

Québec français



Processus de lecture et d'écriture

Astrid Berrier

Number 108, Winter 1998

Processus de lecture et d'écriture

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56364ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Berrier, A. (1998). Processus de lecture et d'écriture. *Québec français*, (108), 30–31.



PAR ASTRID BERRIER

Le présent dossier sur la lecture et d'écriture traite de ce que certains appellent les « processus » de lecture et d'écriture. Une mise au point s'impose sur ces expressions contenant le terme processus, mise au point qui pourrait faire l'objet d'un article plus élaboré. À l'heure actuelle, le terme « processus » est un terme non seulement à la mode, mais assez galvaudé. Il est utilisé en psychologie cognitive, en sciences de l'éducation, en didactique du français langue maternelle, en didactique des langues secondes... Avec un peu de chance, en éducation, tout est processus. Influence de la psychologie cognitive, certes, et des sciences de l'éducation pour qui le terme ne pose pas de problèmes. Sauf que... c'est un anglicisme qui a envahi le champ de la didactique et traduit à la fois procédé, méthode, démarche, processus (effectivement), développement, opération, étapes... (voir Bibeau et Berrier, 1996, Lettre de la DFLM, 18 1). En didactique des langues, nos étudiant-es en formation des maîtres ont assez de difficultés à distinguer une habileté (écrire, lire, parler et écouter) d'un objectif communicatif ou d'un objectif pédagogique... que l'on souhaiterait, au risque de paraître un peu puriste ou même conservateur, que les théoriciens, non seulement n'en rajoutent pas, mais soient plus précis. Si l'on s'en tenait donc à nommer processus ce qui peut se passer du côté de l'apprentissage des élèves, cela réduirait le champ d'application du terme. De plus, Legendre (1993) fournit du terme processus la définition suivante qui sera révisée dans la prochaine édition : « Dans son sens strict [sic], suite ou ensemble ordonné d'opérations ou de phénomènes liés entre eux de façon déterminée et se succédant toujours de la même manière ». Il est bien évident que l'écriture pourrait être un processus... les divers phénomènes étant LIÉS. Mais le terme démarche pourrait tout aussi bien convenir. Ainsi, l'emploi de processus semble évacuer la linguistique et la grammaire de l'acte d'écrire... sinon la calligraphie. Reste encore à savoir si les phénomènes dans l'acte d'écrire se succèdent TOUJOURS (selon Legendre) de la MÊME (et toujours selon Legendre) manière ?

Notre dossier comporte un article de Françoise Armand intitulé « Lecture de textes courants et l'acquisition de connaissances en sixième année », un article de Réal Bergeron et de Bernard Harvey sur la révision de texte, « Réviser pour apprendre à écrire » et un article de Sylvie Viola sur le rôle du questionnement en classe portant le titre suivant : « Dis-moi quelles questions tu poses, et je te dirai qui tu es ». Enfin, nous proposons un cahier pratique en rapport avec le thème du dossier : « Un texte, des causes, des effets » de Godelieve de Koninck et Evelynne Tran.

Processus de lecture

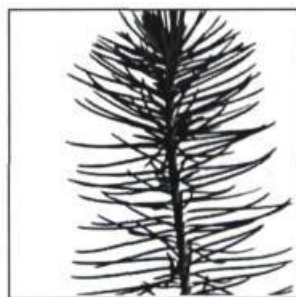
Françoise Armand d'abord, se penche sur « le phénomène complexe que constitue la compréhension de texte » en abordant les connaissances antérieures du lecteur, la structure du texte ou l'organisation des idées, le rôle de l'interaction entre un lecteur et un texte. Pour les textes courants ou informatifs, il existerait cinq types de structures dont la description, la collection, la comparaison, la relation de cause à effet et la solution à un problème. F. Armand propose, pour évaluer le rôle de la structure du texte



dans la compréhension, de rendre compte d'une recherche menée en sixième année sur le texte « Les effets des précipitations acides sur l'érable et le sapin », dont une application sera développée plus largement dans le cahier pratique de G. de Koninck et E. Tran du présent numéro. Les résultats sont très révélateurs, comme on pourra le constater.

Réal Bergeron et Bernard Harvey, dans leur article, suggèrent de diversifier l'enseignement de l'écrit par la transformation car « l'écriture est un acte de transformation et de découverte sur la langue et le discours ». Perspective intéressante car actuellement dans le cadre scolaire, « le texte est le support privilégié du contrôle des connaissances linguistiques ». Améliorer son texte, ce n'est donc pas uniquement corriger l'accord des participes passés. Ce pourrait être donner des qualités au personnage principal, travailler les noms des personnages, faire que les actions de l'histoire soient plus en rapport avec la psychologie des personnages. Réviser son texte oblige à une relecture « sémantique » et à une réécriture en apprenant aux élèves à manipuler la langue, à jouer avec la langue. On peut dire les choses de mille façons ; mais quel effet veut-on produire sur le lecteur ? Ainsi, parmi les procédés de transformation du texte, le nouveau programme recommande d'utiliser des procédés tels l'addition, l'effacement, le déplacement, le remplacement. Dino Buzzati (1973), qui de toute évidence était en avance sur nos programmes, se sert de ces procédés pour créer des effets (de sens) sur le lecteur dans *Le rêve de l'escalier*. R. Bergeron et B. Harvey rappellent ensuite la définition de chacun de ces procédés et leur fonction particulière : l'addition pour développer le champ sémantique du texte, l'effacement pour éliminer les redondances, le déplacement pour travailler l'ordre des mots, le remplacement pour les améliorations lexicales du texte. Pour finir, les auteurs donnent un exemple d'activité travaillant le procédé de l'addition.

Sylvie Viola s'intéresse à la compréhension écrite. Comme d'autres (A. Berrier et les tenants de l'enseignement réciproque, par exemple), elle fait le procès du questionnement de la part de l'enseignant en salle de classe qui finalement n'apporte que peu de choses à l'élève sauf peut-être à vérifier l'acquisition de ses connaissances (« il porte sur des informations mineures du texte »). S. Viola milite pour l'apprentissage de l'autoquestionnement par les élèves eux-mêmes. Celui-ci possède les avantages suivants : rôle actif de l'élève, engagement de l'élève dans la tâche proposée, développement cognitif et métacognitif de l'élève, construction de sa propre représentation du texte, etc. On s'autoquestionne avant, pendant, et après la lecture pour respecter la démarche préconisée actuellement. Une série de questions utiles est proposée aux enseignant-es et aux élèves dans des tableaux. S. Viola présente ensuite deux scénarios d'enseignement.



Le cahier pratique de Godelieve De Koninck et d'Évelyne Tran fait suite au texte de F. Armand « Lecture de textes courants et acquisition de connaissances en sixième année ». Rappelons que deux textes construits différemment, mais traitant du même sujet, constituent le matériel des activités proposées. Les objectifs de ces activités sont : utiliser ses connaissances antérieures, schématiser un texte courant et reconnaître les marqueurs de relation. Dans les activités qui suivent, l'enseignant-e sensibilisera les élèves à la notion de cause avec des exemples (causes et effets de la pollution) ; l'enseignant-e demandera aux élèves de faire des prédictions à partir du titre du texte, de se concentrer sur les marqueurs mais et ainsi, sur le lexique du texte, d'abord sur celui se rapportant à la forêt en général, puis à l'érable d'un côté et au sapin de l'autre. Dans l'activité suivante, les élèves peuvent faire un schéma pour citer des causes et leurs effets, et les comprendre. Les élèves doivent enfin reformuler les nouvelles informations qu'ils ont acquis. Dans certaines classes, on peut également présenter le deuxième texte pour que les élèves se rendent compte que l'on peut décrire et expliquer de plusieurs façons.

Bonne lecture !

et d'écriture