

## Comment? Ils ne savent pas lire à treize ans?

Julie Babin

Number 150, Summer 2008

La littérature jeunesse

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44011ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Babin, J. (2008). Comment? Ils ne savent pas lire à treize ans? *Québec français*, (150), 68–69.

# Comment ? Ils ne savent pas lire à treize ans ?

PAR JULIE BABIN\*



La petite fille qui détestait les livres

Illustration : Leanne Franson

## Les problèmes de lecture à l'arrivée au secondaire

Les impressions des enseignants se vérifient : plusieurs élèves arrivent au secondaire sans les connaissances requises, sans les capacités ni les dispositions à lire ni à comprendre le matériel fourni. Pourtant, le *Programme de formation de l'école québécoise* impose la lecture de 10 œuvres complètes au cours du premier cycle ; ce sont souvent des romans de littérature jeunesse qui, malgré l'intérêt qu'ils suscitent généralement, confrontent aussi les enseignants aux différents problèmes de lecture vécus par leurs élèves.

Parmi ces problèmes, les limites de la mémoire de certains élèves entraînent d'abord des difficultés à se rappeler ce qui a été lu. Ensuite, la difficulté à établir des liens entre les différents éléments du texte nuit parfois grandement à la compréhension et à l'interprétation du roman. Enfin, l'écart plus ou moins important entre la culture de l'élève et celle du texte peut occulter des détails nécessaires à la découverte de l'univers narratif. Or, plusieurs travaux de recherche montrent que la lecture de textes narratifs mobilise tous les aspects cognitifs de la lecture ; le roman jeunesse s'avère alors une porte d'entrée intéressante pour accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences.

## Leur enseigner à lire...

Si de nombreuses recherches mettent en évidence l'importance de la mise en œuvre de stratégies de lecture<sup>1</sup>, l'enseignant qui désire s'attaquer en classe à l'enseignement explicite de la lecture du roman doit connaître ces différentes stratégies d'apprentissage métacognitives ou d'élaboration, pour planifier des activités de lecture plus ciblées, dans le but d'aider l'élève à progresser.

Premièrement, comme l'objectif du lecteur est généralement de traiter l'information lue dans le roman pour la comprendre, l'interpréter et éventuellement l'apprécier, le lecteur doit avant tout être appuyé par la mise en œuvre de différentes stratégies d'apprentissage : la sélection d'informations pertinentes à la compréhension du texte narratif et des détails susceptibles d'orienter son interprétation ; l'organisation et l'élaboration des informations sélectionnées ; l'établissement de liens entre les différents aspects du texte (par le biais de schémas ou de résumés, par exemple) ; la recherche de preuves de ces liens dans le texte, etc. L'élève pourra ainsi apprendre à se construire une compréhension globale solide et appuyée du récit.

Deuxièmement, le fait que la lecture du roman s'étende sur une longue période exige la gestion de la progression de la lecture ; l'élève du premier cycle doit donc être accompagné dans la planification d'une lecture à plus long terme et être au fait de moyens concrets répondant aux difficultés qu'il pourrait rencontrer afin de mieux s'ajuster en cours de route et d'évaluer l'atteinte de ses objectifs (stratégies métacognitives)<sup>2</sup>. Par exemple, l'enseignant peut ainsi l'aider à diviser le nombre de pages à lire en fonction de l'échéancier, à planifier des moments de lecture dans l'agenda, à penser aux différentes solutions aux problèmes de lecture éventuels, etc.

Troisièmement, si les stratégies axées sur l'apprentissage et la métacognition sont plus souvent mises de l'avant en classe, l'impact des stratégies d'élaboration est non négligeable : ces dernières, entraînant l'établissement de liens entre ce que les élèves connaissent du monde et l'univers présenté dans le roman, leur permettent d'ancrer les nouvelles connaissances acquises par leur lecture à celles qu'ils possèdent déjà<sup>3</sup> : connaissent-ils quelqu'un qui ressemble au héros ? Ont-ils déjà visité un tel lieu ? Ont-ils déjà entendu leurs grands-parents parler de cette époque ?

Bien sûr, ces différentes stratégies ont depuis longtemps été largement étudiées et il est admis qu'elles contribuent au développement des compétences en lecture des élèves, mais au quotidien, leur mise en œuvre et leur modélisation ne relèvent pas toujours du réflexe... Concrètement, alors, quel est le rôle de l'enseignant dans l'enseignement

Pour une meilleure compréhension de l'univers culturel du roman	Est-ce que vos grands-parents ont connu cette époque-là ? Comment était-ce ? Est-ce que quelqu'un a déjà vu un film qui se passe à cette époque ? Comment les gens vivaient-ils ? Est-ce que vous avez déjà visité cette ville ? Qu'est-ce qui est différent d'ici ?
Pour l'établissement de liens entre les différents éléments du roman	Pourquoi le personnage agit-il de la sorte ? Quels sont les sentiments qui l'habitent ? Comment va-t-il se sortir de cette situation ? Compte tenu de sa personnalité, est-ce normal que le personnage agisse ainsi ?

et le développement de ces stratégies ? Nous proposons ici trois pistes de travail dans le but d'orienter la planification d'activités portant sur roman jeunesse, en réponse aux problèmes de lecture les plus fréquents.

### Fournir des outils

Une réponse courante des élèves qui vivent des difficultés de lecture est certainement : J'me rappelle plus de ce que j'ai lu [sic]. Un premier défi réside donc dans le développement de leur capacité à se remémorer les éléments constitutifs du roman. Différents types d'outils peuvent alors être proposés (préférer un format pratique : calepin ou feuille pliée en deux).

Les résumés de chapitres du classique journal de lecture méritent d'abord d'être revus sous un nouvel angle ! Pourquoi ne pas donner aux élèves des consignes différentes au fil des chapitres ? On peut, par exemple, proposer de raconter un souvenir personnel lié aux aventures du personnage, de dessiner le plan des lieux ou de faire le portrait robot du héros. À chaque chapitre peut aussi être associée une activité ludique tenant sur une feuille : des mots-croisés, des anagrammes, des devinettes, des activités de type « reliez par une flèche »...

### Modéliser la lecture et la mise en œuvre de stratégies

La difficulté des élèves à se remémorer certains éléments du roman s'explique aussi par leur manque d'habiletés à établir des liens entre ces éléments et parce que l'univers du roman est parfois loin du leur. Il faut alors leur enseigner comment faire ces liens et les initier à la culture des romans présentés en classe.

La modélisation de la lecture<sup>4</sup> est, par conséquent, une activité importante dans la planification des activités portant sur le roman. Elle consiste à lire à voix haute un extrait du roman et à exprimer, à mesure qu'elles se présentent, les réflexions que cette lecture suscite en nous, ainsi que les réponses ou les hypothèses que nous avançons. Ces réflexions devraient évidemment être liées à la compréhension du contexte culturel du roman ou exprimer des questions qui favorisent l'établissement de relations entre les différents éléments du roman.

Le tableau donne des exemples de questions qu'il est possible de poser en classe.

À la fin d'une lecture modélisée, il est essentiel d'attirer l'attention des élèves sur l'importance des questions de type « pourquoi » et « comment » en matière de compréhension. On encourage ainsi les élèves à établir le plus souvent possible, mentalement ou par écrit, des relations

causales à la base de la compréhension du texte narratif, entre le texte et leur vécu, ainsi qu'entre les différents éléments du texte. C'est également le moment d'expliquer la façon d'avoir recours aux différentes stratégies d'apprentissage pour les inciter à faire de même lorsqu'ils seront seuls.

### Proposer des problèmes complexes

Nul besoin de rappeler que le fameux questionnaire sur le roman présente de nombreux éléments de démotivation pour les élèves et fait plus souvent appel aux habiletés de repérage et de mémorisation qu'à celles de réflexion et de synthèse. Toujours pour favoriser l'établissement de liens, plusieurs spécialistes nous orientent vers des activités basées sur la discussion (cercle de lecture ; réalisation d'une saynète mettant en scène la suite du roman ; jeu de rôles entre deux personnages qui se rencontrent dans un contexte différent ; entrevue entre un animateur et le personnage principal du roman ; etc.)

Or, ces activités doivent se construire autour de problèmes complexes à résoudre pour stimuler la discussion et rendre la recherche dans le roman nécessaire à la résolution de ces problèmes. On pourrait, par exemple, demander à des élèves qui lisent un roman policier de décider en petites équipes si le meurtre aurait pu être évité, chacun des membres apportant à la réponse un argument différent en fonction des caractéristiques des personnages, de leurs relations, du temps, des lieux, etc. Plusieurs solutions peuvent ainsi être apportées, et s'il n'est pas utile d'évaluer cette résultante, l'argumentaire présenté peut, lui, fournir de précieuses informations sur la compréhension des élèves et des liens établis... N'est-ce pas là l'objectif visé ? □

\* Enseignante au secondaire et étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke.

### Notes

- 1 Tovani, C. *I read it, but I don't get it: comprehension strategies for adolescent readers*, Portland (ME), Stenhouse Publishers, 2000, 140 p.
- 2 Cartier, S. « Étude de l'apprentissage par la lecture d'étudiants en contexte d'apprentissage par problèmes (APP) », *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 32, n° 1, 2002, p. 1-30.
- 3 Tardif, J. « Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture », *Vie pédagogique*, n° 77, 1992, p. 29-33.
- 4 L'Allier, S.K. et Elish-Piper, L. « "Walking the walk" with teacher education candidates: strategies for promoting active engagement with assigned readings », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 50, n° 5, 2007, p. 338-353.