

Les élèves lisent... et puis après?

Denis Roberge

Numéro 41, février 1981

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57135ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

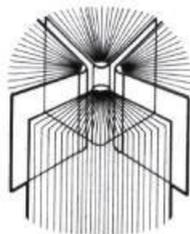
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Roberge, D. (1981). Les élèves lisent... et puis après? *Québec français*, (41), 72-73.

les élèves lisent... et puis après?



Cependant, l'enfant qui apprend le fait, on dirait, simplement pour savoir ce qui est écrit et être en mesure de dire tout content à quelqu'un: « Regarde! Je sais lire ce mot », « ces mots » ou « cette phrase ». C'est comme s'il lisait pour s'assurer qu'il apprend bien à lire, ou mieux, qu'il sait lire. Très tôt toutefois, avec un minimum d'habileté et de support si nécessaire, cet enfant peut se mettre à lire — non plus seulement pour apprendre à lire, mais comme on lit habituellement — avec un motif qui dépasse la lecture proprement dite. Imaginons-le...

par denis roberge

Lire est rarement une activité qui trouve sa fin en elle-même. Seul, peut-être, un enfant qui débute son apprentissage lit pour pratiquer tout simplement la lecture, un peu comme il s'exerçait à parler lorsqu'il était plus



jeune. C'est ainsi, par exemple, qu'on peut observer un élève de première année s'appliquer à repérer les mots qu'il connaît déjà à l'écrit, s'efforcer de déchiffrer des mots nouveaux par les moyens dont il dispose et essayer de comprendre le sens de la phrase. Bien sûr, les grands lisent de cette façon, avec plus de rapidité et plus de souplesse.

L'enfant est accroupi devant une cage. À travers le grillage, il observe deux petits hamsters et il leur parle avec douceur. Il le fait souvent car il cherche à les apprivoiser ou à créer des liens avec eux. Cette fois, un ami l'accompagne. Alors, l'enfant se met à lui raconter fièrement des bribes de ce qu'il a appris au sujet des hamsters. Son ami l'écoute un instant, puis lui coupe la parole et le devance dans ses informations. À la fois surpris et déçu, l'enfant comprend soudain: « Ah! Tu as lu le même livre que moi. »

Cette scène fictive illustre d'abord une situation qui justifie chez l'enfant la lecture, supposons, d'un album à caractère informatif. Il aime les hamsters. A-t-il cherché activement cet album, lui en a-t-on fait cadeau sachant son intérêt ou a-t-il mis la main dessus par hasard? En tout cas, il l'a certainement parcouru, seul ou avec l'aide de quelqu'un, dans l'intention d'en savoir davantage sur les hamsters. De plus, la scène reflète que son intention a bien été satisfaite au point de lui donner le goût de communiquer ce qu'il a appris à un ami. Il amorçait ainsi, spontanément, un prolongement possible à sa lecture.

Dans le prolongement d'une lecture...

Communiquer à un autre, verbalement et de manière informelle, ce qu'il retire d'une lecture satisfaisante (signifiante), un enfant peut le faire en

espérant, bien sûr, être écouté avec intérêt ou s'engager dans un échange fructueux propre à entraîner d'autres prolongements possibles.

C'est pourquoi il ne faut pas craindre de permettre et même de stimuler en classe le prolongement de lectures personnelles que les élèves font en dehors des leçons au programme. Car on touche là les choix individuels, dont l'intérêt et l'habileté de chacun en lecture. Concrètement, l'enfant qui a lu sur les hamsters et qui a appris quelque chose (sans avoir nécessairement tout retenu) pourrait prolonger son intention première de lecture en faisant partager ses informations à ceux qui le désirent ou, simplement, en faisant la promotion de sa référence. De la même manière, un enfant qui aurait lu un texte fictif captivant pourrait tenter de divertir, à leur tour, ses camarades en lisant ou en racontant l'histoire ou quelques faits saillants en guise de promotion. Enfin, celui qui a su analyser les règles d'un nouveau jeu pourrait initier quelques camarades à son déroulement, leur proposer des variantes issues de son imagination ou tout juste les encourager vivement à lire ces règles et jouer par eux-mêmes.

... L'objectivation

Faire en quelque sorte le point sur ce qu'il a retiré personnellement de sa lecture pour l'investir, d'initiative, dans une communication quelconque (informatif, divertissant ou incitatif), c'est déjà l'occasion, pour n'importe lequel de ces jeunes lecteurs, de prendre conscience et d'affirmer sa compétence comme lecteur et ce en quoi cette lecture a été satisfaisante... ou pas.

Mais à partir du moment où le lecteur n'est pas le seul à avoir eu accès aux aspects du réel — le plus souvent exprimés explicitement dans le texte — qu'il communique aux autres, la situation change de perspective. Le prolongement peut alors aborder l'échange au niveau de ce que le texte inspire à chacun au-delà de ce qu'il retient littéralement.

C'est pourquoi l'exploitation collective d'une lecture où chacun peut s'ouvrir à d'autres façons de lire que la sienne devient un moyen riche pour développer la compétence et donc le goût de lire des élèves.

Par exemple...

Imaginons que le maître ou un élève ait fait une promotion d'un texte qui semble avoir piqué la curiosité de la majorité de la classe. Si, en l'occurrence,

c'est un texte à caractère poétique, un conte comme *L'enchanteur du pays d'Oz*¹, voyons comment l'exploitation collective pourrait être vécue. Le texte encadré qui suit résume le chapitre d'introduction du conte. Les chiffres romains entre parenthèses qui le parsèment renvoient plus bas à des suggestions d'exploitation. Le choix de ces suggestions a pour but d'illustrer diverses façons de lire, de comprendre ou de s'inspirer de cette lecture.

(i) Le cyclone (ii). Dorothee, une petite orpheline, vit avec son oncle Henri et sa tante Emma (iii). Presque tout est gris autour d'elle : l'herbe, la terre, la maison, souvent le ciel quand le temps est au vent et à l'orage, et même oncle Henri et tante Emma. Presque tout, sauf Toto, un petit chien, qui l'empêche d'ailleurs elle-même de devenir grise comme tout le reste (iv). Un jour, dans ces grandes prairies du Kansas (v) où ils habitent, nos personnages sont surpris par un puissant cyclone. Oncle Henri court à son bétail, tante Emma descend vite dans le trou de la cave, tandis que Dorothee et Toto sont pris dans la maison qui, chose étrange, est transportée pendant des heures au cœur du cyclone (vi) (vii).

(i) Extrait du livre et distribué à tous, ce chapitre, comme bien d'autres, peut être lu silencieusement dans une leçon de lecture, sans interruption collective.

(ii) Avant la lecture d'un tel extrait, il est souhaitable que le maître situe les élèves par rapport à un ou des éléments importants du récit et éventuellement difficiles à comprendre pour plusieurs. Ceci pour éviter que trop d'élèves ne soient gênés ou même bloqués dans leur lecture. Par exemple, le cyclone : Y en a-t-il qui ne connaissent pas ce qu'est un cyclone ? S'il y en a, peut-on d'abord repérer le mot dans le texte et chercher des éléments du contexte qui permettent de le comprendre (comprendre de façon autonome en analysant le contexte : ... cyclone... un de ces énormes vents tourbillonnants... détruisant tout sur son passage) ? Sinon, qui sait ce que cela représente et pourrait l'expliquer (comprendre par le recours à une personne-ressource) ? Reste encore le dictionnaire, évidemment. Et maintenant, d'après ce qu'on a compris et puisque l'auteur a intitulé ce chapitre « le cyclone », peut-on prévoir un peu ce qui va se produire (anticiper d'après le titre et ainsi stimuler son attention en lisant) ?

(iii) Pendant la lecture silencieuse, chaque élève peut faire appel à l'aide du maître. Lorsque la difficulté est un manque de compréhension au niveau littéral du récit (signification propre des mots ou phrases) susceptible de diminuer l'intérêt à poursuivre la lecture,

le maître fournit l'aide nécessaire. Par exemple, un élève s'arrête sur le mot « orpheline » et cherche à comprendre ce que cela signifie. Le maître l'amène alors à saisir quel rapport peut bien exister entre le fait d'être orpheline et celui de vivre avec son oncle et sa tante, ou le lui explique tout simplement.

(iv) Par contre, lorsque la difficulté ne se situe pas au niveau de la compréhension littérale mais au niveau de l'interprétation de ce que l'auteur a voulu dire (signification cachée des mots ou des phrases), le maître invite simplement l'élève à poser des hypothèses et à poursuivre sa lecture, quitte à les comparer à celles des autres lors du retour collectif. Par exemple, un élève pense bien qu'il ne peut pas prendre l'expression « devenir grise comme tout le reste » au sens littéral de la couleur. Il doit alors être amené à chercher au-delà de ce qui est écrit en pensant à ce que le gris peut bien signifier... Et il retient sa solution ou toute la question pour la soumettre aux autres.

(v) Il peut aussi se produire qu'un élève désire en savoir plus sur une donnée du récit. Par exemple, il comprend bien que le Kansas est le lieu où vivent les personnages, mais il veut savoir si cela existe vraiment et où cela se trouve. Le maître l'invite à poser ses hypothèses et à poursuivre, en retenant ses questions pour le retour collectif. Ce sera peut-être l'occasion d'entreprendre une recherche.

(vi) Si, tel que prévu, la plupart des difficultés de compréhension au niveau littéral ont pu être résolues avant et au fur et à mesure de la lecture individuelle, le maître pourra éviter d'utiliser systéma-

tiquement le retour collectif pour vérifier cette compréhension à partir de questions sur le texte : lieux, personnages, événements en relations logiques et chronologiques. D'ailleurs, bien des formes plus stimulantes de prolongement d'une lecture reposent sur cette compréhension. Pensons au dessin, à la bande dessinée entre autres ; au découpage aussi, plus vivant par la possibilité de faire bouger les éléments ; et enfin, au mime ou à la saynète. Les élèves sont souvent plus motivés à approfondir leur compréhension pour bien représenter le récit.

Au-delà du rappel ou de la représentation de ce qui a été lu et compris, anticiper la suite du récit est aussi valable à un double point de vue. D'abord, toute prévision pertinente doit faire état d'un minimum de compréhension et de mémoire. Par exemple, dans le cas qui nous préoccupe, le lecteur devra avoir compris et retenu que la maison est transportée dans les airs par le cyclone ; pendant des heures, donc sur une très grande distance ; avec comme seuls occupants, Dorothee et Toto. Ensuite, toute prévision bien réfléchie suscite en elle-même le goût de lire la suite, question de voir si cela se poursuit comme on a prévu... ou mieux.

(vii) Enfin, puisque des difficultés d'autres ordres (iv) (v) ont pu se présenter sans être immédiatement éclaircies, le maître profitera du retour collectif pour stimuler la communication et l'échange à ces niveaux. La diversité des réactions exprimées (questions, opinions, interprétations) et des points de référence (dans le texte ou dans le vécu des lecteurs) qui suscitent ou justifient ces réactions permet aux élèves d'objectiver ou de prendre conscience, entre eux et avec l'aide du maître, d'une multitude d'éléments influençant la compréhension du texte.

En résumé

Quand un enfant lit pour s'informer ou se divertir, il est fort probable qu'il lise avec plus de goût et un intérêt soutenu si on lui offre la possibilité de surmonter ses difficultés de compréhension au fur et à mesure qu'elles se manifestent et si on lui présente l'après-lecture comme une période d'expression, d'échange et de recherche plutôt qu'une séance de contrôle. ■



¹ WARNANT-CÔTÉ, Marie-Andrée (Adaptation de), *L'enchanteur du pays d'Oz*. Montréal, Éditions Héritage, 1977, Collection Pour lire avec toi.