**La compréhension en lecture – Jocelyne Giasson**

Il faut apprendre aux élèves des stratégies qui leur permettront de comprendre des textes.

1. Définir la stratégie et préciser son utilité

Valoriser (dire que a aide à lire mieux, que ça a été utile à d’autres, que ca améliore leur performance) pour transmettre le message implicite : appliquer la stratégie=mieux comprendre un texte. > Sentiment de contrôle sur la tâche à accomplir.

1. Rendre le processus transparent

Expliciter verbalement ce qui se passe dans la tête d’un lecteur accompli durant le processus

1. Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie

Ne pas dire si une réponse est bonne ou mauvaise mais pourquoi elle est correcte ou non.

1. Favoriser l’autonomie dans l’utilisation de la stratégie
2. Assurer l’application de la stratégie

A chaque lecture dire quelle stratégie utiliser.

Synthèse : quoi, pourquoi, comment, quand. Enseignement explicite = stratégies plutôt qu’habiletés.

C’est le cadre d’une leçon de lecture.

Objectif d’une leçon de lecture = rendre l’élève autonome dans sa recherche de sens.

Trois étapes : l’enseignant rend le processus transparent, puis il guide les élèves, puis il favorise l’utilisation autonome de la stratégie.

# Stratégie 1 : les microprocessus

## La reconnaissance de mots

Importance d’amener le jeune lecteur à reconnaître les mots de façon automatique pour libérer de l’énergie pour les processus de plus hauts niveaux.

Un enseignement explicite du décodage permet à long terme de favoriser l’habileté à reconnaître les mots : c’est un intermédiaire qui permet d’identifier les mots qui ne font pas encore partie du répertoire de mots lus instantanément. En les décodant, le jeune lecteur en devient peu à peu familier.

Le jeune lecteur peut utiliser aussi la syntaxe, le sens et les illustrations pour identifier un mot : le contexte.

On utilise également du vocabulaire enseigné globalement qui permet de reconnaitre des mots, mais on arrive vite à saturation et les mots sont confondus, d’où l’intérêt de l’apprentissage du décodage.

## La lecture par groupes de mots

Consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier dans la phrase les éléments reliés par le sens formant une sous-unité.

Elle permet une lecture fluide et est nécessaire à une lecture efficace car elle permet de stocker plus d’informations dans la mémoire à court terme : on peut retenir environ 5 mots un à un ou 5 groupes de mots (plus d’informations = une signification transférée dans la mémoire à long terme).

Difficile car à l’écrit il n’y a pas d’indices qui permettent de séparer les unités signifiantes (à part la ponctuation mais les unités sont trop larges), alors qu’à l’oral oui.

Enseignement indirect : exposition à un matériel de lecture varié et de niveau approprié.

Deux interventions possibles :

### La lecture répétée

Permet de dégager de l’énergie par rapport au décodage pour les autres processus. Permet une compréhension approfondie et plus structurée.

Technique 1 : supervisée par l’enseignant pour atteindre un nombre de mots à la minute (pour ceux qui en sont à environ 65 mots/minute).

Technique 2 : lire en même temps qu’un enregistrement jusqu’à être capable de lire sans (pour les élèves qui lisent moins de 45 mots/minute).

Supports : texte de 50 à 300 mots de sources variées. Garder le même niveau de difficulté jusqu’à ce que l’élève y soit à l’aise.

### Le découpage du texte en unités

On sépare graphiquement les unités de sens du texte, ou de façon syntaxique (groupes nominaux et verbaux, propositions) ou selon les pauses.

On peut ménager des espaces plus grands (troisième niveau avant autonomie), mettre des barres obliques (deuxième niveau) ou présenter les unités ligne par ligne (premier niveau).

Il faut expliquer ce découpage aux élèves : des indices pour mieux comprendre

## La microsélection (sélectionner les éléments de la phrase importants à retenir)

Elle ne peut s’opérer que si la mémoire à court terme est libérée des processus non automatisés de décodage.

S’entraîne en disant « ce que je veux retenir c’est… perce que… ». On peut aussi comparer l’importance des questions possibles sur une phrase.

Elle dépend aussi des macro-processus puisque c’est l’ensemble du texte qui permet de dire si une information est importante ou non.

# Stratégie 2 : les processus d’intégration

Ils ont pour fonction d’effectuer des relations entre les propositions ou les phrases avec des liens qui assurent la cohésion du texte. Le lecteur doit pouvoir les identifier pour comprendre ces indices de cohésion. Ils permettent aussi d’inférer l’information implicite.

## Référents (anaphores) et connecteurs

### Les référents

Quand un mot est utilisé pour remplacer un autre : le nom par un pronom (personnel, démonstratif, relatif, interrogatif,…) ou un adverbe de lieu, de temps, un synonyme, un terme générique, un adjectif numéral ou encore un sous-entendu. Le verbe ou une proposition par un pronom ou autre chose ou un sous-entendu.

Les relations éloignées sont plus difficiles à établir que les relations adjacentes, les relations du type après sont également plus difficiles que celles du type avant et celles qui réfèrent à une proposition sont aussi plus difficiles à identifier que celles qui réfèrent à un mot.

### Les connecteurs

Ils relient deux évènements entre eux : conjonction, disjonction, exclusion, temps, lieu, cause, comparaison, contraste, opposition, concession, conséquence, but, condition ou manière. Ils peuvent être explicites (on voit le mot dans le texte) ou implicites (deux phrases côte à côte, souvent cause et temps). Ces derniers sont plus difficiles à comprendre pour les élèves.

Quand on raccourcit les textes pour les plus jeunes, il faut faire attention car deux phrases courtes sans connecteur sont plus difficiles à comprendre qu’une phrase longue avec connecteur.

## Inférences

Quand pour donner la réponse à une question, la réponse et le texte ne sont pas synonymes mais que la réponse ajoute une information.

Il y a des inférences logiques (fondées sur le texte : se vérifient par le texte) et des inférences pragmatiques (fondées sur les connaissances du lecteur : ne peuvent pas se vérifier avec le texte). Il y a aussi des inférences créatives : ce sont des inférences pragmatiques mais qui ne sont pas communes à tous les lecteurs (non indispensables à la compréhension).

Inférences pragmatiques et créatives : le lieu, l’agent d’une action, le moment de l’action, l’action, l’instrument, la catégorie des objets, les objets, les causes-effets, les problèmes-solutions, les sentiments-attitudes.

# Stratégie 3 : les macroprocessus

La compréhension du texte dans son entier.

## L’idée principale

Il y a deux types d’informations principales : l’information textuellement important car l’auteur la présente comme telle et l’information contextuellement importante en raison de l’intention de lecture de l’auteur. Les lecteurs les plus jeunes ont du mal à identifier l’information textuellement importante.

L’idée principale varie selon les type de textes (histoire, personnages, concept, règle, …). Il faut bien faire distinguer aux élèves le sujet d’un texte et son idée principale (sachant que les élèves apprennent d’abord à identifier le sujet).

L’idée principale peut être implicite ou explicite et parfois ambigüe. Quand elle est explicite, elle peut se trouver n’importe où dans le texte. Elle est plus facile à identifier par les enfants quand elle est en début de paragraphe.

## Le résumé

Il doit maintenir l’équivalence informative, présenter une économie de moyens et s’adapter à une situation nouvelle de communication (public à destination du résumé). Résumé implique de prendre des décisions sur l’importance relatives des éléments, il faut donc distinguer le résumé d’un rappel court par un jeune lecteur qui a simplement retenu peu d’informations.

Pour établir un résumé : on élimine les informations secondaires et redondantes, on remplace les listes par des termes englobant, on choisit la phrase qui contient l’idée principale ou on en produit une.

L’entraînement à résumer à un effet sur la compréhension du texte à résumé et par effet de transfert sur la compréhension d’autres textes.

## La structure du texte

### Les textes narratifs

La grammaire de récit : la structure sous-jacente des histoires.

1. exposition
2. évènement déclencheur
3. complication (il peut y en avoir plusieurs ou y avoir plusieurs tentatives de résolution)
4. résolution
5. fin
6. morale (facultative)

Le schéma de récit : représentation interne idéalisée d’un récit typique = structure cognitive générale dans l’esprit du lecteur que ce dernier utilise pour traiter l’information du récit.

Enseigner les cadres de récit : se concentrer sr les éléments importants et sur leur enchaînement à partir de schémas reprenant la grammaire de récits à un ou plusieurs épisodes.

Enseigner le résumé de livre.

Travailler les prédictions à partir de la grammaire de récit, les remises en ordre, les histoires cumulatives et la création de graphiques.

Le rappel de récit : la sélection d’éléments du récit par l’élève révèle sa manière de comprendre l’histoire. Il peut être enseigné et également utilisé comme technique d’évaluation de la compréhension du texte de façon quantitative ou qualitative ou les deux.

### Les textes informatifs

À lire

# Stratégie 4 : les processus d’élaboration

Ce sont des inférences qui ne sont pas nécessairement prévues par l’auteur et ne sont pas indispensables à la compréhension littérale du texte.

### Faire des prédictions

Ce sont les hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte, elles peuvent être fondées sur le contenu du texte ou sur la structure du texte. Elles peuvent s’effectuer à partir d’indices (travail de compréhension du texte) ou sans indices (pour encourager la pensée créative).

On demande aux élèves de faire des prédictions et il est important ensuite de mettre l’accent sur la réfutation plutôt que sur la confirmation des prédictions car les élèves doivent prendre conscience que si leur hypothèse n’a pas encore été réfutée, elle n’est pas pour autant confirmée et pourrait être réfutée plus loin dans le texte. C’est un travail qui développe l’autocorrection.

On peut travailler aussi à partir des titres et des sous-titres.

### Se former une image mentale

Elle augmente la capacité de mémoire de travail en regroupant les détails en sous-ensemble, elle facilite les analogies et les comparaisons, elle structure les informations, elle augmente le degré d’engagement dans le texte et l’intérêt et le plaisir de lire.

### Réagir émotivement

A l’intrigue : demander aux élèves de penser à des situations analogues qu’ils auraient vécues.

Aux personnages : demander aux élèves comment ils se seraient sentis à la place du personnage.

Permet d’accéder à la bibliothérapie : utiliser les livres pour tenter de résoudre les problèmes émotifs du lecteur.

### Raisonner sur le texte

Utiliser son intelligence pour traiter le contenu du texte, l’analyser ou le critiquer : distinguer les faits des opinions, porter un jugement sur la crédibilité des sources d’information, réagir à l’aspect connotatif du langage de l’auteur.

### Intégrer l’information nouvelle à ses connaissances antérieures

En faisant des liens non-indispensables à la compréhension du texte.

# Stratégie 5 : les processus métacognitifs

Ce sont les connaissances qu’un lecteur possède sur le processus de lecture, sa capacité à se rendre compte d’une perte de compréhension et à utiliser des stratégies appropriées pour remédier au problème et les stratégies qui facilitent l’acquisition de connaissances nouvelles à partir d’un texte.

### Les composantes de la métacompréhension

La personne : être conscient de ses ressources cognitives, de ses limites et de sa motivation.

Les exigences de la tâche : organisation matérielle, supports de lecture avec mots familiers ou inconnus,…

Stratégie utiles pour les pertes de compréhension.

Si le lecteur sait ce qu’il faut faire pour réussir la tâche, il et plus facile pour lui de procéder de façon à réussir cette tâche.

Habileté à utiliser des processus d’autorégulation : détecter les problèmes e employer des stratégies adaptées : savoir quand on comprend ou pas, savoir ce qu’on comprend ou pas, savoir ce dont on a besoin pour comprendre, savoir qu’on peut faire quelque chose quand on ne comprend pas.

### Enseigner les processus métacognitifs

Acquérir des connaissances sur les stratégies métacognitives : évaluer avec un questionnaire pour le groupe, évaluer individuellement par un entretien la façon dont les élèves abordent la tâche de lecture, classifier les stratégies observables ou non, avoir des discussion métacognitives avec le groupe.

Apprendre à gérer la compréhension au cycle 3 (voir déroulement page 164).

# Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension

Plus un lecteur possède de connaissances sur le sujet du texte, plus il est susceptible de comprendre le texte et d’y apprendre de nouvelles informations > importance de bien choisir les textes et de travailler la culture générale.

Mettre en place des activités avant la lecture pour stimuler les connaissances nécessaires : éviter les discussions trop générales ou portant sur des concepts secondaires, organiser ces connaissances et les relier au texte à lire.

Textes narratifs : utiliser la technique de scénario (p 179) ou des deux versions de l’histoire (p 181).

Textes informatifs : PREP (p 183), prédictions (p 186), mots clés (186), associations (p 187), guides d’anticipation (p 188).

# Le vocabulaire et la compréhension

Le vocabulaire influence la compréhension en lecture et la compréhension peut aider à développer le vocabulaire.

### Un apprentissage indirect au moyen des lectures personnelles

Lorsqu’un lecteur rencontre un mot nouveau, il ne saisit qu’une partie de sa signification, il devra le rencontrer plusieurs fois pour posséder une vue d’ensemble de sa signification. Le lecteur trouve le sens du mot en s’aidant soit d’une analyse morphologique (racine, préfixe, suffixe) que l’on peut appuyer avec quelque leçon sur les morphèmes les plus courants, soit en utilisant le contexte : plus on rencontre de fois le mot nouveau, mieux on le saisi, plus on lit et plus on rencontre et saisit de mots nouveaux.

### Rendre les élèves autonomes dans l’acquisition du vocabulaire

En enseignant aux élèves à combiner certains facteurs susceptibles de les aider à dégager le sens d’un mot nouveau : compréhension du texte, analyse morphologique du mot, connaissances antérieures sur le mot, connaissances implicites sur le fonctionnement de la langue,

En approfondissant le concept de définition : enseigner explicitement aux élèves le type d’information qui entre dans une définition (p. 208).

### L’enseignement systématique du vocabulaire

Il faut choisir un mot d’un texte étudié et pour le choisir : déterminer jusqu’à quel point le mot sera important, s’assurer que le contexte n’est pas suffisamment riche pour que l’élève trouve seul le sens du mot et déterminer jusqu’à quel niveau de connaissance on va enseigner le mot.

Il faut identifier le type de vocabulaire : un mot inconnu dont l’élève possède déjà le concept et un mot dont l’élève ne possède pas le concept.

Pour un élève, le recours au dictionnaire est le moyen le moins efficace pour apprendre un mot nouveau.

On peut :

* définir un mot et le présenter en contexte puis demander aux élèves de faire le lien avec une expérience personnelle,
* utiliser des cartes/schémas : constellations classiques ou par élimination (élèves en difficulté) ou par association de deux mots, matrices sémantiques, échelles linéaires.

# Les questions

Attention : les questions ne doivent pas être trop littérales (sans intérêt pour la compréhension du texte), ne pas servir des fins d’évaluations ou de « devine ce que l’enseignant a dans la tête » mais aider l’élève à progresser dans sa compréhension du texte et il faut bien réfléchir pour voir si on veut poser des questions pour faire progresser l’élève dans sa compréhension du texte ou pour vérifier s’il a lu le texte.

Trois types de relations entre les questions et les réponses :

* explicite et textuelle : question et réponse découlent du texte, la réponse est clairement indiquée par des indices dans le texte même.
* implicite et textuelle : question et réponse découlent du texte mais il n’y a pas d’indice grammatical dans le texte qui les relie, il faut faire une inférence.
* implicite et fondée sur les schémas du lecteur : seule la question découle du texte et le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre.

Il est pertinent d’initier les élèves à cette classification en commençant par différencier les réponses qui se trouvent dans le texte de celles qui se trouvent dans la tête du lecteur, puis, pour les réponses qui se trouvent dans le texte, en différenciant celles qui sont « juste là » et celles qui sont « pense et cherche ». Une démarche possible p. 233.