

Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire

**Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette,
département de didactique, université de Montréal**

Les élèves faibles en lecture possèdent peu de stratégies cognitives et métacognitives. Tout en partageant des caractéristiques communes, ils forment cependant un groupe hétérogène. Quelques recherches tentent de dresser des portraits de lecteurs faibles en étudiant les processus de compréhension (selon Giasson, 1990) utilisés par ceux-ci. Hormis le lecteur qui semble avoir un déficit généralisé de compréhension, cinq portraits se dessinent : le lecteur textuel faible, le lecteur limité aux microprocessus, le lecteur utilisant les micro et les macroprocessus, celui qui comprend globalement le texte et celui qui a une faiblesse marquée dans les processus d'inférence et d'élaboration. Ces recherches débouchent sur la nécessité d'enseigner à ces élèves une variété de stratégies et d'adapter les interventions en fonction des caractéristiques de chacun.

Les enquêtes de Statistique Canada sur le niveau de littératie de la population canadienne (celle de 1994, enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes EIAA et celle de 2003, enquête sur la littératie et les compétences des adultes ELCA) révèlent que 42 % des adultes âgés de 16 à 65 ans se retrouvent dans les deux niveaux inférieurs de littératie pour la lecture de textes suivis et de textes schématisés sur une échelle à cinq niveaux.

Or, selon cet organisme, le niveau 3 correspond au seuil minimum de compétences permettant de faire face aux demandes croissantes imposées par la société de savoir et l'économie de l'information (ELCA 2003). Ainsi, 42 % de la population adulte n'est pas en mesure de satisfaire à la plupart des exigences courantes en lecture. Les résultats de l'enquête de 2003 ELCA concordent avec ceux de l'enquête de 1994 EIAA indiquant par là que le résultat moyen des Canadiens en littératie n'a pas considérablement changé au cours des neuf années qui séparent les deux enquêtes. Environ 15 % des Canadiens se retrouvent au niveau 1. Ce sont des adultes, comme le précisent les auteurs de

l'enquête 2003, qui éprouvent des difficultés à traiter des documents écrits et qui se définissent très probablement comme des personnes ayant de la difficulté à lire.

Examinant plus attentivement la situation des jeunes de 16 à 25 ans, Desjardins et ses collaborateurs (2005) constatent que 30 à 32% d'entre eux se situent aux niveaux 1 et 2. L'enquête 2003 indique que les jeunes canadiens dont les parents sont peu scolarisés ou n'ont pas fait d'études ont obtenu en 2003 des résultats inférieurs en moyenne à ceux du groupe correspondant en 1994. La situation est loin de s'être améliorée !

Il semble donc qu'à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), le tiers des élèves ont des compétences en lecture insuffisantes pour faire face aux exigences du monde du travail et à la mobilité de l'emploi. Notons cependant que dans cette fraction de la population, se retrouvent plusieurs jeunes qui ont décroché de l'école avant la fin du secondaire, parfois même très tôt. Au Québec, 52 % des décrocheurs ont eu des échecs en français (Charest, 1997 ; Hrimech et Théorêt, 1997). Ils abandonnent l'école avant d'avoir une maîtrise suffisante de la lecture.

Que se passe-t-il au début de l'école secondaire et quelles sont les compétences en lecture de ces jeunes qui ont entre 12 et 16 ans ?

En 1998, le ministère de l'Éducation du Québec a évalué à 25 % le nombre de jeunes qui n'ont pas les acquis scolaires du primaire nécessaires pour aborder l'école secondaire. Dans les milieux défavorisés, ce pourcentage grimpe à 33 %. Selon une enquête du ministère de l'Éducation nationale en France (1993), les items les moins réussis par les élèves à l'entrée en 6^e à une épreuve de compréhension en lecture concernent des habiletés de haut niveau telles que reconstituer un texte, retrouver l'antécédent des anaphores, reconnaître les marqueurs temporels implicites, saisir l'essentiel d'un texte. L'étude suisse de Soussi (1995) va dans le même sens et confirme que les élèves de ce niveau scolaire (6^e primaire) répondent dans l'ensemble bien aux questions de repérage mais les difficultés surgissent dès que les réponses exigent une formulation personnelle et une compréhension plus en profondeur du texte.

Une comparaison des chiffres provenant des enquêtes sur les adultes avec ceux observés chez les élèves à la fin du primaire laisse penser que, pour une fraction importante de la population canadienne (le tiers de celle-ci), les compétences en lecture se développent peu au cours du secondaire. Le début du secondaire serait un moment clé pour l'apprentissage et le développement des stratégies de lecture, mais sans aide spécifique, la capacité de lecture évolue peu à partir de douze ans estime Chevalier en 1985.

Le programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle de l'ordre secondaire 2003, au chapitre 5 (domaine des langues), fixe comme première compétence la capacité de « lire et apprécier des textes variés ». Cette compétence comporte quatre composantes : construire du sens, porter un jugement critique, mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les

textes et la culture et réfléchir à sa pratique de lecteur (p. 100). Pour construire du sens en exerçant son jugement critique, l'élève adopte un processus non linéaire c'est-à-dire un processus dynamique de traitement de l'information écrite dont la mise en œuvre fait appel à des habiletés et à des stratégies qui peuvent être sollicitées à n'importe quel moment du processus. Ainsi, avec le soutien de l'enseignant, l'élève est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée. (p. 103).

En bref, la compréhension d'un texte et la réalisation d'une tâche suite à la lecture de celui-ci nécessitent la mise en œuvre de différentes habiletés et de stratégies cognitives et métacognitives. Ces habiletés et stratégies peuvent être enseignées. Les habiletés sont relatives aux moyens mentaux que le lecteur peut mettre en œuvre pour comprendre un texte et pour y réagir, les stratégies réfèrent aux connaissances et habiletés effectivement utilisées dans une situation donnée. Les habiletés sont de l'ordre des connaissances procédurales (le comment faire), alors que les stratégies sont de l'ordre des connaissances conditionnelles (le quand et le pourquoi utiliser certaines connaissances, Giasson, 1990). Les stratégies permettent la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

1. Observation en classe

Que se passe-t-il dans la vie quotidienne d'une classe ? Les enseignants enseignent-ils des stratégies à leurs élèves ? Dans le cadre d'une vaste enquête menée par Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, Cartier et Garon (2003), des observations ont été faites dans des classes de cheminements particuliers (classes pour élèves ayant des retards scolaires) et de secondaire 1 à 3 (élèves de 12 à 15 ans) dans trois écoles de quartiers populaires de Montréal sur les pratiques en lecture des enseignants et sur les comportements des élèves. Dans l'ensemble, les enseignants et enseignantes font fréquemment appel à un bagage de 9 conduites pédagogiques, sur une possibilité de 48 comportements identifiés dans une grille d'observation. Ces comportements relèvent surtout de deux catégories : questionne et réagit aux élèves (l'enseignant pose des questions sur le sujet du texte, sur le contenu, il répond aux questions des élèves, il réagit aux réponses des élèves ou les commente, il fait lire un élève) ; du côté des élèves, les comportements les plus fréquemment notés sont : les élèves répondent oralement aux questions du professeur, ils répondent à des questions écrites, ils lisent en silence, ils lisent à voix haute. Ces pratiques révèlent un enseignement assez conventionnel, centré sur le texte, au cours duquel les élèves ne sont pas invités à s'exprimer sur leurs stratégies et la prise de conscience de ce qui se passe dans leur tête pendant la lecture (processus métacognitifs). Les élèves de leur côté n'étant pas guidés vers la découverte de leurs stratégies et vers l'ouverture à d'autres stratégies, ne le font pas d'eux-mêmes.

2. Compétences en lecture au début du secondaire

Quelles sont les compétences en lecture des élèves qui commencent le secondaire, plus particulièrement celles des élèves faibles les plus susceptibles de décrocher avant la fin de leurs études secondaires ? C'est à cette question que tente de répondre un des volets de la vaste enquête menée par Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, Cartier et Garon (2003).

Une épreuve de lecture d'un texte narratif suivi d'un questionnaire à compléter par les élèves a été administrée, au printemps 2001, à des élèves de secondaire 1, 2 et 3 et de cheminements particuliers inscrits dans trois écoles situées dans des quartiers populaires de la ville de Montréal.

L'enquête a été faite dans de tels milieux car il y a plus d'élèves en difficultés dans ces milieux et le taux de décrochage scolaire y est plus élevé que dans des milieux plus aisés.

Le choix d'un texte narratif pour l'épreuve de compréhension est justifié par le fait que ce type de texte est plus familier pour les élèves que ne l'est le texte informatif ; qu'il comporte une séquence d'évènements qui correspondent de plusieurs façons aux séquences d'évènements que les élèves expérimentent directement ; que depuis leur plus jeune âge, les enfants écoutent des histoires à partir desquelles ils construisent leurs connaissances du monde. (Gersten *et al.* 1998).

2.1. Démarche de recueil des données

2.1.1. L'épreuve retenue

Le texte retenu « Meurtre accompli » a été extrait d'un recueil de textes de Schinkel et Beauchesne (1987, *L'anneau du guépard*), raccourci et adapté par Danielle Larivière dans le cadre de sa thèse de doctorat (1999) et remanié par nous pour les besoins de cette recherche. Cette version appelée « Affaire de meurtre », d'une longueur de cinq pages, ainsi que le questionnaire de compréhension que nous avons conçu a été préexpérimenté auprès d'élèves de première secondaire, ce qui nous a permis de préparer la version finale. La passation est collective. Les élèves sont invités à lire le texte à leur rythme ; quand ils ont fini de lire, le texte est caché et ils doivent répondre à un questionnaire sur le texte remis après lecture.

Ce questionnaire comporte 47 items évaluable : l'époque, la période, le lieu, les noms, âges, caractéristiques, rôles des 6 personnages, l'évènement déclencheur, les cinq évènements subséquents, le dénouement, et 13 questions dans un format plus classique.

2.1.2. Grille d'analyse des réponses

Afin de pouvoir attribuer une note à chaque élève, nous avons élaboré une grille d'analyse qui distingue les réponses textuelles des réponses exigeant de l'inférence. Les rubriques retenues sont : pas de réponse, mauvaise réponse,

réponse partielle, bonne réponse sans plus, bonne réponse étayée pour les réponses textuelles et pas de réponse, mauvaise réponse, réponses inattendues congruentes, réponse partielle, bonne réponse sans explication et bonne réponse avec explication pour les réponses exigeant de l'inférence.

Nous avons ensuite décidé d'attribuer la note 0 aux rubriques pas de réponse ou mauvaise réponse, 1 point aux réponses partielles ou inattendues congruentes, 2 points aux bonnes réponses sans explication et 3 points aux bonnes réponses justifiées. Ceci en fait une épreuve où le maximum théorique que peut obtenir un élève est de 47 fois 3, soit 141 points, si toutes les réponses sont bonnes et justifiées mais en fait, certaines réponses ne nécessitent pas de justification, c'est pourquoi ce maximum est théorique.

Plusieurs items n'admettent que des réponses textuelles (30), d'autres que des réponses exigeant de l'inférence (8), mais certaines pouvaient recevoir des réponses ou textuelles ou exigeant de l'inférence (9).

2.2. Résultats

2.2.1. Résultats obtenus

Les données ont été recueillies pendant trois années consécutives. Seule l'année 2001 présente un échantillon composé des élèves des trois premières années du secondaire. C'est pourquoi nous présentons les données de cette année-là. Au printemps 2001, 423 élèves ont passé l'épreuve de compréhension. Pour tout l'échantillon, la moyenne obtenue est de 51,24 points (meilleure note obtenue 97 et note la plus faible 3).

Les résultats inscrits dans le tableau 1 indiquent qu'il y a progression de la compréhension d'une année à l'autre, ce qui est attendu. Les différences entre les moyennes sont toutes significatives. Cependant, même en troisième secondaire, tous les élèves n'ont pas atteint un score de 94 (2 points multipliés par 47) qui est le score des bonnes réponses à tous les items.

Tableau 1 – Moyennes obtenues par niveau scolaire

Niveau	Nombre d'élèves	Moyenne
Cheminelements Particuliers	40	29,68
Secondaire 1	84	44,36
Secondaire 2	181	52,53
Secondaire 3	118	61,48

Les moyennes obtenues par types de questions : textuelles, inférées ou les deux sont présentées au tableau 2 (sur l'échelle de 0 point à 3 points pour la réponse la plus élaborée au même item).

Tableau 2 – Moyennes obtenues par type de questions en 2001

Niveau	Textuel	Inféré	Textuel/inféré
Cheminelements Part.	0,7740	0,5167	0,4456
Sec.1	1,1067	0,8075	0,8532
Sec.2	1,2929	0,9139	1,0143
Sec.3	1,4390	1,1497	1,3565
Moyenne	1,2476	0,9210	1,0240

La progression d'un niveau scolaire à l'autre dans tous les types de questions est manifeste. Les items exigeant une réponse textuelle sont mieux réussis que les deux autres. Si, en Cheminelements particuliers et en secondaire 1, les items exigeant une réponse inférée connaissent une moyenne de réussite assez comparable à celle des items permettant une réponse ou textuelle ou inférée, en secondaire 3, la moyenne de cette dernière catégorie se rapproche de celle des items exigeant une réponse textuelle.

2.2.2. Analyse factorielle à partir des données des trois années de la recherche

Nous avons soumis les données recueillies pendant les trois ans qu'a duré la recherche à une analyse factorielle. Quatre facteurs sont ressortis. Le premier facteur rapproche tous les items qui ont trait aux événements et quelques items qui ont trait aux personnages, il s'agit vraisemblablement d'un facteur en lien avec la chaîne des événements (la trame narrative). Un deuxième facteur rapproche tous les items qui, dans le questionnaire, ressemblent à des questions classiques (sans distinction entre réponses textuelles et réponses inférées). Cela donne à penser que la forme du questionnaire joue un rôle (une question suivie d'un point d'interrogation et des lignes pour écrire la réponse). Le troisième facteur rapproche une grande partie des items qui concernent les personnages qui ont un rôle marquant dans le récit, surtout leur nom et leur rôle. Le quatrième facteur ne rapproche que trois items en lien avec deux personnages moins importants dans le texte.

Nous avons établi le score moyen obtenu à chacun de ces facteurs par les élèves des quatre degrés scolaires examinés (tableau 3). Il y a progrès d'un degré scolaire à l'autre pour tous les facteurs. Les scores les plus élevés apparaissent au facteur « présentation classique des questions » et au facteur « personnages principaux ». La mise en évidence des événements et de la chaîne événementielle se révèle plus difficile pour les élèves, du moins pour le récit qui a servi d'épreuve. Quant aux personnages secondaires et à leur rôle dans le récit, ils sont de mieux en mieux perçus à travers les niveaux scolaires.

Tableau 3 – Moyenne des résultats aux quatre facteurs par niveau scolaire

Niveau	Nombre d'élèves	Évènements	Questions classiques	Personnages principaux	Personnages secondaires
Chem.Part.	146	0,3461	0,8978	0,8795	0,5205
Sec.1	126	0,4751	1,0397	1,1611	0,5741
Sec.2	272	0,6164	1,2082	1,2287	0,8162
Sec.3	207	0,7491	1,5466	1,4034	1,3076
Moyenne	751	0,5767	1,2129	1,1976	0,8535

Si l'on examine les résultats par niveau de force des élèves, on s'aperçoit qu'il y a un progrès d'un niveau à l'autre (tableau 4). Les élèves faibles le sont particulièrement à deux facteurs : le rôle des personnages secondaires et la mise en évidence des événements. La distinction forts/faibles se manifeste particulièrement à ces deux facteurs. En bref, les élèves faibles parviennent à dégager les personnages principaux du récit, leurs caractéristiques et leur rôle, et se montrent plus à l'aise pour répondre à des questions présentées dans une forme classique à laquelle ils sont habitués. Par contre, leur capacité d'adaptation à une présentation autre du questionnaire est moindre que celle des élèves plus forts ainsi que leur capacité à établir la chaîne des événements.

Tableau 4 – Moyenne des résultats aux quatre facteurs par niveau de force

Niveau	Nombre d'élèves	Évènements	Questions classiques	Personnages principaux	Personnages secondaires
Faibles	198	0,1286	0,4988	0,5268	0,0690
Moyens faibles	182	0,3989	1,0393	1,0775	0,4725
Moyens forts	193	0,6859	1,4827	1,4534	1,0363
Forts	178	1,1386	1,8920	1,7893	1,9176
Moyenne	751	0,5767	1,2129	1,1976	0,8535

3. Bons et mauvais lecteurs

3.1. Constats généraux

Plusieurs recherches ont porté sur la différence entre les bons et les mauvais lecteurs. Ainsi, Smith (1991) a cherché à connaître les habiletés et stratégies cognitives utilisées par des bons et des mauvais lecteurs lors de différentes situations de compréhension de textes narratifs. Les résultats révèlent que les bons lecteurs utilisent en moyenne deux stratégies de plus que les mauvais, qu'ils font plus appel à leurs expériences personnelles pour s'aider dans leur compréhension et qu'ils gèrent plus de stratégies que les mauvais lecteurs.

Ehrlich, Kurtz-Costes et Loridant (1993) ont eux aussi comparé bons et mauvais lecteurs. Ils constatent que le mauvais lecteur met l'accent sur la connaissance du vocabulaire et utilise peu les stratégies métacognitives contrairement au bon lecteur qui les utilise davantage.

Dans leur revue de recherches portant sur l'amélioration de la compréhension en lecture pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, Gersten, Williams, Fuchs et Baker (1998), rappellent qu'il est largement admis que les élèves en difficultés manquent de stratégies quand ils lisent et ne gèrent pas spontanément leur compréhension de ce qu'ils lisent et que même si leur niveau de maîtrise du décodage est bon, ils éprouvent plus de difficulté de compréhension que les élèves sans difficulté.

Différentes caractéristiques des mauvais lecteurs ont été mises en lumière par les chercheurs dans le domaine. Gersten *et al.* (1998) en soulignent quatre :

1. le manque de connaissances de base, tant les connaissances générales sur le monde et sur le thème du texte que sur la structure de textes ou leur manque d'activation de celles-ci lors d'une situation de lecture ;
2. leur passivité dans le traitement de l'information ;
3. leur difficulté à inhiber les associations non pertinentes au cours de leur lecture ;
4. leur manque de motivation et de persévérance dans la tâche.

McCormick (1992) de son côté s'est intéressée aux réponses des mauvais lecteurs qu'elle a analysées. En questionnant 80 élèves de 10 et 11 ans, elle fait un premier constat qui est que ces lecteurs répondent mieux aux questions textuelles qu'aux questions exigeant de l'inférence. Elle a relevé quatre sources principales d'erreurs chez les mauvais lecteurs. La première est la difficulté à intégrer les indices du texte aux connaissances antérieures c'est-à-dire que le lecteur interprète entièrement ou partiellement le texte ou une section du texte à partir de ses connaissances antérieures sans revenir au texte. La deuxième difficulté provient de l'écriture de la réponse. L'écriture rebute bien des jeunes en difficulté. Il se peut qu'ils n'élaborent pas leurs réponses parce qu'ils n'aiment pas écrire. La troisième source d'erreurs provient de la difficulté à cerner l'information importante du texte. La quatrième difficulté est due au fait que le jeune répond par un élément trop spécifique, ne permettant pas de faire une généralisation adéquate.

3.2. Vers des profils de mauvais lecteurs

3.2.1. Études sur l'hétérogénéité des mauvais lecteurs

Les mauvais lecteurs ont plusieurs lacunes lorsqu'ils sont comparés aux bons lecteurs. Cependant, ils sont loin de former un groupe homogène. Braibant (1994) déplore que les recherches se limitent à comparer les performances moyennes des bons et des mauvais lecteurs à des épreuves de lecture en négligeant les variations inter et intra individuelles au sein de chacun de ces groupes. Se basant sur la recherche d'Aaron (1991), il estime qu'il y

aurait au moins trois groupes de mauvais lecteurs : ceux qui ont des difficultés spécifiques en lecture présentant de faibles performances en décodage et en compréhension écrite mais avec un niveau de compréhension orale normal voire supérieur à la moyenne ; ceux qui n'ont pas de difficultés spécifiques en lecture, c'est-à-dire qui ont de bonnes capacités de décodage mais leurs difficultés de compréhension écrite sont associées à leurs difficultés de compréhension orale ; finalement ceux qui présentent des difficultés cognitives généralisées. Leurs faiblesses se situent autant en décodage qu'en compréhension écrite et qu'en compréhension orale.

L'étude menée par Crunelle, Damarey et Plancq (2002) va dans le même sens. Ces auteurs constatent que la population d'élèves qu'ils ont étudiée, 94 élèves en difficulté de 6^e, se répartit en quatre profils : ceux qui ont un comportement atypique face à la consigne (10 % de la population) ; ceux qui ont des difficultés spécifiques de déchiffrage en lecture (3 %) ; ceux qui ont des difficultés de compréhension verbale (33 %) et finalement ceux qui ont des difficultés cognitives globales (54 %). Daneman (1991) estime que dans une tâche aussi complexe que la lecture, les variations entre individus sont dues aux différences d'habiletés dans le processus de lecture.

3.2.2. Une étude sur les processus de lecture des mauvais lecteurs

Dans une étude exploratoire menée auprès d'élèves de 5^e primaire, Sabourin, Armand et Van Grunderbeeck (1994) ont analysé les réponses données par une quinzaine de lecteurs faibles et par une quinzaine d'élèves bons lecteurs à une épreuve de compréhension d'un texte narratif (rappel libre oral et réponses orales à des questions) et à une épreuve de compréhension d'un texte informatif (réponses écrites à des questions et remise en ordre de phrases) en fonction du modèle d'Irwin (1986) traduit et adapté par Giasson (1990). Ce modèle considère que le processus de compréhension exige la mise en œuvre de cinq sous-processus lesquels regroupent chacun un certain nombre d'habiletés (Giasson, 1990) : les microprocessus sont responsables de la compréhension de la phrase, ce qui inclut la reconnaissance et l'identification des mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection des informations pertinentes ; les processus d'intégration sont responsables de la compréhension des liens qui s'établissent entre les différentes phrases, les différents paragraphes et les différentes parties du texte, ils regroupent les habiletés à saisir les anaphores et les connecteurs et à faire des inférences (liens sous-jacents) ; les macroprocessus interviennent pour dégager l'essentiel du texte : repérer les idées principales, produire un résumé et dégager la structure du texte ; les processus d'élaboration permettent au lecteur d'aller au-delà du texte en faisant des prédictions, en se construisant des images mentales, en raisonnant et en réagissant au texte ; les processus métacognitifs sont ceux qui favorisent la gestion de la compréhension et qui permettent la prise de conscience d'une perte de compréhension et le recours à des stratégies pour rétablir le sens.

Dans cette étude, les élèves ont été rencontrés individuellement, ce qui a permis de recueillir leurs réponses verbalement et de poser des questions

pour appréhender leurs processus métacognitifs et leurs processus d'élaboration. Sabourin, Armand et Van Grunderbeeck ont constaté que les déficits des élèves faibles ne se situaient pas tous aux mêmes endroits. Selon les habiletés bien maîtrisées et celles déficitaires, il semble possible de dresser différents profils de mauvais « compreneurs » en lecture. Cinq profils se sont esquissés : Le premier profil, sans doute le plus grave, est celui d'un déficit généralisé de la compréhension, une investigation de la maîtrise du décodage serait à réaliser ainsi qu'une mesure de la compréhension du langage oral ; le deuxième profil regroupe les élèves qui sont incapables de répondre si le texte leur est retiré, nous pouvons penser dans ce cas que les élèves ne se construisent pas une représentation mentale du texte, qu'ils se contentent de repérer les réponses dans le texte devant eux sans mise en mémoire des informations du moins à long terme ; le troisième profil est celui des élèves dont la compréhension se limite à la microstructure des textes et aux informations explicites mais qui ont des difficultés à inférer et à dégager l'essentiel d'un texte ; le quatrième profil rassemble les élèves qui comprennent les textes en gros, globalement, superficiellement mais ils ne semblent pas s'astreindre à une compréhension plus précise, à prendre en compte les détails ; quant au dernier profil relevé, il s'agit d'élèves qui sont à l'aise avec le texte narratif, qui font montre d'une bonne compréhension de celui-ci, mais dont la compréhension des textes informatifs est limitée, indiquant ainsi une moins grande familiarité avec ce type de texte. La faiblesse des processus métacognitifs est constatée chez tous les lecteurs faibles, quel que soit leur profil. Dès lors, les interventions pédagogiques auprès de chacun de ces profils devraient se différencier et inclure un travail sur les processus métacognitifs.

L'amélioration des pratiques d'enseignement de la lecture auprès des élèves faibles ou à risque nécessite préalablement une meilleure connaissance des habiletés qu'ils possèdent et de celles qui sont déficitaires. C'est avec cet objectif d'une meilleure connaissance des habiletés en lecture des élèves faibles du premier cycle du secondaire qu'une deuxième étude a été menée à partir des données recueillies lors de la première étude (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, Cartier et Garon, 2003).

3.2.3. Résultats d'une autre étude sur des profils de mauvais lecteurs

Deux questions ont présidé à cette étude (M.Payette, 2004, mémoire de maîtrise inédit). La première : Quels sont les sous- processus cognitifs utilisés et non utilisés par les lecteurs faibles lors d'une situation de lecture d'un texte narratif ?

La seconde : Existente-t-elle des différences entre les lecteurs faibles quant aux processus utilisés et non utilisés qui formeraient des profils de mauvais compreneurs ?

Pour répondre à ces questions, nous avons sélectionné les protocoles de réponses de 348 sujets dont la note était sous la moyenne de l'ensemble de l'échantillon (tous les élèves qui ont passé l'épreuve de compréhension sur

trois années). Rappelons que cette étude s'est basée sur les réponses écrites des élèves, après une passation collective.

Une deuxième grille d'analyse des réponses a été bâtie afin de cerner plus finement les sous-processus de compréhension et les habiletés reliées à chacun de ceux-ci, selon le modèle d'Irwin traduit et adapté par Giasson (1990). Les habiletés retenues sont celles qui sont observables dans les réponses écrites des élèves. Les habiletés d'ordre métacognitif n'ont pas pu être observées car aucune question à cet effet n'a été posée. Il en va de même pour un certain nombre d'habiletés en lien notamment avec les processus d'élaboration.

Les sous-processus et les habiletés qui ont pu être appréhendés au travers des réponses écrites sont les suivantes : parmi les microprocessus, nous avons retenu la microsélection qui se manifeste par des réponses textuelles en reprenant les mots du texte (par exemple : comment le meurtre a-t-il été commis ?) ; parmi les processus d'intégration, nous avons retenu l'habileté à faire des inférences (par exemple : pourquoi les complices sont-ils allés se dénoncer à l'inspecteur ?) ; parmi les processus d'élaboration, nous avons pu noter un certain raisonnement critique et des réponses affectives indiquant que le lecteur dégage les sentiments éprouvés par les personnages (pensez-vous que le jeune homme va être pendu ? Justifiez votre réponse) ; en ce qui concerne les macroprocessus, nous avons retenu l'habileté à résumer des sections du texte.

Les premières constatations montrent que peu d'élèves ont donné des réponses qui relèvent de la fabulation ou qui n'ont pas de lien avec le texte.

Si nous revenons à notre première question, celle des sous-processus utilisés, d'une manière générale, les lecteurs ont montré une utilisation beaucoup plus fréquente des microprocessus en rappelant textuellement des informations présentes dans le texte. Ils parviennent à se faire une représentation mentale partielle du texte, donc à dégager la surface du texte. Un certain nombre d'entre eux se montrent capables de dégager l'essentiel du texte (macroprocessus). Mais la capacité à faire des inférences, surtout de bonnes inférences, est limitée chez tous ces sujets ainsi que le recours aux processus d'élaboration.

Pour établir des profils de mauvais compreneurs, nous avons exclu le groupe des élèves ayant obtenu moins de 16 points à l'épreuve, soit 84 élèves, car ils ont fourni trop peu de matériel à analyser. Ce groupe rassemble vraisemblablement des mauvais décodeurs, des élèves ayant des problèmes importants de compréhension du langage et des élèves non motivés. Mais nous n'avons pas pu retracer ces élèves en vue d'un complément d'investigation.

Une analyse hiérarchique des réponses des 264 autres élèves a été réalisée. Les réponses des sujets ont été analysées selon les quatre sous-processus décrits ci-dessus en fonction de leur présence ou absence, et, si présents, de leur qualité : bien ou mal utilisés. Nous avons calculé le nombre d'occurrences apparaissant dans chacune des catégories.

Cinq groupes ont été dégagés (tableau 5). Le premier groupe est composé de 44 élèves qui manifestent une bonne utilisation des microprocessus mais

une faiblesse marquée dans l'utilisation des macroprocessus, des inférences et des processus d'élaboration. Ils ont du mal à dépasser la surface du texte et à distinguer l'essentiel du moins important. Leur compréhension demeure textuelle et linéaire.

Le deuxième groupe également formé de 44 élèves utilise bien les micro-processus et les macroprocessus mais ils ont une faiblesse à faire des inférences et utilisent peu les processus d'élaboration mais quand ils les utilisent, ils le font bien. Ils peuvent dégager l'essentiel du texte, le résumer, mais ne saisissent pas ce qui n'est pas écrit (les liens implicites).

Contrairement à ce groupe, le troisième groupe (33 élèves), tout en manifestant une utilisation relativement bonne des microprocessus et des macroprocessus, a des difficultés à faire des bonnes inférences et à utiliser correctement les processus d'élaboration (erreurs beaucoup plus nombreuses que les bonnes réponses). Ce groupe rassemble des élèves qui essaient d'utiliser les différents sous-processus. Les observations de leur protocole de réponses montrent qu'ils répondent à beaucoup de questions, ils risquent des réponses, mais ils font énormément d'erreurs. C'est le groupe qui présente le plus grand nombre de réponses erronées. Les microprocessus et les macroprocessus sont relativement bien utilisés, mais la capacité à faire des inférences et à utiliser les processus d'élaboration est déficitaire.

Le quatrième groupe formé de 50 élèves utilise moins fréquemment les microprocessus que les groupes précédents mais manifeste une plus grande utilisation des macroprocessus. Ils font peu d'inférences et recourent peu aux processus d'élaboration. Ce groupe réunit des élèves qui semblent comprendre globalement le texte. Ils dégagent l'essentiel du texte mais semblent retenir peu de détails. Peut-être recourent-ils à leur connaissance de la structure du récit, mais ils se contentent de comprendre le texte *en gros*, sans faire appel aux autres sous-processus.

Le cinquième groupe, formé de 93 élèves, ressemble au premier groupe mais est beaucoup plus faible que celui-ci. Ce groupe regroupe des élèves qui se concentrent sur les informations textuelles (microprocessus) mais qui utilisent très peu les autres sous-processus. Ne distinguant pas les informations importantes des informations secondaires et ne saisissant pas les liens sous-jacents, il en résulte qu'ils n'organisent pas les informations retenues. Leur mémoire se sature rapidement. Ils semblent retenir un certain nombre d'informations du texte mais elles restent disjointes.

Tableau 5 – Moyennes des occurrences en fonction des sous-processus obtenues par chacun des groupes de compreneurs

		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
	Note M à l'épreuve	34,86	39,36	30,48	29,98	23,81
Micro processus	Bon	14,65	15,66	13,39	9,66	9,31
	Mauvais	1,13	1,39	2,21	0,98	1,78
Macro processus	Bon	2,38	6,11	4	5,74	1,74
	Mauvais	0,84	0,57	0,90	0,72	0,43
Inférence	Bon	2,39	2,50	1,42	1,60	1,60
	Mauvais	2,34	2,31	3,24	1,10	1,32
Élaboration	Bon	0,72	1,27	0,94	1,64	1,08
	Mauvais	0,86	0,75	1,36	0,50	0,70

Au-delà des différences déjà notées entre bons et mauvais lecteurs dans la première partie de la recherche (première étude Van Grunderbeeck *et al.*, 2003), pour répondre à la deuxième question, celle de profils de mauvais lecteurs, la comparaison des réponses des mauvais lecteurs laisse percevoir effectivement des profils différents.

En bref, le groupe des lecteurs faibles, s'il partage un certain nombre de points communs, forme somme toute un groupe assez hétérogène. Certains se concentrent sur la microstructure du texte et les informations textuelles au détriment des liens sous-jacents à établir entre les phrases ou entre les parties du texte et la mise en évidence des éléments importants du texte, d'autres arrivent à dégager ceux-ci mais ne saisissent pas les liens sous-jacents, d'autres encore font un traitement trop global du texte et ne retiennent pas des éléments qui ont une certaine importance pour une compréhension plus en profondeur du texte. Enfin, certains risquent plus que d'autres des réponses même si elles sont erronées, indiquant par là un trait de caractère.

3.2.4. Étude de Martel (2004)

Pour établir des profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e primaire suite à la lecture de textes didactiques relatifs à l'histoire, Martel (2004) a analysé les verbalisations de huit élèves (quatre bons compreneurs et quatre mauvais compreneurs) rencontrés individuellement.

Elle constate que les bons élèves arrivent à exprimer assez facilement ce qui se passe dans leur tête pendant qu'ils lisent et cherchent à préciser leurs

pensées. Leur démarche de compréhension est guidée par la prise en compte du texte et le souci de vérifier la pertinence de leurs évocations et la justesse de celles-ci par rapport au texte. Les mauvais compreneurs ont de la difficulté à trouver les mots pour décrire ce qui se passe dans leur tête, ils sont imprécis et sont peu capables de gérer avec efficacité leurs évocations. Ces constats confirment que les habiletés métacognitives des bons élèves sont plus développées que celles des élèves faibles, ils sont capables de remarquer leurs pertes de compréhension et de gérer celles-ci alors que les faibles ont du mal à évaluer leur mécompréhension. Nous pouvons penser que ces derniers mettent peu en œuvre des démarches d'autoévaluation de leur compréhension pendant la lecture. C'est ce que laisse entendre la réponse d'un élève : *C'est quand je ne peux pas répondre à une question posée après le texte que je me rends compte que je n'ai pas compris.*

Au-delà de cette comparaison forts/faibles, Martel ébauche deux profils de compreneurs. Le premier qu'elle appelle « témoin » est formé d'élèves qui restent collés au texte, qui veulent être les témoins du contenu du texte et qui restent fidèles à celui-ci. La différence entre les bons et les mauvais compreneurs de ce profil est que ces derniers font peu appel à leurs acquis et font peu d'évocations du texte. Ceci aboutit à la prise en compte de certains éléments du texte et à un travail insuffisant de mise en relation entre ces éléments.

Le deuxième qu'elle appelle « acteur interprète » est formé d'élèves qui font une large place à l'interprétation et aux hypothèses. Ils recourent à leurs acquis. La différence entre les bons et les mauvais compreneurs de ce profil est que les bons confrontent leur construction du sens avec le texte et s'ajustent alors que les mauvais ne reviennent pas au texte et, de ce fait, n'élaborent pas le sens du texte. Ces derniers se laissent envahir par leurs acquis, surtout ceux d'expériences. Ils font ainsi appel à leur mémoire épisodique plus qu'à leur mémoire sémantique. Il n'y a pas de confrontation et d'ajustement avec le contenu du texte.

À la suite des études de Sabourin *et al.* (1994), de Payette (2004) et de Martel (2004), il semble exister des différences entre les mauvais compreneurs. D'autres études devraient être entreprises pour les décrire encore plus finement. Il y a sans doute un groupe de lecteurs qui n'utilisent que les micro-processus et très peu ou pas les autres sous-processus. Leur mémoire est très vite saturée, de sorte qu'ils ne peuvent traiter le texte au complet. D'autres font appel aux microprocessus et aux macroprocessus en parvenant à dégager l'essentiel du texte mais ne saisissent pas les liens sous-jacents ; d'autres encore comprennent les textes trop globalement ; nous pouvons supposer que leur connaissance de la structure du texte les aide à se faire une idée superficielle du texte mais ils n'entrent pas dans les détails.

4. Élargissement des pratiques pédagogiques

4.1. Pour l'ensemble des élèves faibles

Des observations faites sur les élèves faibles, il ressort que des actions pédagogiques pourraient être entreprises qui aideraient tous ces élèves. Elles devraient concerner les processus d'élaboration et les processus métacognitifs et plus spécifiquement pour ce qui est du texte narratif, les inférences et l'établissement de la chaîne événementielle. Rappelons que lors de l'enquête Van Grunderbeeck, Théorêt *et al.* (2003), les observations faites en classe ont montré qu'un certain nombre de pratiques pédagogiques étaient quasiment absentes. Il s'agit, du côté des professeurs, des items de la grille d'observation qui concernent les conduites suivantes : le professeur fait prédire le contenu du texte, il fait expliciter les difficultés, il fait chercher la forme du texte, il fait la critique du texte. Du côté des élèves : ils explicitent fort peu leurs stratégies, ils ne s'expriment pas sur la pertinence des stratégies et ils ne confirment pas leur prédiction. Nous remarquons ainsi que les enseignants se préoccupent peu de développer les processus d'élaboration et les processus métacognitifs de leurs élèves. Comme ils ne sont pas invités par leurs enseignants à revenir sur leurs contenus mentaux, à expliciter ce qui se passe dans leur tête, les élèves ne le font pas d'eux-mêmes. Dès lors, les enseignants devraient inscrire plus fréquemment dans leur répertoire de pratiques des actions pédagogiques qui visent le développement de ces processus.

Avant la lecture du texte, l'enseignant peut demander de prédire le contenu du texte et de justifier cette prédiction. Par la suite, après lecture d'un passage du texte, inviter l'élève à confirmer, infirmer ou modifier sa prédiction. L'enseignant devrait aussi inciter les élèves à se faire des images mentales (si le texte le permet), à construire le film du texte dans leur tête, puis après lecture d'un passage, inviter ceux-ci à revoir ce film, les questionner sur les contenus mentaux qu'ils se sont construits (Comment vois-tu le héros ? Où est-il ? Que fait-il ? etc.) Confronter les évocations de différents élèves entre elles et revenir au texte pour s'assurer que les images mentales sont bien en lien avec le texte.

Pour prendre conscience d'une perte de compréhension, l'enseignant pourrait demander de faire une pause après lecture d'un passage et inviter l'élève à revoir ou à dire dans ses mots ce qu'il vient de lire. Si l'image n'est pas nette ou s'il n'y a plus d'image, ou encore si le récit est confus ou si l'élève est incapable de dire ce qu'il a lu, revenir sur le passage lu, inviter l'élève à indiquer ce qui lui pose problème, discuter sur les moyens à prendre pour s'en sortir, confirmer que tout est rentré dans l'ordre.

En ce qui concerne les inférences, des questions de cet ordre pourraient être posées en demandant aux élèves de pointer ou de souligner dans le texte les mots ou propositions qui les amènent à la réponse qu'ils ont donnée, autrement dit de justifier leur réponse. Une discussion avec ou entre élèves peut s'ensuivre sur les réponses données.

Dégager la chaîne événementielle d'un récit relève de la cohésion du texte, c'est le lien hiérarchisé de toutes les informations du texte. Des cartes sémantiques ou des schémas de récit à compléter pourraient être proposés aux élèves. Au début, l'enseignant élabore la carte de manière assez précise (situation initiale : où est le héros ou où sont les personnages principaux, que font-ils... Ensuite l'élément déclencheur : tout à coup, qu'arrive-t-il ? Les événements ou péripéties qui s'ensuivent ; finalement comment les personnages s'en sortent-ils ?) et invite les élèves à la compléter. Par la suite, l'enseignant demandera aux élèves de construire par eux-mêmes une telle carte, ainsi de dégager la trame du récit. Il faudrait aussi habituer les élèves à répondre en n'ayant plus le texte sous les yeux.

Au plan métacognitif, il faudrait habituer les élèves faibles à vérifier leur compréhension en faisant des retours au texte. Ils ne le font pas spontanément. Un système visuel comme les feux de circulation pourrait être institué. Après lecture d'un passage, « le feu rouge m'oblige à m'arrêter, je revois ou redis dans ma tête ce que je viens de lire. Puis, je retourne au passage lu et je vérifie si mon film ou mon récit est conforme à ce qui est écrit ou si mon interprétation est plausible avec le texte. Si tout est clair, le feu devient vert, je continue ma lecture ». Ceci peut aussi se faire par échange entre élèves.

4.2. Selon les profils d'élèves

Pour les élèves trop centrés sur les microprocessus et qui ne dégagent pas l'essentiel du texte, les cartes sémantiques ou les schémas de récit sont à recommander. Mais il faudrait préalablement indiquer sur le texte des endroits où faire une pause, inviter ensuite les élèves à s'arrêter à ces endroits, à se redire dans leurs mots ce qu'ils viennent de lire et à noter quelques mots qui les aideront lors du rappel final du texte ou à faire un dessin schématique du passage lu. En fait, il faudrait leur donner des moyens de soulager leur mémoire. À la fin du texte, ils peuvent faire un rappel du texte en s'aidant des notes ou des dessins.

Pour les élèves qui ne saisissent pas les liens sous-jacents, un travail sur les inférences s'impose. Il existe plusieurs types d'inférences : logiques (reliées au texte), pragmatiques (reliées aux connaissances et aux schémas du lecteur) et créatives (propres au lecteur ou à quelques lecteurs), elles peuvent être simples ou plus complexes. Des courts extraits de textes pourraient être proposés suivis de questions d'inférence. Les élèves donnent une réponse en indiquant ce qui les met sur la piste de la réponse. Une discussion peut s'ensuivre.

Pour les élèves dont la compréhension est trop globale, il faut les amener à étoffer leur rappel libre ou leurs réponses ou à complexifier le film qu'ils se sont construits mentalement. Il convient de les orienter par des questions vers des informations du texte qui ont une certaine importance. Par exemple, le texte *Affaire de meurtre* décrit un crime commis suite à une entente entre trois comparses. Si l'élève se contente de rappeler « que le chef de police, détesté par toute la ville, est tué, qu'on a d'abord arrêté un étranger qui passait par

là puis que le meurtrier a été arrêté parce que sur le lieu du crime il a laissé un indice, un bouton de sa chemise », il y a lieu de revenir avec l'élève sur le contrat passé entre les trois comparses. On peut aussi proposer à ces élèves des textes qui exigent une lecture précise comme une expérience à réaliser suite à des consignes.

Bref, selon le lecteur qu'il a devant lui, l'enseignant devrait ajuster ses interventions. À celui qui se perd dans les détails, il devrait l'orienter vers les informations essentielles. À celui qui se contente des informations textuelles, il devrait l'amener à lire entre les lignes. À celui qui schématise trop, il devrait l'inviter à mettre plus de chair sur son schéma. À celui qui est mal à l'aise face à des textes informatifs, il devrait lui en proposer et l'aider à traiter ce type de texte.

Conclusion

L'analyse des réponses des élèves nous met sur la piste des sous-processus de compréhension qu'ils utilisent. L'absence de réponse et l'inexactitude des réponses nous indiquent des déficits dans la mise en œuvre de ces sous-processus.

Les élèves faibles ne vont pas d'eux-mêmes activer les sous-processus. Ils sont décrits comme mentalement passifs. Ils ne développent pas spontanément les différentes habiletés reliées à chacun de ces sous-processus. Ils se montrent ainsi très dépendants de l'adulte. Il revient à l'enseignant de faire acquérir à ces élèves un certain nombre d'habiletés et à les inciter à les utiliser quand la situation le justifie. Des interventions qui se limitent à poser des questions sur le texte et à commenter les réponses des élèves sont insuffisantes pour accroître la compréhension de textes lus. Des interventions qui permettent aux élèves d'exprimer leurs stratégies, d'explicitier le travail mental qu'ils réalisent, de réfléchir à voix haute, de justifier leurs réponses leur donnent une prise sur la construction du sens du texte qu'ils sont en train de réaliser et les rendent plus responsables des réponses fournies.

Si les élèves ne savent pas comment améliorer leur compréhension, ils risquent la démotivation. Plusieurs auteurs recommandent l'enseignement explicite des habiletés : la démonstration devant eux de la façon d'utiliser une habileté, puis l'invitation à faire de même (pratique guidée), pour aboutir à une utilisation autonome de celle-ci. Le transfert exige qu'une habileté donnée soit exercée dans plusieurs situations différentes de façon à faire saisir à l'élève qu'elle peut être mise en œuvre dans bien des circonstances. Telle est la démarche suggérée. Cette dernière devrait s'accompagner d'échanges verbaux entre élèves. En effet, à la fin de leur revue de recherches, Gersten *et al.* (1998) écrivent : « Notre synthèse nous amène à penser que l'emploi de multiples stratégies avec l'aide des pairs pourrait être l'approche la plus efficace à adopter pour accroître la compréhension » (p. 57, traduction libre).

L'examen des habiletés bien utilisées et de celles qui manquent ou qui sont sous-exploitées amène à dresser le portrait du lecteur et à fixer des objectifs à poursuivre avec lui en termes d'habiletés et de stratégies à lui faire acquérir. Ainsi toutes les habiletés et stratégies ne sont pas automatiquement à lui enseigner. Par ailleurs, il se peut aussi que selon son style cognitif, l'élève se rende compte que telle stratégie lui convient mieux que telle autre ; par exemple pour prendre conscience d'une perte de compréhension, l'image mentale incongrue aide un élève alors que pour un autre, c'est l'incapacité à redire dans ses mots un passage lu qui lui révélera sa mécompréhension. Dans la mesure où le choix d'une stratégie opérée par un élève aboutit à un résultat positif, il faut le respecter.

L'aide à apporter au lecteur qui ne comprend pas ce qu'il lit dépasse l'amélioration du décodage et la connaissance du vocabulaire. Elle vise à lui faire acquérir un certain nombre d'habiletés et de stratégies qui ne font pas partie de son répertoire de façon à ce qu'il puisse construire le sens du texte, y réagir et porter un jugement critique.

Bibliographie

- AARON, P.G. (1991) : « Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests? », *Journal of learning disabilities*, 24, 3, p. 178-186.
- BRAIBANT, J.-M. (1994) : « Le décodage et la compréhension. », in J. Grégoire et B. Piérart, *Évaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, De Boeck université, p. 173-194.
- CHAREST, D. (1997) : *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation.
- CHEVALIER, B. (1985) : *Bien lire au collège, niveau 1*, Paris, Nathan.
- CRUNELLE, D., DAMAREY, C. et PLANCQ, L. (2002) : « Difficultés scolaires en 6^e de REP : identification et remédiations. », *Recherches : Difficultés de lecteurs*, n° 36, p. 73-87.
- DANEMAN, M. (1991) : « Individual differences in reading skills », in Kamil M.L., Mosenthal P., Pearson D. and Barr R. (éd.), *Handbook of reading research*, Vol. II, New-York, Longman Publishing Group, p. 512-538.
- DESJARDINS, R., MURRAY, S. et CLERMONT, Y. (2005) : *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'enquête sur la littéracie et les compétences des adultes*, OCDE, Statistique Canada.
- EHRlich, M-F., KURTZ-COSTES, B. et LORIDANT, C. (1993) : « Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers », *Journal of reading behavior*, 25 (4), p. 365-381.
- GERSTEN, R., WILLIAMS, J., FUCHS, L. and BAKER, S. (1998) : *Improving reading comprehension for children with disabilities: a review of research*. U.S. Department of Education, Final report.
- GIASSON, J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaëtan Morin.

- HRIMECH, M. et THÉORET, M. (1997) : « L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 22, p. 268-282.
- LARIVIÈRE, D. (1998) : *L'image mentale dans la conscience de la perte de sens chez des lecteurs en cheminement particulier temporaire*, Université de Montréal, Département de didactique. Thèse de doctorat inédite.
- MARTEL, V. (2003) : *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques*, université de Montréal, département de didactique. Thèse de doctorat inédite.
- McCORMICK, S. (1992) : « Disabled readers erroneous responses to inferential comprehension questions : description and analysis », *Reading Research quarterly*, 27 (1), p. 55-77.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1993) : *Rapport d'évaluation du français à l'entrée en 6^e*, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- PAYETTE, M. (2004) : *Les différences entre lecteurs faibles du début du secondaire dans l'utilisation des sous-processus de compréhension lors d'une situation de lecture de texte narratif*, université de Montréal, département de didactique, mémoire inédit.
- SABOURIN, S., ARMAND, F. et VAN GRUNDERBEECK, N. (1995) : *Examen diagnostique de la lecture. Niveau intermédiaire (fin 5^e année)*, Longueuil, commission scolaire Marie-Victorin.
- SMITH, W.M. (1991) : « Constructing meaning from text : an analysis of ninth-grade reader responses », *Journal of educational research*, 84 (5), p. 263-271.
- SOUSSI, A. (1995) : *Comment lisent-ils en sixième ?* Lausanne, IRDP.
- VAN GRUNDERBEECK, N., THÉORET, M., CHOUINARD, R., CARTIER, S. et GARON, R. (2003) : *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire*, université de Montréal, département de didactique, département de psychopédagogie : rapport final.