

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMPRÉHENSION DU THÈME D'UN TEXTE LITTÉRAIRE
CHEZ DES ÉLÈVES À RISQUE
DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
CARMEN BLANCO GALLEGO

DÉCEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, mes remerciements s'adressent à Lucie Godard, ma directrice de recherche, pour avoir accepté de m'accompagner tout au long de ce projet. Je tiens à souligner la qualité de son encadrement, la rapidité de sa rétroaction, malgré ma lenteur à lui envoyer certaines parties de mon travail ainsi que sa disponibilité. L'enthousiasme qu'elle a toujours manifesté face à ma recherche ont été des plus motivants. Sans ses conseils, son soutien et ses encouragements, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Elle a su me guider, et surtout, me remettre sur les rails à plusieurs reprises alors que je déviais de ma trajectoire sans jamais juger mes écarts, ni même ma procrastination. Merci d'avoir cru en moi, plus que moi-même d'ailleurs.

J'adresse aussi mes remerciements à mes lectrices, Line Laplante et Anila Fejzo pour le temps qu'elles ont accepté de consacrer à lire mes écrits et à émettre leurs conseils et leurs commentaires judicieux sans lesquels ce travail ne serait pas ce qu'il est.

Je souhaite également remercier la direction et le personnel de l'école qui a si généreusement accepté de m'accueillir et qui m'a laissée m'incruster afin de mener ma recherche. Merci pour les encouragements, le soutien et l'aide que j'ai reçus durant mon parcours. Des remerciements particuliers s'adressent à Chantal pour les facilités organisationnelles et matérielles ainsi qu'à Marie-Claude pour m'avoir donné de son temps. Sa collaboration et son aide lorsque cela s'est avéré nécessaire ont été grandement appréciés. Merci également à Sylvain pour ses précieux conseils dans le domaine informatique, conseils sans lesquels j'aurais perdu un temps considérable lors de l'entrée de données ainsi qu'en cours de rédaction. Enfin, merci aux personnes qui ont immortalisé des propos valorisants et motivateurs en écrivant un petit mot d'encouragement dans mon *journal du chercheur*.

Finalement, je tiens à remercier ma famille et mes amis pour leurs encouragements, leur patience, leur écoute et aussi pour leur questionnement et leurs doutes. Merci spécialement à mon frère, qui est le seul à avoir lu mes travaux en cours de rédaction et qui a toujours manifesté de la compréhension face à ma situation. Merci à ma fille, qui a subi mes états d'âme, ainsi qu'à tous ceux qui ont exprimé de l'intérêt pour ce que j'accomplissais.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	IX
RÉSUMÉ	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	9
2.1. La compréhension en lecture et les profils de lecteurs.....	9
2.2. Modèle de représentation	14
2.2.1. Les niveaux de compréhension.....	14
2.2.1.1. La compréhension locale	14
2.2.1.2. La compréhension globale.....	16
2.2.1.3. Le modèle de situation.....	17
2.2.2. Les inférences	18
2.2.2.1. Les inférences nécessaires / optionnelles	19
2.2.2.2. Les inférences logiques / pragmatiques.....	21
2.2.2.3. Les inférences de cohérence / d'élaboration.....	22
2.2.3. La théorie des schémas	24
2.3. Le texte narratif	25
2.3.1. Le thème	26
2.3.2. La structure narrative	28
2.3.3. Le schéma narratif	30
2.4. L'enseignement du thème.....	34
2.5. Objectif et question de recherche	40
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	43
3.1. Contexte	43
3.2. Type de recherche.....	43
3.3. Participants.....	45
3.3.1. Classes de mesure d'appui	45
3.3.2. Échantillonnage	46
3.4. Instruments.....	47
3.5. Corpus	50
3.6. Procédure.....	51
3.7. Analyse des données	55

CHAPITE IV PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	57
4.1. Répartition des sujets par type de lecteur	58
4.2. Résultats.....	61
4.2.1. Résultats par groupe	62
4.2.1.1. Moyennes globales.....	62
4.2.1.2. Moyennes par catégorie de questions	65
4.2.2. Résultats par sous-groupe	74
4.2.2.1. Moyennes globales.....	75
4.2.2.2. Moyennes par catégorie de questions	77
4.3. Discussion.....	88
CONCLUSION.....	93
APPENDICES	97
APPENDICE A CERTIFICAT D'ÉTIQUE.....	99
APPENDICE B LETTRE DE DEMANDE DE CONSENTEMENT AUX PARENTS DES PARTICIPANTS.....	103
APPENDICE C PRÉTEST.....	107
APPENDICE D POSTTEST	119
BIBLIOGRAPHIE.....	133

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1	CLASSIFICATION DES INFÉRENCES.....	23
TABLEAU 3.1	DEVIS DE RECHERCHE	45
TABLEAU 3.2	CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS	47
TABLEAU 3.3	RÉPARTITION DES QUESTIONS ET PONDÉRATION PAR TYPE DE QUESTIONS.....	49
TABLEAU 3.4	MOYENNE PAR GROUPE LORS DE LA VALIDATION DES TESTS 1 ET 2.....	50
TABLEAU 3.5	DÉMARCHE D'IDENTIFICATION DU THÈME ET DE GÉNÉRALISATION	54
TABLEAU 4.1	MOYENNES GLOBALES AUX PRÉTEST ET POSTTEST	62
TABLEAU 4.2	MOYENNE ET ÉCART-TYPE SELON LE TYPE DE QUESTIONS	66
TABLEAU 4.3	MOYENNES GLOBALES AUX PRÉTEST ET POSTTEST PAR SOUS-GROUPE.....	75
TABLEAU 4.4	MOYENNES PAR SOUS-GROUPE POUR LES QUESTIONS LITTÉRALES.....	78
TABLEAU 4.5	MOYENNES PAR SOUS-GROUPE POUR LES QUESTIONS INFÉRENTIELLES.....	79
TABLEAU 4.6	SCORES PAR SOUS-GROUPE POUR LES QUESTIONS SUR LE SCHÉMA NARRATIF.....	82
TABLEAU 4.7	SCORES PAR SOUS-GROUPE POUR LES QUESTIONS SUR LE SCHÉMA ACTANTIEL	82
TABLEAU 4.8	MOYENNES PAR SOUS-GROUPE POUR LES QUESTIONS SUR LE THÈME	83
TABLEAU 4.9	MOYENNES PAR SOUS-GROUPE POUR LES QUESTIONS DE GÉNÉRALISATION.....	86

LISTE DES FIGURES

FIGURE 2.1	COMPOSANTES DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE ...	10
FIGURE 2.2	CLASSIFICATION DES DIFFÉRENTS PROFILS DE LECTEUR EN RÉFÉRENCE AU MODÈLE « SIMPLE VIEW OF READING ».....	12
FIGURE 2.3	STRUCTURE NARRATIVE	29
FIGURE 2.4	MODÈLE DE COMPRÉHENSION DE LA LECTURE À 3 NIVEAUX	34
FIGURE 4.1	RÉPARTITION DES SUJETS SELON LE DÉCODAGE ET LA COMPRÉHENSION LANGAGIÈRE.....	59
FIGURE 4.2	PROPORTION DES SUJETS PAR TYPE DE LECTEURS	60
FIGURE 4.3	TOTAUX SELON LES GROUPES	63
FIGURE 4.4	AMÉLIORATION DES MOYENNES PAR GROUPE	65
FIGURE 4.5	AMÉLIORATION DES SCORES PAR TYPE DE QUESTIONS / QUESTIONS INFÉRENTIELLES	69
FIGURE 4.6	AMÉLIORATION DES SCORES PAR TYPE DE QUESTIONS / THÈME.....	72
FIGURE 4.7	AMÉLIORATION DES SCORES PAR TYPE DE QUESTIONS / GÉNÉRALISATION	73
FIGURE 4.8	TOTAUX SELON LES SOUS-GROUPES	77
FIGURE 4.9	MOYENNES AUX QUESTIONS INFÉRENTIELLES SELON LES SOUS-GROUPES	80
FIGURE 4.10	MOYENNES PAR SOUS-GROUPE POUR LES QUESTIONS SUR LE THÈME.....	85
FIGURE 4.11	MOYENNES PAR SOUS-GROUPE POUR LES QUESTIONS DE GÉNÉRALISATION	87

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à vérifier les effets d'un dispositif didactique sur la compréhension du thème des textes narratifs par des élèves à risque du premier cycle du secondaire. Le texte narratif comportant plusieurs niveaux de sens, le sens de l'histoire racontée et la signification du message transmis à travers les aventures relatées, les difficultés rencontrées pour comprendre un texte narratif à un niveau de sens plus profond sont d'autant plus présentes lorsque ce message est implicite.

L'enseignement des schémas narratif et actantiel aide les élèves à atteindre une compréhension plus globale, mais demeure parfois insuffisant pour mener à la compréhension du thème qui requiert un détachement du texte et l'atteinte d'un niveau d'abstraction.

Inspiré des travaux de Williams, notre dispositif consiste à ajouter une démarche d'identification du thème en 10 questions à l'enseignement de la structure du texte. La recherche s'est effectuée auprès d'élèves à risque du premier cycle du secondaire avec un groupe de contrôle et un groupe expérimental, selon un protocole prétest / intervention / posttest. Les résultats se sont révélés significatifs et démontrent l'efficacité de la démarche.

Mots-clés : Lecture, compréhension, thème, narratif.

INTRODUCTION

Les compétences en lecture et en écriture jouent un rôle essentiel pour les individus, et ce, tant au plan social qu'économique. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008) souligne qu'un niveau de compétence en littératie insuffisant entraîne des conséquences désastreuses, non seulement pour l'individu qui aura de la difficulté à se trouver un emploi, mais également pour la société qui devra assumer un taux de chômage élevé. Il est du rôle de l'école de permettre aux jeunes de développer ces compétences. Cependant, dans le contexte scolaire québécois, plusieurs élèves n'arrivent pas à atteindre les seuils de compétences attendus pour leur réussite scolaire, et ce, malgré les mesures mises en place afin d'assurer la réussite de chacun.

Au premier chapitre, il sera question de la problématique de notre recherche. L'origine des inquiétudes face à la compréhension en lecture sera exposée ainsi que le contexte dans lequel évoluent nos élèves. Puis, la problématique spécifique à la compréhension en profondeur du texte narratif sera décrite. Au second chapitre, nous présenterons les concepts qui sous-tendent la compréhension en lecture. Nous y définirons la compréhension en lecture, nous présenterons les modèles de représentation mentale et les composantes impliquées dans la compréhension en lecture ainsi que les notions de texte narratif, de thème et de structure narrative. Nous terminerons ce chapitre par notre question de recherche. Au troisième chapitre, nous présenterons les aspects méthodologiques qui nous ont menés à répondre à notre question de recherche et à vérifier nos hypothèses. Enfin, le quatrième chapitre exposera les résultats, leur analyse et l'interprétation de ces résultats.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Un article du journal *La Presse* du 11 décembre 2012, dont le titre très éloquent « *Lecture : les enfants québécois avant-derniers au Canada* », reflète les résultats du dernier Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS). En nous penchant de plus près sur le rapport de ce programme, qui évalue tous les cinq ans les compétences en lecture des élèves de quatrième année dans 45 pays, nous en avons ressorti quelques éléments inquiétants. Les scores en lecture selon les provinces canadiennes montrent effectivement que le Québec se situe avant dernier, soit au 6^e rang du classement sur sept provinces participantes, affichant des scores en compréhension en lecture significativement inférieurs à ceux de l'ensemble du Canada. Quant aux résultats canadiens selon la langue, le rapport indique que les élèves des systèmes scolaires francophones affichent des scores inférieurs à ceux inscrits dans des systèmes scolaires anglophones. Finalement, la comparaison des résultats avec ceux des programmes des années précédentes éclaire sur le fait que le rendement en lecture des jeunes ne s'est pas amélioré depuis 10 ans.

Au Canada, deux programmes internationaux d'évaluation sont mis en place. D'une part, le PIRLS qui évalue, tous les cinq ans, les compétences en lecture des élèves de 10 ans, d'autre part, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue, tous les trois ans les compétences des élèves de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences. Le dernier rapport d'évaluation du PISA orienté sur la compréhension de l'écrit, en 2009, met en lumière que non seulement 10 % des adolescents québécois de 15 ans n'atteignent pas un niveau de rendement en lecture

satisfaisant, mais que 51 % des élèves s'avèrent moyennement performants en compréhension en lecture.

Au regard de ces résultats, force est de constater que les inquiétudes demeurent les mêmes, tant au primaire qu'au secondaire. Il en ressort la nécessité de se pencher sur l'amélioration des compétences en compréhension en lecture des jeunes. Bien que l'importance des interventions précoces, dès le plus jeune âge et même avant l'apprentissage de la lecture ne soit plus à remettre en doute (Snow et al. 1998), il n'en demeure pas moins qu'il faut également préconiser l'amélioration de cette compétence chez les élèves du secondaire.

Considérant les difficultés des jeunes francophones du Québec, démontrées dans les enquêtes citées précédemment, notre recherche se penchera sur la compréhension du texte narratif dans un contexte francophone, au secondaire, au Québec. Dans ce contexte, la Politique d'adaptation scolaire adoptée par le ministère de l'Éducation depuis les années 2000 ajoute la notion d'« élève à risque » à celle des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans le but de leur offrir les services adaptés à leur difficultés sans avoir à les reconnaître EHDA et ce dans la visée d'accroître la réussite de chaque élève. L'élève « à risque » tel que défini par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) est un élève présentant des facteurs de vulnérabilité susceptibles de le confronter à l'échec scolaire alors que l'élève en difficulté est celui qui ne répond pas aux exigences minimales de réussite en français ou en mathématique (MELS, 2007).

À l'entrée au secondaire, les élèves à risque ou en difficulté sont intégrés dans des classes de mesures d'appui qui sont considérées comme des classes régulières quand aux exigences minimales de réussite du cycle. Les caractéristiques de ces élèves quant à leurs difficultés académiques peuvent être très divergentes. En effet, il s'agit d'élèves n'ayant pas réussi en français ou en mathématique au primaire, d'élèves

arrivant avec une cote de difficulté ou présentant un trouble de comportement. Toutefois, ces élèves ne dépassent pas deux ans de retard académique. En ce qui a trait aux mesures d'adaptation mises en place dans l'école où nous exerçons en vue de favoriser la réussite de ces élèves, ces mesures consistent principalement en une augmentation des périodes d'enseignement. Par exemple, deux périodes de plus d'enseignement en français et une période d'enseignement supplémentaire en mathématique en plus de l'assistance d'un enseignant ressource pour ces trois périodes supplémentaires sont instaurées. Les enseignants en place sont des enseignants du secteur régulier et se sentent souvent démunis face aux nombreuses lacunes et difficultés de ces élèves. La situation dans les classes de mesures d'appui, en ce qui concerne les cours de français, est similaire à celle des classes du troisième cycle du primaire, décrite par Brodeur, Dion Mercier, Laplante et Bournot-Trites (2008) où les élèves ne parviennent pas à une bonne compréhension en lecture malgré l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. De ce constat découle la nécessité d'outiller ces enseignants en leur proposant des méthodes qui ont fait leurs preuves et de trouver des moyens d'aider ces élèves à améliorer leurs habiletés de lecture.

La compréhension en lecture correspond à la construction du sens d'un texte et résulte de l'interaction complexe de nombreux processus cognitifs puisqu'elle correspond au produit du décodage et de la compréhension langagière (Gough et Tunmer 1986; National Reading Panel 2000), de nombreuses variables sont impliquées dans le processus de compréhension interagissant de manière dynamique, simultanément et en parallèle. Ainsi, pour comprendre le message écrit, le lecteur doit faire correspondre le code écrit à des unités de langage signifiantes, construisant ainsi la signification locale du texte, la microstructure, à savoir le sens des mots et des unités syntaxiques plus longues. Il doit également, en faisant appel à ses connaissances antérieures, faire correspondre ces unités à une représentation globale du texte, la macrostructure, pour se construire une représentation la situation évoquée par le texte

en lien avec les événements et les actions des personnages (Kinsch et Van Dijk 1978; Kinsch et Rawson 2005; Marin et Legros 2008). Finalement, le lecteur doit se détacher du texte pour construire une représentation plus générale encore, ce que Kinsch et Van Dijk (1983) nomment un « modèle de situation ». Autrement dit, en faisant appel à ses connaissances sur le monde, ses connaissances culturelles et à ses expériences, le lecteur passe d'une signification locale, puis globale du texte pour élaborer une représentation plus générale, détachée du texte (Fayol 1992; Blanc et Brouillet, 2003).

En ce qui concerne le texte narratif, tel que le soulignent Williams et Pao (2011), le défi majeur pour les enseignants est d'amener les élèves à cette fameuse représentation de la situation, détachée du texte, au « modèle de situation ». En effet, la plupart des textes narratifs, au-delà de relater l'histoire d'un personnage et ses rebondissements, véhiculent un thème sous-jacent qui n'est pas toujours exprimé de façon explicite. Le thème, selon Williams, Brown, Sisverstein et deCani (1994), similairement à la morale d'une fable, représente un message implicite pouvant ou non contenir un jugement de valeur. À titre d'exemple, dans l'histoire qui relate les aventures d'un bûcheron ayant perdu sa vieille hache rouillée et qui rencontre une fée. Cette dernière lui propose d'abord une hache en or puis une hache en argent qu'il refuse prétextant la sienne bien moins belle. Il se fait offrir les deux haches en plus de la sienne. Cette histoire véhicule le thème de l'honnêteté. Pour Williams et al. (1994), le thème se situe au-delà de la compréhension de surface et est une abstraction du contexte spécifique de l'histoire. La signification de ce message se trouve donc à un niveau de compréhension supérieur. C'est précisément la difficulté que les élèves rencontrent, même s'ils sont en mesure de comprendre un texte littéraire dans sa globalité, l'atteinte d'une représentation abstraite de la situation décrite demeure difficile.

Les recherches portant sur l'intervention en lecture auprès d'adolescents sont peu

nombreuses, celles visant l'enseignement de l'identification du thème d'un texte narratif sont rares. Aux États-Unis, Williams et al. (1994) ont conduit une recherche auprès d'adolescents présentant des troubles d'apprentissage visant l'identification du thème d'un texte narratif et l'atteinte de la capacité d'abstraction en faisant un lien entre ce thème et leurs expériences personnelles. L'objectif étant d'apporter de nouvelles pratiques pédagogiques en raison de la refonte des programmes d'enseignement et ce, en vue de favoriser la réussite des élèves présentant des troubles d'apprentissage. Wilder et Williams (2001) ont évalué le même programme auprès d'élèves de 9 à 12 ans scolarisés en classes spéciales. En 2002, Williams, Lauer, Hall, Lord, Gugga et Bak, dans l'essor des interventions précoces, ont mené une troisième étude visant cette fois des enfants beaucoup plus jeunes, au primaire, modifiant quelque peu le programme selon les résultats des recherches précédentes. La particularité des études de Williams et al., c'est l'accent mis sur l'enseignement de la structure narrative du texte à partir de laquelle les élèves sont amenés par une série de questions à l'identification du thème et à la généralisation de la situation à la vie réelle. Ce dispositif a permis avec succès d'amener les élèves à une compréhension plus approfondie du texte. En français, il n'existe à notre connaissance aucune étude visant la compréhension approfondie du texte par un dispositif axé sur l'identification du thème et la généralisation. Toutes ces études ayant été menées aux États-Unis, en anglais, nous nous interrogeons à savoir si elles seraient efficaces auprès d'élèves à risque, en classes de mesure d'appui, en français au secondaire au Québec.

En somme, la compréhension en lecture est une des compétences à maîtriser, non seulement pour la réussite scolaire, mais également pour une insertion sociale et professionnelle. Il est évidemment du rôle de l'école de relever le défi de former des individus capables de fonctionner efficacement en société. Cependant, si la communauté scientifique a concentré ses efforts vers la population du primaire afin d'améliorer les pratiques pédagogiques, les adolescents ne doivent pas pour autant être laissés pour compte. Les résultats inquiétants des enquêtes visant l'évaluation de

la compétence à lire chez les adolescents francophones du Québec et le manque d'outils pédagogiques laissant les enseignants impuissants face aux difficultés des adolescents des classes de mesures d'aide démontrent la pertinence de mener notre étude auprès de cette population. Les résultats de cette recherche serviront l'ensemble de la communauté éducative, de la formation initiale des enseignants jusqu'aux pratiques pédagogiques, en proposant des stratégies d'enseignement efficaces issues des résultats de la recherche.

Par ailleurs, pour la communauté scientifique, la rareté des recherches se penchant sur le développement des habiletés de compréhension en lecture auprès d'adolescents à risque francophones, notamment celles gravitant autour de la compréhension du thème implicite des textes, met en évidence la pertinence de se pencher sur un tel sujet de recherche auprès d'une telle population. Les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances et ouvriront des perspectives sur d'autres projets.

Conséquemment, l'objectif de notre recherche est d'évaluer l'efficacité d'un dispositif didactique visant à accroître la compréhension des textes littéraires chez des élèves du secondaire

De manière spécifique, nous voulons vérifier si un dispositif didactique portant sur l'enseignement du thème et de la structure des textes améliore la compréhension d'un texte littéraire et si les effets de ce dispositif varient selon les habiletés des lecteurs.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La question de recherche s'articulant autour de l'amélioration de la compréhension du texte narratif chez des élèves à risque du secondaire, particulièrement l'identification du thème sous-jacent d'un texte narratif et sa généralisation, dans le but de mieux comprendre les différentes composantes mises en jeu, ce cadre théorique présente les différents concepts clés qui y sont reliés.

Dans un premier temps, nous présenterons la définition de la compréhension en lecture et nous décrirons brièvement ses différentes composantes. Ensuite, nous explorerons les différents modèles de représentation mentale, les structures cognitives mises en jeux ainsi que les inférences impliquées dans ce processus. Enfin, nous définirons le texte narratif, la notion de thème du récit et le schéma narratif du texte pour finalement synthétiser les difficultés en lecture de nos élèves afin de trouver une piste de remédiation.

2.1. La compréhension en lecture et les profils de lecteurs

La première définition que nous présenterons de la compréhension en lecture est celle de Gough et Tunmer (1986). Ces chercheurs ont élaboré un modèle de compréhension qu'ils nomment « The simple view of reading » souvent représenté par l'équation « $L = I \times C$ » où L désigne la lecture, I correspond à l'identification des mots et C à la compréhension langagière (Laplane 2011). Ainsi, Gough et Tunmer

définissent la compréhension comme étant le produit du décodage et de la compréhension langagière. Ces deux composantes mises en jeu dans la lecture sont aussi importantes l'une que l'autre. En effet, pour comprendre un texte, le lecteur doit pouvoir décoder chacun des mots en plus de les mettre en relation avec ses connaissances afin d'en extraire le sens, il doit également établir des relations entre les mots pour construire le sens des phrases et du texte (Blanc, 2009; Laplante, 2011).

Le Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) a détaillé ce modèle de compréhension en lecture en découpant les deux composantes cognitives impliquées dans l'apprentissage de la lecture en sous-composantes.

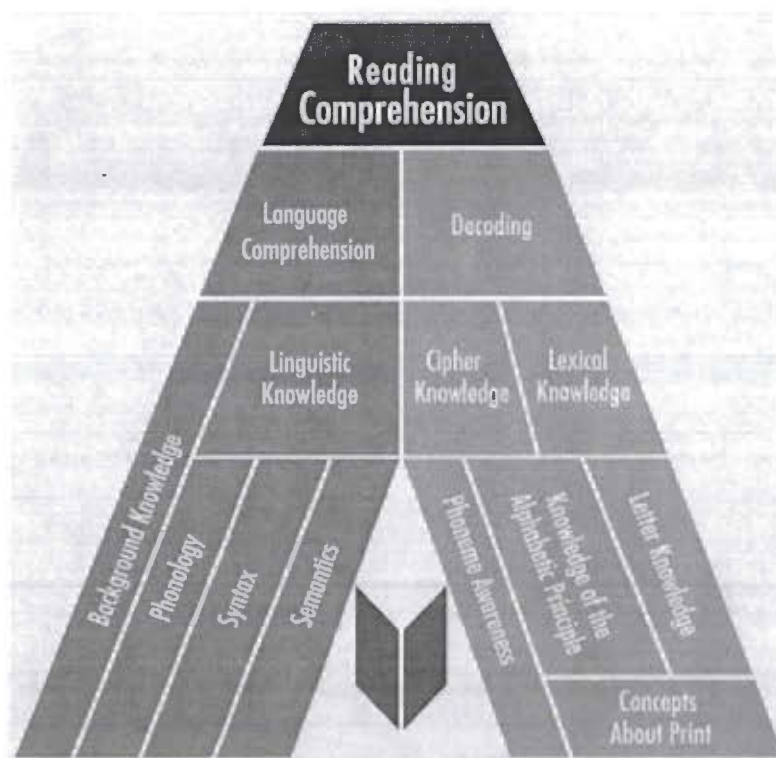


Figure 2.1 Composantes de la compréhension en lecture

Reproduction autorisée par le SEDL, 2015

Copyright © 2000, 2001 Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).

Tous droits réservés.

La figure 2.1 représente les deux variables desquelles résulte la compréhension en lecture. Au sommet de la figure se trouve la compréhension en lecture qui selon Hawken, J., Laplante, L., Brodeur, M., Desrochers, A., Jean, G. (2009) constitue « la finalité de l'acte de lire », les composantes progressant de la base de la figure vers le sommet. Ainsi, la compréhension en lecture dépend du développement de chacune des habiletés qui composent les deux axes. Du côté droit se trouvent le décodage ainsi que ses composantes, à savoir, la connaissance des lettres et du principe alphabétique, la connaissance des mots et du code alphabétique. L'axe gauche du schéma présente les composantes liées à la compréhension langagière. La phonologie, la syntaxe et la sémantique, autrement dit, la connaissance des sons, des règles quant à l'ordre des mots dans une phrase et le sens de ces derniers, associés aux connaissances antérieures contribuent à la compréhension langagière (Wren, 2000; Hawken, 2009).

Selon Giasson (2011), l'avantage d'un modèle simple de la compréhension en lecture permet d'identifier la source des difficultés en lecture afin d'y remédier rapidement. Ainsi, les deux variables impliquées dans la compréhension selon ce modèle simple sont d'une part le décodage, d'autre part, les habiletés langagières. Le décodage correspond à l'identification des mots et à leur reconnaissance instantanée. Alors que la compréhension langagière correspond à ce que l'enfant peut comprendre à l'oral et impliquent l'étendue et la précision du vocabulaire, les structures syntaxiques et sémantiques du langage, le raisonnement verbal, les connaissances sur le monde ainsi que les concepts reliés à l'écrit tels que les genres et types de textes.

Autrement dit, si la compréhension en lecture résulte de l'interaction simultanée de ces deux composantes, les difficultés en lecture peuvent découler d'un déficit dans l'une des deux composantes ou encore dans les deux (Hoover et Gough, 1990; Wren, 2000; Hawken, 2009). Hoover et Gough mettent donc en évidence quatre profils de lecteurs. Le premier profil correspond à celui des normolecteurs pour qui les habiletés des deux variables se sont développées normalement. Ces lecteurs présentent un bon

niveau de décodage ainsi qu'une bonne compréhension langagière. Les trois autres profils correspondent à celui des mauvais lecteurs. Le premier est celui qui présente une habileté de décodage faible tout en ayant une bonne compréhension langagière; le second présente de bonnes habiletés de décodage mais qui manifeste des lacunes en compréhension langagière alors que le troisième profil est celui qui présente des déficits dans les deux variables (Hoover et Gough, 1990; Wren, 2000; Hawken, 2009; Cain, 2010).

Identification des mots écrits (spécifiques)	Bonnes	Difficulté spécifique de compréhension en lecture	Normolecteurs
	Pauvres	Difficulté mixte de lecture	Difficulté spécifique de lecture
		Pauvres	Bonnes
		Compréhension langagière (non spécifiques)	

Figure 2.2 Classification des différents profils de lecteur en référence au modèle « Simple View of Reading »
(Laplante, 2011; adaptation de Tunmer et Greaney, 2010)

En d'autres termes, le niveau de compréhension en lecture varie en fonction de la maîtrise des deux variables, soient le décodage et la compréhension langagière. Plus le niveau de décodage est faible et/ou la compréhension langagière peu développée, plus la compréhension en lecture est faible. À l'inverse, une bonne compréhension en lecture découle d'un bon niveau de décodage et d'une bonne compréhension langagière.

Giasson (2011) précise que bien que ces deux composantes soient cruciales pour qu'un lecteur atteigne une bonne compréhension en lecture, ces deux habiletés n'évoluent pas de la même manière au cours de l'apprentissage de la lecture puisque « les habiletés d'identification de mots atteignent un certain plafond au cours des premières années du primaire alors que la compréhension continue d'évoluer » (p. 7). À cet égard, Blanc (2009) soutient que les habiletés langagières évoluent en fonction de l'acquisition de nouvelles expériences qui enrichissent les connaissances sur le monde ainsi que sur les stratégies efficaces. Blanc précise que certaines difficultés de compréhension sont dues au fait que chez un lecteur débutant, les ressources mnésiques (liées à la mémoire) mobilisées lors de l'activité de décodage sont telles qu'il reste trop peu de ressources disponibles la compréhension. Ces difficultés s'estompent avec l'automatisation du processus de décodage et de reconnaissance des mots, mais, par contre, certains lecteurs éprouvent des difficultés de compréhension malgré cette automatisation.

Par ailleurs, la compréhension en lecture est considérée comme « une activité mentale de construction de la signification du texte » (Marin et Legros, 2008, p. 62). Toutefois, la compréhension peut également être envisagée sous l'angle du produit de cette activité, à savoir, la signification proprement dite, qui elle « n'est pas contenue dans le texte, mais bien dans la tête du lecteur » (p. 62). Selon cette vision, Fayol et Gaonac'h (2003) considèrent la lecture comme étant un processus dynamique mettant en jeu simultanément plusieurs activités et ayant pour seul objectif la construction d'une représentation des informations issues du texte.

La compréhension correspond donc à la construction d'un modèle mental de la situation décrite par le texte (Fayol, 1992, 2000; Marin et Legros, 2008). Afin de mieux comprendre la construction du sens d'un texte ainsi que sa représentation mentale, dans la prochaine section, nous explorerons différents modèles de représentation.

En outre, si le modèle de compréhension en lecture « Simple View of Reading » de Gough et Tunmer (1986) fait état de deux variables indispensables, la variable identification des mots correspond aux processus spécifiques de la lecture et la variable compréhension langagière représente les processus non spécifiques de la lecture. Kintsch et Van Dijk (1978, 1983) ont élaboré un modèle de représentation qui fait état de la variable correspondant à la compréhension langagière.

2.2. Modèle de représentation

Afin d'expliquer les processus mentaux impliqués dans la compréhension, Kintsch et Van Dijk (1978) élaborent un modèle de compréhension de la lecture à deux niveaux, local et global, qu'ils complètent en 1983 par un troisième niveau de compréhension, le modèle de situation. En effet, durant la lecture, selon ce modèle, le lecteur construit une représentation mentale de la signification du texte, et ce à trois niveaux.

2.2.1. Les niveaux de compréhension

2.2.1.1. La compréhension locale

Le premier niveau de représentation est le contenu sémantique de la structure de surface, la compréhension locale, c'est-à-dire, la signification des mots et des phrases. Il s'agit de la microstructure ou ce que Kintsch et Van Dijk nomment la *base de texte*. Ainsi, le lecteur organise le sens des mots pour établir des unités sémantiques. Ces unités sémantiques sont les propositions, ou micropropositions (Kintsch et Van Dijk, 1978; Laplante, 2011). Une proposition est constituée d'un prédicat et d'un ou

plusieurs arguments. Par exemple, la phrase *Sophie est allée au parc* contient une proposition constituée du prédicat *aller* et des deux arguments, *Sophie* et *au parc*. Le lecteur construit la base de texte progressivement en fonction des informations issues du texte selon un rythme cyclique en raison des limites de sa mémoire de travail. Ainsi, au fur et à mesure que le lecteur progresse dans la lecture du texte, des informations nouvelles sont ajoutées formant de nouvelles micropropositions qui s'organisent en réseau sémantique. L'ensemble de ces propositions, constitue la base de texte (Kintsch et Van Dijk, 1978; Kintsch et Rawson, 2005; Laplante, 2011).

La base de texte n'est pas simplement l'accumulation de micropropositions. Certaines d'entre elles sont retenues en mémoire et d'autres non. Un traitement de l'information est donc nécessaire pour la construction du réseau sémantique. Afin d'organiser et de hiérarchiser les propositions, le lecteur retient les propositions possédant un ou plusieurs arguments en commun. Par exemple, la proposition *Sophie rencontre Marc* présente l'argument *Sophie* en commun avec la proposition citée précédemment. Ces deux propositions seront cohérentes pour le lecteur et donc retenues pour former la base de texte puisque ces deux propositions sont liées sémantiquement par la présence d'un argument commun. C'est de cette manière que le lecteur assure la cohérence locale du texte et en construit une compréhension locale. Lorsqu'il n'y a pas d'argument commun entre deux propositions, le lecteur doit élaborer une inférence afin de rendre ces propositions cohérentes, c'est-à-dire qu'il doit déduire une information qui n'est pas exprimée explicitement dans le texte. Si l'inférence produite permet d'obtenir un argument commun à deux propositions, alors ces propositions seront retenues. L'ensemble des propositions retenues par la règle de cohérence forment la base de texte (Kintsch et Van Dijk 1978; Blanc, 2009; Laplante, 2011; Lebreton, 2012). Nous détaillerons le processus inférentiel un plus loin dans ce chapitre.

2.2.1.2. La compréhension globale

Le second niveau de représentation correspond à une compréhension globale du texte. La mémoire de travail étant limitée, le lecteur doit opérer un traitement des propositions afin de libérer de l'espace de mémoire. De ce traitement résulte une proposition plus large englobant plusieurs micropropositions. Par exemple, si la phrase *Sophie a vu un oiseau mort au parc* se présente, le lecteur va la relier sémantiquement à la précédente pour former une nouvelle unité englobant les deux (Kintsch et Van Dijk, 1978; Denhière et Baudet, 1992, Laplante, 2011), à savoir, *Sophie est allée au parc et y a vu un oiseau mort*. Ainsi, à partir de la microstructure, donc de l'ensemble des micropropositions, le lecteur doit appliquer des macrorègles ou macrotraitement afin de réduire et d'organiser ces propositions en unités plus larges mais moins nombreuses, les macropropositions, tout en maintenant la signification et la cohérence du texte. Les macrorègles conduisent à des opérations de suppression-sélection d'information, de généralisation ou encore de construction de propositions plus globales à partir des nombreuses propositions de la microstructure. En somme, la macrostructure représente une structure sémantique globale où seules les micropropositions les plus importantes sont retenues, organisées et hiérarchisées.

De plus, les informations supprimées lors du macrotraitement demeurent disponibles en mémoire. Le lecteur peut appliquer la règle de suppression à une microproposition, la considérant peu importante, mais peut également la récupérer et l'ajouter à nouveau si de la nouvelle information vient à la rendre cruciale. Le rôle de ces macrorègles est d'organiser, de hiérarchiser et de réduire l'information de la base de texte pour construire la macrostructure du texte, qui correspond à la représentation globale de la situation décrite par le texte, les événements, les personnages et leurs actions (Kintsch et Van Dijk 1978; Marin et Legros, 2008; Laplante 2011).

Le macrotraitement, c'est-à-dire le traitement de l'information qui consiste à appliquer

les macrorègles afin de transformer la microstructure en macrostructure, peut également s'appliquer à la macrostructure afin d'organiser, de hiérarchiser et de réduire davantage l'information pour aboutir à une macrostructure de plus haut niveau (Denhière et Baudet, 1992).

2.2.1.3. Le modèle de situation

Finalement, le troisième niveau de représentation correspond au « modèle de situation » (Van Dijk et Kintsch, 1983). Il s'agit d'une représentation générale, plus abstraite que celle présentée par le texte. Le lecteur doit faire intervenir ses connaissances sur le monde et ses expériences afin de se détacher des événements et des actions des personnages présentés par le texte pour les faire correspondre à une représentation mentale du concept général évoqué (Blanc et Brouillet, 2003). Ce qui signifie qu'il ne s'agit plus d'une représentation du texte, de l'histoire qui y est racontée, ni de son résumé, mais bien d'une représentation de la situation évoquée, plus abstraite, s'inspirant des réseaux de connaissances du lecteur. À ce niveau de représentation, le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte puisqu'il s'en détache pour en faire correspondre une représentation autre que celle qui y est décrite.

Ce modèle montre l'importance des connaissances et des expériences personnelles du lecteur puisque ce sont bien ses connaissances et expériences qui permettent au lecteur de passer de la microstructure à la macrostructure pour finalement élaborer le modèle de situation. Les connaissances impliquées dans l'élaboration du modèle de situation sont non seulement les connaissances culturelles du lecteur ou celles dérivées de ses expériences personnelles, mais également ses connaissances lexicales, ses connaissances linguistiques, ses connaissances sur la structure de textes et ses connaissances générales (Blanc et Brouillet, 2003).

Bien que nous ayons présenté successivement chacun des trois niveaux de représentation, ces derniers se construisent simultanément de sorte que :

« L'individu se représente en effet les informations du texte auxquelles vont s'ajouter les informations issues des connaissances qu'il aura activées. L'existence de ces différentes sources d'information conduit à distinguer la représentation basée sur le texte lui-même de la représentation reposant sur les connaissances du lecteur, toutes deux se construisant en parallèle » (Blanc et Brouillet, 2003, p. 115)

En d'autres termes, plusieurs représentations s'élaborent dans la tête du lecteur en fonction de l'information nouvelle apportée progressivement par le texte à laquelle le lecteur ajoute ses connaissances. Le lecteur construit au fur et à mesure la base de texte, élabore une représentation plus globale et érige une représentation mentale plus abstraite.

2.2.2. Les inférences

Dans un texte, l'auteur ne fournit pas tous les détails, autrement dit, un texte présente des ellipses ou encore des blancs sémantiques que le lecteur doit combler (Cain, 2010). De ce fait, pour comprendre un texte, le lecteur doit compléter les informations fournies explicitement par le texte par des informations inférées, c'est-à-dire non présentes explicitement dans le texte mais que le lecteur doit déduire à partir de l'information fournie et en ayant recours à ses connaissances antérieures (Denhière et Baudet, 1992). Le lecteur doit également construire des liens entre les différentes parties du texte de manière à combler les détails manquants pour garantir la cohérence globale (Cain, 2010).

Fayol (2003) définit l'inférence comme étant « le recours à des connaissances non

explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte » (p. 48). Produire une inférence consiste donc à aller au delà de l'information du texte.

Selon les différentes théories, les inférences peuvent être induites soit par le lecteur, soit par la tâche, elles sont produites de façon automatique ou stratégique (Van den Broek, 1994; Blanc et Brouillet 2003) et elles s'élaborent pendant la compréhension ou après la compréhension. De plus, elles proviennent d'informations fournies par le texte ou extraites des connaissances du lecteur (Graesser, Singer et Trabasso 1994; Blanc et Brouillet 2009). Certaines d'entre-elles sont cruciales à la compréhension afin d'assurer la cohérence locale et globale du texte. Les inférences peuvent être regroupées en trois catégories binaires, à savoir, les inférences nécessaires/optionnelles, les inférences logiques/pragmatiques et les inférences de cohérence/d'élaboration.

2.2.2.1. Les inférences nécessaires / optionnelles

Pour comprendre un texte, il est primordial que le lecteur élabore des inférences nécessaires puisqu'elles contribuent à la construction du sens de la microstructure et de la macrostructure en assurant la cohérence locale et globale (Graesser, Singer et Trabasso, 1994; Blanc, 2009; Giasson 2011). Tel que mentionné précédemment, pour construire la microstructure et la macrostructure, qui correspondent aux niveaux de compréhension locale et globale, le lecteur doit retenir les propositions dont un ou plusieurs arguments se chevauchent. En l'absence d'argument commun, le lecteur doit inférer une information afin de faire correspondre deux arguments et ainsi rendre les micropropositions cohérentes. Dès lors, les inférences nécessaires sont celles qui

sont indispensables à la compréhension. Celles-ci comprennent les inférences référentielles (ou anaphoriques), les inférences lexicales et les inférences causales.

Les inférences référentielles sont celles qui permettent au lecteur d'identifier le référent d'un pronom ou d'un groupe de mots de substitution. Par exemple, dans le texte : *Marie n'est pas appréciée dans le quartier. Aujourd'hui, elle a encore lancé des pierres au chien de son voisin. Cette fille est un monstre*, le pronom *elle* et le groupe de mots *cette fille* sont des reprises de *Marie*. L'inférence dans ce cas-ci se fait à partir des éléments présents dans le texte. Le fait d'inférer que *elle* et *cette fille* équivalent à *Marie* permet au lecteur de valider un argument commun entre les deux propositions et de les retenir afin de construire la base de texte pour une compréhension locale.

Les inférences lexicales, quant à elles, permettent au lecteur de comprendre le sens d'un mot nouveau à l'aide du contexte ou encore à choisir, parmi plusieurs sens d'un mot qu'il s'agisse d'homonymie ou de sens propre et figuré. De cette manière, dans l'exemple cité précédemment, le lecteur peut inférer que Marie n'est pas réellement un monstre, mais qu'il faut en choisir le sens figuré et en conclure qu'elle n'est pas gentille.

Les inférences causales, pour leur part, sont responsables de l'établissement de liens de cause à effet entre les événements, entre les actions d'un personnage et son but ou sa motivation, ou encore entre la réaction d'un personnage et la source de cette réaction (Blanc, 2009). En d'autres termes, le lecteur peut inférer les causes non exprimées dans le texte d'événements explicites ou encore les conséquences implicites d'une action décrite clairement. Dans l'exemple précédent, le lecteur doit inférer que c'est en raison de ses mauvaises actions que Marie n'est pas appréciée. L'inférence est extraite des connaissances du lecteur puisque ce lien n'est pas exprimé explicitement dans le texte.

Contrairement aux inférences nécessaires, les inférences optionnelles ne sont pas indispensables à la compréhension du texte. Par exemple, le fait d'inférer la race du chien du voisin dans l'exemple précédent n'apporte pas une meilleure compréhension au lecteur.

2.2.2.2. Les inférences logiques / pragmatiques

La seconde catégorie d'inférences comprend les inférences logiques et les inférences pragmatiques. L'échelle des inférences de Cunningham (1987) illustre les niveaux de compréhension passant de la compréhension littérale, issue uniquement du texte à la compréhension inférentielle impliquant l'apport d'informations issues soit du texte, soit des connaissances du lecteur.

En fait, les inférences logiques proviennent des éléments présents dans le texte et conduisent à un résultat certain dépendant d'un raisonnement logique. Par exemple, dans la phrase : *Pierre et Paul étaient sur le bateau lorsque Paul tomba à l'eau*, l'inférence logique produite est qu'il ne reste que Pierre sur le bateau.

Contrairement aux inférences logiques, les inférences pragmatiques proviennent de l'appropriation que se fait le lecteur des informations textuelles et aboutissent à un résultat qui est possible mais qui n'est pas nécessairement vrai. Dans l'exemple précédent, si le lecteur infère que Paul s'est noyé et que Pierre a beaucoup pleuré, ce résultat est probable mais n'est pas nécessairement vrai. Il s'agit d'une inférence pragmatique.

2.2.2.3. Les inférences de cohérence / d'élaboration

Les inférences de cohérence permettent de tisser des liens entre deux parties du texte (Denhière et Baudet, 1992). Elles peuvent être locales et assurer la cohérence entre les groupes de mots ou entre les phrases, permettant au lecteur de construire la microstructure, et elles peuvent également être globales et garantir la cohérence de l'ensemble du texte en établissant des liens entre des éléments épars dans le texte (Bowyer-Crane et Snowling, 2005). Ces liens créés entre les parties du texte mènent à l'élaboration de la macrostructure.

En ce qui a trait aux inférences d'élaboration, ces dernières recourent aux connaissances du monde du lecteur, notamment aux schémas, que nous exposerons plus en détails un peu plus loin dans ce chapitre. L'activation de ses connaissances permet au lecteur d'établir un parallèle entre la situation décrite par le texte et une situation qu'il connaît, ce qui lui permet une représentation mentale du texte (Van Dijk et Kintsch, 1983). Par exemple, dans la phrase : *Sébastien se rendit à l'anniversaire de Sophie*, le lecteur active ses connaissances par rapport à une fête d'anniversaire et infère entre autres que Sébastien apportera un cadeau à Sophie, que cette dernière soufflera les chandelles sur le gâteau et que tous mangeront du gâteau. Ainsi les inférences d'élaboration ne contribuent pas vraiment à la compréhension du texte, cependant, elles sont à la base du passage entre la base de texte et la représentation mentale de la situation décrite par le texte.

Bien que les inférences soient classées distinctement, les catégories ne sont pas cloisonnées puisqu'il existe un lien entre les inférences d'une même paire. Ainsi, le lecteur produira des inférences dans un continuum entre les inférences logiques vers les inférences pragmatiques et des inférences de cohérence vers les inférences d'élaboration. Le tableau 2.1 présente notre classification d'inférences en regard du modèle de compréhension et permet de regrouper celles qui sont nécessaires et celles

qui sont optionnelles pour la compréhension. Ce regroupement permet aussi de visualiser les pôles de chaque catégorie d'inférences.

Tableau 2.1 Classification des inférences

Inférences nécessaires		Inférences optionnelles	
	Cruciales à la compréhension		N'apportent pas une meilleure compréhension
• Référentielles Identifier le référent d'un pronom ou d'un groupe de mots • Lexicales Comprendre le sens d'un mot nouveau à partir de son contexte Choisir parmi différents sens d'un mot : homonymes, sens propre, figuré • Causales Liens de cause effet (événements, actions, buts, motivation)	À partir d'éléments présents dans le texte À partir des connaissances du lecteur	Comblent des informations implicites	À partir des connaissances du lecteur
Inférences logiques		Inférences pragmatiques	
Issues d'un raisonnement logique Conduisent à un résultat certain	À partir d'éléments présents dans le texte	Conduisent à un résultat possible mais pas nécessairement vrai	Issues de la tête du lecteur
Inférences de cohérence		Inférences d'élaboration	
Liens entre différentes parties du texte • Locales (liens entre les groupes de mots, entre les phrases) • Globales (liens entre des éléments épars dans le texte)	À partir d'éléments présents dans le texte et des connaissances du lecteur	Activent les schémas de connaissances À la base du passage de la microstructure au modèle de représentation mentale de la situation décrite	À partir des connaissances du lecteur

Indubitablement, les inférences sont essentielles dans le processus de compréhension puisqu'un texte comporte une part d'implicite et de lacunes sémantiques qu'il revient au lecteur de combler. Les inférences référentielles permettent de construire une base de texte cohérente afin d'en élaborer une macrostructure en impliquant les inférences causales. La cohérence locale et la cohérence globale du texte étant ainsi maintenues, le détachement du texte et l'aboutissement à la représentation mentale de la situation s'opère par le biais de la production d'inférences d'élaboration.

2.2.3. La théorie des schémas

Jusqu'ici, nous avons vu la contribution du modèle de situation et des inférences à la représentation que le lecteur se fait du texte. Il s'agit des processus utilisés par le lecteur. Un autre aspect qui joue aussi un rôle important est la théorie des schémas qui met en évidence le rôle des connaissances dans la mise en œuvre de ces processus.

En effet, suite au décodage et à l'identification des mots, le lecteur fait correspondre une signification aux mots et aux phrases puis au texte. La reconnaissance des mots déclenche l'activation des concepts correspondants à ces mots (Fayol 1992, 2003). La lecture d'un mot active chez le lecteur non seulement une signification semblable à celle d'une définition de dictionnaire, mais également tout un réseau de connaissances reliées à ce concept. Par exemple, le mot *mariage* activerait, en plus de sa définition un ensemble de concepts tels que *église*, *robe blanche*, *buffet*, *gâteau*, *bague*, *témoin*, *demoiselle d'honneur*, *fête*, etc. Ces ensembles ou ces réseaux sont les schémas. Par souci d'intelligibilité, nous les nommerons schémas de connaissances tout au long de ce travail afin de ne pas entraîner de confusion avec le schéma narratif présenté plus loin.

Les schémas de connaissances activés peuvent correspondre à des objets, à des êtres vivants mais aussi à des situations et à des stéréotypes de la vie de tous les jours. De plus, les ensembles de concepts activés lors de la lecture d'un mot sont illimités et peuvent être différents d'une personne à l'autre en raison des différences culturelles de chacun (Denhière et Baudet, 1992). Par exemple, le mot *mariage*, chez une personne d'une autre culture, n'activera pas nécessairement les concepts *église* ou *robe blanche*. Par ailleurs, les schémas de connaissances peuvent s'imbriquer les uns dans les autres et s'organisent de façon hiérarchique. Ainsi, le schéma de connaissances de

chien peut contenir les concepts *parc, promenade, laisse, morsure, aboyer, etc.*, mais il est également un sous-ensemble du schéma de connaissances *animaux*, qui lui peut contenir les concepts *chat, oiseau, poisson, etc.*

En somme, les schémas de connaissances sont à la base de la production d'inférences. Au fil de la lecture, les mots rencontrés activent les schémas de connaissances qui permettent le processus inférentiel. L'élaboration d'inférences permet de combler les lacunes du texte et de construire ainsi la microstructure ainsi que la macrostructure. Les schémas de connaissances jouent donc un rôle prépondérant dans la compréhension en lecture. Outre les inférences référentielles et lexicales qui permettent de construire la microstructure, les inférences causales interviennent dans l'élaboration de la macrostructure. Les inférences d'élaboration, particulièrement, appellent les schémas de connaissances et permettent une représentation mentale du texte (Van Dijk et Kintsch, 1983).

Enfin, ce sont les schémas de connaissances qui sont à la base du plus haut niveau de compréhension, le modèle de situation, puisque « le principe d'organisation de ce niveau peut ne pas être la macrostructure du texte, mais le schéma utilisé pour l'assimiler » (Denhière et Baudet, 1992, p. 275).

2.3. Le texte narratif

Le texte narratif, tel que le définit Giasson (2011) représente « par l'intermédiaire d'un narrateur, des actions, des événements ou des transformations qui se développent dans le temps » (p. 271). Giasson souligne qu'un enchaînement causal d'événements caractérise le texte narratif. Adam (1992) décrit cinq séquences prototypiques, à savoir la séquence narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialoguée.

Adam ajoute que peu de textes appartiendraient à un type particulier, mais qu'ils présentent différentes séquences dont l'une pourrait être dominante. Ainsi, on pourrait parler de texte à dominance narrative avec insertion dialoguée ou descriptive sachant qu'un texte à dominante narrative, ou un récit, respecte une certaine structure telle que décrite par Bremond (1973), c'est-à-dire une suite d'événements se déroulant dans le temps à partir d'une situation de départ où un personnage passe par une complication pour aboutir à une fin.

2.3.1. Le thème

Le thème est sans aucun doute le point central de la présente recherche puisqu'elle a pour objectif d'évaluer l'efficacité d'un dispositif didactique visant à accroître la compréhension de textes littéraires chez des élèves du secondaire, et ce, jusqu'à l'atteinte du niveau de compréhension supérieur où se situe le thème. Il s'agit cependant d'un concept assez difficile à définir. En effet, la plupart des auteurs définissent le thème d'une œuvre littéraire ou d'un récit narratif par une suite d'exemples tels que *l'amour*, *l'amitié*, *la vengeance*, etc. ou en termes de valeurs accompagnées d'un jugement moral comme, *voler c'est mal* ou encore *l'entraide est une bonne action*. Incontestablement, le thème représente le sujet traité et peut répondre à la question « De quoi parle-t-on? »

La définition du dictionnaire Robert (2006) expose justement le thème dans le domaine littéraire comme étant le sujet, l'idée ou la proposition qu'on développe dans un ouvrage littéraire. Il en est le fond ou l'objet discours.

Des auteurs ayant tenté une définition, nous retiendrons quelques éléments convergents afin d'établir notre propre définition du thème. À cet effet, Bremond (1964) nous parle de *message narratif* qu'il définit comme autonome et indépendant du texte. Collot (1988), quant à lui, définit le thème comme étant « un signifié individuel implicite et concret exprimant la relation affective d'un sujet au monde sensible ». Il cite cependant Rimmon-Kenan dans sa conception *d'énoncé dont le référent est « à propos de quoi »* et de *construction élaborée réunissant des éléments discontinus prélevés dans le texte*. Williams et al. (1994), s'inspirant de la définition de Dorfman et Brewer (1988) conçoivent le thème comme représentant un message implicite, similaire à la morale d'une fable, avec ou sans jugement de valeur. Ryan (1988) le conçoit plutôt comme étant « l'outil soit permettant l'extraction d'un message applicable au monde réel, soit aidant à la formulation des lois générales qui régissent l'univers textuel (l'amour triomphe de tous les obstacles) ». Enfin, Prince (1988) en élabore la définition suivante :

Un thème n'est pas composé d'éléments textuels mais illustré par eux et il peut d'ailleurs se formuler indépendamment d'un texte donné [...], à la fois hors du texte (produit en d'autres lieux, c'est ce qui nous permet de donner au texte une cohérence, de lui assigner un sens, de le mettre en rapport avec une tradition) et dans le texte [...], à la fois extérieur et intérieur, transcendant et immanent, il peut certes se trouver explicité dans un texte, énoncé comme tel par le texte; mais, le plus souvent, c'est un signifié transmis, de façon plus ou moins détournée, par un ensemble plus souvent homogène de composantes textuelles, un sens indirectement représenté dans, par, ou à travers leur monde.

Tous s'entendent pour dire que le thème est extérieur au texte, qu'il est implicite, qu'il réside au-delà de l'intrigue et qu'il ne se trouve pas dans la structure de surface, mais qu'il doit s'élaborer dans la tête du lecteur en fonction des éléments issus du texte. Leurs convergences s'attardent également sur le but didactique du message véhiculé par le texte ainsi que sur la représentation du monde qui le caractérise.

Au regard de ces différentes conceptions de la notion de thème, nous en arrivons à

formuler notre définition : Le thème est une abstraction de l'intrigue, mais qui renvoie à un état du monde concret. Indépendant du récit qui y fait référence, il représente la signification de ce récit et peut prendre la forme d'un message transmis ou d'un enseignement. L'histoire racontée est une des nombreuses actualisations possibles du thème qui peut être exprimé explicitement, mais qui demeure le plus souvent implicite, auquel cas, son intelligibilité requiert un niveau supérieur de compréhension en lecture.

Tel que le soulignent Williams et al. (1994), la compréhension du thème est une activité des plus difficiles, même lorsque les lecteurs sont en mesure de comprendre un texte dans sa globalité. L'importance d'aider les élèves à atteindre un niveau profond de compréhension va bien au-delà de la compréhension d'un texte court, présentant un thème puisque plus les élèves avanceront dans leurs études, plus ils seront confrontés à des lectures de textes plus complexes et seront amenés à lire des œuvres complètes où différents thèmes se chevauchent, s'entrecroisent et interagissent.

2.3.2. La structure narrative

La structure narrative du texte comprend une situation initiale, un élément déclencheur (ou problème), des péripéties, un dénouement et une situation finale. La situation de départ étant une situation de stabilité où l'on retrouve le personnage qui évolue dans un lieu donné à une époque donnée, cette situation de départ se déstabilise suite à l'élément déclencheur ou au problème qui survient (Stein et Glenn, 1979). L'équilibre étant déstabilisé, la tentative de résolution par le personnage correspond aux péripéties afin de retrouver une situation d'équilibre qui est le dénouement puis s'ensuit la situation finale qui correspond à un équilibre retrouvé.

Giasson (2011) ajoute que les textes narratifs ne présentent pas nécessairement cette structure de façon linéaire et que l'ordre bouleversé de la structure accroît les difficultés de compréhension chez les lecteurs.

Structure narrative	
Situation initiale	• Stabilité • Le personnage évolue dans un lieu donné, à une époque donnée
Élément déclencheur	• Problème • Déstabilise la situation d'équilibre initiale
Péripéties	• Tentatives de résolution par le personnage
Dénouement	• Action, événement qui règle le problème
Situation finale	• État d'équilibre retrouvé

Figure 2.3 Structure narrative

Pour Kintsch et Van Dijk (1975), un texte narratif est une suite d'actions liées à une intention et à un but parfois implicites qu'il revient au lecteur d'inférer. Ils précisent que c'est le caractère « remarquable » d'une action ou d'un événement qui fait que cette action ou cet événement doit être retenu. Par « remarquable », ils entendent une action ou un événement qui ne se produit pas dans la plupart des situations et non sans conséquences. Ces auteurs définissent donc la structure du récit en fonction de

ces contraintes pragmatiques :

« une situation initiale doit être décrite avec la caractérisation des agents, des propriétés, du lieu, du moment, et des circonstances physiques et socioculturelles. C'est en référence à cette situation initiale que doivent être décrits un ou plusieurs événements spécifiques qui satisfont à la contrainte d'être remarquables. On appelle habituellement cette séquence la « complication » de l'histoire tandis que les (ré)actions subséquentes de(s) l'agent(s) sont appelées la « résolution » de l'histoire. L'épisode entier, constitué de la complication et de la résolution, peut alors être suivi par une évaluation qui spécifie les réactions (mentales) de l'agent/narrateur à l'épisode, et par une morale tirant les conséquences possibles de toute l'histoire pour la situation présente. » (p. 104)

2.3.3. Le schéma narratif

Le schéma narratif correspond à la représentation mentale du découpage de texte qui servirait comme plan de texte afin de réduire la base de texte en une macrostructure de plus en plus simplifiée (Fayol 1985; Denhière et Baudet, 1992). Kintsch et Van Dijk (1975) abondent dans le même sens en précisant que « le lecteur aborde un récit avec à l'esprit un schéma narratif et qu'une partie du processus de compréhension du récit consiste à remplir les cases vides de ce schéma avec des informations appropriées provenant du texte » (p. 112). Ces auteurs ajoutent que la structure du récit permet au lecteur de sélectionner l'information à se rappeler ainsi qu'à l'organiser. Il en résulte l'importance d'enseigner la structure du récit aux élèves afin de leur permettre de se construire un schéma narratif, lequel pourra les aider à comprendre les textes qui présentent une telle structure (Fayol, 1985; Denhière et Baudet, 1992; Blanc et Brouillet, 2003; Gersten et al., 2001; Blanc, 2009).

En considérant la théorie des schémas, décrite précédemment, le lecteur a en tête des schémas de connaissances tant pour les objets, les concepts et les situations de la vie

réelle que pour les structures de textes. Ces schémas de connaissances se construisent au fil des expériences des individus. Les schémas de structure de texte, et en particulier les schémas narratifs, font partie des connaissances du lecteur qu'il peut utiliser au profit de la compréhension. En effet, les attentes du lecteur ne sont pas les mêmes face à un texte lorsqu'il s'agit d'un texte descriptif que lorsqu'il est en présence d'un texte narratif. Ainsi, ses connaissances de la structure de textes peuvent l'aider dans son intention de lecture et favoriser la compréhension lors de la lecture.

Pour clore cette section, rappelons que d'une part, pour construire la signification du texte, le lecteur doit maintenir la cohérence locale et globale du texte, il doit se représenter « davantage que les éléments du texte lui-même » (Blanc et Brouillet, 2003, p. 67). Pour ce faire, il doit élaborer différents types d'inférences tant des inférences pour construire la base de texte que des inférences pour se construire un modèle de situation (Blanc et Brouillet, 2003, p. 86). D'autre part, puisque les récits présentent des événements et des actions « causés volontairement par un être doué d'une intentionnalité » (Denhière et Baudet, 1992, p. 115), les motivations et les buts demeurant implicites, il est essentiel que le lecteur élabore des inférences causales afin de se construire une représentation cognitive de ce qui est relaté par le texte. En conséquence, les inférences causales se situent « au cœur de l'habileté à structurer les récits » (Blanc, 2009, p. 43). De plus, Zwaan et Rapp (2006) ajoutent que les textes narratifs sont définis par une structure causale d'événements avec laquelle les lecteurs sont souvent familiers, ce qui leur permet d'avoir des attentes face à la suite du récit et d'atteindre une meilleure compréhension.

Le lecteur doit également faire appel à ses connaissances sur la structure des textes, c'est-à-dire au schéma narratif du texte afin de réduire la base de texte en une macrostructure ne retenant que les éléments clés du schéma narratif. Il doit aussi faire appel à ses connaissances du monde afin de se détacher de « ce que dit » le texte (Blanc, 2009) pour pouvoir élaborer un modèle de situation représentant une situation

plus générale et abstraite.

Toutefois, l'élaboration d'inférences dépend de la disponibilité et de la mobilisation des connaissances antérieures du lecteur (Fayol 2003). Par exemple, les connaissances d'une sortie à la piscine permettent au lecteur d'inférer que le personnage aurait dû avoir son costume de bain et permet d'inférer également les conséquences de l'oubli du costume de bain. Ainsi, pour qu'un lecteur fasse une inférence afin de combler un implicite face à une situation décrite par le texte, il faut d'abord qu'il ait des connaissances de la situation décrite, puis qu'il en active le schéma de connaissances afin de trouver un élément pour combler l'implicite. Fayol ajoute également que « plus une association est fréquemment utilisée, plus elle est facile à mobiliser » pour le lecteur (p.48). En conséquence, pour aider les faibles compreneurs à atteindre une meilleure compréhension en lecture, Fayol (1992) ajoute, entre autres, qu'« attirer l'attention du lecteur sur certaines informations » permet au lecteur, d'une part, la sélection de ces informations, d'autre part, l'intégration de ces dernières à une représentation d'ensemble (p. 97).

À cet effet, Boisclair, Makdissi, Sanchez, Fortier et Sirois (2004), dans une étude longitudinale visant l'émergence d'inférences causales dans le récit chez des jeunes enfants, ont mis en évidence l'apport du guidage des enfants par quatre questions respectant les éléments clés de la structure du récit, à savoir, *Quel est le problème rencontré par le personnage?*, *Pourquoi le personnage a-t-il accompli ces actions?*, *Le personnage a-t-il trouvé une solution? Laquelle?* *A-t-il reçu l'aide attendue? Pourquoi?* Finalement, enseigner la structure narrative aux lecteurs plus faibles leur permet d'atteindre une meilleure compréhension en facilitant le choix de l'information à retenir et en leur permettant d'élaborer les inférences causales nécessaires à la représentation de la situation décrite (Gersten et al. 2001).

Cependant, tel que nous l'avons exposé précédemment, l'identification du thème d'un

texte et la généralisation représentent le niveau supérieur de compréhension, il s'agit d'une représentation hautement abstraite de la situation décrite par le texte. Le thème étant abstrait et, à l'exception des fables où il est apparent dans la morale, il demeure plus souvent implicite dans les autres textes narratifs (Gersten et al., 2001). L'identification du thème s'opère au niveau de représentation supérieur et est plus difficile à atteindre puisqu'il requiert, de la part du lecteur, un détachement du texte pour atteindre ce haut niveau d'abstraction. Williams (2005) stipule que l'enseignement de la structure narrative des textes aide les élèves à mieux comprendre le texte, mais uniquement jusqu'au niveau de compréhension des événements et des actions décrits par le texte, c'est-à-dire jusqu'au niveau de la macrostructure, sans toutefois leur permettre de se construire un modèle de situation qui devrait être abstrait et détaché du texte.

Dans la figure suivante, nous avons représenté le modèle de compréhension à trois niveaux de Kintsch et Van Dijk, auquel nous avons associé les processus impliqués dans chacun des niveaux de compréhension. Le décodage et la compréhension langagière sont à la base de la compréhension de surface en plus des inférences lexicales et référentielles et des inférences de cohérence locales. La compréhension globale englobe la compréhension de surface et peut être atteinte par le biais d'inférences logiques et causales et des inférences de cohérence globales en plus des schémas de connaissances. Le détachement du texte s'opère grâce aux inférences d'élaboration et aux schémas de connaissances pour en arriver au modèle de situation.

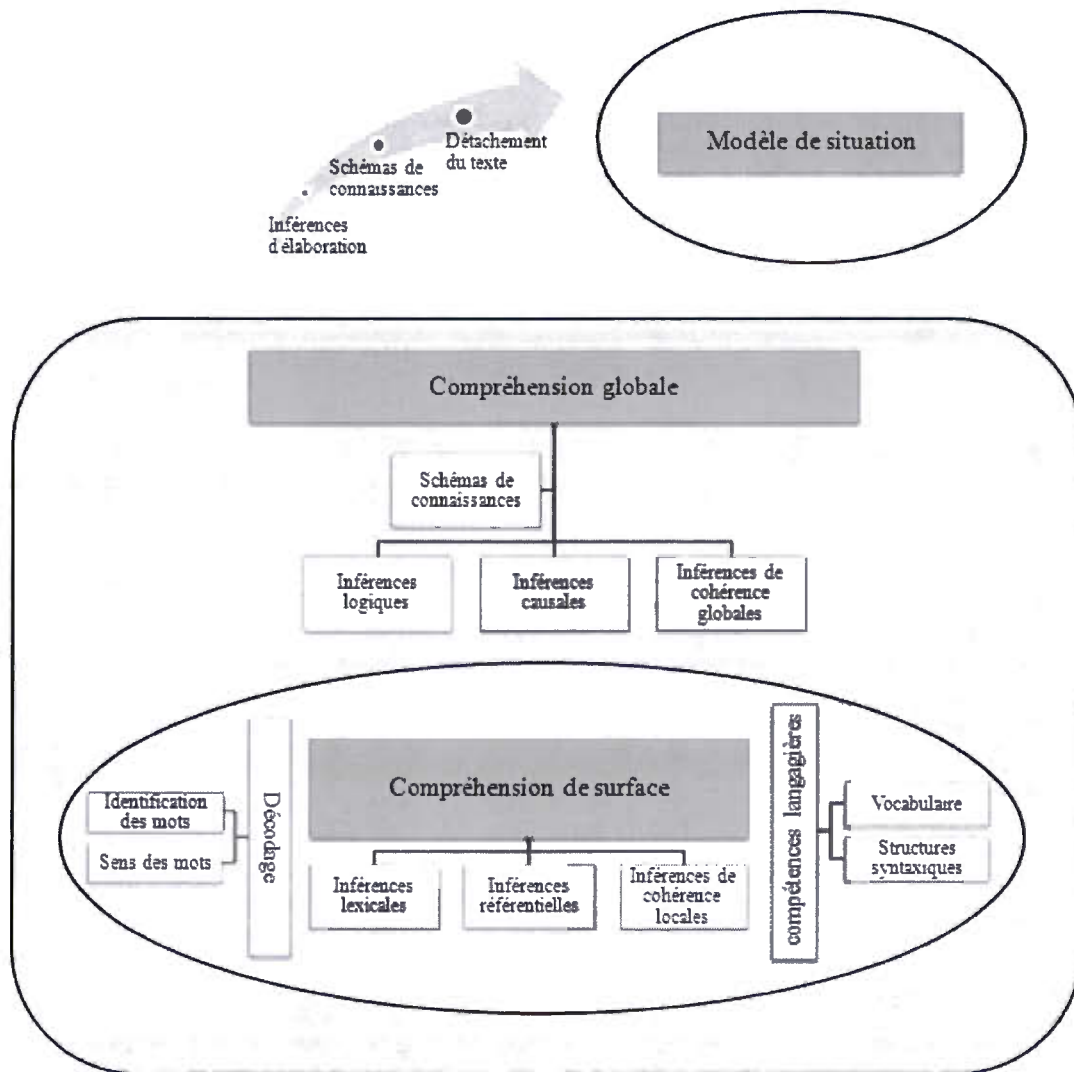


Figure 2.4 Modèle de compréhension de la lecture à 3 niveaux

2.4. L'enseignement du thème

Les différentes études mises en place afin d'améliorer la compréhension des lecteurs en regard du thème d'un récit sont peu nombreuses. Williams et Pao (2011) rapportent les recherches de Lehr (1988) et de Au (1992) montrant que les jeunes

enfants ont un sens du thème mais sont incapables de générer des thèmes. Aussi, selon Morrow (1992), la sensibilité au thème s'accroît suite à un programme basé sur la littérature. Williams et al. rapportent que le peu d'études effectuées telles que celles de Diminno et al. (1990), Gurney et al. (1990) et Singer et Donlan (1982) n'ont pas été fructueuses parce que les programmes mis en place n'étaient pas centrés sur l'enseignement proprement dit de l'identification du thème d'une histoire. Les études ayant mis l'accent sur l'enseignement de l'identification du thème sont rares.

Williams et al. (1994, 2002, 2005) ont mené, aux États-Unis, trois recherches introduisant un programme visant l'identification du thème et la généralisation, l'une en 1994 auprès d'adolescents à risque, une seconde en 2002 auprès d'élèves du primaire et une troisième en 2005 auprès de très jeunes enfants. Ces chercheurs ont mis en place un dispositif didactique centré sur l'enseignement de la structure du texte, mais qui va au-delà en ajoutant une séquence permettant aux élèves d'identifier le thème implicite des textes et permettant la généralisation à une situation de la vie réelle. L'efficacité de ce dispositif a été évaluée auprès de différentes populations allant des enfants du préscolaire jusqu'aux adolescents et auprès d'élèves tant en difficulté d'apprentissage qu'auprès d'élèves réguliers.

Leur programme, « the theme scheme », consiste d'une part à enseigner la structure narrative et à entraîner les élèves à relever les éléments clé de la structure du texte par le biais de quelques questions, de la même manière que dans l'étude de Boisclair et al. (2004) citée précédemment, d'autre part, le « theme scheme » supplée par l'entraînement à identifier le thème du texte par le biais de quelques questions supplémentaires visant à identifier les valeurs, les motivations et les buts du personnage, et finalement deux questions de généralisation terminent le « theme scheme » en permettant aux lecteurs de se détacher du texte, et de se faire une représentation plus abstraite du thème identifié. Ces questions servent de guide aux lecteurs et leur permettent d'une part de passer de la base de texte à la macrostructure

puis d'identifier le thème et enfin de généraliser.

La recherche de 1994 présente deux études. La première étude a été effectuée auprès de 8 groupes d'élèves de 5^e et de 6^e année. Parmi ces 8 groupes, 4 groupes dont 2 constitués d'élèves en difficulté d'apprentissage et 2 autres d'élèves sans difficulté d'apprentissage ont constitué le groupe expérimental. Les 4 autres groupes n'ont fait l'objet d'aucune intervention didactique et se composaient de 2 groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage et de 2 groupes d'élèves sans difficulté d'apprentissage. L'âge moyen des participants par groupe se situait entre 11.06 ans et 11.31 ans.

Le dispositif didactique consistait à lire différents textes narratifs et à échanger par des discussions sur certains aspects des histoires lues. Bien entendu, l'enseignement des éléments de la structure du récit a fait partie de l'intervention, mais surtout l'entraînement à identifier le thème d'un texte et à généraliser en appliquant ce thème à une situation de la vie de tous les jours. La démarche d'identification du thème enseignée est constituée d'une série de questions auxquelles les élèves doivent répondre pour chacun des textes lus. Dans un premier temps, 3 questions permettent de faire ressortir les éléments clés de la structure du récit et correspondent à un résumé de l'histoire. Deux autres questions servent à poser un jugement sur les actions des personnages afin d'amener les élèves à la notion de thème. Deux autres questions permettent de formuler le thème dans un format standard. Les deux dernières questions permettent de généraliser le thème en l'appliquant à une situation de la vie de tous les jours. Les neuf questions sont formulées de la manière suivante :

Résumé

- 1- Qui est le personnage principal?
- 2- Qu'a-t-il fait?
- 3- Qu'est-t-il arrivé?

Jugement de valeur

- 4- Est-ce bien ou mal?
- 5- Pourquoi est-ce bien (ou mal)?

Identification du thème (format standard)

- 6- (Personnage principal) aurait dû (n'aurait pas dû) _____
- 7- Nous devrions (ne devrions pas) _____

Application du thème à une situation de la vie réelle

- 8- À qui ce thème pourrait-il s'appliquer ?
- 9- Quand (dans quelle situation) ce thème peut-t-il s'appliquer?

Les variables évaluées au prétest et au posttest sont l'identification du thème et la généralisation de ce dernier. Les résultats ont montré qu'au prétest, il n'existe aucune différence significative entre les groupes expérimentaux et les groupes de contrôle. Il n'y a pas non plus de différence significative entre les groupes d'élèves présentant des difficultés d'apprentissages et les groupes d'élèves normaux. Les résultats du posttest montrent que les 4 groupes qui ont reçu l'intervention présentent une amélioration des scores significative entre le prétest et le posttest, sans distinction de groupe en difficulté d'apprentissage ou non. Les 4 groupes expérimentaux ont mieux performé au posttest alors qu'aucun des 4 groupes de contrôle n'affichent une différence significative entre le prétest et le posttest.

La seconde étude a été menée auprès de 12 groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage de 7^e et de 8^e année, leur âge moyen se situant, selon les groupes entre 14.1 et 14.2 ans. Le même traitement que dans l'étude précédente a été apporté aux 6 groupes qui constituent les groupes expérimentaux. Pour les 6 groupes de contrôle, l'enseignement traditionnel a été dispensé. Concernant l'identification du thème et la généralisation, au prétest, aucune différence significative entre les groupes

n'a été révélée alors qu'au posttest, les groupes expérimentaux affichent des moyennes significativement plus élevées que celles au prétest. Leur performance est également significativement supérieure à celle des groupes de contrôle.

Wilder et Williams conduisent en 2001 une seconde étude impliquant l'entraînement à identifier le thème ainsi qu'à la généralisation. Les participants sont des élèves de 10 classes spéciales multi-niveaux, chacune d'elles composées d'élèves de 6^e, de 7^e et de 8^e année. Les 5 groupes expérimentaux reçoivent l'enseignement de l'identification du thème et de la généralisation et les 5 groupes de contrôle reçoivent l'enseignement traditionnel. L'âge moyen des participants dans les groupes expérimentaux est de 13.88 ans; dans les groupes de contrôle, l'âge moyen est de 14.01 ans. Les questions servant pour le « theme scheme » ont été modifiées et sont au nombre de 12.

Les quatre premières concernent la structure du récit et sont formulée comme suit :

- 1- Qui est le personnage principal?
- 2- Quel est son problème?
- 3- Qu'a-t-il fait?
- 4- Qu'arrive-t-il à la fin de l'histoire?

Les deux questions suivantes permettent de porter un jugement :

- 5- Ce qui est arrivé est-ce bien ou mal?
- 6- Pourquoi était-ce bien ou mal?

Viennent ensuite les questions permettant d'identifier le thème et de le formuler dans un format standard :

- 7- Le personnage principal a appris qu'il devrait (ne devrait pas) _____
- 8- Nous devrions (ne devrions pas) _____
- 9- Le thème de l'histoire est _____

Enfin, pour l'application du thème à la vie réelle, les trois questions suivantes sont utilisées :

- 10- Peux-tu nommer quelqu'un qui devrait (ne devrait pas)_____?
- 11- Quand est-il important (pour cette personne) de (ou de ne pas)_____?
- 12- Dans quelle situation est-ce (n'est-ce pas) aidant _____?

L'analyse des résultats ne décèle aucune différence significative entre les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux au prétest. Entre le prétest et le posttest, une différence significative est présente dans les groupes expérimentaux seulement, validant l'efficacité du dispositif didactique. Enfin, au posttest les participants des groupes expérimentaux ont mieux performé que ceux des groupes de contrôle pour l'identification du thème et l'application de ce dernier à une situation de la vie réelle.

En 2002, Williams et al. mènent leur recherche visant à évaluer l'efficacité du « theme sheme » auprès d'enfants du primaire en 2^e et en 3^e année. Dans le cadre de cette étude, ils ont quelque peu modifié la démarche d'identification du thème et de généralisation afin de l'adapter au jeune âge des participants. Les quatre premières questions s'organisent autour de la structure du texte et sont les suivantes :

- 1- Qui est le personnage principal?
- 2- Quel est le problème du personnage principal?
- 3- Qu'est-ce que le personnage principal a fait concernant son problème?
- 4- Qu'est-il arrivé ensuite?

Les quatre questions suivantes concernent le jugement de valeurs et le thème et se formulent de la manière suivante :

- 5- Ce qui est arrivé est-ce bien ou mal?
- 6- Pourquoi est-ce bien ou mal?
- 7- Le personnage principal a appris qu'il devrait _____
- 8- Nous devrions _____

Les deux dernières questions concernent l'application du thème à la vie réelle et sont les suivantes :

9- Quand est-il important de _____ ?

10- Dans quelle situation est-il facile / difficile de _____ ?

L'étude a été effectuée auprès de 10 groupes dont l'âge moyen par groupe s'étendait pour les groupes de 2^e année, entre 7.69 et 7.8 ans, et pour les groupes de 3^e année, entre 8.6 et 8.68 ans. Les 5 groupes servant de groupe de contrôle ont reçu l'enseignement traditionnel, alors que les 5 groupes expérimentaux ont reçu comme traitement l'enseignement de la démarche d'identification du thème et de généralisation. Les résultats du prétest n'indiquent pas de différence significative entre les groupes de contrôle et les groupes expérimentaux de même niveau. Les groupes de 3^e année affichent des scores supérieurs à ceux des groupes de 2^e année. Cependant, dans tous les cas, les élèves ayant reçu l'intervention ont mieux performé en posttest que ceux de la condition de contrôle.

2.5. Objectif et question de recherche

Comme mentionné au terme de la problématique, l'objectif général de la présente recherche est d'évaluer l'efficacité d'un dispositif didactique visant à accroître la compréhension de textes littéraires chez des élèves du secondaire.

De manière spécifique, nous voulons vérifier si un dispositif didactique portant sur l'enseignement du thème et de la structure des textes améliore la compréhension d'un texte littéraire chez des élèves à risque du 1^{er} cycle du secondaire scolarisés en français.

Sachant que les groupes d'élèves en mesures d'appuis sont hétérogènes quant à leurs difficultés d'apprentissage ainsi qu'en ce qui concerne leur niveau de développement de la compétence à lire, et considérant les différents profils de lecteur en référence au « Simple view of reading », il s'avère essentiel de vérifier l'efficacité du dispositif didactique, en fonction de ces différents profils.

Pour atteindre cet objectif, nous avons retenu un dispositif didactique d'entraînement à l'identification du thème et à la généralisation composé de questions-guides.

Ainsi, les questions spécifiques de recherche qui en découlent sont formulées de la manière suivante :

1. Quel est l'effet de l'enseignement d'une démarche d'identification du thème et de généralisation sur la compréhension en lecture auprès d'élèves à risque scolarisés en français?
2. S'il y a un effet, est-ce que cet effet varie selon les quatre profils de lecteurs du « Simple view of reading »?
 - Bon décodeur / bon compreneur (normolecteur),
 - Bon décodeur / mauvais compreneur,
 - Mauvais décodeur / bon compreneur.
 - Mauvais décodeur / mauvais compreneur.
3. Si l'effet varie en fonction des profils de lecteurs, pour quel(s) profil(s) de lecteurs cette démarche est la plus efficace?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1. Contexte

La présente étude s'est effectuée dans une école secondaire montréalaise, auprès d'élèves de deux classes de mesures d'appui de deuxième secondaire. Tel que stipulé dans le premier chapitre, les classes de mesures d'appui sont constituées d'élèves à risque et/ou d'élèves en difficulté d'apprentissage, mais demeurent considérées comme des classes régulières dans le sens où les élèves sont soumis aux mêmes exigences d'atteinte de compétences de fin de cycle.

3.2. Type de recherche

Par sa question de recherche, la présente étude se situe dans le paradigme quantitatif et opte pour un devis expérimental. En effet, une intervention auprès d'un groupe expérimental aura lieu et des mesures des variables dépendantes seront prises au prétest, au posttest et au posttest différé. Comme nous ne pouvons pas choisir nos participants aléatoirement, elle est une étude quasi-expérimentale puisqu'elle ne répond pas à tous les critères d'une recherche expérimentale (Gaudreau 2011). En effet, les groupes ciblés pour la recherche ne sont pas sélectionnés au hasard puisque la population ciblée doit fréquenter une classe de mesures d'appui. Nous avons donc

effectué notre recherche auprès de deux classes de mesures d'appui de deuxième année du premier cycle du secondaire, l'une comme groupe expérimental et l'autre comme groupe de contrôle. De plus, en raison de la composition des groupes, présentant des problématiques diverses, et face à l'impossibilité de trouver un groupe de contrôle équivalent au groupe expérimental, pour fin de cette étude, dans chacun des groupes (expérimental et de contrôle), à l'aide de tests standardisés, nous avons classé les élèves en quatre sous-groupes correspondant aux quatre profils de lecteurs en référence au « Simple view of reading », à savoir, bon décodeur/bon compreneur, bon décodeur/mauvais compreneur, mauvais décodeur/bon compreneur et mauvais décodeur/mauvais compreneur. De cette manière, bien que la division en sous-groupes réduise le nombre de participants pour chacun des sous-groupes, la comparabilité des groupes est assurée puisque nous avons pu comparer des sous-groupes de participants présentant le même niveau de compréhension en lecture (Mackey et Gass 2005).

En ce qui a trait au devis de cette recherche, tel que l'indique le tableau suivant, il suit un modèle prétest/intervention/posttest/posttest différé. Suite au prétest, l'intervention a eu lieu auprès du groupe expérimental alors que le groupe de contrôle a reçu l'enseignement traditionnel. Un posttest a été administré à l'ensemble des groupes. Ensuite, par souci de déontologie, l'intervention a eu lieu auprès du groupe de contrôle et le groupe expérimental n'a subi aucun traitement. Nous avons ensuite administré un posttest différé à l'ensemble des deux groupes.

Tableau 3.1 Devis de recherche

Devis		
Temps	Groupe Expérimental	Groupe de contrôle
T ₀	Prétest	Prétest
T ₁	Intervention	Enseignement traditionnel
T ₂	Posttest	Posttest
T ₃	—	Intervention
T ₄	Posttest différé (thème et généralisation)	Posttest différé (thème et généralisation)

3.3. Participants

3.3.1. Classes de mesure d'appui

Les participants sont des élèves âgés de 13 à 15 ans qui sont scolarisés en classes de mesures d'appui. Ces élèves arrivent au secondaire avec une cote de difficulté ou n'ont pas atteint les seuils de réussite en français ou en mathématique au primaire. Par ailleurs, ces classes sont très hétérogènes quant aux difficultés des élèves et peuvent comporter des élèves diagnostiqués dyslexiques, dysorthographiques, dysphasiques, des élèves présentant un trouble de comportement, des élèves faibles sans trouble

spécifique ou encore des élèves ne maîtrisant pas suffisamment le français puisque la composition des classes est également multiethnique.

3.3.2. Échantillonnage

Pour les raisons mentionnées plus haut, bien que deux groupes en mesures d'appui aient été sélectionnés et la désignation de groupe de contrôle et de groupe expérimental ait été établie au hasard, nous ne disposons pas d'une population nous permettant de garantir qu'il s'agit de groupes équivalents. Par conséquent, un test initial a été administré à l'ensemble des élèves des deux classes afin de déterminer leur niveau de compréhension en lecture et permettre de former, au mieux, des sous-groupes comparables à l'intérieur de chaque groupe. Les classes de mesures d'appui étant constituées d'élèves présentant des difficultés diverses, soit en mathématiques et/ou en français, soit présentant un trouble du comportement, etc. Il n'est pas exclu d'y retrouver également des élèves n'ayant aucune difficulté en lecture et présentant des difficultés dans d'autres matières. Nous nous attendons donc à retrouver des participants dans chacun des quatre profils de lecteurs, y compris dans le profil des normolecteurs (bons décodeurs et bons compreneurs). En somme, chaque élève a dû lire un court texte et a répondu à un questionnaire de compréhension. La vitesse de lecture a été mesurée et la compréhension langagière a également été évaluée individuellement. Les résultats initiaux à ces tests standardisés nous ont permis de classer les participants de chacune des classes en quatre sous-groupes de participants présentant niveau de compréhension en lecture semblable. En fait, dans chaque classe nous avons pu former des sous-groupes correspondant aux quatre profils de lecteurs du modèle « Simple View of Reading » : un sous-groupe de bons décodeurs / bons compreneurs, un sous-groupe correspondant au profil bon décodeur / mauvais compreneur, un troisième sous-groupe impliquant des mauvais décodeurs / bons

compreneurs et un dernier sous-groupe correspondant au profil des mauvais décodeurs / mauvais compreneurs. Nous avons donc travaillé avec des groupes intacts et nous avons comparé les moyennes du groupes de contrôle et du groupe expérimental ainsi que chacun des 4 sous-groupes de contrôle et de leurs sous-groupes équivalents du groupe expérimental. Les caractéristiques des participants sont présentées dans le tableau suivant pour le groupe expérimental et le groupe de contrôle selon les 4 profils de lecteurs. Les habiletés en décodage ont été évaluées avec le test ANALEC et la compréhension langagière à l'aide du CELF.

Tableau 3.2 Caractéristiques des participants

		Contrôle	Expéri mental	Contrôle	Expéri mental	contrôle	Expéri mental	Contrôle	Expéri mental
	Sous-groupe	N M / F		Moyenne âge		Moyenne décodage *		Moyenne Compréhension langagière **	
11	Bon décodeur Bon compreneur	4 3 / 1	4 3 / 1	13,6	13,9	10,5	11	11,4	11,3
10	Bon décodeur Mauvais compreneur	6 1 / 5	9 4 / 5	14,5	14,2	11,8	11,2	7,8	7,3
01	Mauvais décodeur Bon compreneur	1 0 / 1	1 0 / 1	14,1	15,4	9	3	11,8	11
00	Mauvais décodeur Mauvais compreneur	10 8 / 2	5 3 / 2	14,38	14,4	5,5	6,2	6,8	7,7
	Nombre de sujets total	21	19						

*Maximum de l'échelle : 17; Score moyen : 9,5.
 ** Maximum de l'échelle : 19 ; Score moyen : 10

3.4. Instruments

En ce qui concerne les évaluations initiales du niveau de compréhension en lecture individuel, nous avons travaillé avec des tests standardisés. D'une part, la vitesse de lecture a été évaluée à l'aide de deux sous-tests de la batterie d'évaluation ANALEC.

Ces sous-tests permettent de vérifier le niveau de fluidité des lecteurs et la justesse du décodage. Les sous-tests utilisés pour le classement de départ sont la « vitesse de lecture oralisée » et le « nombre d'erreurs non corrigées » pendant la lecture. Ces deux sous-tests nous ont permis d'établir le niveau des participants concernant l'habileté à décoder correspondant à l'une des deux variables impliquées de la compétence à lire du modèle « Simple View of Reading ». De plus, le test ANALEC présente deux batteries d'évaluations équivalentes permettant d'évaluer les compétences en lecture à deux moments différents. Pour ce qui est de la seconde variable du modèle « Simple View of Reading » qui représente la compréhension langagière, celle-ci a été évaluée à l'aide de trois sous-test de la batterie d'évaluation CELF, plus précisément, le sous-test « Formulation de phrases », le sous-test « Familles de mots » pour le langage réceptif et expressif et le sous-test « Compréhension d'un paragraphe à l'oral ».

En ce qui concerne les prétest et posttest, ceux-ci sont constitués d'un texte narratif, plus précisément d'un conte, suivi d'un questionnaire de compréhension. Il s'agit de textes narratifs présentant un niveau de difficulté adapté à la population ciblée et comprenant un thème implicite. Nous avons opté pour des contes puisque ces derniers répondent généralement aux critères attendus en termes de longueur de texte et de présence d'un thème sous-jacent. En d'autres termes, les textes retenus sont assez courts pour être travaillés en classe en une seule période. Les questionnaires de compréhension présentent d'une part des questions de vocabulaire, des questions de compréhension de l'explicite et de l'implicite, la complétion de deux tableaux présentant la structure narrative et le schéma actantiel ainsi qu'une question d'identification du thème et une question de généralisation de ce dernier.

La répartition des questions par catégorie de questions ainsi que la pondération de chacune des catégories de questions figurent dans le tableau suivant.

Tableau 3.3 Répartition des questions et pondération par type de questions

Catégories	Prétest		Posttest		Posttest différé	
	Q	Pts	Q	Pts	Q	Pts
Vocabulaire	a, b, c, d, e, f, g, h, i, j	10	a, b, c, d, e, f, g, h, i, j	10		
Questions littérales	1, 2, 4, 7, 8, 9, 11 (a, b, c), 12 (a, b, c, d), 14, 15 (a, b)	38	2, 3 (a, b, c), 5, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 21, 22	36		
Questions inférentielles	3, 5, 6, 10, 11d, 13,	22	1, 4, 6, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 23	20		
Schéma actantiel	16	7	24	7		
Schéma narratif	17	16	25	16		
Explications			7, 14	4		
Thème	18	3	26	3	1	3
Généralisation	19	4	27	4	2	4
Total		100		100		7

Ces évaluations ont été présentées à trois enseignants afin de confirmer d'une part que le niveau de difficulté du texte est adapté à la population, d'autre part afin de vérifier la présence d'un thème sous-jacent. De plus, de manière pilote, les prétest et posttest ont été administrés à des élèves de deux groupes de deuxième secondaire de classes régulières afin d'en établir l'équivalence. Le tableau qui suit présente les moyennes obtenues des deux groupes évalués pour la validation de nos tests.

Tableau 3.4 Moyenne par groupe lors de la validation des tests 1 et 2

	Test 1	Test 2
Groupe 1	63%	62%
Groupe 2	68%	64%
Moyenne globale	65%	63%

Les résultats voisins entre le test 1 et le test 2 nous permettent de penser que les tests sont équivalents avec une marge d'erreur de 2%

3.5. Corpus

En ce qui concerne le corpus, nous avons arrêté nos choix sur des contes pour plusieurs raisons. D'abord, il s'agit de récits assez courts pouvant être lus, travaillés et discutés à l'intérieur d'une courte période de temps. En outre, ils font pour la plupart l'objet d'un thème unique, souvent implicite et respectent la structure canonique.

Pour le prétest, nous avons retenu le conte *Les fées* de Perrault auquel nous avons modifié le titre pour le nommer *La jeune fille aux perles et aux diamants* pour que le titre réfère au personnage principal afin de rester cohérents avec notre enseignement sur les caractéristiques du conte. Le texte choisi pour le posttest est *Barbe bleue* de Perrault pour lequel nous avons également modifié le titre en *La huitième épouse*. Pour l'intervention, nous avons retenu six textes dont deux ont été puisés dans le manuel avec lequel les élèves travaillent en classe. Ainsi, *Volé-Trouvé* et *Les lutins et le cordonnier*, véhiculent le thème du travail d'équipe; *Le bûcheron et sa hache* et *Fleur d'honnêteté* (dont le titre a été modifié pour *La servante et le défi de*

l'empereur) gravitent autour du thème de l'honnêteté alors que *La Mort marraine* et *La chèvre de M. Seguin* sont fondés sur le thème de la désobéissance. L'ensemble des textes a été lu par trois enseignantes qui œuvrent auprès d'élèves en difficulté de niveau de deuxième secondaire. Ces dernières ont confirmé que le niveau de difficulté de lecture est adéquat pour cette clientèle et ont validé les thèmes uniques identifiés pour chacun des textes.

3.6. Procédure

Au début de notre expérimentation, les niveaux de compétence en lecture des participants ont été établis à l'aide de tests standardisés. Cette étape nous a permis de classer nos participants en quatre catégories de lecteurs.

D'une part, nous avons évalué la fluidité à l'aide du test standardisé ANALEC. Pour ce faire, les participants, de manière individuelle, ont lu un court texte silencieusement. Ensuite, toujours de façon individuelle, les participants ont lu à voix haute un second court texte. Les vitesses de lecture silencieuse et à haute voix ont été mesurées à l'aide d'un chronomètre. La justesse de la lecture est mesurée en fonction du nombre d'erreurs non corrigées spontanément lors de la lecture à haute voix. La vitesse de lecture et le nombre d'erreurs non corrigées nous permettent de classer les participants en fonction du décodage. Le test ANALEC positionne les lecteurs sur une échelle allant de zéro à 17, la moyenne étant 9,5. Nous avons classé nos participants en regard du modèle « Simple View of Reading » de sorte que pour la variable *décodage*, nous avons classé les participants ayant un score supérieur à 9,5 parmi les bons décodeurs et ceux totalisant un score inférieur à 9,5 parmi les mauvais décodeurs. Un tableau présentant la répartition des sujets par profil de lecteur est présenté dans le prochain chapitre.

D'autre part, la compréhension langagière a été évaluée à l'aide des trois sous-tests de la batterie d'évaluation CELF. Pour le sous-test « Formulations de phrases », individuellement, les participants ont dû former des phrases complexes en utilisant un mot imposé (par exemple : par conséquent, à moins que...). Le sous-test « Famille de mots » consiste, pour le participant, à déterminer les deux mots qui vont ensemble parmi une liste de quatre mots et de justifier ce choix (par exemple : oreiller, porte, couverture, lampe). Ce sous-test accorde un score en langage réceptif et un score en langage expressif. Enfin pour le sous-test « Compréhension d'un paragraphe à l'oral », les participants ont dû écouter un paragraphe lu par la chercheuse et répondre à des questions de compréhension sur le paragraphe écouté. Ce sous-test a été effectué en petit groupe de quatre ou cinq participants.

Cette étude utilise un devis prétest/intervention/posttest auxquels nous avons ajouté un posttest différé. Au cours du prétest, les participants ont été amenés à lire un texte narratif de façon individuelle et silencieuse et à répondre à un questionnaire de compréhension en lecture. La durée pour accomplir la tâche a été de deux périodes de 75 minutes. Il en a été de même pour le posttest.

L'intervention, quant à elle, s'est déroulée durant neuf périodes de 75 minutes au cours desquelles des textes narratifs ont été lus par les élèves. Par des discussions en grand groupe puis en groupes plus petits, les élèves ont été amenés à élaborer des inférences et à les justifier, à extraire la structure du texte ainsi qu'à déterminer les rôles des personnages pour finalement identifier le thème implicite et généraliser. Les notions de structure de récit et de schéma actantiel ont été revues également.

Pour les deux groupes, à savoir, le groupe expérimental et le groupe de contrôle, chaque période a été axée autour de la lecture d'un texte incluant une activité avant la lecture afin de préparer les élèves à la lecture en activant les connaissances antérieures. Suite à la lecture orale et volontaire du texte littéraire, des discussions en

groupe ont eu lieu afin de faire ressortir les éléments clés de la structure narrative du récit. Les participants ont dû débattre à propos des actions et des motivations des personnages. Ils ont repéré chacune des parties du récit, soit, la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. Ils ont aussi eu à identifier la mission et le rôle des personnages et échangé sur la notion de thème en tentant d'identifier le thème implicite évoqué par le conte, pour finalement généraliser en racontant une situation de la vie de tous les jours où ce thème se retrouve.

Pour le groupe expérimental, nous avons ajouté la démarche d'identification du thème et de généralisation, inspirée des différentes démarches (« theme sheme ») de Williams et al. et adaptée à nos participants. Il s'agit d'une démarche d'identification du thème et de généralisation par 10 questions guides. Les quatre premières questions font ressortir les éléments clés de la structure du récit. Concrètement, il s'agit des questions : *Qui est le personnage principal?*, *Qu'est-il arrivé?*, *Que fait-il?* et *L'issue est-elle positive ou négative?* Les deux questions suivantes concernent le jugement de valeur et sont formulées comme suit : *Était-ce bien ou mal?* et *Pourquoi était-ce bien (ou mal)?* La formulation du thème en format standard est guidée par les deux autres questions, à savoir, *Le personnage principal a été _____* et *Nous devrions être _____*. Finalement pour la généralisation et l'application du thème à une situation de la vie réelle, les deux dernières questions sont du style *À qui pourrait s'appliquer ce thème?* et *Quand et dans quelle situation ce thème pourrait-il s'appliquer?* L'entraînement à faire ressortir les éléments clés de la structure, à identifier et à généraliser le thème de manière de plus en plus autonome doit amener les élèves à atteindre une compréhension profonde d'un texte nouveau. C'est exactement ce que mesure le posttest. Le tableau suivant présente la démarche d'identification du thème et de généralisation.

Tableau 3.5 Démarche d'identification du thème et de généralisation

Qui est le personnage principal?	
Qu'est-il arrivé? Que veut-il? ou Que doit-il faire?	
Que fait-il? Pourquoi? Quelle est sa motivation?	
L'issue est-elle positive ou négative?	
Positive	Négative
Était-ce bien ou mal?	
Bien	Mal
Pourquoi était-ce bien? _____	Pourquoi était-ce mal? _____
(Personnage principal) a été _____	(Personnage principal) a été _____
Nous devrions être _____	Nous ne devrions pas être _____
À qui ce thème pourrait-il s'appliquer?	
Quand ce thème pourrait-il s'appliquer? Dans quelle situation?	

Après le posttest et par mesure d'équité, le groupe de contrôle a reçu l'enseignement du « theme scheme ». Pour ce faire, nous avons repris les textes lus en classe pendant la séquence didactique sur le conte. Les textes ayant déjà été lus auparavant, trois périodes ont suffi à reprendre ces textes et à y appliquer la démarche d'identification du thème et de généralisation par les questions guides. Nous avons ensuite administré le posttest différé à l'ensemble des participants, soit aux deux groupes afin de vérifier

d'une part si la démarche est également efficace dans le second groupe, d'autre part s'il y a rétention dans le premier groupe. Pour le groupe expérimental, nous avons laissé s'écouler un mois complet avant de leur administrer le posttest différé afin de vérifier s'il y a eu rétention. Pour le posttest différé, nous avons repris le même texte que pour le prétest et nous n'avons utilisé que les deux dernières questions, à savoir les questions d'identification du thème et la généralisation à une situation de la vraie vie.

3.7. Analyse des données

Les données des trois temps de mesures, à savoir, les prétest, posttest et posttest différé, sont assez variées et nous permettent de comparer les groupes et les sous-groupes sous différents angles. Pour chacun des tests, nous avons établi une moyenne globale ainsi que des moyennes pour chacune des catégories de questions : les questions de vocabulaire, les questions littérales, les questions inférentielles, les questions en lien avec la structure du texte et enfin les questions qui permettent d'évaluer l'efficacité du dispositif, c'est-à-dire les questions sur le thème et les questions de généralisation.

Les données recueillies ont été analysées et comparées par le service de consultation et d'analyse de données (SCAD) de l'UQAM. Nous avons préconisé une Anova, puisque nous avons à comparer des résultats multiples, soit les résultats du prétest, du posttest et du posttest différé pour les moyennes des quatre sous-groupes de la condition de contrôle et de la condition expérimentale, ainsi que des moyennes globales de groupes intacts. (Gaudreau 2011). Cependant, la taille restreinte des échantillons pour l'analyse par sous-groupe n'a pas permis ce type d'analyse. Par conséquent, pour la comparaison par groupe, des ANOVAs ont été utilisées, et pour la

comparaison par sous-groupe, en raison du nombre trop petit de participants, une analyse ANOVA s'avérant impossible, ce sont le test des rangs signés de Wilcoxon et le test de Mann-Whitney qui ont servi.

Les comparaisons se sont faites d'abord par groupe, en comparant les moyennes globales des prétest et posttest des groupes de contrôle et expérimental. Ensuite, par groupe pour chacune des catégories de questions, à l'exception des questions de vocabulaire. Enfin, les sous-groupes équivalents ont été comparés par moyenne globale, puis par catégorie de question.

CHAPITE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'expérimentation a été effectuée auprès de 40 sujets à qui nous avons fait passer un prétest, un posttest et un posttest différé dans l'objectif de vérifier l'effet de la démarche d'identification du thème et de généralisation sur la compréhension. Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord la répartition des sujets par type de lecteur. Subséquemment, nous exposerons les résultats par groupe pour les moyennes globales, puis par catégorie de questions. Ensuite nous comparerons les résultats globaux par sous-groupe, puis par catégorie de questions entre sous-groupes. Finalement, nous analyserons le lien possible entre les différentes habiletés évaluées en début d'intervention pour le classement des lecteurs et l'amélioration mesurée entre le prétest et le posttest.

Les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide d'ANOVAs à mesures répétées pour les comparaisons par groupe ainsi que pour les résultats par type de questions. Pour les résultats par catégorie de questions, un test t a également été utilisé. En ce qui concerne les analyses par sous-groupe, en raison de la taille restreinte des échantillons, les analyses ont été effectuées par le biais du test des rangs signés de Wilcoxon et du test de Mann-Whitney.

4.1. Répartition des sujets par type de lecteur

En début d'expérimentation, nous avons évalué les différentes composantes de la lecture pour chacun des participants par le biais de différents sous-tests standardisés. Pour la composante *décodage* du modèle « Simple View of Reading », les sous-tests de la batterie d'évaluation ANALEC utilisés sont la mesure de la vitesse de lecture oralisée et le nombre d'erreurs de décodage. Pour le niveau de développement de la compréhension langagière, les sous-tests de la batterie d'évaluation CELF utilisés sont la formulation de phrases, les familles de mots et la compréhension à l'oral. Ces évaluations nous ont permis de classer nos participants en quatre sous-groupes correspondant chacun à un profil de lecteur. Nous avons donné le code 0 pour ceux qui sont faibles et 1 à ceux qui sont forts, le premier chiffre étant pour le décodage et le second pour la compréhension langagière. Le premier sous-groupe comprend les participants ayant un niveau de décodage ainsi qu'un niveau de développement de la compréhension langagière inférieurs à la moyenne standardisée (sous-groupe 00), le second sous-groupe représente les participants ayant un faible niveau de décodage, mais présentant une bonne compréhension langagière (sous-groupe 01), le troisième sous-groupe inclut les participants présentant un bon niveau de décodage sans présenter un niveau de développement normal de la compréhension langagière (sous-groupe 10) et le dernier sous-groupe démontre un niveau de décodage et une compréhension langagière égaux ou au dessus de la moyenne standardisée (sous-groupe 11). Les graphiques suivants nous montrent la répartition des lecteurs selon leur habileté en décodage et selon leur compréhension langagière.

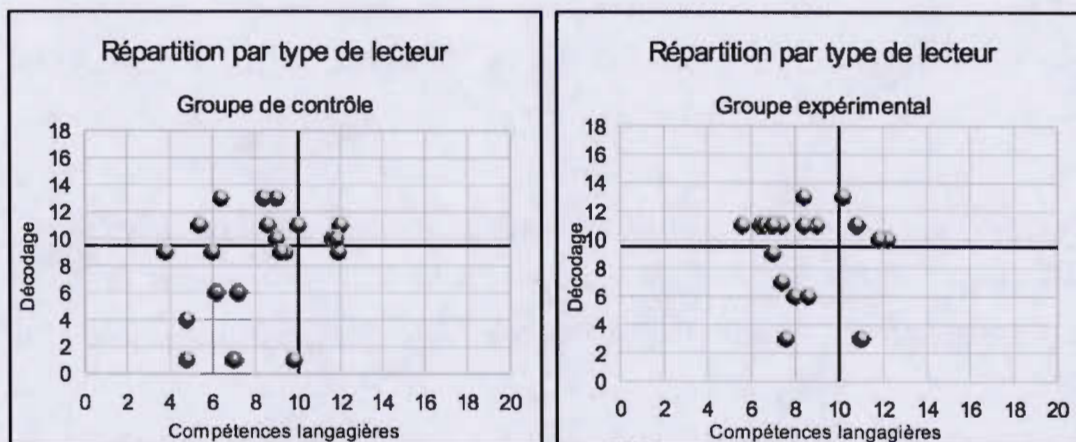


Figure 4.1 Répartition des sujets selon le décodage et la compréhension langagière

L'axe horizontal indique le niveau de développement de la compréhension langagière, plus le lecteur est compétent, plus il se positionne vers la droite. Ainsi, la partie gauche de chacun des tableaux présente les participants ayant une maîtrise de la compréhension langagière inférieure à la moyenne pour leur âge et la partie droite, présente ceux se situant au-dessus de la moyenne pour leur âge. L'axe vertical, quant à lui, présente l'habileté à décoder lors de la lecture. De la même manière, plus le lecteur présente une lecture fluide, plus il se positionne dans le haut du tableau. De ce fait, la partie inférieure du tableau présente les participants présentant un niveau de fluidité inférieur à la moyenne et la partie supérieure présente ceux se situant au-dessus de la moyenne pour leur âge en termes de fluidité de lecture.

Par conséquent, ces tableaux se divisent en 4 parties. La partie inférieure gauche rend compte des individus présentant un faible niveau de fluidité et démontrant un faible niveau en compréhension langagière (sous-groupe 00), la partie inférieure droite présente les participants faibles en décodage mais démontrant de bonnes habiletés langagières (sous-groupe 01). Pour le haut du tableau, la partie gauche rend compte des participants lisant avec fluidité sans avoir développé des habiletés langagières

suffisantes (sous-groupe 10) et finalement la partie supérieure droite représente les participants démontrant à la fois un niveau de fluidité et une compréhension langagière satisfaisants (sous-groupe 11).

Bien que ces tableaux soient divisés en quatre parties, chacune représentant une catégorie de lecteur et les sujets qui y sont classés, ils reflètent la position exacte de chacun des sujets en fonction de leurs niveaux de maîtrise des composantes. Par conséquent, nous pouvons observer qu'aucun des sujets ne se situe aux extrémités du tableau, mais que les lecteurs sont majoritairement regroupés près des axes. Cela signifie qu'il y a très peu de différence entre eux. Un lecteur se situant juste en dessous de la moyenne en termes de compréhension langagière et un lecteur se situant à peine au-dessus de la moyenne pour le même critère de comparaison sont quasiment équivalents.

Le graphique suivant rend compte de la proportion de sujets à l'intérieur de chaque catégorie de lecteurs dans les groupes de contrôle et expérimental.

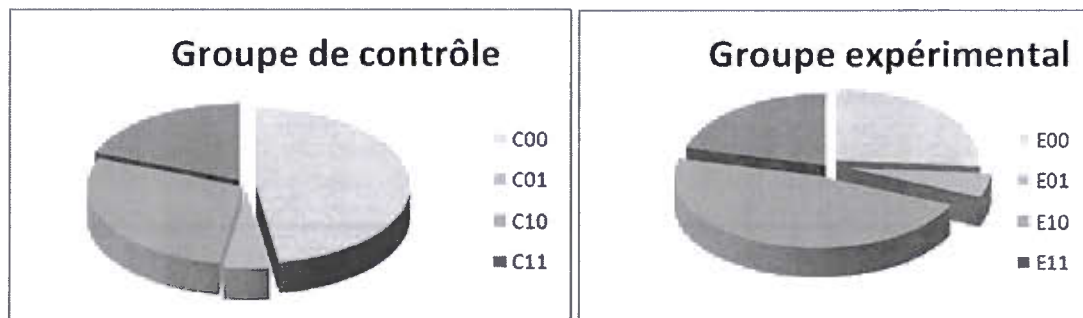


Figure 4.2 Proportion des sujets par type de lecteurs

Parmi les 40 participants, 21 font partie du groupe de contrôle et 19 sont dans le groupe expérimental. En ce qui concerne les élèves faibles en décodage et faibles en compréhension langagière (sous-groupe 00), ils sont au nombre de 5 pour le groupe

expérimental et 10 pour le groupe de contrôle. Les faibles décodeurs présentant une bonne compréhension langagière (sous-groupe 01) sont moins nombreux, un individu pour le groupe expérimental et un individu pour le groupe de contrôle. De ce fait, ce sous-groupe devra être exclu des analyses par sous-groupe. Pour ce qui est des participants présentant un niveau de fluidité adéquat mais faibles en compréhension langagière (sous-groupe 10), ils sont au nombre de 9 pour le groupe expérimental et de 6 pour le groupe de contrôle. Quant aux bons décodeurs démontrant de bonnes habiletés langagières (sous-groupe 11), ils sont 4 pour le groupe expérimental et 4 pour le groupe de contrôle.

Le profil de lecteurs 11 (décodage et compréhension adéquats) correspond au profil des normolecteurs, leurs difficultés ne concernent pas la lecture. La proportion des sujets par profil de lecteurs n'est pas équivalente dans chacun des sous-groupes, notamment pour les profil 00 (faibles en décodage et en compréhension) où il y a deux fois plus de participants dans la condition de contrôle, et pour le profil 10 (bons en décodage et faibles en compréhension) où la condition expérimentale comprend plus de participants que la condition de contrôle. Ceci constitue une limite de notre recherche en plus du faible nombre de participants étudiés.

4.2. Résultats

Les prétest et posttest ont été élaborés de manière à faire lire un texte aux élèves, plus précisément un conte, et leur faire répondre à un questionnaire de lecture. Les questions portaient tant sur le vocabulaire que sur la structure du texte ou encore sur la compréhension de surface ou la compréhension fine. Bien que les questions qui nous intéressent principalement pour cette recherche représentent celles portant sur le thème implicite et sur la généralisation, tant les données globales que les données

spécifiques ont fait l'objet d'analyse.

Dans cette section, nous présenterons dans un premier temps les résultats globaux au prétest et au posttest pour les groupes de contrôle et expérimental, puis ces résultats par catégorie de questions. Ensuite, les résultats seront exposés pour chacun des sous-groupes, d'abord globalement puis par catégorie de questions.

4.2.1. Résultats par groupe

4.2.1.1. Moyennes globales

Parmi les données recueillies, les moyennes globales aux prétest et posttest sont des données importantes puisqu'elles rendent compte du niveau de compréhension en lecture des participants. La pondération globale du prétest ainsi que celle du posttest est de 100 points. Le tableau suivant présente les moyennes globales et les écart-types des groupes de contrôle et expérimental au prétest et au posttest.

Tableau 4.1 Moyennes globales aux prétest et posttest

Variable	Groupe de contrôle (0) N=21		Groupe expérimental (1) N=19	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Total prétest	59,1	13,7	62,2	9,1
Total post-test	62,8	11,2	70	7,6

En ce qui concerne les moyennes globales au prétest, le groupe de contrôle affiche une moyenne inférieure à celle du groupe expérimental, 59.1 versus 63.2, avec un

écart-type plus grand. Cette différence n'est toutefois pas significative. Les résultats du posttest montrent que le groupe de contrôle s'est légèrement amélioré (62.8) alors que le groupe expérimental affiche une amélioration plus considérable (70.0). L'écart-type est cependant réduit au posttest dans les deux conditions, nous observons une diminution de 2.5 pour le groupe de contrôle et de 1.5 pour le groupe expérimental.

L'analyse statistique des résultats a été effectuée à l'aide d'une ANOVA à mesures répétées à deux facteurs avec comme facteur fixe le groupe (contrôle et expérimental) et, comme facteur répété, le temps (prétest et posttest). L'ANOVA met en évidence une différence significative, $F(1, 38) = 8.382, p < 0.006$, en ce qui concerne la moyenne globale entre le prétest et le posttest et ce, tant pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle. En somme, en ce qui concerne les moyennes globales, et tel que l'indique le graphique suivant, les deux groupes se sont améliorés de façon significative entre le prétest et le posttest.

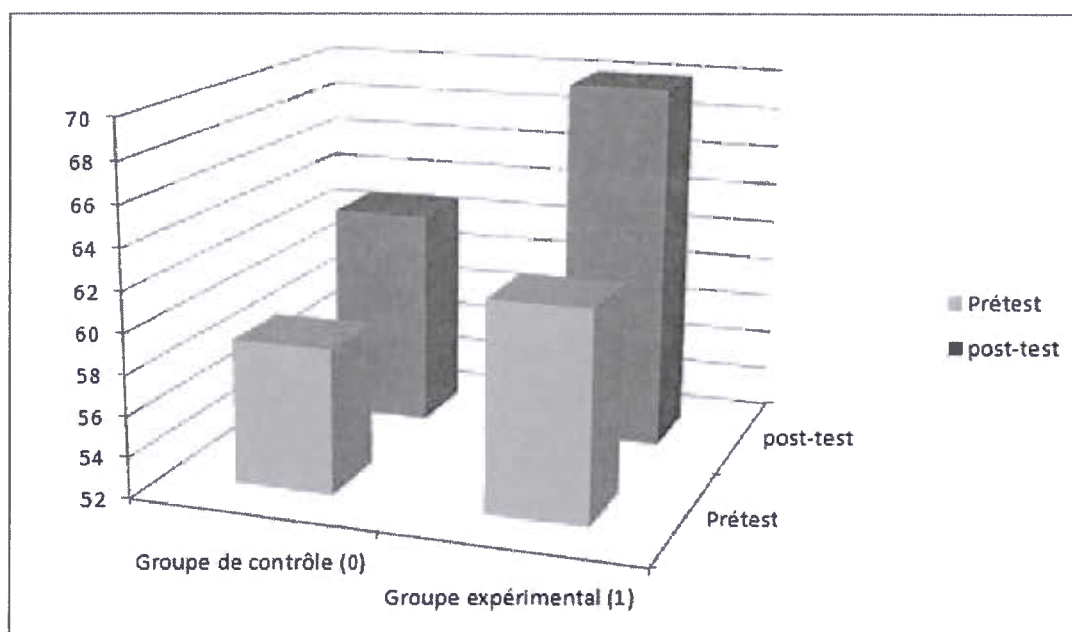


Figure 4.3 Totaux selon les groupes

La figure 4.3 met en évidence une amélioration notable des moyennes globales entre le prétest et le posttest en ce qui concerne les deux groupes. Le groupe de contrôle présentait au prétest une moyenne légèrement plus faible que le groupe expérimental. De plus, au posttest, le groupe expérimental affiche une amélioration plus importante que le groupe de contrôle. Cependant, ces moyennes ne permettent pas de confirmer notre hypothèse de départ puisque seules les deux dernières questions des prétest et posttest correspondent à l'objet visé par cette recherche, à savoir, l'identification du thème implicite et la généralisation. Ces deux questions ont respectivement une pondération de 3 points et de 4 points sur un total de 100 points. La moyenne globale n'est donc pas représentative de l'efficacité de la démarche d'identification du thème, mais nous permet d'élaborer un portrait général du niveau de compréhension en lecture de chacun des groupes.

En ce qui a trait à l'analyse des différences entre les groupes, le résultat de l'ANOVA révèle une différence marginalement significative, $F(1, 38) = 3.836, p = 0.058$. Ce qui signifie qu'au posttest, pour la moyenne globale, la différence entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental, bien que non statistiquement significative, est marginale et mérite d'être considérée.

Le graphique suivant nous présente l'amélioration de chacun des groupes entre le prétest et le posttest. Il nous montre que la pente est plus forte pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle. D'une part, le tableau 4.1 indiquait une plus nette amélioration pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle, d'autre part, la différence entre les groupes est marginalement significative. De plus, par extrapolation, nous pouvons penser que si l'expérimentation avait duré plus longtemps, l'écart entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle aurait probablement été plus conséquent.

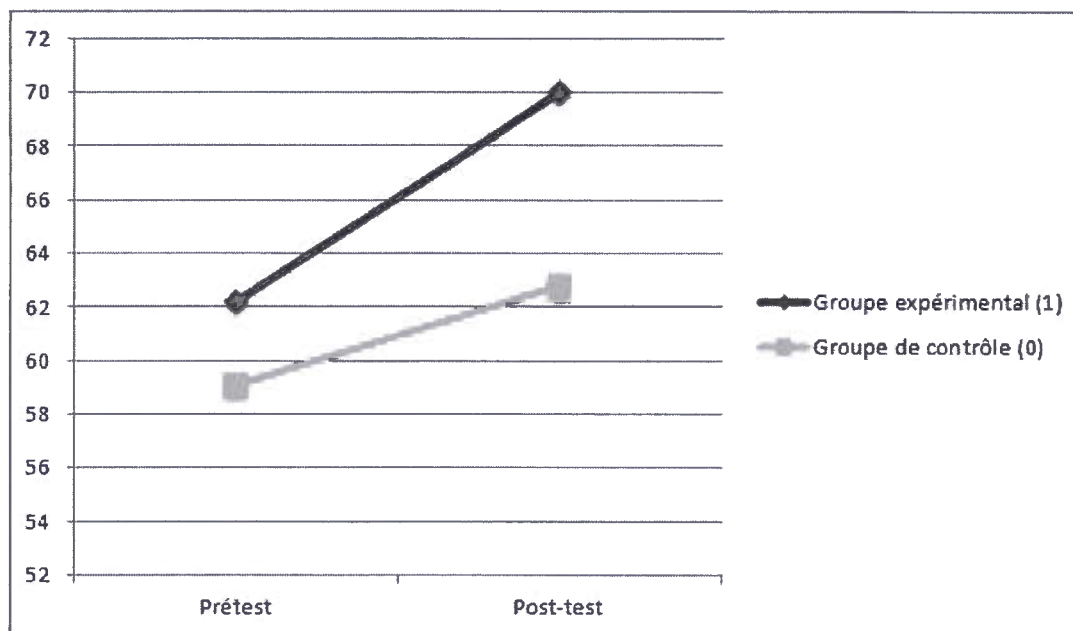


Figure 4.4 Amélioration des moyennes par groupe

4.2.1.2. Moyennes par catégorie de questions

Les questionnaires de compréhension en lecture des textes lus pour le pré-test et le posttest comprenaient différents types de questions, à savoir, les questions sur le vocabulaire, les questions littérales, où la réponse est explicite et peut être trouvée dans le texte lui-même, les questions inférentielles, pour lesquelles le lecteur doit élaborer une inférence pour pouvoir y répondre, les questions en lien avec le schéma narratif, celles concernant le schéma actantiel et finalement les questions d'identification du thème implicite et la généralisation. Les questions en lien avec le vocabulaire ont été exclues des analyses parce qu'elles n'apportent aucune indication sur la compréhension du vocabulaire en raison du fait que les élèves avaient droit à différents outils de référence tels que le dictionnaire et le dictionnaire des synonymes, afin de pouvoir définir les mots. Les scores de chaque type de question ont également

fait l'objet d'une analyse statistique afin de répondre à l'hypothèse de départ, à savoir, l'enseignement d'une démarche d'identification du thème et de généralisation permet aux élèves d'atteindre un niveau profond de compréhension des textes littéraires. Les moyennes par type de question sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 4.2 Moyenne et écart-type selon le type de questions

Variable	Groupe de contrôle (0) N=21				Groupe expérimental (1) N=19			
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test	
	Moy	É-T	Moy	É-T	Moy	É-T	Moy	É-T
Questions littérales	73,6	19,3	73,5	15,7	78,0	10,6	75,1	10,5
Questions Inférentielles	40,7	16,7	70,7	13,6	45,5	18,3	67,4	15,2
Schéma Narratif	9,5	2,7	9,5	2,9	9,9	2,7	10,7	2,2
Schéma Actantiel	3,5	1,5	2,9	1,6	4,2	1,3	3,6	1,6
Thème (Post-test différé)	0,4	0,6	0,3 (1,9)	0,7 (1,3)	0,3	0,6	2,4 (2,4)	1,1 (1,2)
Généralisation (Post-test différé)	0,0	0,0	0,9 (1,8)	1,3 (2,0)	0,1	0,5	2,6 (2,6)	1,7 (1,9)

Ces résultats nous indiquent qu'en ce qui concerne les questions littérales, les élèves étaient assez performants au prétest et ont maintenu cette performance au posttest bien que le groupe expérimental ait légèrement baissé au posttest. Il en va de même pour les questions en lien avec les schémas narratif et actantiel où les moyennes semblent se maintenir. Pour ce qui est des questions inférentielles, nous observons une nette hausse tant dans le groupe de contrôle que dans le groupe expérimental, les moyennes passent de 40,7 % à 70,7% et de 45,5% à 67,4% respectivement pour le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Enfin, pour le thème et la généralisation, nous avons recueilli, en plus de la deuxième mesure au posttest, une troisième mesure, un posttest différé (pour la séquence des prost-tests, nous rappelons

le devis de recherche présenté au tableau 3.1). Cette mesure est indiquée entre parenthèses dans le tableau 4.2, sous le premier posttest, par mesure de lisibilité. Pour le groupe de contrôle, cette mesure nous permet de vérifier l'efficacité de l'intervention, à savoir, l'enseignement de la démarche d'identification du thème, enseignée au groupe de contrôle après le posttest. Par contre, pour le groupe expérimental, cette dernière mesure nous permet d'évaluer la rétention. Le constat, tant pour le thème que pour la généralisation, est que le groupe expérimental s'est très nettement amélioré entre le prétest et le posttest en plus de maintenir la performance au posttest différé pour ces deux catégories de questions. Quant au groupe de contrôle, les résultats du prétest et du posttest sont équivalents et l'amélioration est constatée au posttest différé.

4.2.1.2.1. Questions littérales

Les questions littérales sont les questions pour lesquelles la réponse se trouve dans le texte. Les questions de cette catégorie n'étaient ni identifiées comme telles, ni suivies, dans le questionnaire, mais éparses à travers le questionnaire. Elles totalisaient respectivement pour le prétest et pour le posttest 38% et 36% du score global et elles étaient au nombre de 10 pour chacun des tests sur respectivement 19 et 27 questions pour le prétest et le posttest. Ce type de question demeure relativement facile pour les élèves puisqu'il s'agit d'une tâche de repérage et qu'il leur suffit, pour répondre à la question, de relever le passage du texte correspondant à la réponse.

L'analyse de variance nous indique qu'il ne ressort aucune différence significative entre les groupes pour ce type de question. Il n'y a pas d'effet de temps, $F(1, 38) = 0.262, p = 0.612$, ni d'effet de groupe, $F(1, 38) = 0.257, p = 0.615$. Cela signifie que, pour ce type de questions, il n'y a ni différence significative avant ou après l'intervention, ni différence significative entre le groupe de contrôle et le groupe

expérimental. En effet, les deux groupes ont affiché une bonne performance pour les questions littérales tant au prétest qu'au posttest. Une moyenne pour les questions textuelles, groupes confondus et prétest et posttest confondus, entre 73,5% et 78%, indique une maîtrise relativement bonne des habiletés en lien avec compréhension de surface. Autrement dit, le contenu sémantique de la structure de surface, la signification des mots et des phrases, ne pose pas de problème pour les élèves.

4.2.1.2.2. Questions inférentielles

En ce qui concerne les questions inférentielles, elles sont respectivement, pour les tests 1 et 2 au nombre de 6 et de 9, pour un total de 22% et de 20% du score global. Pour celles-ci, la réponse ne se situe pas dans le texte mais bien dans la tête du lecteur puisqu'il faut élaborer une inférence pour pouvoir y répondre, le tableau 4.2, présenté au début de cette section, met en évidence que les deux groupes sont en échec au prétest pour ce type de questions, affichant des scores de 40,7% et de 45,5% et que les deux groupes ont considérablement amélioré leur score au posttest avec des moyennes de 70,7% et de 67,4%.

L'ANOVA met en évidence un effet de temps, $F(1, 38) = 73.228, p < 0.000$, sans effet de groupe. En d'autres termes, il existe une différence significative entre les scores du prétest et ceux du posttest en ce qui concerne les questions inférentielles et ce, pour le groupe de contrôle autant que pour le groupe expérimental. Les interventions semblent avoir permis aux deux groupes d'améliorer leur capacité à élaborer des inférences. C'est d'ailleurs dans la catégorie des questions inférentielles qu'il y a une nette amélioration des performances dans les deux groupes, marquant ainsi la différence dans la moyenne globale du prétest et du posttest.

Le graphique suivant met en évidence l'accroissement des scores pour cette catégorie

de questions.

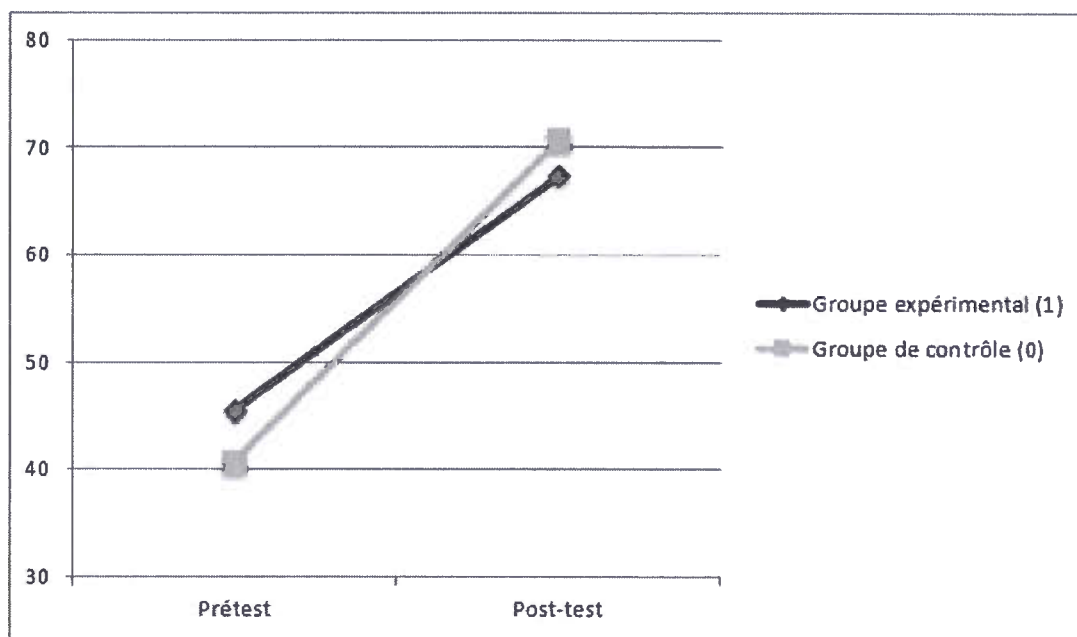


Figure 4.5 Amélioration des scores par type de questions / Questions inférentielles

La figure 4.5 indique une amélioration marquée à élaborer des inférences lors de la lecture pour les deux groupes. Cependant, le groupe de contrôle, qui avait un score plus faible au prétest, a un accroissement du score légèrement supérieur à celui du groupe expérimental. Il faut préciser que les questions n'étaient pas identifiées comme étant littérales ou inférentielles.

4.2.1.2.3. Structure narrative

La catégorie de questions en lien avec la structure narrative est comptée sur un total de 16 points. Tel que l'indique le tableau 4.2 le groupe de contrôle a maintenu son score entre le prétest et le posttest en affichant un score moyen de 9,5 pour le prétest

ainsi que pour le posttest, alors que le groupe expérimental affiche une légère augmentation avec un score de 9,9 au prétest et 10,7 au posttest.

Les résultats de l'ANOVA ne montrent pas de différences significatives entre le prétest et le posttest, ni entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental pour ce qui est des questions en lien avec la structure du récit.

4.2.1.2.4. Schéma actantiel

Les questions en lien avec le schéma actantiel, quant à elles, sont comptées sur un total de 7 points. Au prétest, le groupe de contrôle a en moyenne 3,5 et le groupe expérimental 4,2 alors qu'au posttest, le groupe de contrôle a en moyenne 2,9 contre 3,6 pour le groupe expérimental. Autrement dit, pour les deux groupes, le score au posttest est très légèrement inférieur à celui du prétest.

L'analyse ANOVA ne révèle pas de différences significatives entre le prétest et le posttest, ni entre les groupes de contrôle et expérimental pour ce qui est des questions en lien avec le schéma actantiel.

4.2.1.2.5. Thème

Enfin, les questions concernant le thème ont une pondération de 3 et celles sur la généralisation ont une pondération de 4 points, il s'agit d'une seule question par catégorie. Pour ces deux catégories de questions, nous avons relevé un score pour un prétest, un posttest et pour un posttest différé, d'une part par mesure d'équité afin de dispenser au groupe de contrôle l'enseignement du module d'identification du thème et de généralisation puisqu'ils ne l'ont pas eu durant l'expérimentation, et d'autre part,

afin de vérifier dans le groupe expérimental s'il y a eu rétention.

Le tableau 4.2 des moyennes par catégorie de questions nous indique qu'au prétest, les deux groupes sont équivalents, pour la question en lien avec le thème, avec des moyennes respectives pour les groupes de contrôle et expérimental de 0,4 et de 0,3. Le groupe expérimental s'est amélioré au posttest passant d'un score de 0,3 au prétest à un score de 2,4 au posttest et a maintenu son score au posttest différé alors que le groupe de contrôle affiche une amélioration au posttest différé uniquement, après que celui-ci ait reçu l'intervention.

Les résultats de l'ANOVA pour la question sur le thème mettent en évidence une interaction significative entre les variables. En d'autres termes, il existe une différence significative entre les groupes, $F(1, 38) = 45.348, p < 0.000$, ainsi qu'entre les scores au prétest et au posttest, $F(1, 38) = 41.424, p < 0.000$. Fixer les variables temps et groupe afin d'isoler les effets significatifs nous permet de vérifier lesquelles des variables ont un effet significatif.

En ce qui concerne l'effet temps en fonction du groupe, le test t de la différence des moyennes en fonction des groupes montre que pour le groupe expérimental, la différence entre le prétest et le posttest est significative, $p < 0.000$ avec un intervalle de confiance de 95% et la différence entre le prétest et le posttest différé est significative $p < 0.000$, alors que pour le groupe de contrôle, il n'y a pas de différence significative entre le prétest et le posttest, mais il y a une différence significative entre le prétest et le posttest différé, $p < 0.000$, et entre le posttest et le posttest différé, $p < 0.000$.

Pour ce qui est de l'effet du groupe en fonction du temps, le test t de la différence des moyennes indique qu'au prétest, il n'y a pas de différence significative entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental, tandis qu'au posttest, la différence entre

le groupe de contrôle et le groupe expérimental est significative, $p < 0,000$ avec un intervalle de confiance de 95%.

Le graphique suivant présente l'amélioration des scores pour les groupes de contrôle et expérimental en ce qui concerne la question sur le thème.

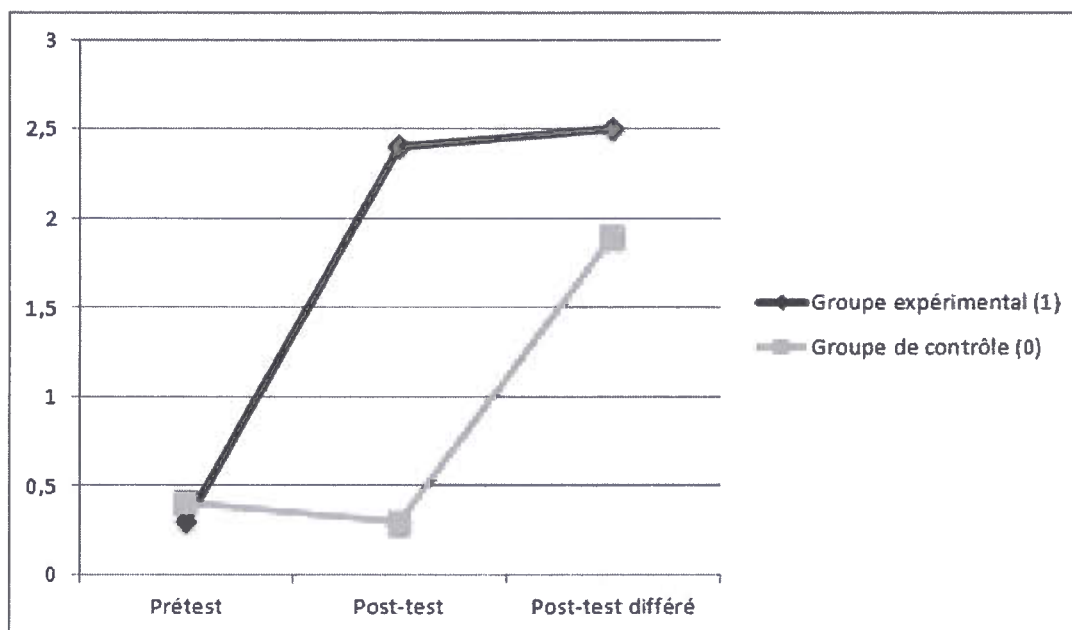


Figure 4.6 Amélioration des scores par type de questions / Thème

La figure 4.6 met en évidence l'importante amélioration des scores entre le prétest et le posttest pour le groupe expérimental en ce qui concerne l'identification du thème ainsi que le maintien du score au posttest différé contrairement au groupe de contrôle qui n'affiche une nette amélioration qu'au posttest différé, après que celui-ci ait reçu l'intervention.

4.2.1.2.6. Généralisation

Quant à la généralisation, tel que l'indique le tableau 4.2, les deux groupes affichent un score nul pour le prétest alors qu'au posttest le groupe de contrôle s'est très légèrement amélioré et le groupe expérimental présente une nette amélioration. Pour ce qui est du posttest différé, le groupe expérimental a maintenu son score et le groupe de contrôle affiche une amélioration.

En ce qui concerne les questions de généralisation, au prétest pratiquement tous les participants ont obtenu 0, tant et si bien que la moyenne du groupe de contrôle au prétest est de 0 et celle du groupe expérimental est de 0,1. L'analyse statistique s'avérant impossible avec un score nul, les moyennes au prétest ont été exclues de l'analyse. Ainsi, les moyennes du posttest uniquement ont fait l'objet de cette analyse et un test t a été utilisé. Les résultats de cette analyse indiquent qu'au posttest, pour les questions de généralisation, la différence entre les moyennes du groupe de contrôle et celles du groupe expérimental est significative : $p < 0,001$.

Le graphique suivant rend compte de l'amélioration des scores pour les questions en lien avec la généralisation.

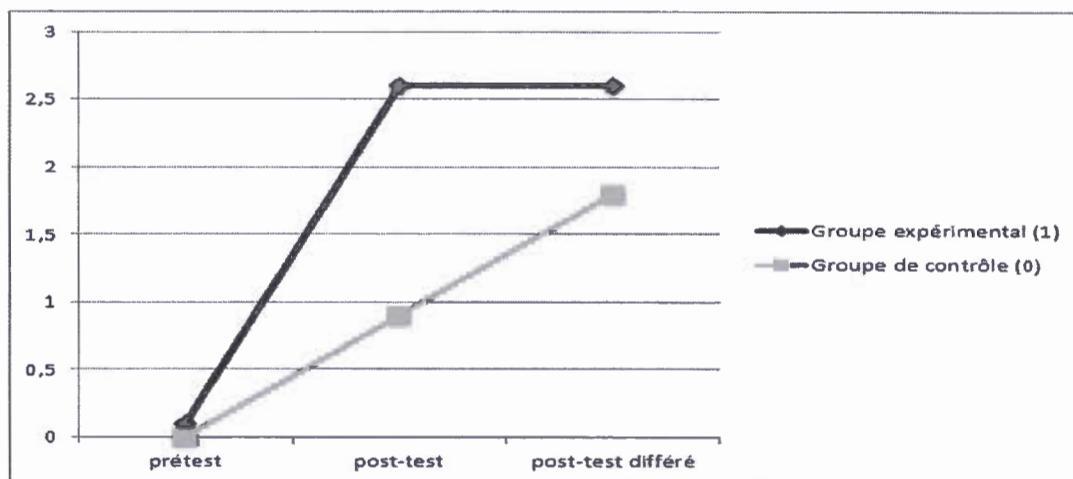


Figure 4.7 Amélioration des scores par type de questions / Généralisation

La figure 4.7 présente l'amélioration considérable des scores entre le prétest et le posttest pour le groupe expérimental en ce qui concerne les questions en lien avec la généralisation ainsi que le maintien du score au posttest différé, alors que le groupe de contrôle affiche une légère amélioration entre le prétest et le posttest et s'améliore nettement au posttest différé, une fois que les sujets ont reçu l'intervention.

4.2.2. Résultats par sous-groupe

L'analyse des résultats par sous-groupe afin de comparer des lecteurs de niveau équivalent permettra de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Est-ce que cet effet varie selon les quatre profils de lecteurs?
 - Bon décodeur / bon compreneur (normolecteur)
 - Bon décodeur / mauvais compreneur
 - Mauvais décodeur / bon compreneur
 - Mauvais décodeur / mauvais compreneur
- Si l'effet varie en fonction des profils de lecteurs, pour quel(s) profil(s) de lecteurs cette démarche est-elle la plus efficace?

Ainsi, chacun des groupes a été scindé en quatre sous-groupes (rappelons que le code 0 est associé aux faibles performances et le chiffre 1 aux bonnes performances et que le premier chiffre correspond au décodage et le second à la compréhension langagière). Ces quatre sous-groupes sont donc le sous-groupe 00 (décodage faible, compréhension langagière faible), le sous-groupe 01 (décodage faible, bonne compréhension langagière), le sous-groupe 10 (bon décodage, compréhension langagière faible) et le sous-groupe 11 (bon décodage, bonne compréhension langagière). Toutefois, le sous-groupe 01 contient un seul participant dans le groupe de contrôle et un seul participant également dans le groupe expérimental et doit être

exclu des analyses. Celles-ci porteront donc sur les trois autres sous-groupes, soient, les sous-groupes 00, 10 et 11. Nous voulons rappeler le devis de recherche présenté au tableau 3.1 qui mentionne qu'après le posttest 1, le groupe de contrôle a bénéficié de l'intervention et que le posttest 2 a été administré aux deux groupes après cette intervention et qu'il constitue de ce fait un posttest différé pour le groupe expérimental et un posttest pour le groupe de contrôle.

4.2.2.1. Moyennes globales

Le tableau suivant présente les moyennes globales par sous-groupe pour les groupes de contrôle et expérimental au prétest et au posttest.

Tableau 4.3 Moyennes globales aux prétest et posttest par sous-groupe

	Groupe de contrôle			Groupe expérimental		
	Prétest	Post-test	N	Prétest	Post-test	N
Sous-groupe 00	52,2	60,1	10	55,4	67,1	5
Sous-groupe 10	65,9	65,8	6	64,6	69,1	9
Sous-groupe 11	62,3	63,8	4	69,1	75,6	4

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

Ce tableau montre qu'en ce qui concerne les moyennes globales, au prétest, dans le groupe expérimental comme dans le groupe de contrôle, les sous-groupes 00, qui représentent les participants présentant un niveau de décodage inférieur à la moyenne et un niveau faible en compréhension langagière, ont un score inférieur à celui des autres sous-groupes. Par contre, au posttest, ce même sous-groupe pour le groupe

expérimental a affiché une amélioration supérieure à celle des autres sous-groupes, à savoir, une amélioration de 11 %.

Le nombre de sujets par sous-groupe se situe entre 4 et 10, ce qui rend les effectifs trop petits pour pouvoir appliquer une analyse ANOVA. Par conséquent, le test des rangs signés de Wilcoxon a été utilisé pour analyser l'amélioration entre le prétest et le posttest pour chacun des sous-groupes, et le test de Mann-Whitney a servi à analyser les différences entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Ces analyses révèlent qu'entre le prétest et le posttest, il existe une différence significative ($p < 0.038$) pour le sous-groupe 10 du groupe expérimental (sujets présentant un bon niveau de décodage et une faible compréhension langagière). De plus, au posttest, le sous-groupe 11 du groupe expérimental (sujets présentant un bon niveau de décodage et une bonne compréhension langagière) affiche une moyenne significativement plus élevée ($p < 0.029$) que celle du même sous-groupe dans le groupe de contrôle. Par ailleurs, il en ressort également une différence marginalement significative ($p < 0.068$) entre le prétest et le posttest pour le sous-groupe 11 du groupe expérimental (sujets présentant un bon niveau de décodage et une bonne compréhension langagière).

Le graphique suivant présente les moyennes globales de chacun des sous-groupes au prétest et au posttest. Le test 1 représente le prétest, et le test 2 reflète le posttest. Les sous-groupes 00 de contrôle et expérimental affichent, au prétest, les moyennes les plus faibles, et le groupe 11 expérimental affiche le meilleur score au posttest. Les connecteurs indiquent les différences significatives présentes au posttest entre le sous-groupe 11 de contrôle et le sous-groupe 11 expérimental, ainsi qu'entre le prétest et le posttest du sous-groupe 10 expérimental.

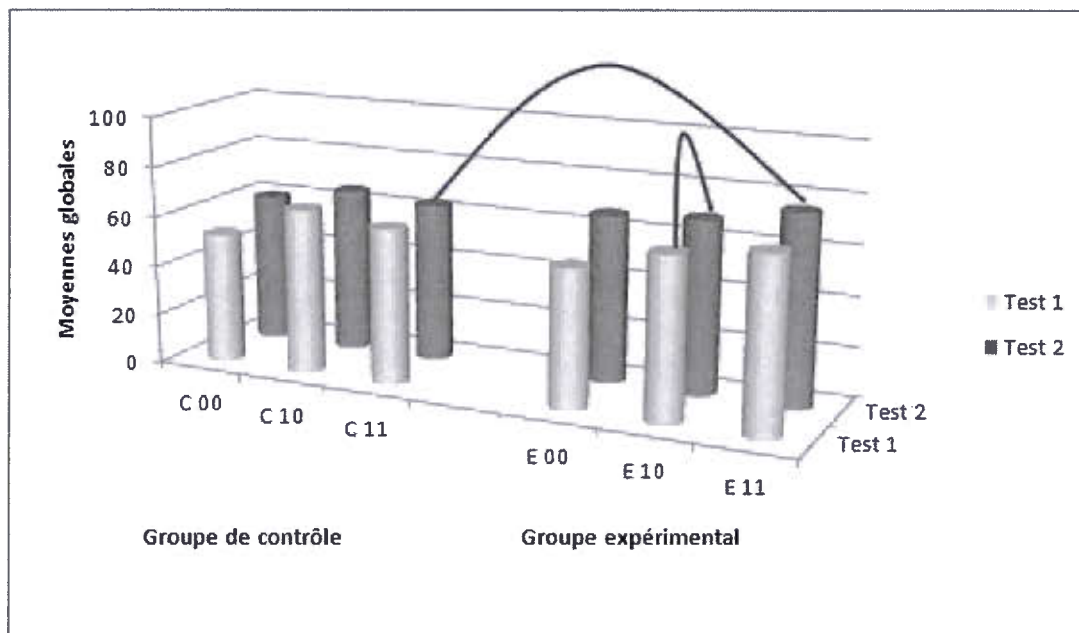


Figure 4.8 Totaux selon les sous-groupes

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

4.2.2.2. Moyennes par catégorie de questions

Les moyennes par sous-groupe ont également fait l'objet d'une analyse statistique pour chacune des catégories de questions afin de vérifier si le traitement permet aux élèves d'atteindre le niveau de compréhension le plus profond, et dans quel sous-groupe le traitement est le plus efficace. Dans cette section, les moyennes par sous-groupe et par type de questions sont présentées.

4.2.2.2.1. Questions littérales

Le tableau suivant présente les résultats pour les questions littérales pour chacun des sous-groupes au prétest et au posttest.

Tableau 4.4 Moyennes par sous-groupe pour les questions littérales

	Groupe de contrôle			Groupe expérimental		
	Prétest	Post-test	N	Prétest	Post-test	N
Sous-groupe 00	65,8	67,5	10	72,6	68,8	5
Sous-groupe 10	83,8	76,4	6	78,7	75,9	9
Sous-groupe 11	74,3	83,3	4	82,9	84,0	4

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

Ce tableau nous indique qu'à l'exception du sous-groupe 00 du groupe de contrôle (sujets présentant un niveau de décodage inférieur à la moyenne et un faible niveau en compréhension langagière), les scores au prétest pour cinq des six sous-groupes sont relativement bons et que trois des six sous-groupes ont légèrement amélioré leur score au posttest alors que les trois autres sous-groupes ont une performance légèrement inférieure au posttest qu'au prétest. Par ailleurs, les analyses n'ont révélé aucune différence significative entre le prétest et le posttest, ni entre les groupes.

4.2.2.2.2. Questions inférentielles

Les moyennes par sous-groupe pour les questions inférentielles sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 4.5 Moyennes par sous-groupe pour les questions inférentielles

	Groupe de contrôle			Groupe expérimental		
	Prétest	Post-test	N	Prétest	Post-test	N
Sous-groupe 00	33,6	62,5	10	32,7	72,0	5
Sous-groupe 10	47,7	80,5	6	49,5	61,7	9
Sous-groupe 11	42,0	75,5	4	52,5	72,5	4

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

Ce tableau indique qu'en ce qui a trait aux questions inférentielles, les trois sous-groupes sont en échec au prétest, tant dans le groupe de contrôle que dans le groupe expérimental. Les sous-groupes des participants présentant un niveau de décodage ainsi qu'une compréhension langagière faibles (sous-groupe 00), tant dans le groupe de contrôle que dans le groupe expérimental, sont ceux qui obtiennent les résultats les plus faibles au prétest, n'atteignant pas 35 %. Au posttest, tous les sous-groupes ont amélioré leur score. Le sous-groupe qui affiche l'amélioration la plus importante est le sous-groupe 00 du groupe expérimental dont la performance au posttest représente plus du double de celle du prétest.

Pour ce qui est des différences entre le prétest et le posttest, le test des rangs signés de Wilcoxon met en évidence, dans le groupe de contrôle, une différence significative ($p < 0.005$) pour le sous-groupe 00 (participants présentant un niveau de décodage et un niveau de compréhension langagière faibles), ainsi que pour le sous-groupe 10 (participants présentant un niveau de décodage satisfaisant et une compréhension langagière faible) ($p < 0.028$). Dans le groupe expérimental, en ce qui concerne les questions inférentielles, une différence statistiquement significative ($p < 0.043$) est déterminée entre le prétest et le posttest pour le sous-groupe 00, alors que pour le sous-groupe 11 (participants présentant un niveau de décodage et un niveau de

développement de la compréhension langagière satisfaisants), une différence marginalement significative est décelée ($p < 0.068$). Pour ce qui est des différences entre les groupes de contrôle et expérimental, au posttest, la moyenne du groupe de contrôle est significativement plus élevée ($p < 0.003$) que celle du groupe expérimental.

Le graphique suivant présente les scores au prétest et au posttest des sous-groupes de contrôle et expérimental pour les questions inférentielles.

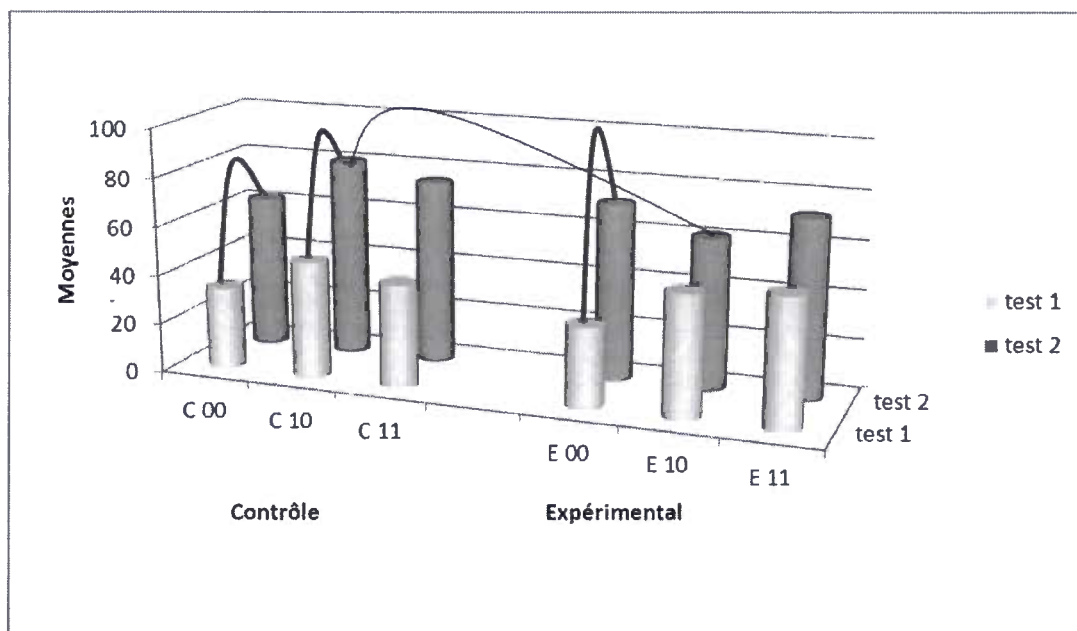


Figure 4.9 Moyennes aux questions inférentielles selon les sous-groupes

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

Ce graphique met en évidence, pour la catégorie des questions inférentielles, une amélioration marquée entre les résultats du prétest et ceux du posttest pour chacun des sous-groupes du groupe de contrôle et du groupe expérimental. Les améliorations les plus importantes sont celles des sous-groupes de contrôle 00 (sujets présentant un

niveau de décodage faible et une compréhension langagière faible) et 10 (sujets présentant un bon niveau de décodage et une faible compréhension langagière) ainsi que le sous-groupe expérimental 00. Pour ces trois sous-groupes, la différence entre le prétest et le posttest est statistiquement significative.

4.2.2.2.3. Schéma narratif

Les scores pour les questions en lien avec la structure du texte sont présentés dans le tableau 4.6. Les sous-groupes 00 (sujets présentant un niveau de décodage faible et une compréhension langagière peu développée), tant dans le groupe de contrôle que dans le groupe expérimental affichent des scores plus faibles au prétest et se sont légèrement améliorés au posttest. Les sous-groupes 10 (sujets présentant un bon niveau de décodage et une compréhension langagière faible) des groupes de contrôle et expérimental affichent une performance moyenne au prétest et la maintiennent au posttest. Alors que les sous-groupes 11 (sujets présentant à la fois un bon niveau de décodage et une bonne compréhension langagière) performant légèrement moins au posttest qu'au prétest.

Pour ce type de questions, l'analyse par sous-groupe n'indique aucun effet de temps, ni de groupe. Autrement dit, il n'y a aucune différence significative entre le prétest et le posttest, ni entre les groupes. Par contre, une différence marginalement significative ($p < 0.057$) est relevée au posttest pour le sous-groupe 11.

Tableau 4.6 Scores par sous-groupe pour les questions sur le schéma narratif

	Groupe de contrôle			Groupe expérimental		
	Prétest	Post-test	N	Prétest	Post-test	N
Sous-groupe 00	8,3	9,9	10	7,4	9,3	5
Sous-groupe 10	9,6	9,7	6	10,1	10,8	9
Sous-groupe 11	11,5	7,3	4	12,1	11,9	4

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

4.2.2.2.4. Schéma actantiel

Tel que l'indique le tableau suivant des résultats au prétest et au posttest pour les questions en lien avec le schéma actantiel, tous les sous-groupes affichent un score moyen au prétest. Les scores au posttest sont légèrement en baisse par rapport au prétest.

Tableau 4.7 Scores par sous-groupe pour les questions sur le schéma actantiel

	Groupe de contrôle			Groupe expérimental		
	Prétest	Post-test	N	Prétest	Post-test	N
Sous-groupe 00	2,9	2,7	10	4,0	4,0	5
Sous-groupe 10	3,7	3,0	6	4,1	3,4	9
Sous-groupe 11	4,3	2,8	4	4,3	3,8	4

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

Les analyses ne révèlent pas de différence significative entre le prétest et le posttest dans aucun des sous-groupes. Il n'y a pas non plus de différence significative entre

les sous-groupes du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental.

4.2.2.2.5. Thème

En ce qui concerne la catégorie de questions en lien avec le thème, nous avons relevé une troisième mesure qui correspond au posttest différé. Le tableau 4.8 présente les résultats des prétest, posttest et posttest différé pour chacun des sous-groupes du groupe de contrôle et du groupe expérimental.

Tableau 4.8 Moyennes par sous-groupe pour les questions sur le thème

	Groupe de contrôle				Groupe expérimental			
	Prétest	Post-test	Post-test différé	N	Prétest	Post-test	Post-test différé	N
Sous-groupe 00	0,2	0,6	1,6	10	0,2	2,8	3,0	5
Sous-groupe 10	0,8	0,2	2,0	6	0,3	2,2	2,7	9
Sous-groupe 11	0,3	0,0	2,3	4	0,3	2,3	0,8	4

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

Ce tableau indique qu'au prétest, l'ensemble des sous-groupes affiche une moyenne très faible s'approchant de 0. Les sous-groupes du groupe expérimental améliorent nettement ce score au posttest et maintiennent leur performance au posttest différé à l'exception du sous-groupe 11 (sujets présentant un bon niveau de décodage et une compréhension langagière adéquate). Alors que les sous-groupes du groupe de contrôle maintiennent un score faible au posttest et affichent une amélioration marquée au posttest différé, après que l'intervention ait été mise en œuvre.

Entre le prétest et le posttest, l'analyse des différences de moyennes révèle un effet de temps pour les sous-groupes 00 et 10 du groupe expérimental. Autrement dit, dans le

groupe expérimental, il existe une différence significative entre le prétest et le posttest pour le sous-groupe 00 (sujets présentant un niveau faible de décodage et une compréhension langagière insuffisante), $p < 0.038$, ainsi que pour le sous-groupe 10 (sujets démontrant un bon niveau de décodage et un faible niveau en compréhension langagière), $p < 0.016$. Entre le prétest et le posttest différé, il existe une différence significative pour le sous-groupe 00 du groupe de contrôle ($p < 0.026$), ainsi que pour les sous-groupes 00 ($p < 0.034$) et 10 ($p < 0.009$) du groupe expérimental. Enfin, entre le posttest et le posttest différé, une différence significative, $p < 0.039$, est établie pour le sous-groupe 10 du groupe de contrôle, et une différence marginalement significative, $p < 0.068$, existe pour le groupe 00 du groupe de contrôle. Pour ce qui est de l'effet de groupe, au posttest, il existe une différence significative pour les sous-groupes 00 (participants qui démontrent un faible niveau de décodage et une compréhension langagière inadéquate), $p < 0.001$, ainsi que pour les sous-groupes 10 (sujets présentant un bon niveau de décodage et une compréhension langagière insuffisante), $p < 0.018$. Cela signifie que pour le posttest, la moyenne du sous-groupe 00 expérimental est significativement plus élevée que celle du sous-groupe 00 de contrôle, et que la moyenne du sous-groupe 10 expérimental est significativement plus élevée que celle de son homologue dans le groupe de contrôle.

Le graphique suivant représente les moyennes pour la catégorie de questions en lien avec le thème pour chacun des sous-groupes dans les groupes de contrôle et expérimental aux prétest, posttest et posttest différé.

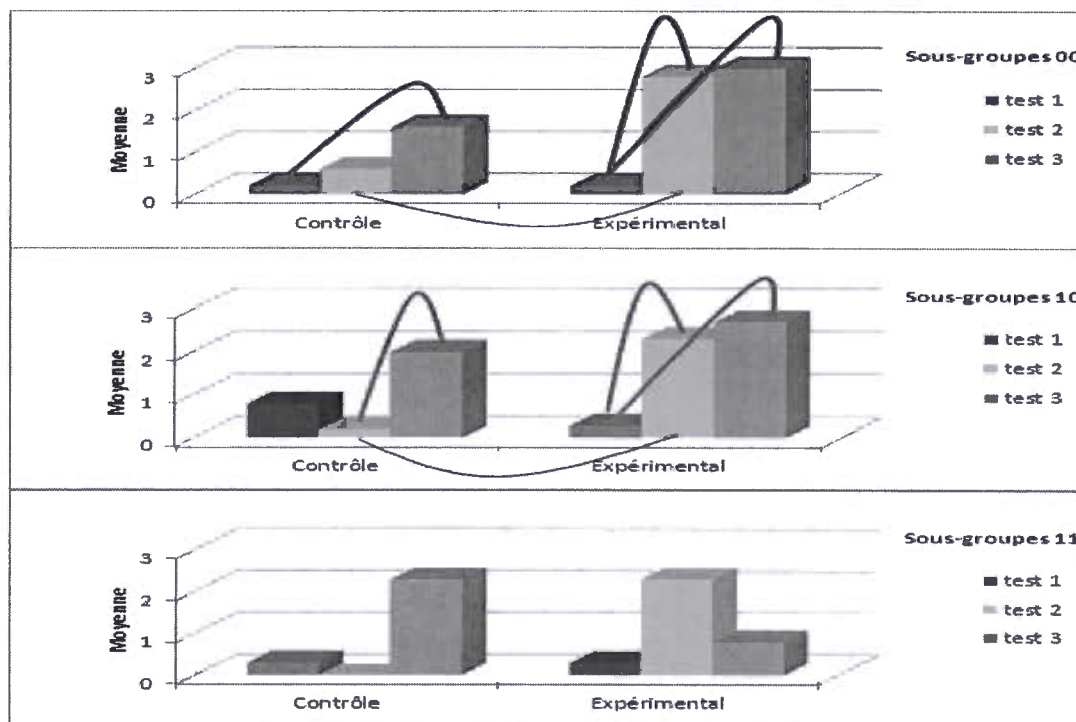


Figure 4.10 Moyennes par sous-groupe pour les questions sur le thème

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

Ce graphique met en évidence l'amélioration des sous-groupes du groupe expérimental au posttest, et le maintien des scores au posttest différé ainsi que l'amélioration des sous-groupes de contrôle au posttest différé. Les connecteurs indiquent les différences significatives qui ont été présentées précédemment, pour le sous-groupe 00, entre les tests 1 et 3 dans le groupe de contrôle et entre les tests 1 et 2, ainsi qu'entre les tests 1 et 3 dans le groupe expérimental. Pour le sous-groupe 10, les différences significatives se situent entre les tests 2 et 3 pour le groupe de contrôle, et pour le groupe expérimental, entre les tests 1 et 2, ainsi que 1 et 3.

4.2.2.2.6. Généralisation

Pour les questions de généralisation, un troisième test a également été administré aux participants. Le tableau suivant présente les moyennes aux questions de généralisation par sous-groupe pour les groupes de contrôle et expérimental.

Tableau 4.9 Moyennes par sous-groupe pour les questions de généralisation

	Groupe de contrôle				Groupe expérimental			
	Prétest	Post-test	Post-test différé	N	Prétest	Post-test	Post-test différé	N
Sous-groupe 00	0,0	1,0	2,0	10	0,0	2,4	3,6	5
Sous-groupe 10	0,0	1,2	1,3	6	0,2	2,9	2,2	9
Sous-groupe 11	0,0	0,3	2,7	4	0,0	2,0	2,0	4

N.B. 00 = faibles décodeurs, faibles compreneurs, 10 = bons décodeurs, faibles compreneurs, 11 = bons décodeurs, bons compreneurs

Les éléments qui ressortent de ce tableau sont d'une part, le fait qu'au prétest, tous les sous-groupes ont une moyenne de zéro ou très proche de zéro, d'autre part, que l'amélioration est visible au posttest pour les sous-groupes du groupe expérimental, alors qu'elle ne l'est qu'au posttest différé pour les sous-groupes du groupe de contrôle. Le groupe expérimental maintient le score élevé au posttest différé. Le sous-groupe qui se démarque le plus avec un score de 3,6 / 4 au posttest différé est le sous-groupe expérimental 00 (participant qui démontrent un niveau de décodage faible et une compréhension langagière insuffisante).

Pour ce qui est des différences entre le prétest et le posttest, le sous-groupe qui affiche une différence significative, $p < 0.014$, est le sous-groupe expérimental 10 (participants démontrant un bon niveau de décodage et une faible compréhension langagière). Cependant, le sous-groupe expérimental 00 (sujets démontrant à la fois un faible niveau de décodage et une faible compréhension langagière) affiche une

différence marginalement significative, $p < 0.066$ entre le prétest et le posttest. Ce sont ces deux mêmes sous-groupes qui affichent une différence significative entre les tests 1 et 3. Ainsi, pour le sous-groupe expérimental 00, la moyenne au posttest différé est significativement plus élevée ($p < 0.034$) que celle du prétest, et il en est de même pour le sous-groupe expérimental 10, $p < 0.035$. Dans le groupe de contrôle, c'est le sous-groupe 00 qui affiche une différence significativement plus élevée au posttest différé qu'au prétest, ($p < 0.034$). En d'autres termes, le sous-groupe expérimental 00 s'améliore de façon marginalement significative entre le prétest et le posttest et de façon significative entre le prétest et le posttest différé. Le sous-groupe expérimental 10 s'améliore de façon significative entre le prétest et le posttest et entre le prétest et le posttest différé. Quant au groupe de contrôle 00, celui-ci s'améliore de façon significative entre le prétest et le posttest différé.

Le graphique suivant reflète les moyennes pour les questions de généralisation.

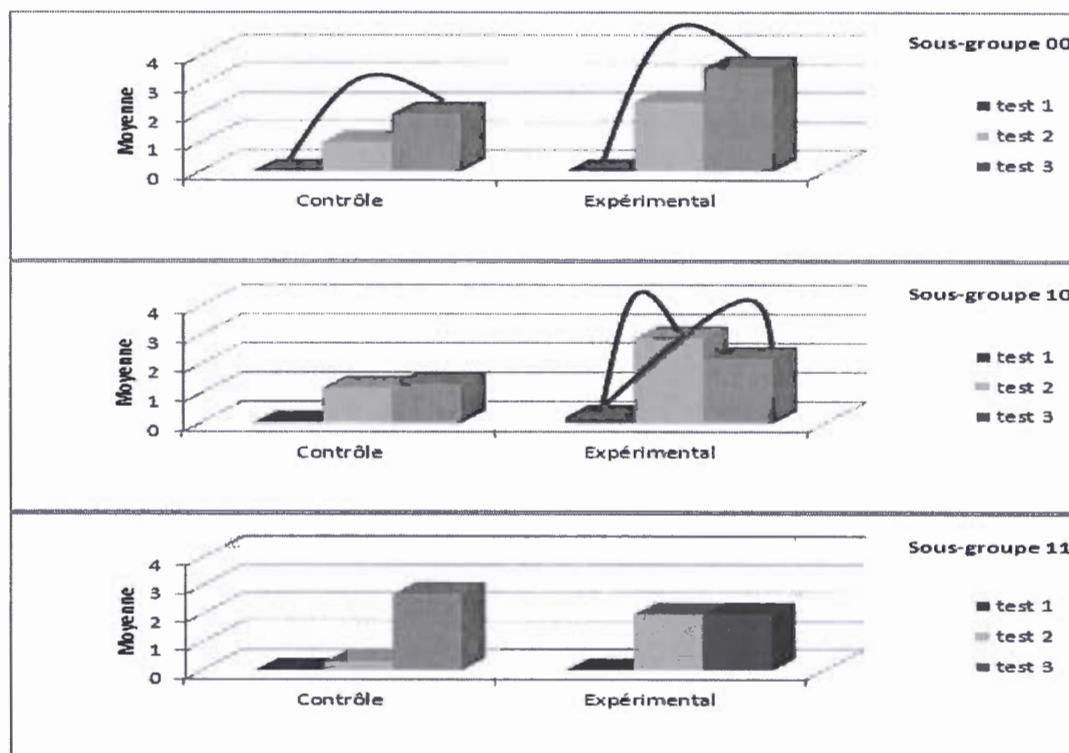


Figure 4.11 Moyennes par sous-groupe pour les questions de généralisation

Ce graphique présente de façon évidente l'amélioration marquée au posttest pour les sous-groupes expérimentaux et le maintien des scores au posttest différé. Pour le groupe de contrôle, le sous-groupe 00 s'améliore un peu au posttest et accroît encore son score au posttest différé, le sous-groupe 10 s'améliore un peu au test 2 et maintient le score au test 3, alors que le sous-groupe 11 stagne aux tests 1 et 2 et affiche une nette amélioration au posttest différé. Les connecteurs indiquent les différences statistiquement significatives, à savoir, le sous-groupe de contrôle 00 et le sous-groupe expérimental 00 s'améliorent entre le test 1 et le test 3, et le sous-groupe expérimental 10 s'améliore entre le test 1 et 2 ainsi qu'entre le test 1 et 3.

4.3. Discussion

Les résultats qui ressortent de l'expérimentation que nous avons menée auprès de 40 élèves à risque ou qui présentent des difficultés d'apprentissage de 2^e secondaire nous ont permis de répondre à notre objectif de recherche, à savoir si la mise en place de l'enseignement d'une démarche simple en dix questions permettrait à des élèves à risque d'atteindre le niveau de compréhension profond et abstrait qu'est le thème ainsi que de généraliser. Même si nos résultats s'inscrivent dans le même sens que ceux des travaux de Williams (2005), nous sommes conscients que le nombre limité de nos sujets impose une certaine prudence quant à leur généralisation,

Dans un premier temps, nous avons comparé les résultats obtenus par deux groupes où un seul d'entre eux a bénéficié de l'enseignement de la démarche d'identification du thème. Puis, dans un second temps, le second groupe a reçu l'enseignement de ce module, nous avons pu vérifier l'efficacité de la démarche. L'analyse des résultats par groupe et par catégorie de questions nous a permis, en plus de confirmer l'efficacité de la démarche, de mettre en évidence l'importance du recours aux schémas de

connaissances ainsi que celle de l'élaboration d'inférence pour atteindre une bonne compréhension du texte, jusqu'au niveau d'abstraction du thème.

Le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978) déterminait les deux premiers niveaux de compréhension dont le premier niveau est la microstructure. Ce niveau de compréhension ne dépasse pas le contenu sémantique de la structure de surface. C'est à ce niveau de compréhension que se situaient les deux groupes (groupe de contrôle et groupe expérimental) au prétest. Les moyennes par catégorie de questions mettent en évidence une bonne compréhension littérale sans compréhension inférentielle. L'ensemble des participants a échoué également aux questions sur le thème et aux questions sur la généralisation. Ainsi, comprendre la signification des mots et des phrases est déjà un bon début mais demeure insuffisant puisque les élèves ne dépassent pas la microstructure et restent au niveau de compréhension locale du texte.

Pour ce qui est du second niveau de compréhension, en réduisant l'ensemble de la microstructure en unités plus larges, le lecteur construit une représentation plus globale du texte. Pour ce faire, il doit pouvoir sélectionner l'information à retenir tout en maintenant la cohérence du texte. L'appel aux schémas de connaissances et à l'élaboration d'inférences sont primordiaux pour atteindre ce niveau qui permet aux lecteurs d'accéder à une représentation de la situation décrite par le texte en comprenant les événements et les actions des personnages. C'est ce niveau de compréhension que les participants du groupe de contrôle et du groupe expérimental ont atteint lors du posttest. À l'exception de l'enseignement de la démarche d'identification du thème et de la généralisation, les deux groupes ont eu le même enseignement ce qui explique que globalement les deux groupes se sont améliorés. En effet, durant l'intervention, ce qui était commun aux deux groupes était l'enseignement des caractéristiques et de la structure du conte ainsi que des discussions en grand groupe à propos des éléments clés du récit, des motivations des

personnages ainsi que des effets de cause ou de conséquences d'événements ou d'actions présents dans le récit. Les stratégies de lecture ont aussi été travaillées dans les deux groupes, entre-autres les prédictions ou l'anticipation ainsi que l'élaboration d'inférences. Les résultats aux questions inférentielles indiquent clairement une amélioration significative pour l'ensemble des groupes. Notre recherche montre que l'élaboration d'inférences semble permettre aux élèves d'atteindre un niveau de compréhension d'une profondeur de second niveau.

Quant au troisième niveau, le « modèle de situation » de Van Dijk et Kintsch (1983), il correspond à une représentation plus abstraite que celle évoquée par le texte. Il ne s'agit plus de l'histoire racontée, mais bien du concept général évoqué par cette histoire. Ce n'est plus ce qui est dit dans le texte, mais ce que le texte veut dire, autrement dit, le message transmis. C'est précisément ce niveau qui est le point central de notre recherche puisque notre objectif était de vérifier si l'enseignement d'un module d'identification du thème et de généralisation inspiré du « theme scheme » de Williams et al. (1994), permet aux élèves d'accéder à ce niveau de compréhension. Les données recueillies nous ont permis de confirmer l'efficacité du dispositif puisque la différence des moyennes entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental pour les questions sur le thème et pour les questions de généralisation sont statistiquement significatives. Les résultats du groupe de contrôle au posttest différé indiquent aussi une différence significative par rapport aux résultats des deux autres tests.

À l'instar de Williams (2005), nous constatons que l'enseignement de la structure narrative des textes permet aux élèves de s'améliorer pour la compréhension de l'histoire racontée mais n'est pas suffisant pour atteindre le niveau d'abstraction du thème. Les résultats de notre recherche confirment que l'enseignement de la démarche d'identification du thème permet aux élèves d'atteindre le niveau de représentation mentale de la situation évoquée par le texte et de saisir le message

transmis par le texte, même si ce dernier est implicite. Ces résultats confirment les données antérieures de Williams sur l'effet positif d'un tel dispositif.

Pour répondre à nos autres questions de recherche qui portaient sur la variation de l'effet de notre dispositif didactique selon les profils de lecteurs issus du modèle « Simple View of Reading » :

Est-ce que l'effet varie selon les quatre profils de lecteurs?

- Bon décodeur / bon compreneur
- Bon décodeur / mauvais compreneur
- Mauvais décodeur / bon compreneur
- Mauvais décodeur / mauvais compreneur

Si l'effet varie en fonction des profils de lecteurs, pour quel(s) profils de lecteurs cette démarche est-elle la plus efficace?

L'analyse des résultats par sous-groupe nous a permis d'établir pour quelle catégorie de lecteurs cette démarche est la plus profitable. Les groupes étaient hétérogènes et étaient composés de participants classés dans les quatre catégories de lecteurs. Hormis la catégorie de lecteurs présentant un faible niveau de décodage mais démontrant de bonnes compétences en compréhension langagière, qui ne comportait qu'un seul participant et dont les résultats étaient de ce fait inutilisables, les trois autres sous-groupes nous ont permis d'établir que c'est dans les sous-groupes 00 et 10 que l'intervention est la plus efficace. Il s'agit des participants présentant un niveau faible en compréhension langagière, sans égard du niveau de fluidité. Pour ce qui est du sous-groupe 11, il s'agit déjà de bons lecteurs, l'amélioration est présente, sans toutefois être aussi conséquente que pour les moins bons lecteurs.

Finalement, pour répondre à notre dernière question de recherche :

Existe-t-il un lien entre le niveau de développement de la compétence à lire, à savoir, le niveau de maîtrise de l'habileté de décodage ou le niveau de développement de la compréhension langagière et l'amélioration des scores mesurée entre le prétest et le

posttest?

Les analyses ne nous ont pas permis d'établir un lien quelconque entre ces différentes habiletés et l'accroissement des scores entre le prétest et le posttest.

CONCLUSION

Les résultats alarmants des jeunes francophones québécois aux évaluations pancanadiennes en lecture montrent qu'il est nécessaire de se pencher sur l'amélioration de la compétence à lire chez nos adolescents. Or, depuis quelques années, l'accent est mis sur les interventions précoces, avant même l'entrée au primaire, afin d'éviter des complications futures lors de l'apprentissage. Au secondaire, les élèves à risque ou en difficulté se retrouvent dans des classes régies par les mêmes exigences de réussite que les élèves des classes régulières. Les enseignants en place sont souvent démunis face aux difficultés des élèves. C'est la raison qui nous a poussée à mener notre recherche auprès d'adolescents à risque, ou qui présentent des difficultés, francophones afin de trouver des pistes issues de résultats probants de la recherche pour outiller les enseignants et leur permettre d'aider ces élèves à améliorer leur compétence à lire. Nous avons choisi de nous concentrer sur la compréhension du texte narratif, plus précisément sur l'atteinte d'un niveau de compréhension supérieur qu'est le thème, c'est-à-dire le message implicite véhiculé par le texte à travers l'histoire qui y est racontée.

Par la mise en place d'une démarche d'identification du thème des textes narratifs et de généralisation, nous avons voulu vérifier l'efficacité de ce dispositif en mesurant l'amélioration de la compétence en compréhension de textes. Notre recherche a été effectuée auprès de deux classes de mesures d'appui de deuxième secondaire d'une école montréalaise. L'une d'elles a servi comme groupe de contrôle et l'autre comme groupe expérimental. De plus, vu l'hétérogénéité des participants dans chacun des groupes, nous avons procédé à des évaluations initiales en regard du niveau de développement de la compréhension langagière et de l'habileté de décodage afin de

classer les participants en 4 sous-groupes de sujets présentant le même niveau initial de lecture, et ce, dans chaque groupe. Nous avons donc pu comparer 4 sous-groupes de contrôle avec 4 sous-groupes expérimentaux équivalents. L'expérimentation a débuté par un prétest. L'intervention consistait dans les deux groupes à enseigner les composantes du texte narratif, entre-autres, les caractéristiques du conte et sa structure, le schéma narratif et le schéma actantiel, ainsi que des discussions autour des éléments clés du récit et des motivations des personnages. Dans le groupe expérimental, nous avons ajouté l'enseignement de la démarche d'identification du thème et de généralisation. C'est l'effet de l'enseignement de cette démarche qui a été mesuré.

Les résultats que nous avons obtenus montrent qu'au prétest, les deux groupes (de contrôle et expérimental) affichent des scores semblables et qu'au posttest les deux groupes se sont considérablement améliorés dans la compréhension globale du texte. Toutefois, en ce qui concerne l'identification du thème et la généralisation, c'est le groupe expérimental uniquement qui affiche une nette amélioration. Ces résultats mettent en évidence l'efficacité de la démarche. Suite au posttest, l'enseignement de la démarche d'identification du thème s'est ensuite effectué auprès du groupe de contrôle par mesure d'équité et un posttest différé a également été administré à l'ensemble des participants. Cette troisième mesure valide l'efficacité de la démarche puisqu'au posttest différé, l'ensemble des groupes et sous-groupes affiche une amélioration considérable par rapport au prétest. La comparaison par sous-groupe indique que l'amélioration la plus importante constatée réside chez les participants présentant une compréhension langagière peu développée qu'il s'agisse de sujets lisant avec fluidité ou non.

Les forces de cette recherche résident dans l'aspect innovateur. Peu d'études ont été effectuées dans le domaine de l'atteinte d'un niveau de compréhension si profond et élevé au niveau de l'abstraction. Pour ce qui est du Québec auprès d'élèves faibles du

secondaire, il s'agit de la première recherche exploratoire avec intervention effectuée avec un groupe de contrôle et un groupe expérimental dans le domaine de la compréhension du thème implicite qui permet de comparer les effets de l'intervention avec différents types de lecteurs. Pour ce qui est des limites, nous avons recueilli des données auprès de deux groupes d'élèves à risque, ce qui représente une population de 40 participants. En scindant chacun des groupes en 4 sous-groupes, l'effectif de chacun des sous-groupes était alors considérablement réduit, de sorte que nous avons dû exclure un des sous-groupes de nos analyses statistiques. De plus, une fois les sous-groupes constitués, la répartition des participants au sein de chacun des sous-groupes était déséquilibrée. Il serait donc intéressant de reproduire cette étude auprès d'un nombre plus conséquent de participants. Par ailleurs, même si nous avons validé nos questionnaires auprès de deux classes d'élèves d'un groupe d'âge correspondant, il ne s'agit toutefois pas d'un test standardisé auprès d'un grand échantillon de sujets. D'autre part, nous sommes conscients qu'il n'est pas idéal d'utiliser le même texte pour le posttest différé. La troisième prise de mesure ayant été décidée plus tard, les résultats n'étaient pas obligatoires, mais intéressants. Seules les deux dernières questions, à savoir, celles sur le thème et sur la généralisation avaient été reprises pour le port-test différé, aucun retour n'avait été fait après le prétest auprès des élèves et il s'était écoulé suffisamment de temps entre le premier test et le dernier. Quant au choix de mesurer les variables dépendantes par une seule question pour le thème et une seule question pour la généralisation, il s'explique par le fait qu'en reprenant le modèle de Williams, nous étions contraints de n'avoir qu'une seule question également. Enfin, nous sommes également conscients que nous aurions dû obtenir une validité interjuges pour les scores à chacun des tests, mais nous manquions de ressources pour le faire.

En somme, de manière exploratoire, notre recherche a permis de valider l'efficacité de la mise en place d'un dispositif didactique axé non seulement sur l'enseignement de la structure du texte, mais surtout sur l'enseignement de la démarche

d'identification du thème implicite et de généralisation. Ces résultats, en plus d'apporter des moyens et des réponses au désarroi des enseignants œuvrant auprès d'élèves à risque ou en difficulté, ouvrent la voie aux études plus approfondies auprès de différentes clientèles.

APPENDICES

APPENDICE A
CERTIFICAT D'ÉTIQUE

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Évaluation des effets d'un dispositif didactique axé sur l'enseignement de la structure du texte narratif et du thème sur la compréhension en lecture d'élèves à risque au secondaire.

Responsable du projet : Carmen Blanco
Programme: Maîtrise en didactique des langues

Superviseur : Lucie Godar

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

3-12-2013

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

APPENDICE B**LETTRE DE DEMANDE DE CONSENTEMENT AUX PARENTS
DES PARTICIPANTS**



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT - PARENTS

**La compréhension du thème d'un texte littéraire
chez des élèves à risque au premier cycle du secondaire.**

Chercheur responsable du projet : Carmen Blanco, sous la direction de Lucie Godard

Adresse postale : Département de didactique des langues
Faculté des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888 Succursale Centre-Ville Montréal, H3C 3P8
Adresse courriel : blanco.c@csgm.qc.ca

Chers parents,

La recherche que nous menons à l'école de votre enfant vise à vérifier l'efficacité d'une démarche de compréhension du texte littéraire chez les élèves du premier cycle du secondaire.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant de français ont également donné leur accord à ce projet. La participation de votre enfant à cette recherche pourra, en plus de l'aider à améliorer sa compréhension en lecture de textes littéraires, contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine des pratiques d'enseignement en lien avec la compréhension en lecture.

Avec votre accord et celui de votre enfant, sa participation au projet consistera à suivre neuf cours de français, donnés par la chercheuse, au cours desquels votre enfant sera invité à prendre part en grand groupe, puis en petit groupe, à des discussions sur le sens et sur des éléments des textes lus en classe. À deux reprises, un test sera administré à votre enfant, il sera alors invité à lire un texte et à compléter un questionnaire de compréhension en lecture. Au début et à la fin de la recherche, votre enfant sera évalué sur ses compétences en lecture ainsi que sur ses habiletés langagières à l'aide de tests standardisés. Les tâches qui lui seront alors demandées seront de lire un court texte tout en étant chronométré, répondre à des questions de compréhension sur ce texte; répondre à des questions de compréhension de l'écoute pour un paragraphe qui lui sera lu; former des phrases à partir de mots imposés et déterminer dans une liste des mots qui vont ensemble.

En participant à cette recherche, votre enfant ne court aucun risque ni inconvénient spécifique. Toutes les activités proposées à votre enfant sont semblables à celles qu'il rencontre habituellement durant son cours de français. Toutefois, nous demeurerons attentifs à toute manifestation d'inconfort de la part de votre enfant durant sa participation et nous veillerons à rassurer votre enfant et à lui apporter le soutien nécessaire.

Les données concernant votre enfant demeureront confidentielles. Afin de préserver l'anonymat et la confidentialité, un code sera attribué à chacun des participants. Seule la chercheuse et sa directrice de

recherche auront accès aux documents contenant le nom des participants. Les grilles d'évaluation et les formulaires de consentement seront conservés sous clé. Enfin, soyez assuré qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne sera publiée.

La participation de votre enfant à ce projet est entièrement volontaire. Votre enfant et vous demeurez libre de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Dans ce cas, les données concernant votre enfant ne seront pas recueillies, mais votre enfant continuera à participer aux activités de la classe.

En donnant votre accord à la participation de votre enfant à ce projet, vous acceptez que la chercheuse puisse utiliser les données recueillies pour fin de la rédaction de son mémoire à la condition qu'aucun renseignement permettant l'identification de votre enfant ne soit divulgué publiquement. Les participants à la recherche ne recevront aucune compensation financière.

Pour toute question concernant la présente recherche, vos droits et ceux de votre enfant ou pour retirer votre enfant du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, Carmen Blanco, au numéro (514) 515-1654 ou par courriel à l'adresse blanco.c@csgm.qc.ca

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josée@uqam.ca).

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Autorisation parentale

Je déclare avoir lu le présent formulaire de consentement et avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant. Je comprends que la participation de mon enfant à ce projet est volontaire et qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice. Après réflexion, **je consens** à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.

Nom de l'enfant : _____ Signature : _____

Nom du parent : _____ Signature : _____
(ou tuteur légal)

Date : _____

APPENDICE C**PRÉTEST**

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

Test 1

La jeune fille aux perles et aux diamants

Il était une fois une veuve qui avait deux filles; l'**aînée** lui ressemblait si fort et d'humeur et de visage, que qui la voyait voyait la mère. Elles étaient toutes deux si désagréables et si orgueilleuses qu'on ne pouvait vivre avec
5 elles. La **cadette**, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et pour l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir. Comme on aime naturellement son semblable, cette mère était folle de sa fille aînée, et en même temps avait une **aversion** effroyable pour la cadette. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse.

- 10 Il fallait entre autres choses que cette pauvre enfant allât deux fois le jour **puiser** de l'eau à une grande **demi lieue**
15 du logis, et qu'elle en rapportât plein une grande cruche.
Un jour qu'elle était à cette fontaine, il vint à
20 elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire.



Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

Oui-dà, ma bonne mère, dit cette belle fille; et rinçant aussitôt sa cruche, elle
25 puisa de l'eau au plus bel endroit de la fontaine, et la lui présenta, soutenant
toujours la cruche afin qu'elle bût plus **aisément**.

La bonne femme, ayant bu, lui dit : Vous êtes si belle, si bonne, et si honnête,
que je ne puis m'empêcher de vous faire un don. Je vous donne pour don,
poursuivit la Fée, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la
bouche ou une Fleur, ou une Pierre précieuse.

30 Lorsque cette belle fille arriva au logis, sa mère la gronda de revenir si tard de
la fontaine. Je vous demande pardon, ma mère, dit cette pauvre fille, d'avoir
tardé si longtemps ; et en disant ces mots, il lui sortit de la bouche deux Roses,
deux Perles, et deux gros Diamants. Que vois-je ? dit sa mère tout étonnée; je
crois qu'il lui sort de la bouche des Perles et des Diamants; d'où vient cela, ma
35 fille? La pauvre enfant lui raconta **naïvement** tout ce qui lui était arrivé, non
sans jeter une infinité de Diamants. Vraiment, dit la mère, il faut que j'y envoie
ma fille; tenez, Fanchon, voyez ce qui sort de la bouche de votre sœur quand
elle parle; ne seriez-vous pas **bien aise** d'avoir le même don ? Vous n'avez qu'à
40 aller puiser de l'eau à la fontaine, et quand une pauvre femme vous demandera
à boire, lui en donner bien honnêtement. Il me ferait beau voir, répondit la
brutale, aller à la fontaine. Je veux que vous y alliez, reprit la mère, et tout à
l'heure.

Elle y alla, mais toujours en grondant. Elle prit le plus beau **flacon** d'argent qui
fût dans le logis. Elle ne fut pas plus tôt arrivée à la fontaine qu'elle vit sortir
45 du bois une Dame magnifiquement vêtue qui vint lui demander à boire. Est-ce
que je suis ici venue, lui dit cette brutale orgueilleuse, pour vous donner à
boire, justement j'ai apporté un flacon d'argent tout exprès pour donner à boire
à Madame! J'en suis d'avis, buvez à même si vous voulez. Vous n'êtes guère
honnête, reprit la Fée, sans se mettre en colère ; hé bien! puisque vous êtes si
50 peu obligeante, je vous donne pour don qu'à chaque parole que vous direz, il
vous sortira de la bouche ou un serpent ou un crapaud.

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

D'abord que sa mère l'aperçut, elle lui cria : Hé bien, ma fille! Hé bien, ma mère! lui répondit la brutale, en jetant deux vipères, et deux crapauds. ô Ciel! s'écria la mère, que vois-je là? C'est sa sœur qui en est cause, elle me le
55 payera; et aussitôt elle courut pour la battre. La pauvre enfant s'enfuit, et alla se sauver dans la forêt **prochaine**. Le fils du Roi qui revenait de la chasse la rencontra et la voyant si belle, lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et ce qu'elle avait à pleurer. Hélas! Monsieur c'est ma mère qui m'a chassée du logis. Le fils du Roi, qui vit sortir de sa bouche cinq ou six Perles, et autant de
60 Diamants, la pria de lui dire d'où cela lui venait. Elle lui conta toute son aventure. Le fils du Roi en devint amoureux, et considérant qu'un tel don valait mieux que tout ce qu'on pouvait donner en mariage à un autre, l'emmena au Palais du Roi son père où il l'épousa.

Pour sa sœur elle se fit tant haïr que sa propre mère la chassa de chez elle; et la
65 malheureuse, après avoir bien couru sans trouver personne qui voulût la recevoir alla mourir au coin d'un bois

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

La jeune fille aux perles et aux diamants

Questionnaire

Vocabulaire

Dans le texte, que signifient les mots suivants :

a) aînée (ligne 1)

- ☐ La plus âgée des sœurs
- ☐ Bébé qui vient de naître
- ☐ Objet magique

b) cadette (ligne 5)

- ☐ Jeune fille qui veut entrer dans l'armée
- ☐ Cadre accroché au mur
- ☐ La plus jeune des sœurs

c) aversion (ligne 8)

- ☐ antipathie
- ☐ passion
- ☐ cheminée

d) puiser (ligne 13)

- ☐ prendre de l'eau dans un puits
- ☐ être en pleine forme
- ☐ rire

e) demi lieue (ligne 14)

- ☐ cave
- ☐ loin
- ☐ fruit exotique

f) aisément (ligne 25)

- ☐ très vieille
- ☐ facilement
- ☐ en étant couché

g) naïvement (ligne 35)

- ☐ de façon idiote
- ☐ de façon méchante
- ☐ de façon immobile

h) bien aise (ligne 38)

- ☐ contente
- ☐ morte
- ☐ ridicule

i) flacon (ligne 43)

- ☐ belle robe
- ☐ petite bouteille
- ☐ garde-robes

j) prochaine (ligne 56)

- ☐ joyeuse
- ☐ quelqu'un d'autre
- ☐ proche

/10

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

Répondez aux questions suivantes :

1. De qui la cadette est-elle le portrait ?

/ 2

2. Pourquoi la veuve préfère-t-elle sa fille aînée ?

- ---

- ---

/ 4

3. Pourquoi la mère déteste-t-elle la cadette ?

- ---

- ---

/ 4

4. Comment se manifeste l'aversion de la mère pour sa fille cadette ?

- ---

- ---

/ 4

5. Quelle est l'apparence du personnage que la cadette rencontre à la fontaine ?

/ 4

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

6. Qui est en réalité cette femme ?

/ 2

7. Pourquoi l'aînée se rend-elle à la fontaine ?

- _____

- _____

/ 4

8. Quel objet l'aînée emporte-t-elle à la fontaine ?

/ 2

9. Quel personnage l'aînée rencontre-t-elle à la fontaine ?

/ 2

10. Qui est ce personnage en réalité ?

/ 4

11. À la fontaine, que demande le personnage aux jeunes filles ?

◦ À la cadette ? _____

/ 2

◦ Que fait la cadette ? _____

/ 2

◦ À l'aînée ? _____

/ 2

◦ Que fait l'aînée ? _____

/ 2

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

Dans quel but la fée rencontrée à la fontaine par les jeunes filles se présente sous deux apparences différentes ?

/ 2

12. Quel don ce personnage fait-il aux jeunes filles ?

○ À la cadette ?

/ 2

○ Pour quelle raison ?

/ 2

○ À l'aînée ?

/ 2

○ Pour quelle raison ?

/ 2

13. Pourquoi l'aînée refuse-elle de faire ce que la dame lui demande ?

/ 4

Nom : _____ date : _____

Groupe : _____

14. Pourquoi la cadette s'enfuit-elle de la maison ?

/ 2

15. Qu'arrive-t-il à chacune des sœurs à la fin du conte ?

○ À l'aînée ?

/ 2

○ À la cadette ?

/ 2

16. Complète le tableau suivant concernant le rôle des personnages

Destinateur (qui donne la mission?)		Destinataire (à qui profite la mission?)
	Quête (mission)	
	Vivre une vie meilleure	
	Personnage principal	
	La cadette	
Adjuvants (qui aident)		Opposants (qui nuisent)

/ 7

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

17. Complétez le schéma narratif

Situation initiale	Qui? _____ _____ Où? _____ Quand? _____ Quoi? _____ _____ _____	
Élément déclencheur	La cadette rencontre une vieille femme à la fontaine	
Déroulement	• _____ • _____ • _____	/ 4
	Lorsque la mère s'aperçoit du don de la cadette, elle décide d'envoyer l'aînée à la fontaine • _____ • _____ • _____ • _____	
Dénouement	La cadette rencontre un prince qui tombe amoureux d'elle	
Situation finale	• _____ • _____	/ 4

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

18. Quel est le thème évoqué dans ce texte ?

/ 3

Raconte un fait que toi ou des gens que tu connais ont vécu ou ont pu vivre évoquant le même thème.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

/ 4

APPENDICE D**POSTTEST**

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

Test 2

La huitième épouse

Il était une fois un homme qui avait de belles maisons à la ville et à la campagne, de la vaisselle d'or et d'argent, des meubles en broderies et des carrosses tout dorés. Mais, par malheur, cet homme avait la barbe bleue : cela le rendait si laid et si terrible, qu'il n'était ni femme ni fille qui ne s'enfût de devant lui. Une de ses voisines, dame de qualité, avait deux filles parfaitement belles. Il lui en demanda une en mariage, et lui laissa le choix de celle qu'elle voudrait lui donner. Elles n'en voulaient point toutes deux, et se le renvoyaient l'une à l'autre, ne pouvant se résoudre à prendre un homme qui eût la barbe bleue. Ce qui les dégoûtait plus encore, c'est qu'il avait déjà épousé plusieurs femmes, et qu'on ne savait ce que ces femmes étaient devenues.

La Barbe bleue, pour faire connaissance, les mena, avec leur mère et trois ou quatre de leurs meilleures amies et quelques jeunes gens du voisinage, à une de ses maisons de campagne, où on demeura huit jours entiers. Ce n'étaient que promenades, que parties de chasse et de pêche, que danses et festins, que collations : on ne dormait point et on passait toute la nuit à se faire des malices les uns aux autres ; enfin tout alla si bien que la **cadette** commença à trouver que le maître du logis n'avait plus la barbe si bleue, et que c'était un fort honnête homme. Dès qu'on fut de retour à la ville, le mariage se conclut.

Au bout d'un mois, la Barbe bleue dit à sa femme qu'il était obligé de faire un voyage en province, de six semaines au moins, pour une affaire de conséquence ; qu'il la priait de se bien divertir pendant son absence ; qu'elle fit venir ses bonnes amies ; qu'elle les menât à la campagne, si elle voulait ; que partout elle

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

fit bonne chère.

25 « Voilà, dit-il, les clefs des deux
grands garde-meubles ; voilà
celles de la vaisselle d'or et
d'argent, qui ne sert pas tous les
30 jours ; voilà celles de mes
coffres-forts où est mon or et
mon argent ; celles des cassettes
où sont mes pierreries, et voilà
le passe-partout de tous les
appartements. Pour cette petite
35 clef-ci, c'est la clef du **cabinet**
au bout de la grande galerie de
l'appartement bas : ouvrez tout,
allez partout ; mais, pour ce petit
cabinet, je vous défends d'y
40 entrer, et je vous le défends de
telle sorte que s'il vous arrive de
l'ouvrir, il n'y a rien que vous
ne deviez attendre de ma
colère. »



45 Elle promet d'**observer** exactement tout ce qui lui venait d'être ordonné, et lui,
après l'avoir embrassée, il monte dans son carrosse, et part pour son voyage.
Les voisines et les bonnes amies n'attendirent pas qu'on les envoyât quérir pour
aller chez la jeune mariée, tant elles avaient d'impatience de voir toutes les
richesses de sa maison, n'ayant osé y venir pendant que le mari y était, à cause
50 de sa barbe bleue, qui leur faisait peur.

Les voilà aussitôt à parcourir les chambres, les cabinets, les garde-robes, toutes
plus belles et plus riches les unes que les autres. Elles montèrent ensuite aux
garde-meubles, où elles ne pouvaient assez admirer le nombre et la beauté des
tapisseries, des lits, des sofas, des cabinets, des **guéridons**, des tables et des
55 miroirs où l'on se voyait depuis les pieds jusqu'à la tête, et dont les bordures, les
unes de glace, les autres d'argent et de vermeil doré, étaient les plus belles et les

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

plus magnifiques qu'on eût jamais vues. Elles ne cessaient d'exagérer et d'envier le bonheur de leur amie, qui cependant, ne se divertissait point à voir toutes ces richesses, à cause de l'impatience qu'elle avait d'aller ouvrir le cabinet de l'appartement bas. Elle fut si pressée de sa curiosité, que sans considérer qu'il était **malhonnête** de quitter sa compagnie, elle y descendit par un petit escalier **dérobé**, et avec tant de précipitation qu'elle pensa se rompre le cou deux ou trois fois.

Étant arrivée à la porte du cabinet, elle s'y arrêta quelque temps, considérant qu'il pourrait lui arriver malheur ; mais la tentation était si forte qu'elle ne put la surmonter : elle prit donc la petite clef, et ouvrit en tremblant la porte du cabinet.

D'abord elle ne vit rien, parce que les fenêtres étaient fermées. Après quelques moments, elle commença à voir que le plancher était tout couvert de sang **caillé**, et que dans ce sang, **se miraient** les corps de plusieurs femmes mortes et attachées le long des murs. Elle pensa mourir de peur, et la clef du cabinet, qu'elle venait de retirer de la serrure, lui tomba de la main.

Après avoir un peu repris ses esprits, elle ramassa la clef, referma la porte, et monta à sa chambre pour se remettre un peu ; mais elle n'en pouvait venir à bout, tant elle était émue.

Ayant remarqué que la clef du cabinet était tachée de sang, elle l'essuya deux ou trois fois ; mais le sang ne s'en allait point : elle eut beau la laver, et même la frotter avec du sablon et avec du grès, il demeura toujours du sang, car la clef était fée, et il n'y avait pas moyen de la nettoyer tout à fait : quand on ôtait le sang d'un côté, il revenait de l'autre.

La Barbe bleue revint de son voyage dès le soir-même, et dit qu'il avait reçu des lettres, dans le chemin, qui lui avaient appris que l'affaire pour laquelle il était parti venait d'être terminée à son avantage. Sa femme fit tout ce qu'elle put pour lui témoigner qu'elle était ravie de son **prompt** retour.

Le lendemain, il lui redemanda les clefs ; et elle les lui donna, mais d'une main si tremblante, qu'il devina sans peine tout ce qui s'était passé.

« D'où vient, lui dit-il, que la clef du cabinet n'est point avec les autres ? »

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

— Il faut, dit-elle, que je l'aie laissée là-haut sur ma table.

— Ne manquez pas, dit la Barbe bleue, de me la donner tantôt. »

90 Après plusieurs remises, il fallut apporter la clef. La Barbe bleue, l'ayant considérée, dit à sa femme :

« Pourquoi y a-t-il du sang sur cette clef ?

— Je n'en sais rien, répondit la pauvre femme, plus pâle que la mort.

95 — Vous n'en savez rien ! reprit la Barbe bleue ; je le sais bien, moi. Vous avez voulu entrer dans le cabinet ! Eh bien, madame, vous y entrerez et irez prendre votre place auprès des dames que vous y avez vues. »

Elle se jeta aux pieds de son mari en pleurant, et en lui demandant pardon, avec toutes les marques d'un vrai **repentir**. Elle aurait attendri un rocher, belle et affligée comme elle était mais la Barbe bleue avait le cœur plus dur qu'un rocher. « Il faut mourir, madame, lui dit-il, et tout à l'heure.

100 — Puisqu'il faut mourir, répondit-elle en le regardant les yeux baignés de larmes, donnez-moi un peu de temps pour prier Dieu.

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

La huitième épouse

Questionnaire

Vocabulaire

Dans le texte, que signifient les mots suivants :

a) Cadette (ligne 17)

- ☐ Jeune fille qui veut entrer dans l'armée
- ☐ Cadre accroché au mur
- ☐ La plus jeune des sœurs

b) Cabinet (ligne 35)

- ☐ Collier de perles et de diamants
- ☐ Petite pièce dans la maison
- ☐ Salle de bain

c) observer (ligne 45)

- ☐ Regarder
- ☐ Respecter
- ☐ Se moquer

d) guéridons (ligne 54)

- ☐ Tables basses
- ☐ Épées
- ☐ Murs

e) malhonnête (ligne 61)

- ☐ Voleur
- ☐ Impoli
- ☐ menteur

f) dérobé (ligne 62)

- ☐ caché
- ☐ volé
- ☐ déshabillé

g) sang caillé (ligne 68)

- ☐ dur
- ☐ sec
- ☐ liquide

h) se miraient (ligne 69)

- ☐ s'apitoyaient sur leur sort
- ☐ s'admiraient
- ☐ se reflétaient

i) prompt (ligne 83)

- ☐ rapide
- ☐ inattendu
- ☐ souhaité

j) repentir (ligne 97)

- ☐ salut
- ☐ joie
- ☐ regret

/10

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

Répondez aux questions suivantes :

1. Que nous révèle le titre ?

/2

2. Au début du texte, aucune des sœurs ne veut épouser Barbe bleue.
Donnes-en deux raisons.

- ---

- ---

/4

3. Quelle est l'évolution des sentiments de la cadette envers Barbe bleue.

- Au début :

- Ensuite :

- À la fin :

/6

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

4. Une fois mariés, qu'est-ce qui motive Barbe bleue à laisser son épouse seule ?

/2

5. Quelles sont les recommandations que Barbe bleue donne à son épouse avant de partir en voyage ?

- ---

- ---

- ---

- ---

- La plus importante :

/1

/1

/1

/1

/2

6. Pourquoi lui confie-t-il toutes les clés sans exception, y compris la clé de la pièce interdite ?

/2

7. Explique le passage suivant : « *s'il vous arrive de l'ouvrir, il n'y a rien que vous ne deviez attendre de ma colère* »

/2

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

8. Quelle était la durée prévue de l'absence de Barbe bleue ?

/2

9. Combien de temps son voyage a-t-il réellement duré ?

/2

10. Quelle raison Barbe bleue a-t-il donné à son épouse pour justifier son retour anticipé ?

/2

11. Quelle était la vraie raison d'un retour aussi rapide ?

/2

12. Pendant l'absence de Barbe bleue, son épouse a-t-elle suivi toutes ses recommandations ? Explique ta réponse.

/2

13. Rendue devant la porte du petit cabinet, pourquoi l'épouse de Barbe bleue semble-t-elle avoir une légère hésitation ?

/2

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

14. Explique le **danger** évoqué dans le passage suivant : « *Étant arrivée à la porte du cabinet, elle s'y arrêta quelque temps, considérant qu'il pourrait lui arriver malheur* »

/2

15. Qu'est-ce qui a motivé l'épouse à entrer dans le petit cabinet ?

- ---

- ---

/4

16. Que découvre l'épouse en entrant dans le petit cabinet?

/2

17. Qui sont les corps que la cadette trouve dans le petit cabinet ?

/2

18. Qu'est-il arrivé à ces personnes ?

/2

19. Pour quelles raisons ces personnes ont-elles subi ce triste sort ?

/2

20. La cadette est-elle prédestinée au même sort que les personnes trouvées dans le petit cabinet ?

/2

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

21. Qu'est-ce qui trahit la jeune femme ?

/2

22. Que tente l'épouse de faire pour s'en sortir ?

- ---

- ---

/4

23. Que va-t-il arriver à la cadette ?

/2

24. Complète le tableau suivant concernant le rôle des personnages

Destinateur (qui donne la mission?) 		Destinataire (à qui profite la mission?)
	Quête (mission)	
	Respecter les recommandations de son mari.	
	Personnage principal	
	La cadette	
Adjuvants (qui aident) 		Opposants (qui nuisent)

/7

Nom : _____

date : _____

Groupe : _____

25. Complétez le schéma narratif

Situation initiale	Qui? _____ _____ Où? _____ Quand? _____ Quoi? _____ _____ _____
Élément déclencheur	Barbe bleue part en voyage et confie toutes les clés à son épouse en lui donnant des recommandations très précises. Surtout de ne pas entrer dans le petit cabinet.
Dérroulement	_____ _____ _____ _____ _____ _____ L'épouse essaie en vain de nettoyer la clé tachée de sang _____ _____ _____ _____
Dénouement	La cadette finit par remettre la clé tachée de sang qui la trahit. Barbe Bleue va la tuer.
Situation finale	_____ _____ _____

/4

/8

/4

date : _____

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris: Nathan.

Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris, Dunod

Blanc, N. et Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*, Paris, In Press

Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez, C.P., Fortier, C. et Sirois, P. (2004). *La structuration causale du récit chez le jeune enfant*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août.

Bowyer-Crane, C. et Snowling, M. (2005). Assessing children's inference generation : What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*. (75) p. 189-201

Bremond, C. (1964). *Le message narratif*. Dans : *Communications*, 4, p. 4-32.

Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris. Seuil

Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2008). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture*. Réseau Canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. U.K., BPS-Blackwell.

Collot Michel.(1988) *Le thème selon la critique thématique*. Dans : *Communications*, 47, p. 79-91.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). *Lire l'avenir Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littérature*. Ottawa.

Conseil des ministres de l'Éducation (2012). *PIRLS 2011 Le contexte au Canada. Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duchaine, G, *Lecture: les enfants québécois avant-derniers au Canada*, La Presse, Publié le 11 décembre 2012 <http://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201212/11/01-4602747-lecture-les-enfants-quebecois-avant-derniers-au-canada.php>

Fayol, M. (1985) *Le Récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel.

Fayol, M. (1992). *Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle*. Dans : Fayol, M., Gombert, E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. et Zagar, D. *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF. p. 73-105

Fayol, M. (2000). *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2: la lecture - Actes du séminaire national – Ministère de l'Éducation nationale. Paris

Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. Paris : PIREF.

Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Hachette

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin

Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P. et Baker, S. (2001), Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities : A Review of Research. *Review of Educational Research*. (71 : 2) p. 279-320

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

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

Gough, P. et Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability, *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10

Graesser, A., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative text Comprehension, *Psychological Review*, 101 (3). p. 371-395

Hawken, J., Laplante, L., Brodeur, M., Desrochers, A., Jean, G. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

Hoover, W. et Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*. (2). p. 127-160

Inizan, A. (2010). ANALEC : *Analyse du savoir lire de 8 ans à l'âge adulte*. Toronto. Pearson.

Kintsch, W. et Rawson, K. (2005). *Comprehension*. Dans : Snowling, M. et Hulme, C. *The science of reading : a handbook*. Blackwell p. 209-226.

Kintsch, W. et Van Dijk, T. (1975). *Comment on se rappelle et on résume des histoires*. Dans : *Langages*, 9e année, no 40, pp. 98-116

Kintsch, W. et Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

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

Lebreton, O. (2012). *Adaptation du modèle de la Construction-Intégration de Kintsch à la compréhension d'énoncés et à la résolution des problèmes arithmétiques complexes*. Diss. La Réunion.

Mackey, A., et Gass, S. (2005). *Second language research : Methodology and design*. New York. Routledge

Marin, B. et Legros, D. (2008) *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de textes*. De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read, An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its implications for reading instruction. Chapter 4 : Comprehension*.

Prince, G. (1988). *Le thème du récit*. Dans : *Communications*, 47, p. 199-208.

Ryan, M.-L. (1988) *A la recherche du thème narratif*. Dans : Communications, 47, p. 23-39.

Semel, E., Wiig, E., Secord, W., Boulianne, L., Labelle, M. (2009). *CELFCDN-F : Évaluation clinique des notions langagières fondamentales*. Toronto. Pearson

Snow, C. , Burns, S. et Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young children*. Washington, DC. National Academy Press

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

Stein, N. et Glenn, C. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. Dans : Freedle, R., *Advances in discourse processes*. 2. p. 53-119

Van den Broek, P. (1994). *Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence*. Dans : Gernsbacher, M., *Handbook of Psycholinguistics*. Academic Press. p. 539-588

Van Dijk, T. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Wilder, a. et Williams J. (2001). Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), p. 268-278.

Williams, J. (2005). Instruction in Reading comprehension for Primary-Grade Students : A Focus on Text Structure. *The Journal of Special Education*. (39:1). p. 6-18.

Williams, J., Brown, L., Sisverstein, A. et deCani, J. (1994). An instructional program in comprehension of narrative themes for adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* (17) 3, *Academic Instruction* p. 205-221

Williams, J., Lauer, K., Hall, K., Lord, K. Gugga, S. et Bak, S., Jacobs, P. (2002). Teaching elementary school students to identify story themes. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2). p. 235-248.

Williams J. et Pao, L. (2011). *Teaching narrative and expository text structure to improve comprehension*. Dans : O'Connor, R. et Vadasy, P. *Handbook of reading interventions*. Guilford. p. 254-278

Wren, S. (2000). *The cognitive foundations of learning to read : A framework*. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), Austin TX.

Zwaan, R. et Rapp, D. (2006) *Discourse Comprehension*. Dans : Traxler, M. et Gernsbacher, M. A. *Handbook of psycholinguistics 2nd edition*. Academic Press. p.725-764