, instrument, catégorie, objet, cause-effet, problème-solution, sentiment.

L'enseignant montre comment il fait en 3 étapes (mettre en évidence les indices, effectuer l'inférence, justifier l'inférence), puis fait graduellement participer les élèves aux étapes.

Autre stratégie d'entraînement aux inférences :

- lire un passage et poser une question d'inférence,
- Faire émettre une hypothèse
- Identifier les mots clés
- Formuler des questions de type oui-non à partir des hypothèses et des mots clés et y répondre.
- Porter un jugement final.

Chapitre 5 : les macro processus, première partie : l'idée principale et le résumé.

1. L'idée principale.

A. Qu'est-ce qu'une information importante ? Il y a l'information textuellement importante (parce que l'auteur la présente comme telle) et l'information contextuellement importante (parce que le lecteur la considère comme telle). Les lecteurs jeunes considèrent comme importante une idée qui les intéresse personnellement et non pas ce que l'auteur à lui-même marqué comme normal ou essentiel.

B. Les causes de confusion au sujet de l'idée principale :

- l'idée principale et les types de textes : dans un récit, l'idée principale concerne les événements alors que dans un texte informatif, ce peut être un concept, ...
- Le sujet d'un texte et l'idée principale : les élèves doivent apprendre que le sujet est différent de l'idée principale, doivent apprendre ce qu'est un sujet avant l'idée principale, et le trouver avant en situation.

C. L'idée principale implicite et l'idée principale explicite : la seconde est toujours plus facile à identifier.

D. La localisation de l'idée principale et autres variables : plus facile si elle est en début de texte.

E. L'enseignement de l'idée principale :

- l'auto-observation de l'enseignant
- l'enseignement de l'idée principale explicite
- une leçon sur l'idée principale implicite : trouver le sujet, écrire une phrase qui inclut le sujet et ce qui en est dit, vérifier sa réponse.

2. Le résumé.

A. Ce qu'est un résumé : réécriture d'un texte selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, l'économie de moyens, l'adaptation à une situation nouvelle de communication.

B. Ce que n'est pas le résumé : ce n'est pas une reformulation ni un rappel.

C. Les règles de résumé : élimination (l'information secondaire et l'information redondante), substitution (remplacer une liste d'éléments par un terme englobant, remplacer une liste d'action par un terme englobant), macro sélection et invention (choisir la phrase qui contient l'idée principale ou en produire une).

D. Les recherches sur l'habileté des élèves à résumer.

- E. **Pourquoi est-il difficile de résumer ?** Plusieurs facteurs peuvent influencer le degré de réussite des élèves : la conception de la tâche, la difficulté à appliquer les règles du résumé, le manque d'expérience.
- F. **L'enseignement du résumé** : bien comprendre avant de résumer (lire plusieurs fois est posant des questions), prendre des notes, bien identifier les idées principales. Gradation : commencer par des textes courts, narratifs, avec des concepts familiers, avec le texte sous les yeux, d'abord par eux-mêmes et relativement longs.

Stratégies spécifiques :

- enseignement explicite des règles du résumé : ne pas inclure de détails inutiles, même s'ils vous intéressent ; ne pas répéter ce que vous avez dit ; employer un terme générique pour remplacer une liste d'objets ; utiliser un mot pour décrire une série d'actions.
- Un résumé en 15 mots : en collectif ou en groupes.
- Le résumé hiérarchique : relever les sous titres et écrire l'idée principale de chaque paragraphe.
- Le résumé coopératif : résumé hiérarchique en groupes.
- Le calcul du taux d'efficacité.

Chapitre 6 : les macro processus, deuxième partie : les textes narratifs.

1. La structure des textes narratifs.

- A. **La grammaire de récit.** Les catégories du récit : exposition, événement déclencheur, complication (réaction du personnage, but et tentative), résolution, fin, morale. Un récit peut comporter plusieurs de ces épisodes.
- B. **Le schéma de récit** : fait référence à une structure cognitive générale dans l'esprit du lecteur, que ce dernier utilise pour traiter l'information du récit. Le lecteur utilise ce schéma pour prédire ce qui se passera ensuite, les éléments importants... Connaissance souvent intuitive. Mais souvent, les enfants ont du mal à inclure les relations de cause à effet.

2. La grammaire de récit dans l'enseignement.

- A. **Le débat autour du récit** : doit-on enseigner directement aux élèves à identifier les catégories définies par les grammaires de récit ?
- B. **L'état des recherches.**
- C. **Des activités pédagogiques centrées sur le schéma de récit** :
- les cadres de récit : fournir aux élèves une structure leur permettant de se concentrer sur les éléments importants du récit et sur leur enchaînement. Cependant, il est difficile de faire entrer toutes les histoires dans le même cadre, il faut l'adapter.
 - Les questions orientées vers la structure du récit : il arrive souvent, dans les manuels scolaires, que les questions sur les écrits ne forment pas un tout. Il est alors impossible de dégager un fil conducteur, une logique qui permettrait de se faire une représentation cohérente de l'ensemble de l'histoire. Les questions devraient donc récapituler la progression logique de l'histoire.
 - Le résumé de livre : questionnaire d'Olson pour permettre aux élèves de structurer leur résumé de livre.
 - Les prédictions : prédire l'une après l'autre les catégories du récit.
 - Les histoires à remettre en ordre : découpage selon la grammaire du récit.
 - Les histoires cumulatives : un élève écrit un début, puis un autre continue et ainsi de suite.

- Les graphiques : représentation visuelle du texte.

3. Le rappel de récit.

- A. **La description et l'origine de la technique** : lire une histoire et la redire avec ses propres mots. Les élèves organisent leur rappel autour de ce qu'ils considèrent être l'information importante du texte. Activité qui centre l'attention sur la restructuration du texte, elle est de nature à rendre le lecteur plus actif.
- B. **Les résultats de recherche** : plus efficace que d'autres techniques.
- C. **Le rappel comme stratégie d'enseignement** : tâche complexe qui doit être enseignée. Illustrer la stratégie à partir d'un texte. Guider les élèves au début par des questions. Les élèves peuvent travailler par deux avec une grille d'analyse.
- D. **Le rappel comme technique d'évaluation** : soit par une analyse quantitative qui compare le rappel avec le texte lu, soit par une analyse qualitative qui tient compte des éléments que le lecteur a ajoutés dans son rappel ainsi que de sa compréhension générale de l'histoire.

Chapitre 7 : les macro processus, troisième partie : les textes informatifs.

1. La structure des textes informatifs.

- A. **Une classification des textes informatifs** : Meyer (1985), 5 catégories : description, énumération, comparaison, cause-effet, problème-solution.
- B. **Le niveau de difficulté des différentes structures.**

2. Les stratégies de sensibilisation à la structure des textes informatifs.

- A. **Les représentations graphiques.** Elles peuvent être utilisés avant, pendant ou après la lecture. Plus efficace si construit par l'élève, en cherchant les idées principales et secondaires. Concrètement, il y a plusieurs types :
 - Les graphiques de textes descriptifs : Les graphiques de type araignée ou de type soleil sont les plus populaires.
 - Les graphiques de textes de type énumération : structure de liste
 - Les graphiques de textes de type comparaison : colonnes, ensembles, matrice..
 - Les graphiques de textes de type cause-effet : flèches...
 - Les graphiques de textes de type problème- solution : ressemblent aux causes effet.
- B. **Faire découvrir par les élèves la structure du texte à l'aide de questions.** Enchaînement de questions spécifiques visant à aider à cerner les concepts et les relations entre eux.
- C. **Des résumés à partir de la structure du texte** : donner la structure et proposer de faire le résumé.

Chapitre 8 : les processus d'élaboration.

1. Les prédictions.

- A. **Les types de prédictions** : celles fondées sur le contenu du texte et celles fondées sur la structure du texte.
- B. **L'enseignement et les prédictions** : lorsque nous encourageons à faire des prédictions à partir d'indices, nous les sensibilisons à l'utilité de ces indices dans la compréhension. Sans indices, nous encourageons leur pensée créatrice. Faire distinguer par les élèves prédire et deviner. Comme dans la démarche scientifique, confirmer ou réfuter les prédictions. Les titres et les sous titres sont des sources reconnues de prédictions sur le contenu du texte.

2. L'imagerie mentale.

Les recherches sur l'imagerie mentale et la lecture. Plusieurs recherches ont montré qu'un entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension du texte.

3. Les réponses affectives.

Un auteur qui écrit un texte narratif a comme objectif d'influencer les sentiments du lecteur. La réponse affective fait donc partie du processus de lecture. Un lecteur qui s'engage émotionnellement dans la lecture d'un texte est plus actif, et à ce titre, il a plus de chances de comprendre et de retenir l'information contenue dans le texte. Cependant, la réponse affective peut jusqu'à un certain point modifier la compréhension du texte. Cela explique les interprétations différentes. Il faut encourager chez les élèves des réactions émotionnelles pertinentes lors d'une lecture, mais en même temps, les sensibiliser au fait qu'une réaction émotionnelle n'est pas appropriée à toutes les lectures. 2 principales réactions : réaction émotionnelle à l'intrigue et identification aux personnages.

4. Le raisonnement.

- A. Distinguer les faits des opinions.
- B. Pour un jugement sur la crédibilité de la source d'informations.
- C. Réagir à l'aspect connotation du langage de l'auteur.

5. L'intégration de l'information du texte aux connaissances.

Il arrive souvent que le lecteur établisse entre le texte et ses connaissances personnelles des liens qui n'étaient pas indispensables à la compréhension du texte ; il s'agit alors de processus d'élaboration. Ils facilitent la rétention de l'information s'ils ne sont pas trop fantaisistes.

Chapitre 9 : les processus métacognitifs.

1. La nature des processus métacognitifs.

La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus.

2. Les composantes de la métacompréhension.

A. La connaissance des processus ou l'auto évaluation. 3 volets :

- Connaissances sur la personne : ses ressources et limites cognitives, intérêts, motivation,
- Connaissances sur la tâche : niveau de difficulté, intentions de lecture
- Connaissances sur les stratégies : comment résoudre un problème de lecture.

Selon plusieurs auteurs, les difficultés des jeunes lecteurs et des lecteurs moins habiles peuvent être expliquées en partie par leur manque de connaissances sur les stratégies efficaces, sur les caractéristiques des textes et sur leurs propres forces et faiblesses.

B. L'autogestion de la compréhension = habileté à utiliser des processus d'autorégulation. 4 aspects :

- savoir quand nous comprenons (ou pas)
- Savoir ce que nous comprenons (ou pas)
- Savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre
- Savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas.

Exemple avec une règle du jeu.

3. L'enseignement des processus métacognitifs.

A. L'enseignement portant sur la connaissance des stratégies.

- Un questionnaire de groupe : avant de commencer à travailler, il peut être utile d'évaluer ces connaissances chez les élèves.
- Un questionnaire individuel, sous forme d'entrevue, pour évaluer la façon dont les élèves abordent la tâche de lecture.
- Une technique de classification des stratégies : partir des stratégies déjà connues, les classer en stratégies observables ou non observables. Dire quand elles sont pertinentes.
- La discussion métacognitive : autour des raisons pour lesquelles une stratégie est utile et à quelle occasion il faut l'utiliser.

B. L'enseignement portant sur la gestion de la compréhension.

- Une technique d'entraînement aux stratégies d'autogestion de la compréhension.
- L'auto évaluation des stratégies, orientée vers les stratégies d'acquisition ou de rétention d'informations : redire les stratégies, faire lire un texte, poser des questions, faire noter le degré de certitude, puis corriger.

Une technique d'entraînement aux stratégies d'autogestion de la compréhension

Davey et Porter (1982) ont mis au point une stratégie destinée aux lecteurs de la fin du primaire et du début du secondaire qui éprouvent des difficultés à gérer leur compréhension de texte.

Étape 1 L'enseignant insiste sur l'importance de la compréhension en lecture et particulièrement sur l'importance de la gestion de cette compréhension. Il démontre son propre comportement lorsqu'il est devant un texte qui lui pose problème. Il explique la source de la difficulté et sa façon à lui de surmonter cette difficulté. Par exemple, il dira : « Je ne connais pas ce mot, mais d'après le reste de la phrase, je pense que ce mot veut dire... » ou encore « Je ne comprends pas bien le sens de cette phrase, mais peut-être qu'en lisant le reste du paragraphe, je comprendrai mieux... ».

Étape 2 L'enseignant présente des phrases (une à la fois) aux élèves et leur demande s'ils ont compris le sens de ces phrases. Parmi les phrases présentées, certaines sont signifiantes, mais d'autres contiennent des mots sans signification ou des mots réels assemblés de façon à construire des phrases qui n'ont pas de sens.

Les élèves doivent dire s'ils comprennent ou non la phrase. Pour gérer cette activité avec un sous-groupe, l'enseignant peut remettre à chaque élève deux cartons. Sur le premier carton, il inscrit : « Je comprends » et sur le deuxième, « Je ne comprends pas ». Après la présentation d'une phrase par l'enseignant, les élèves se demandent s'ils l'ont comprise et lèvent le carton correspondant à leur réponse. De cette façon, l'enseignant voit rapidement quels sont les élèves qui ont besoin d'aide. Par exemple, un élève qui a répondu « Je comprends » à une phrase sans signification a besoin d'indications supplémentaires.

Étape 3 Durant cette étape, l'exercice se précise en étant axé vers les degrés de compréhension des élèves. L'échelle passe ainsi de 2 à 3 niveaux :

- 1) Je comprends bien : j'ai une compréhension claire, une image dans ma tête; je pourrais l'expliquer à quelqu'un d'autre.
- 2) Je comprends partiellement : j'ai une image incomplète dans la tête et je ne pourrais pas l'expliquer à quelqu'un d'autre.
- 3) Je ne comprends pas.

L'enseignant présente au groupe des phrases, des paragraphes puis des textes réels (et non des textes artificiels comme dans la deuxième étape); les élèves répondent en montrant la carte de leur choix.

L'enseignant fait part au groupe de sa propre cotation. Par exemple, l'enseignant dira : « J'ai donné la cote 2 seulement parce que... ». Les élèves réalisent ainsi que la compréhension d'un texte peut varier d'un lecteur à l'autre. À cette étape, l'enseignant devrait également leur démontrer que selon le but poursuivi au moment de la lecture, le genre de compréhension cherché variera : il arrive qu'une compréhension partielle suffise comme, par exemple, lorsque le lecteur ne désire qu'extraire une idée générale du texte.

Par la suite, les élèves apprennent à indiquer la source de leurs difficultés. Il s'agit alors d'utiliser la classification : « J'ai des difficultés à comprendre un mot », « J'ai des difficultés à comprendre une idée ».

Étape 4 Lorsque les élèves sont capables d'identifier leur niveau de compréhension (3 niveaux) et la source de leurs difficultés (un mot ou une idée), l'enseignant passe aux stratégies à utiliser pour résoudre les problèmes identifiés.

L'enseignant leur explique quelles sont les stratégies utilisables lorsqu'ils n'ont pas saisi le sens d'un mot : ils doivent d'abord lire ce qui entoure le mot problème, faire des prédictions sur ce mot à partir du contexte; ils peuvent aussi regarder les indices morphologiques, se servir du dictionnaire ou demander de l'aide à quelqu'un.

L'enseignant explique ensuite aux élèves les stratégies dont l'application est pertinente quand le problème concerne l'idée : il s'agit de continuer à lire, de revenir sur sa lecture, d'examiner le titre, de regarder

Chapitre 10 : le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension.

1. Les études sur le rôle des connaissances dans la compréhension.

A. Les recherches interculturelles : les sujets lisent plus vite les textes portant sur leur culture et en retiennent mieux l'information.

B. Les recherches experts-novices : les sujets considérés comme experts sur un thème précis acquièrent plus facilement des connaissances nouvelles lors de leurs lectures sur ce thème.

2. Les études sur les connaissances erronées.

Pour contrer l'effet des connaissances erronées d'un lecteur sur sa compréhension d'un texte, il faut ajouter à sa lecture du texte des stratégies qui vont l'obliger à comparer ses propres connaissances aux informations présentées dans le texte.

3. Les stratégies pédagogiques.

TABLEAU 10.1: Les types d'intervention pédagogique en regard des connaissances du lecteur

Situation	Intervention
Les élèves possèdent les connaissances appropriées pour comprendre le texte, mais ils ne les utilisent pas au cours de leur lecture.	Stimuler les connaissances des élèves et illustrer comment ces connaissances aident à mieux comprendre le texte.
Les élèves possèdent un bon bagage de connaissances, mais ils ne possèdent pas les connaissances spécifiques requises pour comprendre un texte particulier.	Choisir des textes en fonction des connaissances des élèves; il ne s'agit pas, bien sûr, de s'en tenir aux textes renfermant uniquement des informations connues, mais plutôt de s'assurer qu'il y ait un recoupement suffisant entre les concepts du texte et ceux connus du lecteur. Concrètement, il faut qu'un lecteur possède approximativement 80 % des connaissances contenues dans un texte pour être en mesure d'en retirer le 20 % d'information qui reste.
Les élèves possèdent des connaissances erronées qui interfèrent dans leur compréhension du texte.	Compléter la lecture du texte par des stratégies de nature à obliger les élèves à comparer leurs connaissances erronées avec les informations contenues dans le texte.
Les élèves possèdent peu de connaissances générales.	Agrandir l'éventail des connaissances des élèves. Il va sans dire que le rôle d'aider les élèves à se construire des connaissances générales n'appartient pas seulement à l'école, mais il faut toujours se rappeler que de prendre le temps d'élargir les connaissances des élèves constitue une bonne façon de les préparer à mieux comprendre les textes.

4. La stimulation des connaissances (préparer les élèves à la lecture).

A. Des pièges à éviter :

- une préparation trop générale,
- une préparation portant sur des concepts secondaires.

B. Des principes généraux pour la stimulation des connaissances :

- Stimuler les connaissances des élèves : les rendre immédiatement disponibles aux élèves, leur faire prendre conscience de ce qu'ils connaissent déjà. Partage en groupe encore plus intéressant.
- Organiser les connaissances
- Relier les connaissances antérieures au texte.

C. Des activités de stimulation des connaissances pour la lecture de textes narratifs :

- la technique du scénario : introduction rédigée par l'enseignant dans le but de fournir aux élèves une structure qui facilitera leur compréhension du texte. 3 parties : section qui pique la curiosité, synopsis, questions de prédiction. Doit être employé avec discernement, quand le texte est difficile.
- Des versions différentes d'une même histoire : donner une liste de mots tirés du texte et essayer de deviner ce que pourrait raconter cette histoire. Puis, comparaison avec le texte.

D. Des activités de stimulation des connaissances pour les textes informatifs :

- la technique PRÉP :

FIGURE 10.3: Démarche de la technique PREP

Étapes	Enseignant	Élèves
1. Premières associations à partir du concept	« Dis-moi tout ce à quoi te fait penser ce mot ? »	Associations libres
2. Réflexion sur les connaissances	« Qu'est-ce qui t'a fait penser à... ? »	Organisation des connaissances
3. Reformulation	« Veux-tu ajouter quelque chose à ta première réponse ? As-tu de nouvelles idées ? »	Affinement des réponses

SOURCE: Adaptée de Langer et Purcell-Gates (1985).

- Les prédictions : fait appel à plusieurs processus cognitifs de haut niveau permettant de faire des inférences, d'envisager des possibilités, de porter un jugement ou de tirer des conclusions.
- Les mots clés : donner une liste de mots clés et les regrouper, justifier...
- Les associations : donner 2 mots clés, les élèves doivent y associer autant de mots que possible, justifier.
- Les guides d'anticipation pour la lecture des textes informatifs : préparer un questionnaire ayant pour objet Zoé contenu du texte à lire et le faire compléter avant la lecture. En lisant, ils doivent vérifier si leurs réponses sont en accord avec les informations qui y sont contenues. Permet d'habituer les élèves à se questionner sur leurs propres connaissances.
- Un guide d'anticipation pour la lecture des textes d'opinion : lire une liste d'opinion, dire si on est d'accord ou pas avant la lecture. Puis, dire si l'auteur est d'accord ou pas en lisant. Puis discussion.

5. La mesure des connaissances.

- A. La comparaison de différents types de mesure. 5 techniques : le rappel libre, l'association de mots, les questions structurées, les questions à choix multiple, la discussion informelle.
- B. La technique d'association de mots : très efficace. Donner un mot clé et faire écrire tous les mots auxquels ce mot fait penser, en un temps limité. Donner un point pour chaque association pertinente.

Chapitre 11 : le vocabulaire et la compréhension en lecture.

L'acquisition du vocabulaire.

À partir du deuxième cycle de la primaire, la majorité des mots nouveaux acquis par les élèves proviennent de la lecture personnelle.

2. L'apprentissage indirect de vocabulaire au moyen de lectures personnelles.

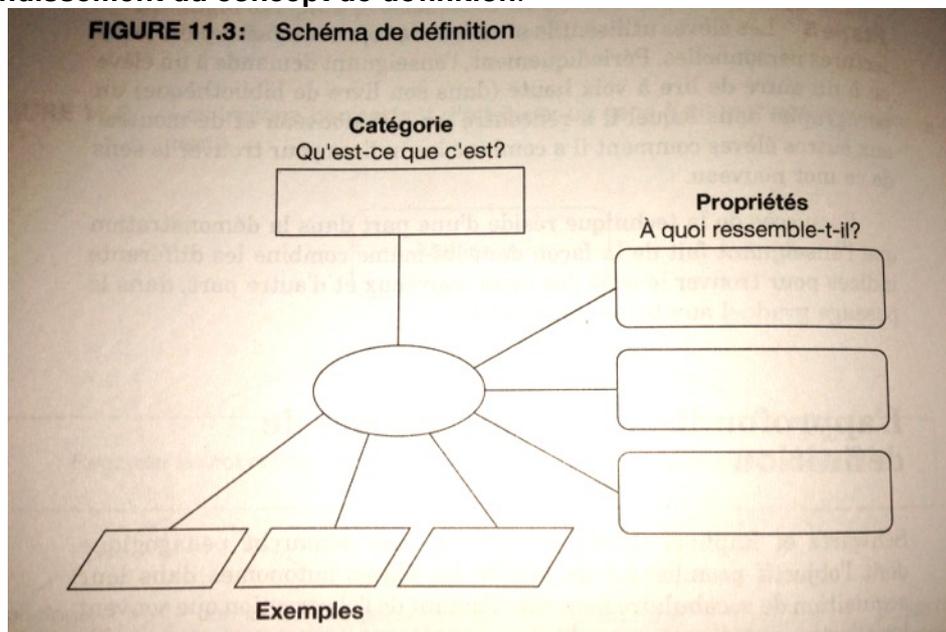
Le mot doit être rencontré plusieurs fois pour être acquis. 2 modes d'apprentissage :

- A. **L'analyse morphologique** : il faut y préparer les élèves par des leçons sur les affixes, préfixes....
- B. **L'utilisation du contexte** : cependant, il est rare de rencontrer un contexte qui donne des informations complètes sur un mot nouveau. Il faut rencontrer le mot dans des contextes différents = processus d'acquisition graduelle. Il est important que les élèves lisent des textes variés et en quantité suffisante pour pouvoir rencontrer des mots nouveaux dans des contextes nombreux et différents.

3. Rendre les élèves autonomes dans l'acquisition du vocabulaire.

Le problème du transfert de cette habileté aux lectures courantes est le problème majeur des stratégies d'enseignement de l'utilisation du contexte.

- A. **Une démarche d'intégration des indices**. Sensibiliser les élèves à l'utilisation de ces différentes sources qui contribuent toutes à attribuer un sens à un mot nouveau :
 - regarder le mot (morphologie, connaissances personnelles sur le mot)
 - Regarder autour du mot (atmosphère générale, phrase ou expression).
- B. **L'approfondissement du concept de définition**.



4. L'enseignement systématique du vocabulaire.

Si les lectures personnelles sont indispensables pour assurer l'étendue du vocabulaire, les stratégies spécifiques d'interventions, quant à elles, permettent d'enseigner en profondeur le vocabulaire aux élèves.

- A. **La sélection des mots à enseigner**. Déterminer l'importance des mots pour les élèves, vérifier qu'il n'est pas dans un contexte assez riche pour que l'élève trouve lui-même le sens. Déterminer jusqu'à quel niveau il faut aller.
- B. **L'identification du type de vocabulaire**. 2 types de mots nouveaux : les mots inconnus de l'élève mais dont il possède déjà le concept, et les mots qu'il ignore et dont le concept lui est également inconnu.
- C. **Le choix de la stratégie d'enseignement** :

- les stratégies incomplètes : donner un synonyme ou une définition du mot (le recours au dictionnaire est le moyen le moins efficace pour apprendre des mots nouveaux, car son contexte est difficile à comprendre, et qu'il envoie vers d'autres mots inconnus); placer le mot dans une phrase.
- Les stratégies minimales : au minimum, il faudrait définir les mots et les placer dans un contexte.
- Les stratégies suggérées, car efficaces, utilisent 3 procédés : l'intégration (relier le nouveau mot aux connaissances de l'élève, par exemple en utilisant des schémas de type constellation), l'utilisation fonctionnelle (rendre l'élève actif en utilisant le mot en situation) et la répétition (présenter le même mot dans différents contextes).

Chapitre 12 : la place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture.

1. Une réévaluation de l'utilisation des questions en classe.

Si le rôle des questions a été remis en cause, la solution au problème ne consiste pas à les bannir complètement. Le problème est plutôt de savoir comment les utiliser.

2. Qu'est-ce qu'une question ?

Questions classiques et "pseudo questions", comme "donne la raison du départ du prince".

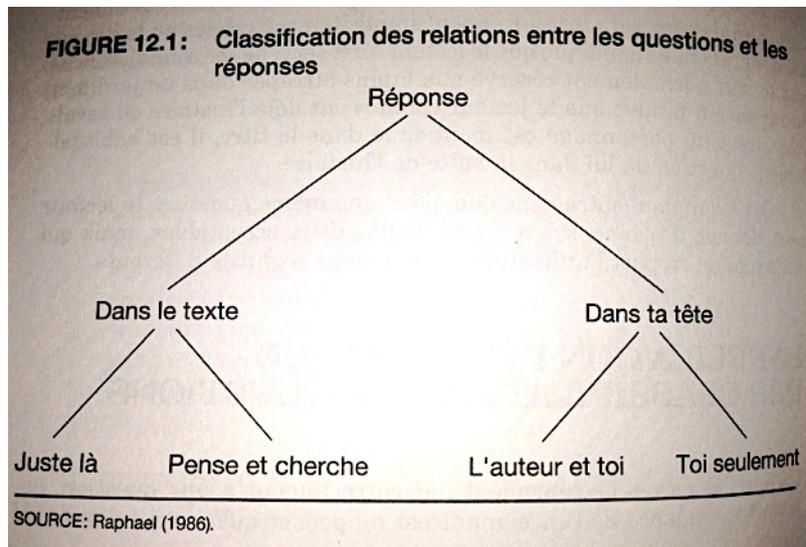
3. L'évolution des classifications de questions.

Taxinomie des niveaux de processus cognitifs : reconnaissance littérale ou rappel, inférence, évaluation (jugement sur le texte), appréciation.

Classification R-Q-R de 3 niveaux : relation explicite et textuelle, relation implicite et textuelle, et relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur.

4. L'implication pédagogique des classifications de questions.

A. La démarche de Raphaël :



B. La démarche de Poindexter et Prescott :

- Essaie de voir si la réponse est donnée directement dans le texte
- Essaie de voir si la réponse est donnée indirectement dans le texte
- Essaie de voir si la réponse peut venir de ta tête.

5. Les questions sur le produit et les questions sur le processus.

Une question sur le produit demande à l'élève de répondre des éléments de connaissance, une question sur le processus amène l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à telle réponse. A utiliser en fonction de l'objectif.

6. Le questionnement réciproque.

L'élève et l'enseignant posent des questions à tour de rôle.