

Les évaluations de *Reading Recovery* ont montré que ce programme avait des effets positifs sur les fondations de l'acquisition de la lecture (voir par exemple Iversen et Tunmer, 1993; Stahl et al., 1999), et qu'il était particulièrement efficace pour les enfants socialement défavorisés (Sylvia & Hurry, 1996). Des évaluations récentes insistent cependant sur la nécessité de mettre davantage l'accent sur un enseignement systématique et structuré du décodage graphophonétique (Rose, 2009; Singleton, 2009).

1.1.2. Développement de la compréhension à la lecture

Après les premières années d'apprentissage fondamental et de développement des compétences en lecture, les élèves doivent consolider leurs compétences de base en lecture afin de pouvoir «lire pour apprendre». Ils doivent continuer le développement de leurs compétences en identification des mots, améliorer leur fluidité de lecture et la vitesse à laquelle ils lisent un texte en continu. Les élèves qui ne parviennent pas à progresser à partir de ces compétences de base en lecture risquent d'éprouver des difficultés à atteindre l'objectif ultime de la lecture, à savoir comprendre ce qu'ils lisent et utiliser la lecture comme un outil d'apprentissage.

Développement du vocabulaire

Le développement du vocabulaire est un facteur important de l'apprentissage de la lecture. On peut s'attendre à ce que les élèves possédant un vocabulaire riche progressent en lecture et en compréhension, tandis que ceux dont le vocabulaire oral ne comprend pas certains mots risquent de ne pas les comprendre par écrit. La recherche confirme l'importance du vocabulaire et son lien avec la compréhension à la lecture. Par exemple, des études ont montré que la taille du vocabulaire développé en maternelle est un bon facteur prédictif de la compréhension à la lecture au degré moyen de l'école primaire (Scarborough, 1998). Le vocabulaire oral à la fin de la première année offre un bon pouvoir prédictif de la compréhension à la lecture dix ans plus tard (Cunningham et Stanovich, 1997). Par ailleurs, la différence de vocabulaire se creuse au cours des premières années: au fil du temps, les élèves qui ont commencé l'école avec un vocabulaire limité se font distancer encore plus par leurs pairs qui ont commencé l'école avec un vocabulaire plus riche (Biemiller & Slonim, 2001).

Ces résultats de recherche soulignent l'importance de mettre en œuvre un programme complet d'enrichissement du vocabulaire dès les premières années de scolarisation. On notera cependant que le développement du vocabulaire doit être considéré comme un processus continu: l'enfant commence en n'ayant aucune connaissance du sens d'un mot, il acquiert ensuite une impression générale de son sens, puis une connaissance étroite liée au contexte, et enfin une connaissance riche décontextualisée de son sens, de sa relation à d'autres mots et de son extension à des utilisations métaphoriques (Beck et al., 2002). Il se peut donc qu'un élève comprenne un mot dans un sens général mais qu'il ait besoin d'un enseignement supplémentaire pour arriver à un degré supérieur de compréhension. Dans ce cas, une évaluation correcte de la compréhension d'un mot par l'élève est essentielle pour déterminer l'enseignement nécessaire.

Dans une revue du développement du vocabulaire, Baumann (2009) relève que l'enseignement du vocabulaire peut améliorer la compréhension à la lecture quand cet enseignement comprend des informations de définition et de contexte, quand il permet de rencontrer plusieurs fois les mots dans un contexte d'apprentissage et quand il oblige les apprenants à participer activement au traitement du sens des mots. Parmi les techniques efficaces qui impliquent directement les élèves dans la construction du sens, on peut citer celles qui demandent aux élèves de se servir de leur expérience personnelle pour développer le vocabulaire en classe. Par exemple, les élèves peuvent dresser ensemble une liste de mots associés à un mot familier, regrouper leurs connaissances du vocabulaire pertinent lorsqu'ils discutent des mots moins familiers sur la liste. Ils peuvent aussi développer une histoire et la raconter afin de développer leur compréhension à la lecture et à l'écoute ainsi que leur vocabulaire (Smith, 1997).

En ce qui concerne les élèves du secondaire, le développement du vocabulaire de lecture se concentre davantage sur la langue des connaissances théoriques et sur le vocabulaire utilisé pour communiquer des concepts dans certaines disciplines et entre différentes disciplines comme les

mathématiques, les sciences naturelles ou l'histoire. Le vocabulaire propre aux différentes disciplines est généralement fortement spécialisé (par ex. «osmose», «périmètre», «géographique») et différent du vocabulaire de tous les jours utilisé pour communiquer de façon plus informelle en dehors de l'école. Selon Marzano (2005), l'enseignement efficace du vocabulaire théorique se fait par un enseignement direct des nouveaux termes et par une exposition répétée à ces termes. Cette approche permet aux élèves de développer et de maintenir le vocabulaire indispensable pour comprendre les informations lues et entendues en classe. Shanahan et Shanahan (2008) ajoutent que, vu les besoins spécifiques en lecture des différentes disciplines scolaires, l'enseignement de la lecture au niveau secondaire devrait être intégré à l'enseignement des différentes disciplines. En d'autres termes, les enseignants des différentes matières devraient utiliser des stratégies de compréhension adaptées qui abordent directement et explicitement le vocabulaire spécialisé nécessaire pour permettre aux élèves adolescents de répondre aux besoins spécifiques en lecture et en écriture de chaque discipline.

Les études analysant la capacité des programmes de développement du vocabulaire à aider les élèves ayant des difficultés en lecture sont rares. Il a cependant été prouvé que si les lecteurs en difficulté ne progressent pas dans leur compréhension à la lecture, c'est souvent parce que leur vocabulaire est limité. Le fait d'améliorer le développement du vocabulaire des enfants qui éprouvent des difficultés en lecture peut donc les aider à mieux identifier les concepts clés des textes qu'ils lisent, à faire des inférences dans les textes et entre textes, et à améliorer leurs capacités de compréhension (voir par exemple Brooks, 2007; Scammacca et al., 2007; Rupley et Nichols, 2005). Même s'il n'existe pas de consensus global concernant les effets de l'utilisation de l'ordinateur pour les élèves rencontrant des difficultés en lecture (Brooks, 2007), certaines études réalisées auprès d'élèves de différentes années ont conclu que l'utilisation de «livres parlants» et de textes électroniques pour contribuer au développement du vocabulaire des élèves ayant des difficultés en lecture avait un effet positif sur l'apprentissage et la compréhension de ces élèves (voir par exemple Anderson-Inman & Horney, 1998; De Jong et Bus, 2003).

Stratégies de compréhension à la lecture

À mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, ils doivent accomplir des tâches de plus en plus difficiles de compréhension à la lecture liées à des textes littéraires et informatifs dans divers domaines. Les compétences en lecture doivent alors dépasser le simple décodage de mots et englober la capacité à comprendre un message ou un texte entier. À ce stade, on peut définir la compréhension à la lecture comme «une réflexion intentionnelle au cours de laquelle le sens se construit par une interaction entre le lecteur et le texte» (Durkin, cité par Harris et Hodges 1995, p. 207). La compréhension à la lecture implique donc aussi bien des processus linguistiques que cognitifs qui interagissent pendant la lecture tandis que le lecteur s'efforce d'extraire et de créer un sens depuis le texte écrit.

Selon le groupe d'étude sur la lecture de RAND (2002), la compréhension à la lecture devrait être intégrée à l'enseignement dès le début de l'apprentissage de la lecture et non prendre de l'importance uniquement après le primaire, alors que les lecteurs sont déjà censés maîtriser largement les compétences de reconnaissance des mots. L'enseignement du langage oral, du vocabulaire et de la compréhension à l'écoute devrait commencer dès l'enseignement préprimaire et se poursuivre tout au long de l'école primaire. Outre de bonnes compétences en langage oral, le groupe RAND décrit d'autres conditions indispensables à une bonne compréhension à la lecture, parmi lesquelles un enseignement initial réussi de la lecture. Les enfants capables de déchiffrer des mots de façon précise et rapide possèdent une bonne base pour progresser sur le plan de la compréhension. En outre, l'interaction sociale et la participation à des communautés lettrées – à la maison, en classe et dans des communautés au sens socioculturel plus large – augmentent la motivation des élèves et les aident à se façonner une identité de lecteur. Les élèves fortement exposés à des expériences de lecture et qui ont un accès aisé au texte écrit ont plus de chances de développer une bonne compréhension à la lecture. Par conséquent, les stratégies d'enseignement visant à développer la compréhension à la lecture des élèves doivent prendre en considération leurs origines et la mesure dans laquelle ils sont prêts à bénéficier d'un enseignement de la compréhension à la lecture.

Le fait d'enseigner aux élèves des stratégies de compréhension à la lecture peut les aider à comprendre un texte avant, pendant et après la lecture. Les stratégies de compréhension à la lecture sont des procédures spécifiques qui permettent aux élèves de prendre conscience de leur compréhension du texte pendant qu'ils lisent et d'améliorer leur compréhension et l'apprentissage qu'ils en retirent. Quand ils lisent un texte, les bons lecteurs utilisent consciemment et inconsciemment une série de stratégies de compréhension. Ces stratégies consistent par exemple à utiliser leurs connaissances contextuelles, à poser des questions sur le texte ou à utiliser leur connaissance du type de texte concerné afin de comprendre plus aisément la structure linguistique et les liens qui s'opèrent au sein du texte. Les lecteurs ayant des difficultés ne possèdent en revanche qu'un petit répertoire de stratégies de compréhension à la lecture et peuvent décider de continuer à lire un texte même s'ils ne le comprennent pas.

Ces dernières années, l'approche consistant à enseigner explicitement des stratégies de compréhension à la lecture tout au long de la scolarité a bénéficié d'un soutien important. L'idée qui sous-tend cette approche, comme l'indique le *National Reading Panel* (NICHHD, 2000), est qu'il est possible d'améliorer la compréhension à la lecture en apprenant aux élèves à utiliser des stratégies cognitives spécifiques ou à raisonner de façon stratégique lorsqu'ils rencontrent des obstacles à la compréhension en cours de lecture. L'enseignant explique généralement les objectifs de ces stratégies, expose des modèles et guide les élèves dans leur acquisition et leur utilisation jusqu'à ce que les élèves soient en mesure de les utiliser de façon indépendante. Le *National Reading Panel* a effectué une méta-analyse des études consacrées à l'enseignement de stratégies. Cette analyse a permis d'identifier les sept stratégies qui semblent être les plus efficaces pour améliorer la compréhension à la lecture des élèves:

- l'observation de la compréhension, dans laquelle les lecteurs apprennent à examiner la qualité de leur compréhension;
- l'apprentissage coopératif, dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et discutent ensemble de leurs lectures;
- l'utilisation d'outils d'organisation graphiques et sémantiques (y compris des schémas d'histoires), dans laquelle les lecteurs représentent le contenu du texte sous une forme graphique afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation;
- la réponse à des questions, dans laquelle les lecteurs répondent à des questions posées par l'enseignant et reçoivent un feedback immédiat;
- la génération de questions, dans laquelle les lecteurs apprennent à se poser des questions de déduction et à y répondre;
- la structure de l'histoire, dans laquelle les élèves apprennent à utiliser la structure de l'histoire pour les aider à se souvenir de l'histoire et à répondre à des questions sur ce qu'ils ont lu;
- le résumé, par lequel les lecteurs apprennent à résumer des idées et à énoncer des généralisations à partir des informations figurant dans le texte.

En outre, le *National Reading Panel* a constaté que certaines de ces stratégies étaient plus efficaces dans le cadre d'une méthode utilisant des stratégies multiples. L'utilisation combinée de plusieurs stratégies permet un apprentissage plus efficace, un meilleur transfert des connaissances, une meilleure mémorisation et une amélioration générale de la compréhension. Un exemple d'enseignement à stratégies multiples est l'«enseignement réciproque» (Palincsar et Brown, 1984). Dans cette approche, l'enseignement explique et démontre quatre stratégies de compréhension – la génération de questions, le résumé, la clarification et la prédiction – et facilite leur application en dialoguant avec les élèves tandis qu'ils s'efforcent d'extraire le sens du texte.

Des recherches menées récemment en Europe démontrent les avantages de l'enseignement réciproque pour la compréhension à la lecture chez les élèves de l'enseignement primaire et secondaire. En Finlande, par exemple, Takala (2006) a conclu que l'enseignement réciproque était la méthode la plus efficace pour enseigner la compréhension à la lecture à des élèves de l'enseignement général (de la quatrième à la sixième année), mais que cette approche était aussi utile pour les élèves souffrant de

troubles spécifiques du langage. Dans son analyse de la recherche, Brooks (2007) a conclu que l'enseignement réciproque appliqué aux élèves ayant des difficultés en lecture avait un impact positif sur la précision de leur lecture et un impact important sur leur compréhension. Spörer, Brunstein et Kieschke (2009) ont étudié 210 élèves de l'enseignement primaire allemand à qui on avait enseigné des stratégies de résumé, de questionnement, de clarification et de prédiction dans trois contextes d'enseignement réciproque, à savoir en petits groupes, en paires ou en petits groupes guidés par un instructeur. Les chercheurs ont conclu que les élèves participant à un enseignement réciproque en petits groupes obtenaient de meilleurs résultats aux tests standardisés de compréhension à la lecture que ceux travaillant dans un groupe dirigé par un instructeur.

Cette dernière étude confirme également l'efficacité des méthodes d'enseignement qui promeuvent l'«apprentissage collaboratif», que l'on peut définir comme «l'apprentissage par un travail collaboratif en petits groupes afin de comprendre de nouvelles informations ou de créer un produit commun» (Harris & Hodges 1995, p. 35). Comme l'apprentissage collaboratif implique que les élèves travaillent ensemble à des tâches clairement définies, en tant que partenaires ou en petits groupes, il nécessite la participation de tous les élèves. Les groupes peuvent réunir des élèves aux capacités diverses et les lecteurs peuvent apprendre les uns des autres. L'apprentissage collaboratif a été utilisé avec succès pour enseigner les stratégies de compréhension à la lecture dans des domaines à «contenu» et pour enseigner dans toutes les matières du programme. Il a été établi que cette approche améliore les résultats scolaires, la motivation à apprendre et le temps consacré à la tâche (Bramlett, 1994). Les élèves de tous les niveaux de capacité bénéficient de l'apprentissage collaboratif et celui-ci peut avoir des effets particulièrement positifs sur les lecteurs en difficulté. Ce type de collaboration avec les pairs peut donner aux lecteurs en difficulté un nouveau rôle actif, en leur permettant de contribuer à un processus de construction sociale du sens en classe (Slavin et al., 2009). En outre, on sait que cette approche facilite l'intégration en classe des élèves souffrant d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage (Klinger et al., 1998).

Un exemple de programme d'apprentissage collaboratif est constitué par les PALS – *Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs & Fuchs, 2001), dans lequel les élèves travaillent en groupes de deux, lisent à voix haute à tour de rôle et accomplissent des tâches de résumé et de prédiction. Spörer et Brunstein (2009) ont examiné les effets des PALS sur la connaissance des stratégies, l'utilisation de ces stratégies et les performances de compréhension des élèves allemands du secondaire. Leur étude a conclu que, par rapport aux élèves ayant reçu un enseignement traditionnel de la compréhension à la lecture, les élèves du programme PALS obtenaient de meilleurs scores aux tests de compréhension à la lecture et affichaient une meilleure compréhension de la lecture autorégulée.

Ce concept d'apprentissage autorégulé, qui inclut l'observation des performances par la réflexion et notamment l'utilisation des «compétences métacognitives» mentionnées ci-dessus, est un autre élément important de la compréhension à la lecture (Hacker, 1998). Il implique de réfléchir au processus de lecture, de vérifier la compréhension, de réguler les difficultés et de réviser la compréhension. Les lecteurs ont besoin de stratégies de décodage et de compréhension ainsi que d'une connaissance contextuelle suffisante pour pouvoir déterminer si le sens extrait est certain ou hypothétique.

Les enseignants peuvent aider les élèves à développer ces aptitudes, par exemple en montrant l'exemple de l'auto-observation en réfléchissant à voix haute en même temps qu'ils lisent (Davey, 1983; Baumann et al., 1993; Wilhelm, 2001). Au cours de ce processus, l'enseignant ou l'enseignante verbalise ses pensées en même temps qu'il/elle lit, traite les informations ou accomplit une tâche d'apprentissage. Les élèves peuvent voir comment l'enseignant(e) s'efforce de construire un sens pour le vocabulaire méconnu, s'attaque au texte ou reconnaît quand il/elle ne comprend pas et choisit une stratégie alternative en réponse au problème rencontré. Il semble que l'observation des réflexions d'un lecteur aguerri en cours de lecture profite tout particulièrement aux élèves ayant des difficultés en lecture. Anderson (2002) suggère également que les enseignants puissent aider les élèves à observer et à évaluer leur utilisation des stratégies en leur demandant de répondre aux questions suivantes: Qu'est-ce que j'essaie de faire? Quelles stratégies est-ce que j'utilise? Est-ce que je les utilise correctement? Que pourrais-je faire d'autre? Il a été démontré que l'enseignement de stratégies telles que l'auto-questionnement permettait aux élèves du niveau secondaire d'améliorer leur compréhension (Gaultney, 1995).