

Qu'avons-nous appris sur la compréhension de textes?

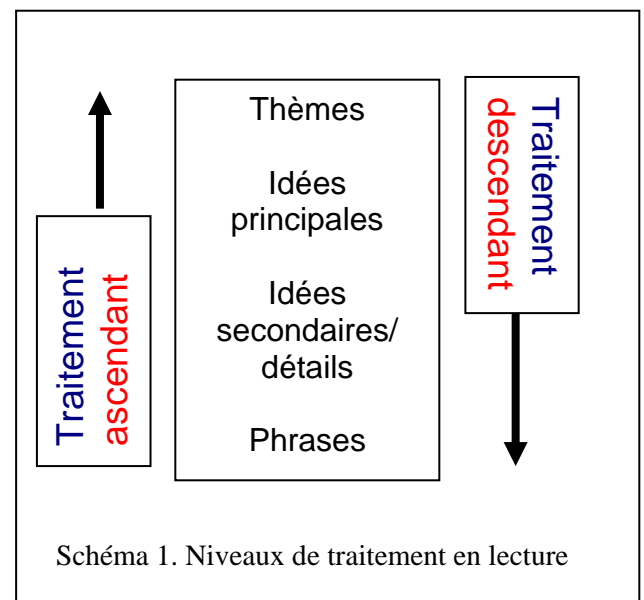
John R. Kirby, Faculté d'éducation, Université Queen's

La compréhension de textes, qui est à la base d'une grande partie des apprentissages, du travail et des loisirs, est un concept très complexe. Nos connaissances à ce sujet sont beaucoup trop vastes et approfondies pour qu'elles soient résumées en quelques pages. Je résume ici *certaines* des conclusions que nous avons tirées au cours des dernières années, en répondant à quatre questions.

1. De quoi s'agit-il?

La compréhension de textes est l'application d'une capacité qui a évolué pour d'autres fins (compréhension auditive ou orale) à une nouvelle forme de média (le texte). Contrairement à la compréhension auditive, nos cerveaux n'ont pas évolué pour ce qui est de la compréhension de textes. Alors que la compréhension orale semble se développer « naturellement » avec très peu d'interventions délibérées, la compréhension de textes est une tâche beaucoup plus exigeante pour laquelle il est nécessaire de recevoir un enseignement formel. Les humains se sont exercés à la compréhension orale pendant plus de 100 000 ans (Donald, 1991), et presque tous les humains appliquent cette capacité. Par contre, la compréhension de l'écrit n'existe que depuis 5 000 ans, et pendant une grande partie de cette période, très peu d'humains ne mettaient en pratique cette capacité (Olson, 1994). Il n'est donc pas surprenant que cette tâche soit difficile.

Gough et Tunmer (1986) ont proposé une *vision simple* de la lecture, selon laquelle la compréhension de textes (CT) est le produit du décodage (D) et de la compréhension auditive (CA); ainsi, $CT = D \times CA$. Bien qu'il soit simple, ce modèle permet d'expliquer facilement les données (p. ex., Johnston et Kirby, 2006), et nous rappelle que la capacité de décoder des mots est absolument essentielle pour une lecture efficace. Ceux qui ont *soit* de très faibles capacités de décodage, *soit* de très faibles capacités de compréhension auditive éprouvent des difficultés en compréhension de textes. Le décodage, ou la lecture de mots, est souvent le facteur qui empêche les lecteurs d'atteindre un niveau de compréhension supérieur des textes (voir le schéma 1). J'ajouterais deux importants facteurs au décodage et à la compréhension auditive, soit la fluidité verbale et les stratégies. La fluidité (vitesse et expression; voir p. ex., Kuhn et Stahl, 2003) n'est pas un facteur pour l'écoute, car c'est l'orateur qui contrôle le débit, mais elle est nécessaire pour la compréhension de textes en raison des limites de la mémoire de travail (voir ci-dessous). Les stratégies (p. ex., Dole et al., 1991) sont importantes pour la lecture, encore plus que pour l'écoute, parce que le texte reste sous les yeux du lecteur, lui permettant de retourner en arrière pour faire des vérifications. Les lecteurs expérimentés peuvent retirer plus d'information des textes que du langage parlé, et c'est en partie grâce à des stratégies de traitement délibérées et guidées par des buts. Les stratégies sont des démarches conscientes et axées sur les buts qui font appel à diverses tactiques, qui peuvent consister, par exemple, à *souligner les longs mots* ou à *se*



créer une image mentale d'une situation pour vérifier si l'auteur a raison (Kirby, 1988). Les stratégies dépendent des connaissances antérieures (sur le contenu et les stratégies) et des intentions du lecteur; les intentions peuvent porter sur une combinaison de traitement en profondeur et de traitement en surface (Biggs, 1993), ou d'approfondissement et de survol (Kirby et Woodhouse, 1994).

Le mystère qu'il reste à élucider est celui de la compréhension auditive, soit les processus de compréhension qui sont au cœur de la compréhension de textes. La compréhension est le fondement de la capacité ou de l'intelligence verbale, et elle peut faire appel à des processus non verbaux. La compréhension consiste à *lier* deux unités d'information ou plus (p. ex., Kintsch, 1999). Ces unités d'information peuvent provenir de la mémoire à long terme (connaissances antérieures), mais pour la compréhension de l'écrit, au moins une unité d'information doit provenir du texte. Les unités d'information peuvent être des idées simples ou très complexes, allant de *chat* à *démocratie*. De nombreux types de liens peuvent être établis, comme les *exemples*, les *similitudes*, les *causes* ou les *actions précises*. L'information à intégrer est emmagasinée dans la mémoire de travail (Baddeley, 1986); c'est là où sont également formés les liens entre les unités d'information. (La mémoire de travail peut contenir un nombre limité d'unités d'information en même temps, mais la taille de ces unités n'est pas limitée). À mesure que nous lisons un texte, nous mettons à jour notre représentation mentale de la signification du texte. Ces représentations mentales sont appelées des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1983) ou des modèles de situation (Kintsch, 1999).

En quoi consistent ces *unités d'information*? Elles contiennent les différents types de renseignements figurant au schéma 1, comme les mots, les idées principales et secondaires ou les thèmes. À mesure que l'information est traitée, les unités de niveau inférieur (mots ou parties de mots) sont intégrées aux unités de niveau supérieur. La mémoire à long terme emmagasine certains renseignements de niveau inférieur, mais la compréhension dépend essentiellement de l'information de niveau supérieur, qui est plus abstraite ou schématique. L'information abstraite dans la mémoire à long terme est emmagasinée sous forme de *schémas*, qui sont des modèles mentaux ou de situation généralisés. Pour des lecteurs qui ont beaucoup de connaissances, un mot tel *démocratie* évoque de nombreuses idées sans que cela utilise de l'espace supplémentaire dans la mémoire de travail. Par contre, chez les lecteurs qui ont moins de connaissances, ce mot pourrait occuper un espace ou plus, sans que d'autre information y soit associée « automatiquement ». La compréhension est meilleure lorsque la mémoire de travail contient des unités de niveau supérieur; les enfants qui ont de la difficulté à reconnaître des mots ont donc souvent de la difficulté à atteindre même un niveau modéré de compréhension. Lorsque les unités de niveau inférieur sont reconnues automatiquement, il est plus facile d'atteindre un niveau supérieur de compréhension. Il est essentiel de travailler sur l'automatisation des unités de niveau inférieur (comme les mots).

Enfin, il est important de reconnaître différents degrés ou niveaux de compréhension. J'en distingue trois : la compréhension passive (ce que nous faisons lorsque nous suivons un texte sans l'analyser ou l'évaluer en profondeur), la compréhension d'apprentissage (ce que nous faisons lorsque nous essayons de nous rappeler des détails ou de comprendre la signification profonde d'un texte) et la compréhension autodirigée (ce que nous faisons lorsque nous utilisons un texte pour atteindre nos propres objectifs). Le degré de compréhension d'un lecteur dépendra de ses capacités, de son intention et de l'enseignement reçu.

2. Qu'est-ce qui contribue à la compréhension?

La section précédente mentionnait certains facteurs qui entrent en jeu dans la compréhension de textes; ces facteurs et leurs antécédents peuvent être perçus comme les causes ou les sources de la compréhension de textes (voir le schéma 2). Tel que le démontre le schéma 2, la connaissance du vocabulaire (Wagner et al., 2007) et les connaissances antérieures contribuent à la compréhension auditive, mais ces deux facteurs, ainsi que de nombreux autres, sont également liés à l'intelligence verbale. Il est donc difficile pour un lecteur de comprendre un texte si celui-ci contient trop de mots ou de concepts qui lui sont inconnus.

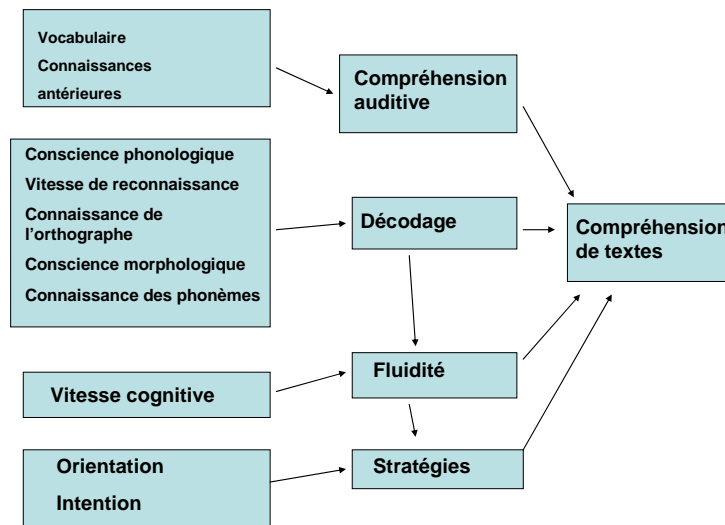


Schéma 2. Causes/sources de la compréhension de textes

Au cours des quelque 25 dernières années, nous en avons appris beaucoup sur la façon dont le cerveau traite les aspects de niveau inférieur de la lecture, en particulier le décodage (p. ex., Adams, 1990; Rayner et al., 2001). Nous savons que certains facteurs contribuent à la lecture de mots, y compris la conscience phonologique (Stanovich, 2000), la vitesse de reconnaissance (Wolf et Bowers, 1999), la connaissance de l'orthographe (Levy et al., 2006), la conscience morphologique (Deacon et Kirby, 2004) et la connaissance des phonèmes (Adams, 1990).

La fluidité est un concept moins bien compris (Kuhn et Stahl, 2003), mais elle dépend clairement de l'efficacité du décodage, ainsi que de la vitesse cognitive et de la vitesse de reconnaissance (Wolf et Bowers, 1999). Moins la fluidité est grande, moins l'information nécessaire peut rester emmagasinée dans la mémoire de travail, ce qui rend la compréhension plus difficile.

Les stratégies de compréhension de textes ont été étudiées en profondeur (National Reading Panel, 2000, chapitre 4). Dole et al. (1991) ont recensé cinq importantes stratégies qui permettent d'améliorer la compréhension de l'écrit; ces stratégies consistent à déterminer l'importance, à résumer l'information, à faire des inférences, à formuler des questions et à surveiller la compréhension.

Cependant, tous ces facteurs ont très peu d'influence en l'absence de motivation et d'intérêt. La plupart des enfants s'intéressent à la lecture au départ, mais certains perdent leur

intérêt et leur motivation si leurs capacités ne sont pas adéquates ou si les textes qui leur sont présentés ne leur conviennent pas.

3. Qui éprouve des difficultés en compréhension?

Les facteurs mentionnés dans la section précédente nous donnent des indications sur les caractéristiques qui mènent à des difficultés en compréhension de textes. Les enfants qui ont de faibles capacités dans les différents facteurs sous-jacents sont ceux qui ont des difficultés en compréhension; plus les enfants ont de faibles capacités dans certains domaines, plus ils ont de difficultés et plus leur intérêt tend à diminuer, créant ainsi un cercle vicieux. On sait que de nombreux enfants préfèrent d'autres activités à la lecture, mais que le contenu des textes présentés peut rapidement en faire des lecteurs très enthousiastes (Pressley, 2002, chapitre 8).

Deux sous-groupes peuvent être distingués. Premièrement, il n'est pas surprenant que les enfants qui ont des troubles de lecture aient des difficultés en compréhension de textes (Cornoldi et Oakhill, 1996), étant donné que le problème le plus évident de ces enfants, la lecture de mots, touche un élément essentiel pour la compréhension de textes. Toutefois, il convient de souligner que certains enfants qui ont des troubles de lecture peuvent développer des niveaux de compréhension de l'écrit qui sont adéquats ou même très bons, surtout si des limites de temps ne sont pas imposées (Lefly et Pennington, 1991). On ne comprend pas encore comment ces enfants y parviennent, mais on croit que cela peut s'expliquer par beaucoup de pratique et de relecture et par l'utilisation de stratégies.

Deuxièmement, certains auteurs mentionnent les enfants qui ont des *troubles de compréhension* (p. ex., Nation, 2005). Ces enfants ont des capacités normales de décodage de mots, mais ont certaines difficultés de compréhension langagière qui interfèrent avec la compréhension de textes. Ces difficultés langagières font en sorte qu'il est difficile de faire des inférences, de comprendre le langage figuré et de surveiller sa propre compréhension. La plupart des démarches qui sont actuellement appliquées pour les troubles de lecture ne tiennent pas compte de ces enfants, qui ont besoin d'une intervention intensive axée sur le langage.

4. Comment devons-nous mesurer la compréhension?

Pour bien saisir le concept de la compréhension de textes, il faut savoir comment mesurer celle-ci. Il existe de nombreuses méthodes servant à mesurer la compréhension de textes, y compris les questions à choix multiples à la suite de courts passages, les textes à trous (tests de closure), les questions exigeant de courtes réponses construites, et les questions à développement qui demandent de récapituler ou de résumer un texte. On reconnaît maintenant que ces différentes mesures n'évaluent pas nécessairement les mêmes choses. Par exemple, les questions à choix multiples sont faciles à noter, mais ne permettent pas nécessairement d'évaluer les capacités de compréhension de niveau supérieur, comme la construction de modèles de situation. Les questions à développement peuvent sembler plus valides, mais peuvent aussi permettre aux enfants qui ont de plus grandes connaissances antérieures de dissimuler leurs difficultés en matière de compréhension de textes. Une note peu élevée sur une question à développement peut refléter des problèmes touchant davantage l'écriture que la lecture. Voir Paris et Stahl (2005) pour connaître les plus récentes conclusions sur les questions liées à l'évaluation.

Il semble évident qu'il est nécessaire d'adopter une approche exhaustive et globale pour l'évaluation, une approche selon laquelle les tâches sont conçues en tenant compte de l'objectif de l'évaluation et selon laquelle des évaluations simples sont suivies d'évaluations plus poussées

pour certains enfants. Les évaluations doivent également tenir compte de ce que nous savons sur les processus cognitifs qui sont en jeu, ainsi que des différences individuelles, des intérêts, etc. D'un point de vue pédagogique, il est essentiel qu'au moins une partie de l'évaluation tienne compte de l'*enseignement reçu*, c'est-à-dire que l'évaluation doit démontrer les effets des interventions pédagogiques et fournir des renseignements utiles aux enseignants et aux élèves (voir Sweet, 2005; RAND Reading Study Group, 2002).

Conclusion et répercussions

La compréhension de textes est un processus complexe qui dépend d'autres processus importants et complexes de niveau inférieur. Il s'agit d'une capacité de base qui est essentielle pour l'apprentissage scolaire ultérieur, pour de nombreux emplois et pour retirer une plus grande satisfaction de la vie. Il est important de cibler la compréhension de textes, mais il ne faut pas oublier les autres capacités dont elle dépend. Pour améliorer la capacité de compréhension de textes des élèves qui ont des difficultés dans ce domaine, nous devons comprendre qu'il n'existe pas de « formule magique » dans le schéma 2, ni de remède secret qui peut améliorer rapidement les capacités de lecture de tous les élèves qui ont des difficultés. Il faut procéder à une évaluation minutieuse pour déterminer les forces et les faiblesses de chaque enfant et créer des programmes personnalisés en conséquence, la plupart des enfants ayant besoin d'un soutien continu dans de nombreux domaines. La source de nombreux problèmes en compréhension de textes peut être retracée aux premières années de l'élémentaire; le fait d'attendre jusqu'à l'école secondaire pour régler ces problèmes est une stratégie très risquée.

Je crois que les renseignements qui sont présentés ici ont des répercussions sur l'enseignement normal en salle de classe, l'éducation de l'enfance en difficulté, les évaluations pédagogiques et la formation destinée aux enseignants.

Bibliographie

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford, R.-U. : Oxford University Press.
- Biggs, J. B. (1993). « What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. » *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- Cornoldi, C. et Oakhill, J. (éd.). (1996) *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Deacon, S. H. et Kirby, J. R. (2004). « Morphological: Is it more than phonological? Evaluating the roles of morphological and phonological awareness in reading development. » *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. et Pearson, P. D. (1991). « Moving from the old to the new: Research on reading comprehension. » *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Donald, M. (1991). *The origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). « Decoding, reading, and reading disability. » *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Johnston, T. C. et Kirby, J. R. (2006). « The contribution of naming speed to the simple view of reading. » *Reading and Writing*, 19, 339-361.
- Kintsch, W. (1999). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Kirby, J. et R. Style (1988). « Strategy, and skill in reading. » Dans R. R. Schmeck (éd.), *Learning styles and learning strategies*. New York : Plenum Press.
- Kirby, J. R., Parrila, R. et Pfeiffer, S. (2003). « Naming speed and phonological processing as predictors of reading development. » *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464.
- Kirby, J. R. et Woodhouse, R. A. (1994). « Measuring and predicting depth of processing in learning. » *Alberta Journal of Educational Research*, 40, 147-161.
- Kuhn, M. R. et Stahl, S. A. (2003). « Fluency: A review of developmental and remedial practices. » *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Lefly, D. L. et Pennington, B. F. (1991). « Spelling errors and reading fluency in compensated dyslexics. » *Annals of Dyslexia*, 41, 143-162.
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A. et Jared, D. (2006). « Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. » *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63-93.
- Nation, K. (2005). « Children's reading comprehension difficulties ». Dans M. J. Snowling et C. Hulme (éd.), *The science of reading: A handbook* (p. 248-265). Oxford, R.-U. : Blackwell Publishing.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, Md : National Institute of Child Health and Human Development.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

- Paris, S. G. et Stahl, S. A. (éd.). (2005) *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Parrila, R. K., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J.-E. et Kirby, J. R. (2005). « Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. » *Journal of Educational Psychology*, 97, 299-319.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works*. 2^e éd. New York : Guilford Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward and R & D program in reading comprehension*. Washington, DC : RAND Education.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. et Seidenberg, M. S. (2001). « How psychological science informs the teaching of reading. » *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York : Guilford.
- Sweet, A. P. (2005). « Assessment of reading comprehension: The RAND Reading Study Group vision. » Dans S. G. Paris et S. A. Stahl (éd.), *Children's reading comprehension and assessment* (p. 3-12). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Wagner, R. K., Muse, A. E. et Tannenbaum, K. R. (éd.). (2007) *Vocabulary instruction: Implications for reading comprehension*. New York : Guilford Press.
- Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999). « The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. » *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.