

Québec français



Dis-moi, comment tu lis...

Evelyne Tran

Number 83, Fall 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44953ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tran, E. (1991). Dis-moi, comment tu lis.... *Québec français*, (83), 60–61.

DIS-MOI, COMMENT TU LIS...

L'enseignement de la compréhension en lecture est une tâche d'autant plus complexe qu'elle s'effectue dans une classe où l'on est confronté à la diversité des difficultés rencontrées par les élèves. Quelle enseignante ne s'est pas maintes fois posé ces questions : « Que comprennent-ils? Que ne comprennent-ils pas? Pourquoi y a-t-il non-compréhension?... » Avant de planifier des interventions pédagogiques, il peut donc être utile de connaître

comment les élèves perçoivent leur comportement de lecteur. À cette fin, une petite enquête a été menée auprès d'une trentaine d'élèves de plusieurs classes du 2^e cycle du primaire qui portait, d'une part sur les stratégies employées par les jeunes en cas de non-compréhension, d'autre part sur leur conception de la lec-

ture. Les réponses que nous donnons ici ne sont pas le résultat d'une recherche approfondie appuyée sur des données quantitatives précises. Les élèves ont simplement répondu individuellement et par écrit à une dizaine de questions. Cette démarche simple que quiconque peut mener dans sa classe présente un double intérêt. Le questionnaire soumis aux élèves est en effet un moyen de susciter chez les jeunes une action réflexive sur leur acte de lire. Tandis que les réponses obtenues sont une source d'observation pour l'enseignante en vue d'initier des interventions pédagogiques appropriées. Nous examinerons d'abord les réponses qui portent sur les stratégies que les élèves utilisent en cas de non-compréhension puis

Evelynne TRAN

nous nous intéresserons aux réponses où ils définissent leur conception de la lecture.

SOS, lecteur en panne

« Lorsque tu lis quelque chose que tu ne comprends pas, que fais-tu? Fais-tu parfois autre chose? » À cette question, les deux réponses qui présentent de loin la plus grande fréquence sont d'abord le recours à un tiers, l'adulte de préférence, puis le recours au dictionnaire. « Je demande de l'aide au professeur, à mes parents, à un ami. » « Je cherche dans le dictionnaire. » Par ailleurs, plusieurs élèves nomment différentes variantes de la relecture comme stratégies : « Je relis le mot. » « Je relis la phrase. » « Je relis le paragraphe. » D'autres réponses, qui sont chacune, le fait d'un seul élève, précisent la relecture ou portent sur d'autres stratégies : « Je relis le mot syllabe par syllabe. » « Je relis en portant attention à la ponctuation. » « J'essaie de trouver toute seule. » « Je cherche le petit mot dans le grand. » « Je regarde les deux première lettres. » « Je saute le mot. » « Je poursuis ma lecture pour voir si je peux comprendre plus tard. » « Je continue ma lecture parce qu'il est possible de comprendre même si un mot n'est pas compris. » L'examen de ces réponses révèle que le recours à un tiers est la stratégie la plus employée en cas de non-compréhension. Les lecteurs du 2^e cycle du primaire sont encore peu autonomes dans leur acte de lire. Dans les réponses qui indiquent une démarche autonome en vue de la compréhension, les élèves se limitent bien souvent à nommer des stratégies, dont le recours au dictionnaire et la relecture sont les plus fréquentes. Cepen-

dant les procédures des stratégies ne sont pour ainsi dire jamais décrites pas plus d'ailleurs que leur spécificité. Il semble que si les élèves connaissent certaines stratégies, ils ne sont pas encore habiles à choisir la stratégie appropriée selon le problème à résoudre et à l'utiliser méthodiquement.

Lecteurs, on vous écoute

Voyons maintenant ce qu'il en est de la conception que les élèves ont de la lecture. Plusieurs questions invitent les jeunes à donner les caractéristiques d'un bon lecteur. « Penses-tu que ton enseignante est une bonne lectrice? » « Qu'est-ce qui fait qu'elle est une bonne lectrice? » Généralement l'enseignante est considérée comme une bonne lectrice pour différentes raisons d'ailleurs : « Parce qu'elle ne se trompe pas quand elle lit. » « Parce qu'elle est enseignante. » « Parce qu'elle est capable d'articuler. » « Parce qu'elle comprend ce qu'elle lit. » D'autres bons lecteurs sont nommés, ce sont souvent les parents, quelquefois le stagiaire ou des camarades de classe. Pour la majorité des élèves, un bon lecteur présente les qualités requises pour la lecture orale : « Possède une bonne diction » « Exprime la ponctuation dans la phrase... » « Lit avec intonation, avec un rythme régulier. » « Prononce bien ses mots. » « Lit sans faire d'erreur, sans s'arrêter. » « On dirait qu'il a déjà lu le texte. » « On ne se rend pas compte s'il ne connaît pas la signification des mots. » « A une intonation forte pour être compris de tous dans la classe. », etc.. Outre ces qualités observables lors de la lecture orale, les élèves mentionnent, en moins grand nombre, une variété de caractéristiques portant sur le goût de lire, sur la fréquence ou le volume



de lecture. « *Lit souvent.* » « *A déjà beaucoup lu.* » « *Pratique sa lecture tous les jours.* » « *Lit de gros livres.* ». Enfin plusieurs réponses donnent la compréhension comme indice de l'habileté à lire. « *Comprend les mots.* » « *Comprend la phrase.* » « *Comprend le texte.* » « *Est capable de résumer le texte lu.* » « *Connait beaucoup de choses.* » On remarque cependant peu de variété dans les réponses qui traitent de la compréhension. Il est vrai qu'il est plus facile pour un élève de relever et de nommer les qualités d'une bonne lecture orale que celles qui caractérisent la compréhension lors de la lecture silencieuse.

Le questionnaire ayant été présenté dans le contexte scolaire, la plupart des élèves ont surtout fait allusion aux activités de lecture faites en classe ou dans le cadre d'un travail scolaire. Néanmoins les renseignements obtenus gravitent autour de deux éléments majeurs :

- les réponses données pour décrire les stratégies montrent que les élèves sont encore peu autonomes dans la gestion de la non-compréhension;
- la lecture orale semble attirer principalement des jeunes lecteurs. Leurs préoccupations pour la compréhension, lorsqu'elle est présente, demeure vague.

Et pour intervenir...

À la lumière de ces informations, se précisent deux pistes d'intervention auprès des élèves. L'une portant sur la gestion de la non-compréhension, l'autre concernant la conception de la tâche en lecture.

En premier lieu, la nécessité d'un

enseignement explicite de stratégies de dépannage paraît évidente. En cas de non-compréhension, on habituera les élèves à utiliser une démarche méthodique qui comporterait les étapes suivantes :

- 1) identifier la perte de compréhension, « à partir d'où je ne comprends plus »;
- 2) trouver la cause de la difficulté, « pourquoi est-ce que je ne comprends pas? »;
- 3) chercher des stratégies possibles, « qu'est-ce que je peux faire quand je ne comprends pas? »;
- 4) choisir une stratégie et l'appliquer;
- 5) vérifier si la stratégie est efficace, « est-ce que je comprends, maintenant? ». Si la réponse est négative voir s'il y a lieu d'améliorer la stratégie ou d'en utiliser une autre.

En second lieu, on vérifiera auprès des élèves la représentation qu'ils se font de la tâche de lecture. On les aidera à distinguer la spécificité de la lecture à haute voix et celle de la lecture silencieuse en utilisant l'une ou l'autre de ces deux façons de lire dans des situations ou des projets de lecture pour lesquels elles sont appropriées. On lit à haute voix lorsque le lecteur veut communiquer à des partenaires un texte que *ceux-ci n'ont pas sous les yeux* et dont ils veulent prendre connaissance : lire oralement un poème qu'on a soi-même choisi donc déjà lu, lire un texte qu'on a soi-même écrit... Il s'agit de la communication orale d'un texte ou plutôt de la transmission d'une lecture qui en a été faite auparavant : le lecteur transmet sa compréhension, ses sentiments, son intérêt à l'égard du texte. La lecture à haute voix est une activité particulière qui relève de l'oral et dont la qualité si elle se caractérise par l'expressivité, l'into-

nation, le rythme appropriés est toujours finalement tributaire d'une bonne compréhension acquise au cours d'une lecture silencieuse préalable. Car l'acte de lire proprement dit s'effectue en lecture silencieuse, et est associé à un projet, à une intention. Lire pour se distraire (des romans, des contes, des fables, etc.), lire pour acquérir de nouvelles connaissances (des livres ou des articles documentaires, des reportages, etc.), lire pour trouver un renseignement nécessaire à la réalisation d'un projet (des modes de fabrication, des dépliants publicitaires, des programmes, des catalogues, des énoncés de problèmes, etc.). « Ce qui permet d'affirmer que la lecture a été efficace, c'est la réalisation du projet qui l'avait provoquée [...] Et l'on conçoit sans peine qu'il ne peut y avoir de lecture si cette compréhension n'apparaît pas. Savoir lire c'est comprendre »¹ Finalement, la pratique en classe de ces situations de lecture silencieuse et l'utilisation de ce qui est lu aux fins d'un projet défini antérieurement à la lecture, permettront sans doute aux élèves de préciser leur représentation de la tâche de lecture et de ce fait d'accorder plus d'importance à la compréhension.



Note

1 CHARMEUX, Eveline. *Apprendre à lire : ébec à l'ébec*, Milan / Éducation, France, 1987.