Par Andréanne Boisjoli

La compréhension en lecture

Un processus complexe!

Problématique

On sait que lorsqu'un jeune a des difficultés en lecture à la fin de la 1re année, il demeure un faible lecteur de la 2e à la 4e année du primaire (Bessette, Dubé & Ouellet, 2019). Un faible lecteur peut-être défini comme ayant une grande difficulté à décoder les mots et/ou une grande difficulté à comprendre ce qu'il lit (Cain, 2009).

On sait qu'être en mesure de décoder des lettres et de prononcer des mots ne suffit pas pour affirmer qu'un élève comprend ce qu'il lit (Lévesque, 2013). De plus, les lecteurs qui lisent mot à mot dépensent beaucoup d'énergie à identifier les mots ce qui leur en laisse peu pour comprendre. C'est pourquoi la fluidité occupe une partie importante dans la lecture (Bessette, Dubé & Ouellet, 2019).

Exemple concret vécu dans ma classe de stage: un élève qui prend environ 7 secondes à décoder un mot lira une phrase (environ 5 mots) en 35 secondes. Ainsi, lorsqu'il termine sa phrase, il ne se souvient déjà plus du premier mot qu'il a lu. Cet élève manque de fluidité et une meilleure fluidité l'aiderait à avoir une meilleure compréhension.

Finalement, on sait que la compréhension en lecture est souvent liée à la réussite scolaire et que c'est une activité interdisciplinaire présente dans tout le parcours académique (Burdet & Guillemin, 2013).

Question de recherche

Quelles interventions permettent d'améliorer la compréhension en lecture ?

Assemblage vs. adressage

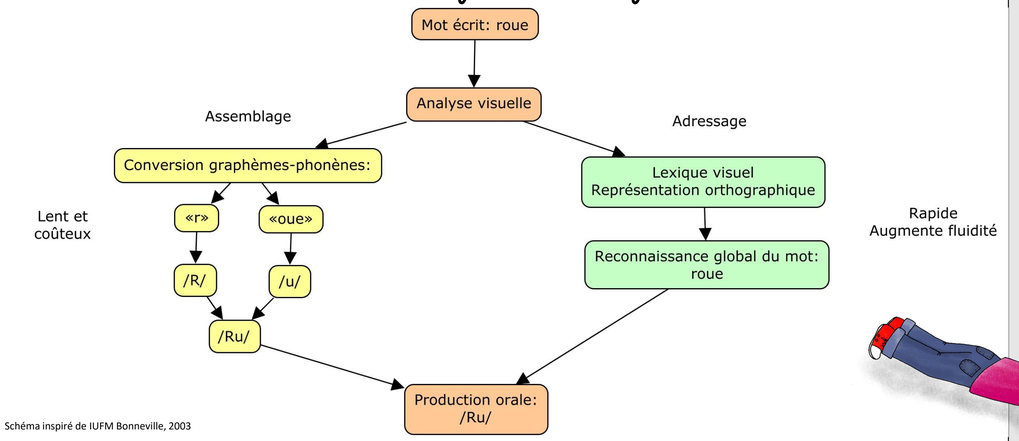
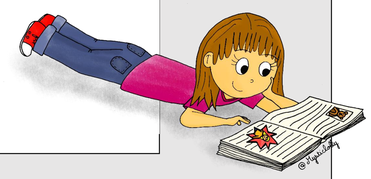
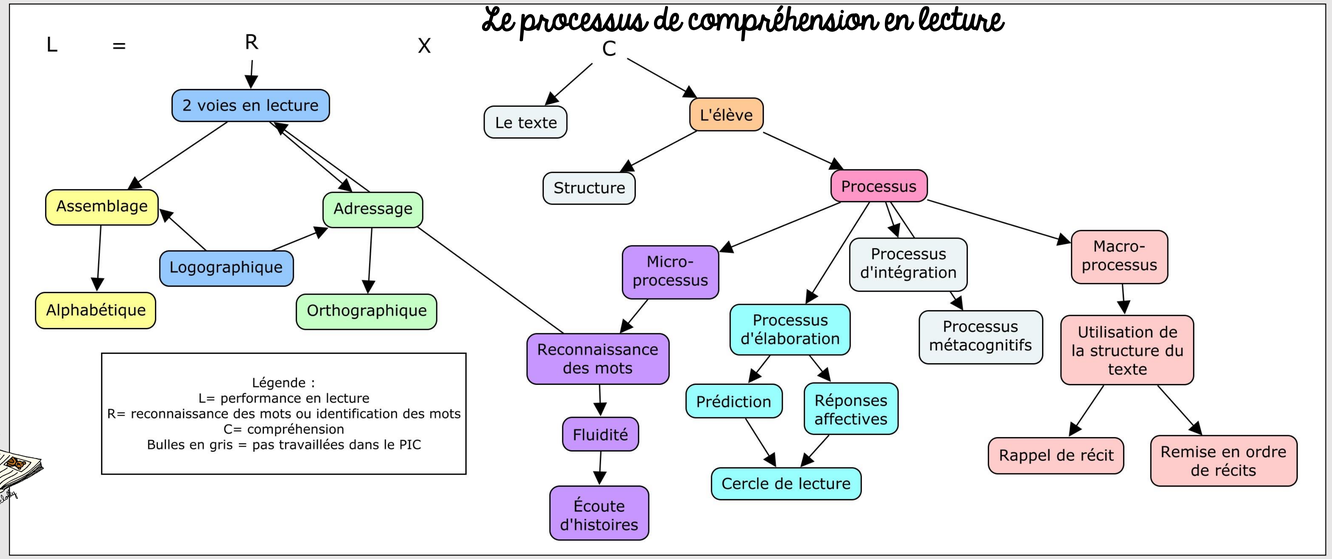


Schéma inspiré de IUFM Bonneville, 2003



Le processus de compréhension en lecture



Légende :
L= performance en lecture
R= reconnaissance des mots ou identification des mots
C= compréhension
Bulles en gris = pas travaillées dans le PIC

Le cercle de lecture

Élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes afin de discuter d'un texte choisi par l'enseignante. Les élèves pigeaient des questions d'appréciation et de réaction auxquelles ils devaient répondre. Par la suite, ils répondaient à des questions de compréhension dans leur carnet de lecteurs.

Le cercle de lecture permettrait des **discussions riches et diversifiées** entre les élèves en plus de permettre d'atteindre un degré de compréhension plus élevé (Burdet & Guillemin, 2013). De plus, le cercle de lecture permettrait d'améliorer **la performance en lecture** et de développer des attitudes positives par rapport à la lecture (Lebrun, 2008).

	Performance au cercle de lecture
Élève 1	Carnet : vert Discussion : vert
Élève 2	Carnet : vert Discussion : vert
Élève 3	Carnet : jaune (critère 1) Discussion : jaune (critère 3)
Élève 4	Carnet : vert Discussion : jaune (critère 2)

Signification des couleurs

Carnet :
Critère 1 : L'élève fait une prédiction avant sa lecture et la vérifie à la suite de sa lecture
Critère 2 : L'élève répond correctement à des questions de compréhension
Vert : tous les critères sont respectés
Jaune : l'élève a eu besoin d'aide pour au moins un des critères
Rouge : même avec de l'aide, l'élève a eu de la difficulté avec les deux critères

Discussion :
Critère 1 : L'élève réagit adéquatement au texte.
Critère 2 : L'élève exprime correctement son appréciation du texte
Critère 3 : L'élève se réfère à son vécu pour réagir au texte.
Vert : tous les critères sont respectés
Jaune : Un des critères est moins maîtrisés
Rouge : plusieurs critères sont moins maîtrisés

L'écoute d'histoires

Élèves écoutent des histoires de leur choix et remplissent une fiche d'appréciation par la suite.

Texte lu par l'enseignante, mais aussi présenté aux élèves afin qu'ils puissent lire à l'unisson.

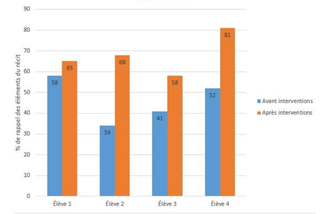
Noms	Niveau de Frith (avant interventions)	Niveau de Frith (après interventions)	Amélioration de la fluidité
Élève 1	Stade 2 (alphabétique)	Stade 3 (orthographique)	Oui
Élève 2	Stade 2 (alphabétique)	Stade 3 (orthographique)	Oui
Élève 3	Stade 1 (logographique)	Stade 1-2	Oui
Élève 4	Stade 2 (alphabétique)	Stade 3 (orthographique)	Oui

Un test pour déterminer le niveau de Frith (IUFM Bonneville, 2003) de chacun des élèves a été réalisé avant et après les interventions. Pour ce faire, les élèves lisaient un court texte.

La lecture à l'unisson serait une intervention à privilégier afin d'améliorer **la fluidité** chez les élèves (Bessette, Dubé & Ouellet, 2019).

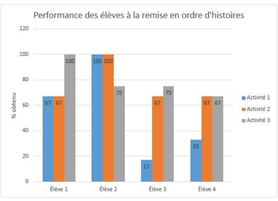
Le rappel de récit

Test diagnostique réalisé avant et après les interventions. Une histoire était lue aux élèves et ils devaient par la suite me raconter ce qui se passait dans l'histoire. J'ai utilisé la méthode de cotation quantitative (Lavigne, Giasson & Saint-Laurent, 2007) où chaque évènement de l'histoire est associé à une valeur. Les éléments principaux du récit (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution) ont une valeur plus élevée que des détails qui n'était pas en lien avec le schéma de récit (noms des personnages). Le pourcentage d'éléments rapportés par les élèves a été calculé avant les interventions ainsi qu'après les interventions.



La remise en ordre de récits

Les élèves doivent remettre en ordre des éléments d'un récit qu'ils ont lu. Trois récits ont été présentés aux élèves et la structure narrative de ces récits se complexifiait. Comprendre la structure narrative des récits aurait un **effet positif sur la performance de compréhension en lecture** (Frochot, 2018). De plus, faire des résumés d'une histoire aiderait à améliorer les macro-processus en lecture (Giasson, 2000). En effet, remettre en ordre des histoires permettrait de se créer une carte mentale. Les cartes mentales permettraient aux élèves de comprendre plus rapidement une situation et **d'établir des liens entre les idées principales** (Lauzon, 2014).



Conclusion

Les interventions semblent avoir bien fonctionné pour la majorité des élèves:
-Rappel de récit: **100 %** d'amélioration, en moyenne **18 %** plus d'éléments rappelés.
- Niveau de Frith: **42 %** des élèves ont augmenté leur niveau donc amélioré leur fluidité. Prendre en compte que **26%** des élèves étaient déjà au plus haut niveau.
-Cercle de lecture: **67 %** des élèves ont obtenu la cote verte, **22 %** ont obtenu la cote jaune et **11 %** ont obtenu la cote rouge.
-Remise en ordre de récits: **79 %** d'amélioration.

Limites :
•Interventions réalisées pendant seulement 3 semaines (les résultats auraient pu être encore meilleurs si l'on avait poursuivi les interventions).
•Les interventions se concentrent seulement sur la variable lecteur et laissent de côté la variable texte.
•Les interventions se concentrent seulement sur les processus de lecture et laissent de côté les structures cognitives et affectives du lecteur.
•Les interventions ne touchent pas aux processus d'intégration et aux processus métacognitifs qui sont des éléments du processus de compréhension en lecture.

Références

Bessette, L. Dubé, F. & Ouellet, C. (2012) Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension de la 2e à la 4e année du primaire. Éducation et Enseignement supérieur du Québec. Ministère de l'éducation du Québec.

Burdet, C. & Guillemin, S. (2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. Formule lecture : plate-forme internet sur la littératie.

Cain, K. (2009). Children's reading comprehension difficulties. A consideration of the precursors and consequences. Dans C. Wood & V. Connelly (Éds), Contemporary Perspectives on Reading and Spelling (pp. 59-75). Oxford: Routledge.

Frochot, M. Zagar, D. & Fayol, M. (2018). Effets de l'organisation narrative sur la lecture de récits. In: L'année psychologique. 1987 vol. 87, n°2. pp. 237-251; doi : https://doi.org/10.3406/psy.1987.29201 https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1987_num_87_2_29201

Giasson, J. (2000). La compréhension en lecture. Pratiques Pédagogiques.

IUFM Bonneville. (2003). L'acte de lire. Stage GS CP. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau.pdf

Lauzon, N. (2014). Les cartes mentales. TAdP/École. Repéré à https://www.taalecole.ca/les-cartes-mentales/

Lavigne, J., Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (2007). Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 10 (2), 165-179. https://doi.org/10.7202/1018160ar

Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture : pour une littératie intégrée. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (éds). L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques. (pp. 105-120) Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-intervention.

Lévesque, B. (2013). Lire sans comprendre : un réel trouble de lecture. RIRE. Repéré à http://rire.ctreq.qc.ca/2013/07/lire-sans-comprendre/