

Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Reading comprehension problems among Ontario Francophone students in initial teacher training

Dificultades de comprensión en lectura entre los estudiantes de la francofonía ontariense en educación básica

Isabelle Carignan, Athanase Simbagoye, Justin Chamberland and Annie Roy-Charland

Volume 45, Number 2, Fall 2017

La littératie, tout au long de la vie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1043535ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1043535ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Carignan, I., Simbagoye, A., Chamberland, J. & Roy-Charland, A. (2017). Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres. *Éducation et francophonie*, 45(2), 194–213. <https://doi.org/10.7202/1043535ar>

Article abstract

To understand a textual document, whatever the medium used, it is not enough to know how to decode a series of words; it is still necessary to correctly grasp the general meaning of the document. The act of reading encompasses two components: word recognition and comprehension. In a minority francophone context, especially for students in initial teacher training, reading and correctly understanding the meaning of texts in French can be a difficult task. Yet, these future teachers will have to assess their students' French reading comprehension when they are in French schools in Ontario. The objective of this article is to determine the degree of reading comprehension shown by students in initial teacher education in minority Francophone communities in Ontario by testing a reading comprehension diagnostic tool. Preliminary results show that these students have more difficulty with issues related to reading-related integration processes and macroprocesses. This article will also discuss the average obtained by all participants for the five texts read, questions that received the fewest correct answers according to category and the limitations of the study.

Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Athanase SIMBAGOYE

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Justin CHAMBERLAND

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Annie ROY-CHARLAND

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Pour comprendre un document textuel, peu importe le support utilisé, il ne suffit pas de savoir décoder une série de mots; encore faut-il saisir adéquatement le sens général de ce document. L'acte de lire englobe deux constituants: la reconnaissance de mots et la compréhension. En contexte francophone minoritaire, notamment pour

les étudiants et les étudiantes en formation initiale des maîtres, lire et comprendre correctement le sens des textes lus en français peut s'avérer une tâche difficile à réaliser. Pourtant, ces futurs enseignants et enseignantes devront évaluer la compréhension en lecture de textes en français de leurs élèves lorsqu'ils seront dans les écoles françaises de l'Ontario. L'objectif de cet article est de déterminer le degré de compréhension en lecture montré par des étudiants en formation initiale des maîtres en milieu francophone minoritaire ontarien par la mise à l'essai d'un outil diagnostique lié à la compréhension en lecture. Les résultats préliminaires montrent que ces étudiants éprouvent davantage de difficulté avec les questions touchant les processus d'intégration et les macroprocessus liés à la lecture. Il sera également question dans cet article de la moyenne obtenue par tous les participants pour les cinq textes lus, des questions ayant reçu le moins de bonnes réponses selon leur catégorie ainsi que des limites de l'étude.

ABSTRACT

Reading comprehension problems among Ontario Francophone students in initial teacher training

Isabelle CARIGNAN, TÉLUQ University, Quebec, Canada.

Athanase SIMBAGOYE, Laurentienne University, Ontario, Canada

Justin CHAMBERLAND, University of Ottawa, Ontario, Canada

Annie ROY-CHARLAND, University of Moncton, New Brunswick, Canada

To understand a textual document, whatever the medium used, it is not enough to know how to decode a series of words; it is still necessary to correctly grasp the general meaning of the document. The act of reading encompasses two components: word recognition and comprehension. In a minority francophone context, especially for students in initial teacher training, reading and correctly understanding the meaning of texts in French can be a difficult task. Yet, these future teachers will have to assess their students' French reading comprehension when they are in French schools in Ontario. The objective of this article is to determine the degree of reading comprehension shown by students in initial teacher education in minority Francophone communities in Ontario by testing a reading comprehension diagnostic tool. Preliminary results show that these students have more difficulty with issues related to reading-related integration processes and macroprocesses. This article will also discuss the average obtained by all participants for the five texts read, questions that received the fewest correct answers according to category and the limitations of the study.

RESUMEN

Dificultades de comprensión en lectura entre los estudiantes de la francofonía ontariense en educación básica

Isabelle CARIGNAN, Universidad TÉLUQ, Quebec, Canadá.

Athanase SIMBAGOYE, Universidad Laurentina, Ontario, Canadá

Justin CHAMBERLAND, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Annie ROY-CHARLAND, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Para comprender un documento textual, independientemente del soporte utilizado, no basta con saber descodificar una serie de palabras; también es necesario comprender adecuadamente el sentido general de dicho documento. El acto de leer incluye dos componentes: el reconocimiento de las palabras y la comprensión. En contexto francófono minoritario, en particular para los estudiantes en educación básica, leer y comprender correctamente el sentido de los textos leídos en francés puede resultar una tarea difícil de realizar. Sin embargo, esos futuros maestros y maestras deberán evaluar la comprensión en lectura de textos en francés de sus alumnos cuando trabajen en las escuelas francesas de Ontario. El objetivo del presente artículo es determinar el grado de comprensión en lectura puesta de manifiesto por los estudiantes en educación básica en el medio francófono minoritario ontariense gracias a la aplicación experimental de un instrumento de diagnóstico relacionado con la comprensión en lectura. Los resultados preliminares muestran que dichos estudiantes confrontan más dificultades con las preguntas sobre los procesos de integración y los macro-procesos relacionados con la lectura. También se aborda en este artículo el promedio obtenido por todos los participantes para los cinco textos leídos y las preguntas que recibieron menos respuestas correctas según su categoría así como los límites del estudio.

MISE EN CONTEXTE

La complexité de la profession enseignante exige de fortes compétences en littératie. Considéré comme un concept aux multiples cas de figure (Lebrun et Simbagoye, 2008), le concept de littératie en tant que construit social a évolué depuis une vingtaine d'années. En effet, il englobe aujourd'hui des aspects personnels, culturels, sociaux, économiques et politiques qui influencent la façon dont un texte est lu par une personne, de même que la façon dont celle-ci individualise le message. Beauregard, Carignan et Létourneau (2011) définissent d'ailleurs le concept de littératie de la manière suivante :

la littératie est en lien avec le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. De plus, ces pratiques « littératiées » peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs visés par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture (p. 8-9).

D'où l'utilisation de la notion de littératies multiples, appellation qui renvoie à quatre formes: personnelle, scolaire, communautaire et critique (Laplante, 2009). Pour ces auteurs, la littératie personnelle touche aux expériences qu'a l'individu avec les textes, en se familiarisant avec les processus d'interprétation et de communication pour arriver à se lire, à lire les autres et à lire le monde. La littératie scolaire représente l'apprentissage et le degré de capacité d'une personne à développer, dans un cadre institutionnel, une certaine culture scientifique pour mieux comprendre et interpréter certains phénomènes de la vie quotidienne. La littératie communautaire englobe les interactions des individus avec leur communauté sur les plans social et culturel (Beauregard *et al.*, 2011) et vise l'appréciation et la compréhension de la communauté. Enfin, la littératie critique est déterminée par le rapport existant entre l'individu et sa représentation du monde qui l'entoure (Freire et Macedo, 1987). Cette forme de littératie, qui encourage l'individu à développer un sens critique, est plus éthique et morale (Masny et Dufresne, 2007).

L'intérêt de rehausser le niveau des littératies multiples chez les futurs enseignants devient une pierre angulaire de toutes les formations professionnelles. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012) a d'ailleurs mis sur pied un cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique pour la profession enseignante établissant des standards nationaux dans ce domaine.

La qualité de la langue et le rôle des enseignants à cet égard, c'est-à-dire celui de modèle langagier et de professionnel de l'enseignement, jouent un rôle central dans la réussite scolaire des élèves (Commission Larose, 2001). Selon l'article 23 de la Charte des droits et libertés, la transmission de la langue et de la culture françaises fait partie du mandat des écoles en Ontario français (Landry, Deveau et Allard, 2006; Pilote, 2006; Landry, Allard et Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2011). Par ailleurs, le développement des compétences linguistiques, textuelles et discursives en formation des maîtres est un enjeu de premier plan dans les écoles en milieu francophone minoritaire. La compréhension en lecture, c'est-à-dire le fait de construire le sens d'un texte (Gombert et Fayol, 1995) par l'entremise du lecteur qui le saisit et l'interprète, fait partie des compétences à développer pour les futurs enseignants.

Dans le système éducatif de l'Ontario, les étudiants en formation initiale se préparent à enseigner aux cycles primaire et moyen (de la 1^{re} à la 6^e année), aux cycles moyen et intermédiaire (de la 4^e à la 10^e année) ou aux cycles intermédiaire et supérieur (de la 7^e à la 12^e année). Les enseignants au secondaire (de la 9^e à la 12^e année) reçoivent une formation didactique.

En contexte francophone minoritaire ontarien, où la population francophone est de moins de 5 %, 68,3 % des familles sont exogames (Statistique Canada, 2011) et « la proportion de personnes déclarant pouvoir soutenir une conversation en français » a diminué entre 2006 et 2011 (Statistique Canada, 2011). De leur côté, « [les] enfants issus de parents formant un couple endogame francophone ont des comportements linguistiques qui diffèrent de ceux des enfants issus de parents formant des couples exogames ou non francophones » (Statistique Canada, 2015b). En effet, ceux-ci

ont davantage recours au français dans leurs activités personnelles, parascolaires ou de loisir. En lecture, par exemple, les enfants nés de deux parents de langue maternelle française utilisaient exclusivement ou majoritairement le français dans près de 65 % des cas, alors que les proportions d'utilisation du français ne dépassaient pas 21 % dans les autres cas de composition linguistique familiale (Statistique Canada, 2015a).

Étant donné la prédominance de la culture anglophone et de la « croissance du taux d'anglicisation » (Laflamme et Wilkinson, 2009) chez les francophones de l'Ontario, lire et comprendre correctement le sens des textes en français peut s'avérer une tâche difficile à réaliser pour les futurs enseignants et enseignantes des écoles de langue française de l'Ontario. Pourtant, ceux-ci devront évaluer la compréhension en lecture de leurs élèves.

La plupart des étudiants en formation initiale des maîtres évoluent dans un milieu social anglo dominant et ils viennent en majorité de foyers exogames (Statistique Canada, 2015a; 2015b). Ils ont également une conception normative et artificielle de la langue française (Landry, 2003; Cazabon, 2005; Cavanagh et Blain, 2009). Pour eux, la langue française est trop souvent liée aux exceptions. Par ailleurs, ces étudiants lisent souvent en anglais et, selon nos observations en classe universitaire, le monde qui les entoure est surtout lié à la culture anglophone (musique, textos, interfaces, conversations, etc.). Dans leurs productions orales et écrites, ils font appel au lexique de la langue anglaise (Simbagoye, Carignan et Kana, sous presse,) et, en lecture, l'emploi des structures de phrases plus complexes peut leur créer des problèmes de compréhension.

Dans une perspective à la fois d'éducation et d'autonomie culturelle des communautés francophones minoritaires, c'est-à-dire le fait de vouloir maîtriser son destin et d'« assurer sa vitalité linguistique » (Landry, 2012, p. 164), la nécessité de rehausser le niveau de maîtrise de la langue chez les futurs enseignants devient un enjeu sociétal important. Cependant, l'acquisition des mécanismes de la langue est exigeante, car les savoirs imbriqués dans l'appropriation de la grammaire d'une langue sont complexes (Chartrand, 2012). Pour les futurs enseignants, être capable de lire des textes de genres et de types variés ainsi que d'évaluer la compréhension des élèves exige une maîtrise élevée de la grammaire de la phrase, de la grammaire du texte et du lexique.

L'objectif de cet article est donc de déterminer le degré de compréhension en lecture d'étudiants en formation initiale des maîtres en milieu francophone minoritaire ontarien par la mise à l'essai d'un outil diagnostique lié à la compréhension en lecture.

CADRE CONCEPTUEL

Nous esquissons ici une courte définition du concept de compréhension en lecture en tant que composante essentielle des littératies multiples et nous présentons cinq processus de lecture favorisant la compréhension.

Définition de la compréhension en lecture

Comme l'écrit Pennac (1992), la lecture est un acte de création permanente :

- Lire, évidemment, lire c'est autre chose, lire est un acte!
- C'est très juste, ce que tu viens de dire, lire est un acte, « l'acte de lire », c'est très vrai...
- Tandis que la télé, et même le cinéma si on y réfléchit bien... tout est donné dans un film, rien n'est conquis, tout vous est mâché, l'image, le son, les décors, la musique d'ambiance au cas où on n'aurait pas compris l'intention du réalisateur...
- La porte qui grince pour t'indiquer que c'est le moment d'avoir la trouille...
- Dans la lecture il faut *imaginer* tout ça... La lecture est un acte de création permanente (Pennac, 1992, p. 26).

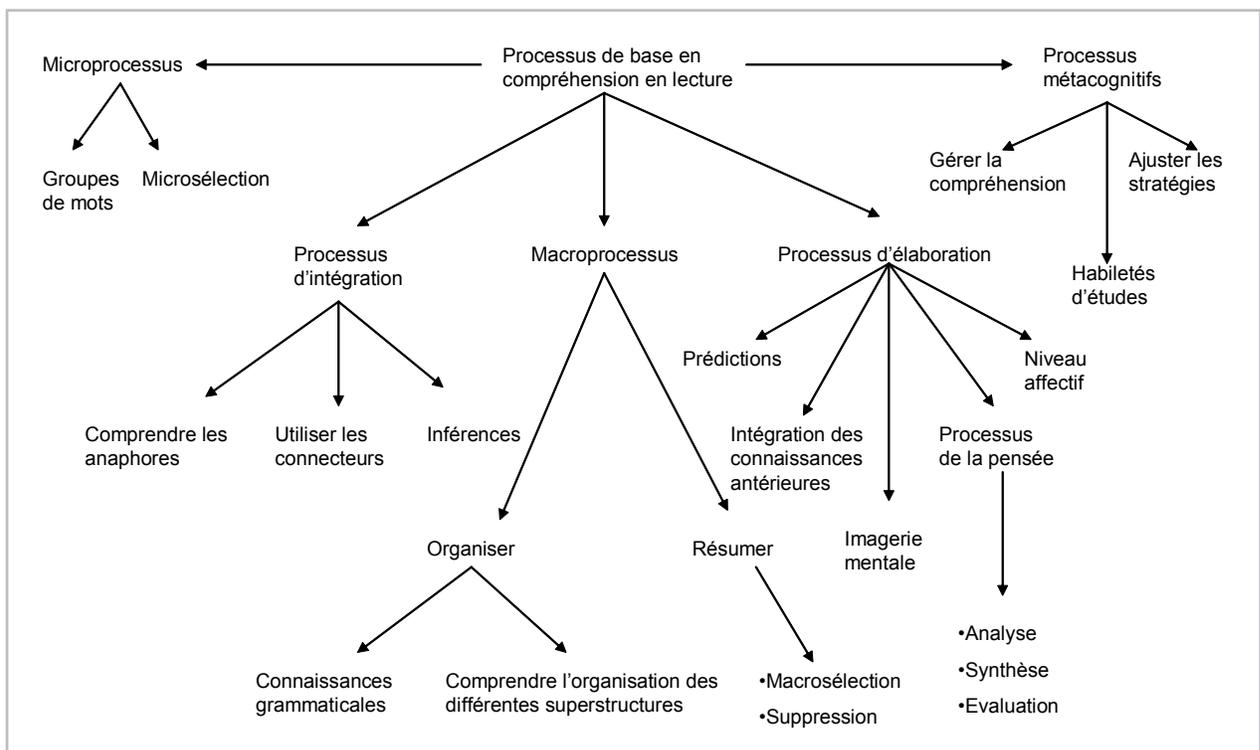
«L'acte de lire englobe deux grands constituants : la reconnaissance de mots (voie directe et indirecte) et la compréhension (Gombert et Fayol, 1995)» (Carignan, 2007, p. 20). Puisque cet article porte plus précisément sur la compréhension en lecture, nous allons mettre de côté la reconnaissance de mots et mettre l'accent sur les processus de compréhension en lecture de haut niveau.

La compréhension en lecture est le fait de construire du sens et des significations possibles dans un texte grâce au lecteur qui interprète et effectue un calcul syntaxique et sémantique intraphrastique et interphrastique (Gombert et Fayol, 1995); compréhension et interprétation sont alors interreliées. Le lecteur a donc accès à la signification du texte en décodant le sens des mots importants et de chacune des phrases, tout en liant celles-ci entre elles, en allant plus loin que le sens strict du texte. Entrent notamment en jeu ici les connaissances antérieures et les référents culturels de chaque lecteur (Just et Carpenter, 1980). Pour en arriver à la compréhension du texte, le lecteur doit développer et mobiliser des processus de compréhension de bas et de haut niveaux.

Cinq processus de compréhension en lecture

Irwin (2007) fait part de cinq processus de compréhension en lecture : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

Figure 1. Les processus de base en compréhension en lecture (Irwin, 2007)



Dans l'utilisation des **microprocessus**, processus de bas niveau (Irwin, 2007; Carignan, 2007), le lecteur peut sélectionner des unités de sens à l'intérieur de la phrase et déterminer lesquelles il doit garder en mémoire pour sa compréhension du texte. Il s'agit de comprendre les informations à l'intérieur des phrases, de là le suffixe «micro» qui précède le vocable «processus». Pour réaliser ce processus, le lecteur peut utiliser différentes stratégies, comme le repérage, la reconnaissance de mots ou la lecture par groupes de mots.

Les **processus d'intégration** sont relatifs à la possibilité d'établir des liens entre les phrases (Irwin, 2007) en regroupant les idées. Ils favorisent l'utilisation et la compréhension de mots de remplacement (Riegel, Pellat et Rioul, 1994) et sont aussi appelés «anaphores» ou «mots de substitution». Les processus d'intégration sont notamment

liés à l'utilisation d'inférences. Quant aux connecteurs, ils sont employés pour relier deux idées (Viau et Carignan, 2014).

Les **macroprocessus** favorisent la compréhension générale du texte lu – c'est-à-dire l'aspect « macro » des idées du texte, la vue d'ensemble. Ils permettent notamment de trouver les idées principales, de résumer un texte à l'oral ou à l'écrit (Kissner, 2006; Kartchner Clark, 2008; Viau, 2012) ou de comprendre l'organisation de la structure du texte de façon globale (Irwin, 2007).

Les **processus d'élaboration** (Irwin, 2007) sont relatifs au fait d'aller plus loin que ce qui est écrit mot à mot dans les documents lus en établissant des liens avec les connaissances antérieures du lecteur afin de mieux comprendre. Ces processus comprennent notamment les stratégies de prédiction, l'imagerie mentale, les processus de la pensée (analyser, synthétiser et évaluer) ainsi que le niveau affectif (rire, pleurer, etc.).

Les **processus métacognitifs** guident quant à eux la compréhension du lecteur et peuvent être employés lorsque celui-ci constate chez lui une perte de compréhension. Lorsqu'une incompréhension survient, le lecteur arrête sa lecture pour réguler ses stratégies de lecture et les ajuster au besoin, de façon consciente.

MÉTHODOLOGIE

Cette section porte sur la sélection des sujets, la cohérence interjuges, la description du test de compréhension en lecture, de même que sur les analyses statistiques réalisées.

Sélection des sujets

La sélection des sujets a été faite par l'entremise d'un courriel envoyé à tous les étudiants en formation initiale des maîtres; la participation était volontaire. Il s'agit d'un échantillonnage aléatoire simple et d'une étude intersujets. Afin de stimuler davantage l'intérêt des participants, un chèque-cadeau d'une valeur de 30 \$ a été remis à tous ceux qui ont effectué le test de compréhension en lecture. Il est à noter qu'aucun point supplémentaire n'a été attribué à ces étudiants. Au total, 57 sujets ($n = 57$) ont participé à la mise à l'essai du test de compréhension en lecture et ont accepté de se prêter à l'exercice en faisant de leur mieux. Ce test a été mis sur pied pour évaluer une partie des compétences linguistiques des futurs enseignants de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Les 57 sujets se sont répartis de façon aléatoire entre les cinq textes proposés, car ils pouvaient choisir le texte à lire. C'est la raison pour laquelle le nombre de participants n'est pas exactement le même d'un texte à l'autre. Il s'agit d'une passation de groupe et le temps alloué pour le test était de deux heures.

Tableau 1. Répartition des sujets

Répartition des sujets	
Texte lu	Nombre de sujets
Texte 1 - <i>L'estime de soi chez l'enfant</i>	12
Texte 2 - <i>Les élèves de l'Ontario sont en tête</i>	12
Texte 3 - <i>Les discussions sur les changements climatiques à Durban</i>	11
Texte 4 - <i>Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans</i>	9
Texte 5 - <i>De la pêche en haute mer il y a 42 000 ans</i>	13
Total	57

Cohérence interjuges

La totalité des 57 tests de compréhension en lecture a été corrigée par trois codeurs pour assurer une correction comparable. En effet, dans les écrits scientifiques, les correcteurs-codeurs sont souvent au nombre de deux (Kolbe et Burnette, 1991) et le pourcentage du matériel codé et recodé varie entre 10 % et 100 % selon les études (Bourgeois, 2016). Dans notre cas, nous avons obtenu une cohérence interjuges chez trois correcteurs-codeurs au regard de 100 % du matériel, ce qui favorise une plus grande représentativité des résultats.

Constitution du test de compréhension en lecture

Cinq tests de compréhension en lecture comportant approximativement la même structure ont été créés¹. Chaque test comporte neuf questions pour un total de dix points : sept questions sont à développement court et deux sont à choix multiples. Chaque test est lié à un texte différent (cinq textes courts en tout).

Les questions pour chacun des cinq tests sont réparties selon quatre des cinq processus de compréhension en lecture (Irwin, 2007) : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus d'élaboration. Les microprocessus ont été intégrés à deux occasions seulement (textes 2 et 3), tandis que les processus métacognitifs n'ont pas été inclus étant donné que chaque personne peut expérimenter différemment une perte de compréhension et l'autorégulation de sa compréhension. Dans un premier temps, les microprocessus sont des processus de bas niveau au cours desquels on demande au lecteur de repérer les informations importantes

1. Cinq versions différentes du test de compréhension en lecture, en fonction de cinq textes divers ne traitant pas le même thème, mais présentant à peu près la même structure, ont été créées. Cela avait pour but d'éviter la tricherie et la possibilité de se remémorer le test d'une passation à l'autre.

contenues dans les phrases. Une question est posée : le lecteur repère alors les mots-clés exacts de la question et essaie de retrouver ces mêmes mots-clés dans le texte. Puisque cette stratégie de repérage n'est pas nécessairement représentative de la compréhension du lecteur (Tauveron, 2002), l'accent n'a pas été mis sur les micro-processus au moment de la création des questions. En effet, trop souvent, les tests de compréhension en lecture touchent en grande partie les microprocessus en demandant simplement aux lecteurs de repérer l'information directement dans le texte (Raphael, 1986; Viau, 2012). Ce type de questions ne facilite en aucun cas la compréhension entre les phrases ni la compréhension globale d'un texte (Viau et Carignan, 2014). Dans un deuxième temps, comme nous l'avons déjà mentionné, les processus métacognitifs n'ont pas été intégrés dans la formulation des questions du test, car les réponses liées aux processus métacognitifs sont beaucoup plus difficiles à analyser, à évaluer et à comparer. En effet, chaque lecteur peut expérimenter différemment une perte de compréhension et la gestion de sa compréhension.

Voici quelques exemples de formulation de questions portant sur les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus d'élaboration :

- Question 7, texte 2 : *Quel est le sujet du verbe « assurent » dans la dernière ligne du texte [...] ?* (question sur les microprocessus);
- Question 7, texte 1 : *À quoi ou à qui fait référence le mot « l' » dans le texte, à la ligne 3 du 2^e paragraphe : « Vous pouvez y contribuer en l'empêchant de se sentir dépassé »* (question sur les processus d'intégration);
- Question 6, texte 2 : *Identifiez les mots ou les groupes de mots les plus importants du dernier paragraphe* (question sur les macroprocessus);
- Question 5, texte 4 : *Quel message l'auteur du texte pourrait-il vouloir transmettre ?* (question sur les processus d'élaboration).

Les questions posées pour les cinq textes ont été créées en fonction de l'information contenue dans chacun de ces textes.

Types de textes

Les textes 1 et 2, intitulés *L'estime de soi chez l'enfant* et *Les élèves de l'Ontario sont en tête*, possèdent les caractéristiques des textes informatifs. Le texte 3, dont le titre est *Les discussions sur les changements climatiques à Durban*, répond pour sa part aux critères des textes argumentatifs, informatifs et explicatifs. Le texte 4, intitulé *Arctique : la pire fonte des glaces en 400 ans*, comporte les éléments du texte explicatif. Enfin, le texte 5, dont le titre est *De la pêche en haute mer il y a 42 000 ans*, présente les caractéristiques des textes informatifs et explicatifs.

Ces types spécifiques de textes ont été choisis parce qu'ils font l'objet d'un enseignement au primaire.

Types de questions par texte

Les questions de compréhension les plus nombreuses (n = 25) sont liées aux processus d'intégration. Viennent ensuite dix questions relatives aux macroprocessus, puis huit portant sur les processus d'élaboration. Seulement deux questions ont un rapport avec les processus de bas niveau, c'est-à-dire les microprocessus.

Tableau 2. Répartition des types de questions selon les cinq textes

	Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
Texte 1	0	5	2	2	0
Texte 2	1	5	2	1	0
Texte 3	1	5	2	1	0
Texte 4	0	5	2	2	0
Texte 5	0	5	2	2	0
Total	2	25	10	8	0

Analyses statistiques

Nous avons eu accès à des données quantitatives, relatives au degré de compréhension des étudiants en éducation, grâce à un outil diagnostique permettant de déterminer la compréhension en lecture, et ce, sur un total de dix points. Nous avons également des variables catégorielles nous permettant de comparer le degré de compréhension en lecture à partir de cinq textes différents ainsi qu'en fonction du correcteur afin d'explorer si les scores des trois correcteurs sont comparables. Des analyses ont aussi été menées pour examiner les résultats obtenus pour chacune des questions en fonction du texte lu. Enfin, la corrélation intraclass (*intraclass correlation*) a permis de déterminer la cohérence interjuges chez les trois correcteurs.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Il sera question ici des différences entre les textes selon les correcteurs, de la cohérence interjuges ainsi que des questions ayant obtenu les moins bons résultats selon les cinq textes proposés.

Différences entre les textes

Le tableau 3 fait état, pour chacun des cinq textes, du nombre de mots par texte, de la moyenne par texte selon les trois correcteurs ainsi que de l'écart-type pour chacun des textes corrigés par ces mêmes correcteurs. Il est possible de constater que le texte 1 (*L'estime de soi chez l'enfant*) est celui qui a été le mieux compris, tandis que le texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*) est celui qui a été le moins réussi, puisqu'il a obtenu la moyenne la plus basse. Pourtant, les deux textes comportaient chacun cinq questions sur les processus d'intégration, deux questions sur les macroprocessus et deux questions sur les processus d'élaboration. Concernant le nombre de mots, nous aurions pu penser qu'un texte plus court serait mieux compris. Or, ce n'est pas le cas, puisque le texte 1 (*L'estime de soi chez l'enfant*), le mieux réussi, compte 512 mots, tandis que le texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*), le moins bien compris, contient seulement 326 mots. Une autre différence entre ces deux textes est le type respectif. En effet, le texte 1 (*L'estime de soi chez l'enfant*) est informatif et le texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*) est explicatif. Comment expliquer que le texte informatif ait été mieux compris? Est-ce lié au vocabulaire choisi? À la structure des phrases? Au thème? Au type de texte et à ses caractéristiques? Il semble difficile de le déterminer, car plusieurs variables entrent en ligne de compte. Pourtant, les mêmes types de questions ont été posés pour chacun des textes.

Tableau 3. **Nombre de mots, moyenne par texte donnée par les correcteurs et écart-type des cinq textes**

Textes	Nombre de mots	Moyenne par texte (moyenne des trois correcteurs)	Écart-type
Texte 1 (n = 12)	512 mots	8,3/10	0,44
Texte 3 (n = 11)	361 mots	8,06/10	0,32
Texte 2 (n = 12)	193 mots	8,05/10	0,37
Texte 5 (n = 13)	377 mots	7,8/10	0,69
Texte 4 (n = 9)	326 mots	6,85/10	0,69
Moyenne des cinq textes	353,8 mots	7,812	

Le tableau 4 fait mention des moyennes pour chacun des cinq textes en fonction des trois correcteurs. À la lecture du tableau, il est possible de constater que le correcteur 1 semble avoir été plus sévère que les deux autres. Les analyses statistiques vont d'ailleurs en ce sens.

Tableau 4. Moyenne donnée pour chaque correcteur en fonction des cinq textes

	Moyenne du texte 1	Moyenne du texte 2	Moyenne du texte 3	Moyenne du texte 4	Moyenne du texte 5
Correcteur 1	7,92	7,71	7,68	6,06	7,08
Correcteur 2	8,21	8,46	8,23	7,33	8,38
Correcteur 3	8,79	8,04	8,24	7,17	8,15

Une première analyse de variance (ANOVA) mixte, avec la variable correcteur (si la correction des trois correcteurs est comparable) comme facteur intrasujets et le texte choisi (cinq textes différents) comme facteur intersujets, est effectuée sur les scores de compréhension. Les résultats révèlent un effet principal du correcteur, $F(2,104) = 27,92$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,35$ et un effet principal du texte choisi, $F(4,52) = 3,67$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,22$. Or l'interaction entre les deux facteurs ne s'est pas avérée significative: $F(8,104) = 1,99$, $p > 0,05$. Des tests post-hoc (PPDS: plus petite différence significative) ont été effectués pour examiner les différences entre les niveaux des variables pour les effets principaux significatifs. Pour l'effet principal du correcteur, les résultats révèlent que les scores de compréhension d'un des correcteurs (le correcteur 1) sont plus faibles que ceux des deux autres qui, eux, ne diffèrent pas significativement entre eux. Pour l'effet principal du texte choisi, les résultats au texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*) sont plus faibles que pour les autres, qui ne diffèrent pas significativement entre eux.

Cohérence interjuges

Un coefficient est calculé pour examiner la cohérence interjuges ($ICC(3,3) = 0,79$); nous pouvons donc qualifier cette cohérence interjuges (appelé vérification interjuges par Bourgeois, 2016) comme étant acceptable étant donné que Miles et Huberman (2003) recommandent un indice de fidélité de 70%. Dans ce cas, « [la] vérification interjuges [...] peut être utilisée pour assurer la fiabilité des résultats où les divergences entre les codeurs sont analysées et résolues par l'intermédiaire d'une analyse conjointe du matériel » (Bourgeois, 2016, p. 10). Il s'agit également d'une triangulation des données par l'entremise de trois points de vue de correcteurs (Martineau, 2012).

Questions ayant obtenu les moins bons résultats selon les cinq textes proposés

Une deuxième ANOVA mixte, avec les questions (neuf questions par texte) comme facteur intrasujets et le texte choisi (cinq textes différents) comme facteur intersujets,

a été effectuée sur les scores de compréhension. Tout comme pour la première analyse, un effet principal du texte choisi, $F(4,52) = 3,67$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,22$, est observé. En effet, les tests post-hoc (PPDS) révèlent que les résultats au texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*) sont plus faibles que pour les autres qui ne diffèrent pas significativement entre eux. Dans l'intérêt de la présente analyse, un effet principal des questions, $F(8,416) = 8,75$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,14$, et une interaction entre les textes et les questions, $F(32,416) = 4,75$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,27$, sont observés. Des tests d'effets simples sont effectués pour examiner l'interaction.

De façon plus précise, dans le texte 1 (*L'estime de soi chez l'enfant*), les résultats des questions 2, 7 et 9 sont significativement plus élevés que ceux des questions 3 et 6. Ici, les sujets semblent avoir eu des problèmes avec les questions de compréhension liées aux macroprocessus (question 3: *De quel type (genre) de texte s'agit-il?* et question 6: *Quels sont les aspects les plus importants du 4^e paragraphe?*), c'est-à-dire le fait de comprendre globalement le texte lu.

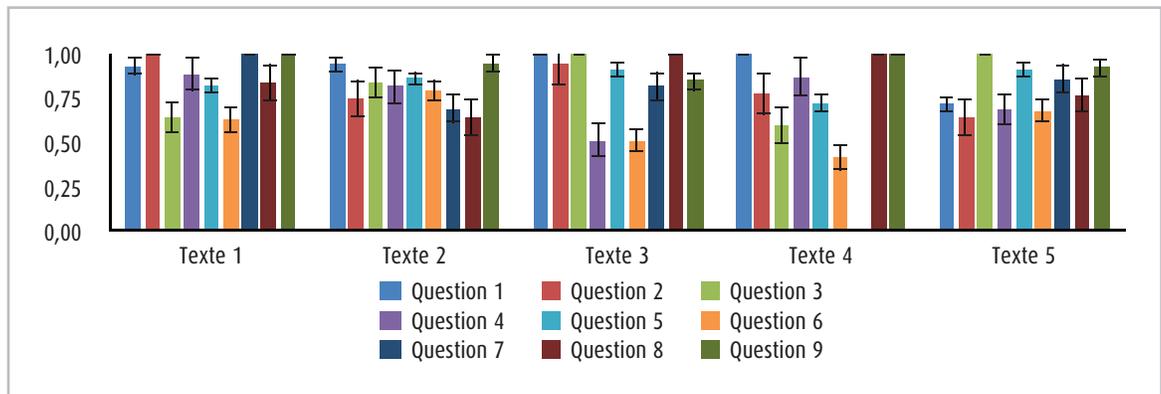
Dans le texte 2 (*Les élèves de l'Ontario sont en tête*), on n'observe pas de différence significative entre les résultats aux différentes questions. Pourtant, la répartition des types de questions pour ce texte est la même que pour les autres.

Dans le texte 3 (*Les discussions sur les changements climatiques à Durban*), les résultats aux questions 1, 2, 3, 5 et 8 sont significativement plus élevés que ceux des questions 4 et 6. Ici, les problèmes sont plutôt liés aux processus d'intégration (question 4: *Selon vous, quel est le sens du mot «appréhendent» dans le texte?* et aux macroprocessus (question 6: *Quelle est l'idée principale du 3^e paragraphe?*).

Dans le texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*), les résultats aux questions 1, 8 et 9 sont significativement plus élevés que ceux des questions 3, 6 et 7. Les résultats des questions 2 et 4 sont significativement plus élevés que ceux des questions 6 et 7. Enfin, les résultats des questions 3 et 5 sont significativement plus élevés que le résultat de la question 7. Le texte 4 est significativement moins bien compris que les quatre autres textes; il est donc difficile de déterminer les questions les moins bien réussies. De plus, le thème choisi a seulement eu un impact pour le texte 4.

Dans le texte 5 (*De la pêche en haute mer il y a 42 000 ans*), comme ce fut le cas pour le texte 2 (*Les élèves de l'Ontario sont en tête*), il n'existe pas de différence significative entre les résultats des différentes questions. Pourtant, la répartition des types de questions pour ce texte est la même que pour les autres.

Tableau 5. Résultats obtenus selon le texte et la question



Dans l'ensemble, les sujets ont eu davantage de problèmes de compréhension avec les processus d'intégration et les macroprocessus. Ceux-ci sont des processus de haut niveau. Dans un premier temps, les processus d'intégration demandent aux lecteurs d'être capables de comprendre les anaphores (mots de remplacement) et de faire des inférences (comprendre ce qui est implicite). Quant aux macroprocessus, ils demandent aux lecteurs de comprendre adéquatement le texte dans son ensemble, de relever les idées principales, de mettre de côté celles qui sont secondaires et de définir la structure du texte pour comprendre son organisation. Il est possible d'expliquer cette difficulté par le fait que les lecteurs, lorsqu'ils étaient au primaire et au secondaire, auraient eu l'habitude de répondre à des tests de compréhension en lecture où les microprocessus, et plus spécifiquement les questions de repérage, étaient utilisés (par exemple: quel est le nom du personnage principal?). Avec ce type de question, il est possible de chercher les mots-clés de la question directement dans le texte et de répondre à celle-ci sans l'avoir réellement comprise (Tauveron, 2002).

CONCLUSION ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Cet article a permis de connaître le degré de compréhension de 57 futurs enseignants dans la perspective où ceux-ci seront appelés à accompagner les élèves dans leur compréhension en lecture en milieu francophone minoritaire. Bien que le nombre de participants semble suffisant pour mener une analyse de variance, l'étude gagnerait à être reproduite auprès d'un plus grand nombre de participants et à s'étendre aux clientèles étudiantes d'autres facultés d'éducation en Ontario et ailleurs au Canada en contexte francophone minoritaire. Comme nous l'avons déjà vu, les participants de notre étude ont réussi à répondre adéquatement aux questions du test de compréhension en lecture. Cependant, ils semblent avoir eu plus de difficulté avec les questions de compréhension liées aux processus d'intégration et aux macroprocessus

qu'avec celles portant sur les processus d'élaboration. Il est important de mentionner que les résultats du test ne tiennent pas compte des erreurs linguistiques, car l'accent a été mis sur la compréhension en lecture. L'acquisition de la norme, évaluée d'une autre façon, n'est pas abordée dans cet article. De plus, les questions ouvertes (réponses détaillées, formulées librement), contrairement aux questions fermées ou à choix multiple (réponses succinctes), peuvent être corrigées de façon plus subjective par les correcteurs. Le questionnaire a seulement fait l'objet d'une validation manifeste, ce qui signifie que la formulation des phrases et les termes utilisés ont été commentés par deux chercheurs pour assurer qu'il existe bien une adéquation directe entre les contenus du questionnaire et la réalité visée. Quoi qu'il en soit, il serait pertinent d'évaluer ultérieurement la validité de contenu des questions et de mesurer la fidélité des résultats obtenus. Une autre limite est le fait que nous ne disposons pas d'un portrait détaillé des futurs enseignants. Nous ne savons donc pas si tous les participants viennent de l'Ontario, d'autres régions en milieu minoritaire ou du Québec. Appartiennent-ils à des familles exogames ou endogames? En prenant en considération ces facteurs, nous aurions pu mieux expliquer les comportements langagiers des participants et améliorer leurs compétences linguistiques. De là l'importance de continuer les études en ce sens. Enfin, dans les résultats, le fait que les participants n'aient pas été les mêmes d'un test à l'autre et que l'équivalence des groupes n'ait pas été établie peut également être considéré comme une limite.

Le sujet des difficultés de compréhension en lecture chez les futurs enseignants n'est pas suffisamment traité en recherche. Très souvent, l'accent est mis sur les élèves. Or, si les futurs enseignants ne possèdent pas des bases solides en compréhension en lecture, comment peuvent-ils enseigner celle-ci aux élèves? Plusieurs futurs enseignants de l'Ontario n'ont pas fait de français depuis l'école secondaire, ce qui est un réel problème. En effet, ils peuvent avoir obtenu un baccalauréat en anglais et décidé d'obtenir leur brevet pour enseigner dans les écoles françaises de l'Ontario. Cependant, avant d'enseigner à enseigner aux étudiants, il faudrait s'assurer que les assises relativement à la langue sont présentes. C'est le même concept que pour une maison sans fondation solide: au premier tremblement de terre, elle s'effondre, car elle n'est pas suffisamment stable. Quelle est donc la solution? C'est simplement de revenir à la base en formation initiale des maîtres en s'assurant que les savoirs à enseigner sont bien acquis par les étudiants avant de leur apprendre à enseigner ces mêmes savoirs. Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant d'avoir un portrait général des futurs enseignants en documentant leurs connaissances et leur degré d'aisance dans les matières à enseigner. Puisque ces futurs enseignants auront entre leurs mains le sort des individus de la société de demain, il est primordial de les préparer adéquatement à enseigner la littérature, car il s'agit de la base pour tous les élèves, peu importe la matière. Réussir en littérature signifie réussir pour le reste de sa vie.

Références bibliographiques

- BEAUREGARD, F., CARIGNAN, I. et LÉTOURNEAU, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littérature familiale et communautaire* (Rapport). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à https://depot.erudit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- BOURGEOIS, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. CARIGNAN, M.-C. BEAUDRY et F. LAROSE (dir.), *La recherche-développement et la recherche-action au service de la littérature* (p. 7-20). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- CARIGNAN, I. (2007). *Étude des relations entre les formes de documents, les stratégies de lecture et la compréhension chez des élèves de 3^e secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- CAVANAGH, M. et BLAIN, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/045327ar>
- CAZABON, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français*. Sudbury : Prise de parole.
- CHARTRAND, S.-G. (2012). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales? *Correspondance*, 18(1), 3-4.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC (ou Commission Larose). (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Secrétariat à la politique linguistique. Repéré à http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021_Rapport_final.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. (2013). *Parlons d'excellence : compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Repéré à https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Parlons_dexcellence.pdf
- FREIRE, P. et MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Londres : Routledge.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. ROCQUE (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 307-321). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.

- GOMBERT, J.-M. et FAYOL, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. Dans D. GAONAC'H et C. GOLDER (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 359-381). Paris : Hachette.
- IRWIN, J. W. (2006). *Teaching reading comprehension processes* (3^e éd.). Needham, MA : Allyn and Bacon.
- JUST, M. A. et CARPENTER, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.
- KARTCHNER CLARK, S. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture: 8 à 12 ans* (Trad. par M. Steenhoudt). Montréal : Chenelière Éducation.
- KISSNER, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing and retelling*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- KOLBE, R. H. et BURNETTE, M. S. (1991). Content-analysis research: An examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2), 243-250.
- LAFLAMME, S. et WILKINSON, D. (2009). Portraits à grands traits de l'Ontario français. *Québec Studies*, 46, 7-18.
- LANDRY, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. ALLARD (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives* (p. 135-156). Montréal : Association canadienne d'éducation de langue française.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Gatineau et Moncton : Patrimoine canadien et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- LANDRY, R., DEVEAU, K. et ALLARD, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, 34(1), 54-81.
- LAPLANTE, B. (2009). Lire, comprendre et reconceptualiser la culture scientifique à l'aide du modèle des littératies multiples. Dans D. MASNY (dir.), *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones* (p. 105-123). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- LAURENCELLE, L. (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LEBRUN, M. et SIMBAGOYE, A. (2008). Un concept aux multiples cas de figure : la littératie selon les récents programmes d'études québécois et ontariens. Dans M. ETTAYEBI, P. JONNAERT et R. OPERTTI (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 199-216). Paris : L'Harmattan.
- MARTINEAU, S. (2012). *Triangulation en recherche qualitative*. Repéré à <http://proposurlemonde.blogspot.ca/2012/02/triangulation-en-recherche-qualitative.html>
- MASNY, D. et DUFRESNE, T. (2007). Apprendre à lire au 21^e siècle. Dans A.-M. DIONNE et M. J. BERGER (dir.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 209-224). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- PILOTE, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1), 39-54.
- RAPHAEL, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 516-522.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- SIMBAGOYE, A., CARIGNAN, I. et KANA, R. (sous presse). Enseignement de l'écrit en contexte franco-ontarien : quelques repères pour favoriser le développement de la compétence scripturale en formation initiale. *Éducation francophone en milieu minoritaire*.
- STATISTIQUE CANADA. (2011). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2010001-fra.htm>
- STATISTIQUE CANADA. (2015a). *Les pratiques linguistiques des enfants de familles francophones vivant à l'extérieur du Québec*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2015001/article/14301-fra.htm>

STATISTIQUE CANADA. (2015b). *Pratiques linguistiques des enfants issus de familles francophones vivant dans un environnement linguistique minoritaire*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2015012-fra.htm>

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris : Hatier.

VIAU, J. (2012). *Étude de la relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et l'utilisation du rappel de texte en 4^e année du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.

VIAU, J. et CARIGNAN, I. (2014). Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture et l'utilisation d'un questionnaire sur le degré de compréhension d'élèves de 4^e année du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-28.