

Chapitre 1

COMPRENDRE EN LISANT DES TEXTES NARRATIFS

**À l'usage des enseignants de français
et de toutes les autres matières
où l'on utilise des textes narratifs**

Nicole Van Grunderbeeck et France Dumais

Novembre 2004

PRINCIPE D'INTERVENTION

L'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives joue un rôle important dans l'amélioration de la compréhension en lecture de textes narratifs

FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

À partir de la recherche que nous avons menée, il est possible de dégager trois constats portant particulièrement sur la compréhension en lecture de textes narratifs :

1. Le développement de la compréhension d'un texte narratif est loin d'être terminé même après la 3^e secondaire. Ainsi, les élèves ont toujours plus de difficulté à comprendre les événements d'un récit et leur enchaînement comparativement à la compréhension des personnages et de leur rôle.
2. La capacité à inférer est plus faible que la capacité à comprendre ce qui est textuellement écrit.
3. Certains élèves présentent des difficultés importantes de compréhension en lecture de texte narratif ; en effet, ils obtiennent un score très inférieur à la moyenne au test de compréhension.

DÉFINITIONS

- Compréhension en lecture
- Métacompréhension en lecture
- Stratégies cognitives en lecture
- Stratégies métacognitives en lecture

Compréhension en lecture

Que veut dire « comprendre un texte » ?

« Comprendre un texte [...], c'est construire progressivement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté. » (Fayol, 1992, p. 73).

Dans une situation de lecture, cette construction progressive s'effectue par l'interaction entre trois variables, soit le texte, le lecteur et le contexte. La variable *lecteur* inclut les structures cognitives et affectives du sujet ainsi que les processus que celui-ci utilise avant, pendant et après la lecture. La variable *texte* traite du matériel à lire. La variable *contexte* se rapporte aux facteurs psychologiques, sociaux et physiques qui influent sur la compréhension du texte (Giasson, 1990). La compréhension variera selon l'interaction entre ces trois variables. En conséquence, « plus les variables *lecteur*, *texte* et *contexte* seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (Giasson, 1990, p. 7).

Métacompréhension en lecture

La métacompréhension (aussi appelée « méta cognition ») peut se définir selon un modèle à deux composantes. La première composante consiste en la « connaissance que possède le lecteur sur ses propres ressources cognitives et sur la compatibilité existant entre ces ressources et la situation d'apprentissage [ou de résolution de problèmes] dans laquelle il se trouve ». La deuxième composante consiste en une « habileté à utiliser des processus d'autorégulation » (ou d'autogestion de la compréhension), c'est-à-dire « savoir quand nous comprenons », « savoir ce que nous comprenons », « savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre » et finalement « savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas » (Giasson, 1990, p. 154).

Cette définition de la métacompréhension fait appel à des processus qu'un élève utilise afin de « lire pour comprendre » des textes. Elle se distingue de l'aspect de la métacognition qui fait référence à des processus d'acquisition de connaissances dont un élève se sert afin de « lire pour apprendre ». Ces derniers seront traités dans le chapitre 2 du guide, *Lire des textes informatifs pour apprendre sur un sujet*.

Un élève métacognitif peut donc se définir comme « un sujet qui a conscience de ses mécanismes de pensée et qui réussit à les gérer efficacement » (Portelance, 1998, p. 50).

Stratégies cognitives en lecture

Les stratégies cognitives en lecture représentent un ensemble d'opérations mentales qu'une personne effectue pour atteindre son but de lecture (ex. : intention de lecture). Certaines de ces opérations sont observables (ex. : soulignement des mots importants d'un paragraphe), alors que d'autres ne le sont pas (ex. : imagerie mentale, inférence).

Les stratégies cognitives sont généralement des stratégies « qui contribuent à recueillir et à traiter de l'information en fonction d'un but » (Vézina et Saint-Laurent, 1991).

Stratégies métacognitives en lecture

Les stratégies métacognitives représentent un autre type de stratégies d'apprentissage ou de résolution de problèmes. Par définition, elles relèvent de la métacognition, qui constitue « la conscience et la maîtrise des stratégies cognitives et des facteurs affectifs » (Goupil et Lusignan, 1993, p. 92).

Les stratégies métacognitives en lecture peuvent se regrouper en deux types, soit les stratégies de planification, d'une part, ainsi que les stratégies d'évaluation et de gestion (ou régulation), d'autre part. Les premières consistent à choisir les stratégies pertinentes à la situation et à traiter des informations en fonction du but de lecture et de la tâche à réaliser. Quant aux secondes, elles permettent de vérifier si le but de lecture est atteint et sinon, à se corriger et à se réajuster.

Les stratégies métacognitives « contrôlent le progrès » des activités cognitives (définition de Flavell citée dans Portelance, 1998, p. 52).

Les stratégies métacognitives jouent aussi un rôle au moment de la perte de compréhension en lecture. En effet, elles permettent d'abord de prendre conscience qu'on ne comprend plus, puis de repérer ce qui cause un problème de compréhension, et enfin, de procéder à un dépannage et à un réajustement de la compréhension.

PISTES D'INTERVENTION

Considérant les constats de recherche mentionnés plus haut, voici des pistes d'intervention qui permettront aux enseignants d'améliorer la compréhension en lecture de textes narratifs chez leurs élèves. Ces pistes visent tout particulièrement à amener l'élève à : 1) vérifier sa compréhension par des retours au texte ; 2) inférer des liens implicites entre les différentes parties du texte ; 3) dégager le fil conducteur du texte ; 4) prendre conscience de la perte de compréhension ; 5) autogérer sa compréhension.

Il revient à l'enseignant de choisir des pratiques pédagogiques efficaces² pour développer la compréhension en lecture chez ses élèves. Par exemple, il peut procéder de façon explicite, c'est-à-dire commencer en détaillant à voix haute tout ce qui se passe dans sa tête de « lecteur averti », puis favoriser le passage du « quoi faire pour comprendre » (connaissances déclaratives) au « comment faire pour comprendre » (connaissances procédurales) en étayant progressivement son soutien afin de rendre ses élèves autonomes (Giasson, 1990).

« Il ne s'agit pas de critiquer et de remplacer les tâches de lecture caractéristiques des programmes d'apprentissage [actuels], [...] mais bien de fournir à l'élève un savoir qui va le placer dans une meilleure situation pour réussir ses tâches », en lecture notamment (Chamberland, 2002, p. 4). Dans cette perspective, l'enseignant veillera à « adapter » son enseignement de la lecture pour développer chez ses élèves la compétence à « construire le sens des textes » à lire, autrement dit à « donner du sens » aux informations des textes qu'ils lisent, à faire réaliser un « montage sémantique des textes » lus pour en comprendre l'organisation et la hiérarchisation. Il verra également à ce que les élèves aillent puiser dans leur bagage de connaissances et de compétences déjà acquises pour progresser dans leurs apprentissages en lecture (Chamberland, 2002).

Plusieurs des pistes d'intervention présentées dans ce premier chapitre proviennent des travaux de Giasson (1990) et Boyer (1993) sur l'enseignement de la compréhension en lecture ainsi que de ceux de Lenski et autres (1999) sur les stratégies cognitives et métacognitives de lecture. Toutes les pistes portent sur la lecture de textes narratifs.

1.1 VÉRIFIER SA COMPRÉHENSION PAR DES RETOURS AU TEXTE

Pour développer la compréhension d'un texte narratif chez ses élèves, l'enseignant peut leur apprendre à faire des prédictions de lecture et à vérifier ces prédictions par des retours au texte¹ (Giasson, 1990 ; Lenski et autres, 1999 ; Parent et Van der Maren, 1989).

Il peut aussi inviter les élèves à comparer le sens qu'ils ont construit dans leur tête avec les informations contenues dans le texte. Voici un exemple à l'aide d'un extrait du texte *Le Grand Meaulnes* d'Alain Fournier.

Pratique et exemple



L'enseignement des retours au texte peut se dérouler en quelques étapes :

1. L'enseignant explique aux élèves qu'ils auront à construire le sens d'un récit dans leur tête. Il ajoute que cette « construction de sens » leur permettra de savoir s'ils ont bien compris l'histoire.
2. Ensuite, il peut servir de modèle en donnant un exemple à voix haute. Il lit un court texte et lui donne un sens en puisant dans ses expériences personnelles.



« Je vais lire un paragraphe du texte *Le Grand Meaulnes* d'Alain Fournier.



« Meaulnes eut le temps d'apercevoir, sous une lourde chevelure blonde, un visage aux traits un peu courts, mais dessinés avec une finesse presque douloureuse. Et comme déjà elle était passée devant lui, il regarda sa toilette, qui était bien la plus simple et la plus sage des toilettes [...] »

Source : Richard (1998, p. 8)

« Dans ma tête, je vois une fille blonde aux traits délicats et habillée de façon toute simple. Elle me fait penser à ma cousine qui est blonde et a qui a des traits délicats. »

3. Avant de poursuivre la lecture, l'enseignant prévient les élèves qu'ils doivent s'assurer de ne pas dévier du texte en comparant le sens qu'ils lui ont donné avec les informations tirées du texte. Pour les aider, il leur propose d'utiliser le symbole d'un feu de circulation, par exemple. Ainsi, après avoir construit le sens du texte dans leur tête, les élèves reviennent au récit et ne poursuivent la lecture que s'ils ont le « feu vert ».

¹ Pour y parvenir, il est suggéré d'utiliser la DR-TA (Lenski et autres, 1999). Les lettres de ce sigle anglais signifient *Directed Reading – Thinking Activity*, qu'on peut traduire librement par « lecture dirigée et questionnement sur la lecture ». Nous décrivons la DR-TA plus loin en 1.3.2 et chaque étape de son enseignement s'appuiera sur des exemples tirés du récit *Le chien bleu*. L'enseignement de la DR-TA peut s'effectuer par modelage de telle sorte que les élèves développeront progressivement les stratégies de prédictions et de retours de lecture en vue de les appliquer au moment opportun et ce, de façon autonome.

Supposons un élève qui imagine le personnage féminin dans *Le Grand Meaulnes* en se rappelant sa cousine qui est brUNETTE et beaucoup plus jeune. Par un retour au texte, il constatera son erreur et s'attribuera un feu rouge. Il ne poursuivra sa lecture (en s'accordant un feu vert) qu'après avoir donné le sens approprié au personnage du récit.

1.2 INFÉRER DES LIENS IMPLICITES ENTRE LES DIFFÉRENTES PARTIES DU TEXTE

L'enseignant peut montrer à ses élèves à se servir du texte et de leurs propres connaissances pour inférer, à partir des phrases du texte, des liens qui n'ont pas été explicités par l'auteur ; en d'autres mots, à reconstruire les liens implicites entre les différentes parties d'un texte narratif.

1.2.1 Enseigner les inférences

Inférer signifie « trouver une signification qui n'est pas énoncée de manière littérale, mais qui peut être sous-entendue dans les propos de l'auteur » d'un texte (Parent et Van der Maren, 1989, p. 91). Autrement dit, « pour parler d'inférence, le lecteur [doit aller] plus loin que ce qui est présent en surface du texte » (Giasson, 1990, p. 61).

On peut classer les inférences en trois groupes : logiques, pragmatiques et créatives. Les inférences logiques sont reliées au texte tandis que les inférences pragmatiques et créatives sont reliées aux connaissances et aux schémas du lecteur. En outre, « une inférence sera pragmatique si le lecteur moyen (comparé à son groupe d'appartenance) a tendance à la donner après incitation ; autrement, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative » (Giasson, 1990, p. 64).

Pratique et exemple



L'enseignement des inférences peut se dérouler par étapes (Giasson, 1990) ; graduellement, l'enseignant remettra l'initiative des apprentissages aux élèves pour les rendre autonomes.

1. L'enseignant explique la catégorie ou le type d'inférence à faire.
2. Il donne les mots du texte qui peuvent servir d'indices pour inférer des liens, et ce, en utilisant un exemple.
3. Il énonce l'inférence.
4. Il la justifie.



Nous illustrerons l'enseignement d'une *inférence de sentiment* à l'aide d'un court extrait du récit *Sauve-qui-peut* :



« En ce matin gris de février, Carmen a mal au cœur. Enfermée dans la salle de bain, elle passe et repasse dans sa tête la série de catastrophes qui l'attendent aujourd'hui. D'abord, l'exposé oral qu'elle doit présenter au cours d'histoire [...] ».

Source : Rousselle (1998, p. 153)

Après avoir lu l'extrait, l'enseignant dit : « J'infère que Carmen ressent de l'anxiété ou de la peur, car les mots < mal au cœur >, < enfermée >, < catastrophes > me donnent des indices sur le fait qu'elle s'attend au pire pour sa présentation orale en histoire . »

Par la suite, il propose un autre exemple d'*inférence de sentiment* et demande à ses élèves de faire de même.



« Il était une fois un chien bleu. Entièrement bleu. [...] À peine sevré, sa mère l'avait abandonné. Alors, il était resté seul. Il était parti la tête basse, sa pauvre langue bleue pendante entre ses babines bleues déjà las de s'ouvrir sur un monde hostile [...] »

Source : Rousselle (1998, p. 124)

Après avoir lu l'extrait, l'enseignant pose la question : « Quel sentiment éprouve le chien bleu ? ». Les élèves repèrent des indices dans les expressions « tête basse », « langue pendante » et « déjà las », ce qui leur permet d'inférer que l'animal ressent du découragement et de la tristesse.

Pratique et exemple

Une autre stratégie d'entraînement aux inférences mise « sur les indices qui mènent à l'inférence et sur la façon de vérifier ces indices » (Giasson, 1990, p. 70). Cet enseignement devrait se révéler plutôt simple au secondaire puisqu'il démontre déjà son efficacité auprès d'élèves en difficulté du dernier cycle du primaire.



L'enseignement se fait en cinq étapes :

1. L'enseignant lit un extrait du texte (ex. : un paragraphe) et pose une question d'inférence.
2. Il demande aux élèves d'émettre des hypothèses de réponse à partir de leurs connaissances et de leurs expériences.
3. Il leur demande quels mots-clés soutiennent leurs réponses.
4. À partir des hypothèses et des mots-clés soumis par les élèves, il propose des questions qui doivent amener la réponse « oui » ou « non ».
5. Il porte un jugement final sur tous les mots-clés suggérés en trouvant une réponse (oui-non) pour chacun d'eux.



Voici une illustration de l'enseignement d'une *inférence d'objet* à l'aide d'un court extrait du récit *Le joujou du pauvre*. L'enseignant lit :



« À côté de lui gisait un joujou splendide, aussi frais que son maître, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets et de verroteries. »

Source : Rousselle (1998, p. 138)

Après avoir lu l'extrait, il pose la question d'inférence d'objet aux élèves : « De quel objet s'agit-il ? » et leur fait émettre des hypothèses : « une poupée, un camion ». Puis, il dresse une liste des mots-clés suggérés par les élèves : « verni, doré, robe, plumets, verroteries ». Il leur pose les questions suivantes : « Si c'était un camion, pourrait-il être verni ? (Oui), ...doré ? (Oui) ... pourrait-il porter une robe pourpre ? (Non), etc. Finalement, il leur communique son jugement en disant : « La poupée correspond à l'objet qu'on cherche parce qu'elle permet de répondre < oui > à toutes les questions d'inférence. »

1.3 DÉGAGER LE FIL CONDUCTEUR DU TEXTE

Pour développer la compréhension en lecture de texte narratif chez ses élèves, il est important pour l'enseignant de leur faire dégager le fil conducteur (ou la cohésion) du texte ; la cohésion du texte est le lien hiérarchisé de toutes les informations (segmentées en phrases, en paragraphes et en chapitres de plus en plus longs) du texte.

Dans ce chapitre, nous présentons des stratégies d'enseignement de la cohésion d'un texte, soit : faire trouver le thème ou le sujet du texte, faire reconnaître et reconstituer l'organisation des événements dans le texte, faire relever les idées importantes du texte, enseigner le rappel du récit et faire résumer le paragraphe ou le texte.

1.3.1 Faire trouver le thème ou le sujet du texte

L'enseignant peut montrer à ses élèves à trouver le thème ou le sujet d'un texte ou d'un passage de texte à l'aide d'un tableau des composantes du texte et de leur enchaînement (Lenski et autres, 1999).

Pratique et exemple



L'enseignement peut se dérouler en quatre étapes :

1. L'enseignant choisit un récit comportant des passages avec des éléments simples (personnages, but, problème ou complication et résolution).
2. Il demande aux élèves de lire de façon silencieuse.

3. Il leur explique que le passage du texte lu peut s'écrire en une seule phrase grâce à quatre mots-clés (inscrits sur un tableau) : « quelqu'un », « voulait », « mais » et « alors ». Il leur présente un exemple (tableau ou rétroprojecteur), en leur expliquant que celui-ci leur permettra de trouver le sujet du passage du texte et d'organiser ses composantes en une seule phrase.
4. L'enseignant guide les élèves dans la recherche des quatre composantes du texte en leur posant des questions et en répondant à l'aide d'un tableau en quatre colonnes prévu à cet effet.



Prenons, par exemple, un extrait du récit *La chèvre de monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet.



« Monsieur Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était[...]. Un matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois : < Écoutez, monsieur Seguin, je me languis chez vous, laissez-moi aller dans la montagne. >

– < Ah ! mon Dieu ! Elle aussi ! > cria M. Seguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle ; puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de la chèvre :

– < Comment, Blanquette, tu veux me quitter ! >

Et Blanquette répondit :

< Oui, monsieur Seguin.

– Est-ce que l'herbe te manque ici ?

– Oh ! Non !, monsieur Seguin.

– Tu es attachée de trop court, veux-tu que j'allonge la corde ?

– Ce n'est pas la peine, monsieur Seguin.

– Alors, qu'est-ce qu'il te faut ? Qu'est-ce que tu veux ?

– Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin.

– Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne[...] Que feras-tu quand il viendra ? [...]

– Je lui donnerai des coups de corne, monsieur Seguin.

– Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi [...] Tu sais bien, la pauvre Renaude qui était ici l'an dernier ? Une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit [...] puis le matin, le loup l'a mangée.

– Pécaïre ! Pauvre Renaude ! [...] Ça ne fait rien, monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne.

– Bonté divine ! [...] dit M. Seguin ; mais qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres ? Encore une que le loup va me manger [...] Eh bien, non [...] je te sauverai malgré toi, coquine ! et de peur que tu ne rompes la corde, je vais t'enfermer dans l'étable et tu y resteras toujours. >

– Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour. »

Source : Rousselle (1998, p. 120-121, lignes 44 à 81)

Pour faire trouver le personnage, l'enseignant demande : « Qui est le < quelqu'un > d'important dans le texte ? ». Quand les élèves répondent « la chèvre de monsieur Seguin », l'enseignant écrit la réponse au tableau dans la colonne « quelqu'un ». Pour faire trouver le but, il demande : « Que voulait la petite chèvre ? ». Il écrit la réponse, « aller sur la montagne », dans la colonne « voulait ». Il suit cette démarche pour faire trouver le problème et la solution du texte. Le tableau 1 représente un exemple d'un tableau des composantes et de leur enchaînement dans ce passage du récit *La chèvre de monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet.

Tableau 1

Exemple d'un tableau des composantes et de leur enchaînement dans un passage de texte narratif

Tableau des composantes et de leur enchaînement dans un passage du récit <i>La chèvre de monsieur Seguin</i>			
Quelqu'un	Voulait	Mais	Alors
La chèvre de monsieur Seguin	aller sur la montagne	le loup rôdait sur la montagne	elle a dû être enfermée dans l'étable

Sources : Lenski et autres(1999, p. 134-136)
Rousselle (1998, p. 120)

1.3.2 Faire reconnaître et reconstituer l'organisation des événements dans le texte

Pour aider les élèves à mieux saisir le sens d'un texte narratif, l'enseignant peut leur faire reconnaître et reconstituer l'organisation et la cohésion entre les propositions et les phrases. À cette fin, il peut enseigner à repérer et à utiliser les *référents* et les *connecteurs*, qui constituent des indices ou des marqueurs de relation entre les parties d'un texte (Giasson, 1990).

- Enseigner les référents

Rappelons qu'un référent (aussi appelé « anaphore ») est un mot qu'on « utilise pour en remplacer un autre [...] Le mot remplacé peut être un nom, un verbe, une proposition ; le mot peut être remplacé par un pronom, un synonyme, un terme générique [...] » (Giasson, 1990, p. 53-54). Il existe des référents de type *adjacent-éloigné* (le mot remplaçant et le mot remplacé sont dans des phrases qui se suivent) et des référents de type *avant-après* (la relation entre les deux mots est séparée par au moins une phrase).

Pratique et exemple



L'enseignement explicite² constitue une pratique fortement suggérée pour les référents (Boyer, 1993 ; Giasson, 1990).

1. L'enseignant explique à quoi servent les référents : « Quand les gens écrivent, ils utilisent parfois des mots à la place d'autres mots. Des mots comme *il*, *elle*, *je*, *vous*, sont des exemples [...], car ce serait très ennuyant si l'on utilisait toujours les mêmes mots. » (Giasson, 1990, p. 57).



2. Il illustre son propos à l'aide d'un extrait d'histoire dans laquelle le nom du personnage n'est jamais remplacé par un pronom. En voici un inspiré de *Y a-t-il un raisin dans cet avion ?*



« **Clément Gauthier** est un numéro à lui tout seul [...] Quand **Clément Gauthier** fait du ski, **Clément Gauthier** a l'air d'un jaune d'œuf cuit dur qui déboule la pente. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 106)

3. L'enseignant poursuit à l'aide d'un exemple (façon correcte) : « Il serait moins ennuyeux d'utiliser des mots comme *il* à la place de *Clément Gauthier* ; par exemple < Clément Gauthier est un numéro à lui tout seul [...] Quand *il* fait du ski, *il* a l'air d'un jaune d'œuf cuit dur qui déboule la pente. > ». Et pour faire ressortir les contrastes, l'enseignant présente un contre-exemple (façon incorrecte) : « Où serait-ce plutôt < Quand *elle* fait du ski, *elle* a l'air d'un jaune d'œuf [...] >. Non, puisque le personnage de Clément est masculin, le référent (soit le pronom qui remplace) doit aussi être masculin. » Il termine en disant : « Mais il est vrai que le mot *il* va remplacer différentes personnes tout au long du texte. Si vous êtes capables de trouver ce que ces mots remplacent, vous comprendrez mieux l'histoire. »

• Enseigner les connecteurs

« Les connecteurs sont des mots qui relient deux événements entre eux ; ils peuvent être utilisés pour unir deux propositions ou deux phrases » (Giasson, 1990, p. 58). Ainsi, le mot « et » est un connecteur de *conjonction*, les mots « avant » et « lorsque » sont des connecteurs de *temps*, « devant » est un connecteur de *lieu*, « parce que » et « en raison de » sont des connecteurs de *cause* et « afin que » est un connecteur de *but*. Parmi l'ensemble des connecteurs, certains sont explicites (ils apparaissent littéralement dans le texte) et d'autres sont implicites (on doit les inférer, car ils sont omis dans le texte).

² Voir le chapitre 5 pour plus de détails sur les étapes de l'enseignement explicite selon le modèle de Boyer (1993).

On suggère aux enseignants d'insister sur le repérage des connecteurs de *temps* et de *cause*, car ceux-ci sont souvent implicites dans les textes et ne sont pas encore tout à fait maîtrisés à la fin du primaire (Giasson, 1990).

Pratique et exemple



et Pour l'enseignement des connecteurs :

1. L'enseignant trouve un passage de texte qui comporte un connecteur et explique aux élèves à quoi servent les connecteurs : « Quand les gens écrivent, ils utilisent parfois des mots pour unir deux événements, deux propositions ou deux phrases entre eux. Ces mots connecteurs peuvent être des conjonctions (ex. : *mais, ou, et, donc*), des locutions conjonctives (ex. : *parce que, tandis que*) ou des adverbes (ex. : *puis, ensuite, finalement*). »
2. Il illustre son propos à l'aide d'un extrait d'histoire. Prenons, par exemple, un extrait de *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy.



« < Eh bien ! Florentine, qu'est-ce que tu fais à *soir* ? > [...] Sa lèvre inférieure trembla, **et** d'un petit coup de dents elle la mordit. **Puis** s'affairant, elle tira une serviette de papier d'une boîte nickelée[...] ».

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 108)

3. Il écrit ensuite des questions qui supposent que les élèves comprennent ce que sont les connecteurs (ex. : « Combien y a-t-il de connecteurs dans cet extrait ? *Deux*. Quel est le mot qui unit les deux propositions dans la deuxième phrase ? *Et*. Quel est le connecteur qui unit les deux dernières phrases ? *Puis* »). Il ajoute des questions sur les faits ressortant du texte (ex. : « Après avoir mordu sa lèvre, qu'a fait Florentine ? *Elle a pris une serviette de papier* »). Il pose d'autres questions qui renvoient aux connaissances antérieures des élèves (« Florentine a-t-elle mordu sa lèvre du haut ou celle du bas ? *Du bas*. Le papier se trouvait-il dans une boîte en plastique ou en métal ? *En métal, car le nickel est une sorte de métal* »). De cette façon, l'enseignant peut découvrir si l'incompréhension du texte provient des connaissances qui font défaut chez ses élèves ou s'il s'agit d'une incompréhension des connecteurs.

- Faire comprendre l'enchaînement des événements d'un texte

L'enseignant peut aider ses élèves à comprendre en quoi consiste l'enchaînement des événements d'un texte narratif en leur montrant à faire des prédictions de lecture, à vérifier leur compréhension et à effectuer des retours pour ne pas dévier de la lecture (Giasson, 1990 ; Lenski et autres, 1999 ; Parent et Van der Maren, 1989).

L'enseignement de ces stratégies peut se faire à l'aide de la DR-TA (Directed Reading – Thinking Activity, visant à prédire-lire-vérifier-prédire un texte narratif) (Lenski et autres, 1999).

Pratique et exemple



La DR-TA s'enseigne selon les six étapes suivantes :

1. L'enseignant choisit un texte narratif dont il dégage les éléments clés, soit le contexte, les événements ou péripéties, le but ou l'intention, le problème et la solution.
2. Il détermine à l'avance un nombre limité de temps d'arrêt de lecture en regard de la séquence du récit, et ce, pour ne pas freiner la compréhension ou l'intérêt des élèves pour le texte. Aux temps d'arrêt, il demande à ses élèves de prédire (ou d'anticiper) la suite du texte et de soutenir leurs prédictions par des explications. À chaque temps d'arrêt qui suit, l'enseignant demande à ses élèves de vérifier leurs prédictions à la lumière des nouvelles informations lues dans le texte. Par ailleurs, il leur demande de faire des prédictions sur la suite du texte et de les soutenir par des explications.

Voici des temps d'arrêt suggérés : le titre, le contexte, l'événement déclencheur, les tentatives pour résoudre le problème ou atteindre le but, le dénouement ou la solution, les réactions du personnage aux événements.

3. Pour enseigner aux élèves à justifier leurs prédictions, il leur montre à se poser les questions suivantes : « Pourquoi je pense ainsi ? » « Quels indices du texte ai-je utilisés pour faire ma prédiction ? ». L'enseignant fait de nouveau du modelage à l'aide d'un exemple. « Je prédis que *Le chien bleu* racontera l'histoire d'un animal pas comme les autres à cause de sa couleur. Je pense que le chien sera le personnage central du récit parce que son nom apparaît dans le titre. Je pense que sa couleur va lui apporter des malheurs, mais je n'en suis pas sûr car je n'ai pas assez d'information pour le vérifier tout de suite. Quand je vais lire la première partie de l'histoire, je vais être attentif à vérifier si mes prédictions sont appropriées. »
4. Ensuite, l'enseignant demande aux élèves de lire une autre portion de texte jusqu'à un point d'arrêt prédéterminé. Il les prévient qu'il y aura une discussion sur leurs prédictions initiales et qu'ils devront en faire de nouvelles. Il poursuit le modelage en donnant un exemple : « Je vais lire les deux premiers paragraphes du texte *Le chien bleu* à la page 124. Après la lecture, je vais me demander : Mes prédictions sur le titre sont-elles toujours bonnes ? Que va-t-il se passer ensuite dans l'histoire ? Je dois aussi me demander : dans quelle partie de l'histoire ai-je trouvé des indices ? »



« Il était une fois un chien bleu. Entièrement bleu. Du bout de ses oreilles poilues à sa longue queue, bleue ainsi qu'une tache d'encre, de ses prunelles qu'il avait azurées, à sa langue qu'il avait indigo, il était bleu .

« Cette couleur, qu'il eût pu porter avec fierté pour se singulariser, faisait son malheur. Depuis sa plus tendre enfance, on le chassait de partout. Il était né à la campagne, dans la cour d'une ferme. À peine sevré, sa mère l'avait abandonné. Alors il était resté seul. Il était parti, la tête basse, sa pauvre langue bleue pendante entre ses babines bleues, ses yeux bleus déjà las de s'ouvrir sur un monde hostile, tristement baissés sur le chemin, son seul ami. Et son maudit indigo se découpait à peine plus foncé sur le ciel, tandis qu'il marchait de par le monde. »

Source : Rousselle (1998, p. 124)

5. L'enseignant invite ses élèves à soutenir leurs prédictions. Il poursuit cette méthode jusqu'à la fin du récit. Voici quelques questions utiles à cette fin : De quoi l'histoire parlera-t-elle ? Pourquoi pensez-vous ainsi ? Que pensez-vous qu'il arrivera ensuite ? Quelle partie de l'histoire vous a donné des indices ?

1.3.3 Faire relever les idées importantes du texte

Certains jeunes lecteurs « considèrent comme importante une idée qui les intéresse personnellement et non pas ce que l'auteur a lui-même marqué comme central ou important » (Giasson, 1990, p. 75). Cette confusion peut générer des difficultés de compréhension de lecture au sujet des idées principales d'un texte narratif.

Les enseignants peuvent éveiller leurs élèves à distinguer les informations qui sont importantes aux yeux de l'auteur d'un texte (des informations textuellement importantes) de celles qu'ils considèrent eux-mêmes importantes (des informations contextuellement importantes). Par ailleurs, ils peuvent les amener à comprendre la différence entre le « sujet du texte » et l' « information importante dans le texte ».

« Dans un récit, l'idée principale concerne les événements et leur interprétation » (Giasson, 1990, p. 75). Pour la faire découvrir, l'enseignant demandera : « Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans ce texte [ou dans ce passage du texte] ? » Le sujet d'un texte peut être déterminé en répondant à la question : « De quoi parle ou de quoi traite ce texte ou ce paragraphe ? »

Pratique et exemple



Une pratique basée sur l'enseignement explicite³ est de nouveau recommandée pour les enseignants qui veulent donner une leçon sur l'idée principale d'un texte (Boyer, 1993 ; Giasson, 1990).



En voici une illustration à l'aide du récit *La chèvre de monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet.

1. L'enseignant explique d'abord aux élèves qu'ils auront à découvrir l'idée importante d'un passage de texte narratif. « Nous allons lire les lignes 155 à 164 de *La chèvre de monsieur Seguin* pour en découvrir l'idée (ou l'événement) la plus importante. On devrait pouvoir la rapporter en une phrase. »



« La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient [...] C'était le loup !
Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas ; seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment.
< Ha ! Ha ! la petite chèvre de M. Seguin > ; et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou. »

Source : Rousselle (1998, p. 122 et 123, lignes 155-164)

2. Ensuite, l'enseignant explique aux élèves que la découverte de l'idée importante d'un passage de texte est utile parce qu'elle permet de mieux saisir ce que l'auteur considère essentiel dans le récit. « En lisant ces lignes, nous pourrions comprendre ce qu'Alphonse Daudet considère comme un événement important dans l'histoire de la petite chèvre Blanquette. »
3. L'enseignant procède à une illustration en continuant de dire à voix haute ce qui se passe dans sa tête. Il donne un exemple : « Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans les lignes 155 à 164 ? Alphonse Daudet veut nous dire que Blanquette rencontre le loup qui veut la manger. » Pour faire ressortir les contrastes avec l'exemple, l'enseignant donne un contre-exemple : « Où serait-ce < Le loup se mit à rire méchamment > ? Non, ce n'est pas une idée importante parce que c'est un détail sur le loup qui veut manger la chèvre. »
4. L'enseignant peut permettre aux élèves de faire des essais et leur fournir des occasions de s'exercer ; il leur offre son soutien en cas de besoin.

³ Voir le chapitre 5 pour plus de détails sur un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture, celui-là basé sur une recherche validée (Boyer, 1993). On y présente l'enseignement explicite d'un texte informatif dans le cadre d'un cours en histoire, notamment à l'aide d'exemples et de contre-exemples sur l'idée principale d'un texte sur les châteaux forts du Moyen-Âge.

1.3.4 Enseigner le rappel de récit

Pratique et exemple

Le rappel de récit « consiste à demander à un élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots » (Giasson, 1990, p. 110), autrement dit, à réorganiser les informations d'un texte de façon personnelle.



Pour éviter des confusions ou des longueurs inutiles dans le rappel d'un récit par les élèves, il est important que l'enseignant guide ceux-ci dans leurs tâches. Nous illustrerons l'enseignement du rappel de récit à l'aide d'un court extrait du texte *Le Grand Meaulnes*.

1. L'enseignant explique aux élèves qu'ils auront à redire une histoire dans leurs propres mots, comme quand ils racontent à un ami une chose qui leur est arrivée. Il ajoute que le rappel va leur permettre de savoir s'ils ont bien compris l'histoire qu'ils viennent de lire.
2. Ensuite, l'enseignant peut servir de modèle en donnant un exemple à voix haute. Il lit un court texte (de préférence, qu'il connaît bien) et redit dans ses propres mots ce qu'il vient de lire.



« Je vais lire le 9^e paragraphe de l'extrait du texte *Le Grand Meaulnes*, d'Alain Fournier. »



« Meaulnes eut le temps d'apercevoir, sous une lourde chevelure blonde, un visage aux traits un peu courts, mais dessinés avec une finesse presque douloureuse. Et comme déjà elle était passée devant lui, il regarda sa toilette, qui était bien la plus simple et la plus sage des toilettes[...] ».

Source : Richard (1998, p. 8)

« Je vais redire dans mes propres mots le paragraphe que je viens de lire : Meaulnes a aperçu une fille blonde aux traits délicats et habillée simplement. »

3. L'enseignant demande aux élèves de lire en silence. Il les guide en leur donnant des indices ou des éléments pour se rappeler du récit ; par exemple : « De qui parle-t-on dans l'histoire (Quoi) ? À quel moment se passe l'histoire (Quand) ? Où se passe-t-elle (Où) ? Quel était le problème du personnage ? »
4. L'enseignant peut faire pratiquer ses élèves en groupes de deux. L'exercice doit pouvoir s'exécuter dans 10 ou 15 minutes en utilisant des textes courts. Un élève lit et se rappelle à voix haute pendant que l'autre élève écoute activement. Ce dernier fait des commentaires sur les éléments de rappel réalisé par son camarade (ex. : le personnage, le lieu).
5. L'enseignant peut répéter les exercices jusqu'à ce que les élèves maîtrisent la technique. Il leur suggère de « redire dans leur tête » un texte toutes les fois qu'ils veulent le comprendre et se le rappeler (Giasson, 1990).

1.3.5 Faire résumer le paragraphe ou le texte narratif⁴

Un résumé se définit comme la « réécriture » d'un paragraphe ou d'un texte. Cette réécriture doit maintenir la pensée de l'auteur et donner l'essentiel des informations du texte ; elle doit économiser les mots en éliminant les redondances et le superflu ; enfin, elle doit être adaptée à l'auditoire à qui elle s'adresse (Laurent⁵ cité dans Giasson, 1990).

Le résumé se différencie du rappel (de récit) en ce sens qu'il requiert non seulement de comprendre le texte, mais aussi de juger de l'importance des informations que celui-ci contient et de les placer dans un ordre hiérarchique.

Avant d'enseigner à résumer un texte, l'enseignant s'assure que ses élèves en comprennent bien le sens ; pour y parvenir, il pourra leur suggérer de prendre plus de temps pour lire, voire de lire plus d'une fois le texte. Il s'assure également que les élèves sachent prendre des notes pendant leur lecture et relever les idées principales.

Comme « la tâche de résumer un texte est complexe, [elle] nécessite un enseignement graduel » (Giasson, 1990, p. 88), l'enseignant commencera par un **texte** court à lire (et donc court à résumer), de type **narratif**, contenant des idées importantes explicites, clairement énoncées dans le texte. Les élèves pourront garder le texte sous leurs yeux ; ils feront un résumé pour eux-mêmes et celui-ci pourra être assez long. Puis, graduellement, l'enseignant augmentera les exigences, tant pour la longueur, le type et la complexité du texte à résumer que pour le recours ou non au texte, la présence d'un auditoire et la brièveté du résumé (Giasson, 1990).

Pratique et exemple



Parmi diverses stratégies, voici celle de l'enseignement explicite⁶ du résumé, qu'on peut présenter à l'aide d'un rétroprojecteur (Boyer, 1993 ; Giasson, 1990).



La stratégie d'enseignement qui présente les règles une à une sera illustrée par des extraits du **texte narratif** *Les pygmées de mes rêves*.

1. L'enseignant présente la première règle, qui consiste à éliminer le superflu. Il présente un exemple et demande aux élèves de raturer les informations qui ne sont pas importantes.



« Un homme trapu, son petit arc à la main, s'exprime à voix basse. Il effleure mon bras par petites tapes, du bout de ses doigts, chaque fois qu'il s'adresse à moi. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 72)

⁴ Voir le chapitre 2 pour le résumé à des fins d'apprentissage par la lecture de textes informatifs.

⁵ LAURENT, J.-P. (1985). « L'apprentissage de l'acte de résumer », *Pratiques*, vol. 48, p.71-77.

⁶ Voir le chapitre 5 pour plus de détails sur les étapes de l'enseignement explicite selon le modèle de Boyer (1993).

Un petit homme avec un arc parle à voix basse. Il tapote mon bras chaque fois qu'il me parle.

Il poursuit en donnant un contre-exemple : « Ou serait-ce plutôt < Un petit homme avec un petit arc parle à voix basse. Il tapote mon bras avec le bout de ses doigts chaque fois qu'il me parle > ? Non, parce que les mots *petit* et *avec le bout de ses doigts* sont superflus. »

2. L'enseignant présente un exemple de la deuxième règle, qui consiste à ne pas faire de redondances, de répétitions de texte.



« Nous sommes cinq au centre du camp. Cinq à nous demander ce que nous faisons là, au centre du monde. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 72)

Nous sommes cinq à nous interroger sur notre présence au milieu du camp.

Pour faire contraste, il présente un contre-exemple : « Ou serait-ce plutôt < Nous sommes cinq au camp et nous sommes cinq à nous interroger > ? Non, parce que le fait d'utiliser les mots *nous sommes cinq* une deuxième fois est redondant. »

3. L'enseignant présente un exemple de la troisième règle, qui consiste à utiliser un terme générique au lieu de faire une énumération de mots.



« Un chien [...], maigre, squelettique, galeux, terne[...] »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 72)

Un chien malade.

Il poursuit avec un contre-exemple : « Ou serait-ce plutôt < Un animal maigre, qui a l'air d'un squelette et qui a l'air d'avoir la gale > ? Non, il s'agit d'une reformulation du texte, mais non d'un résumé, car on énumère encore des mots. »

4. Il présente la quatrième règle, qui consiste à utiliser un terme générique au lieu de faire une énumération d'actions.



« Il faut s'expliquer, se parler dans une langue qui n'est pas la nôtre, comprendre les mots dont on ne perçoit que les sons. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 72)

Il faut communiquer dans leur langue.

L'enseignant poursuit en donnant un contre-exemple : « Ou serait-ce plutôt < Il faut s'expliquer, se parler et se comprendre > ? Non, parce que c'est encore une énumération de différentes actions. »

Selon la même procédure, l'enseignant présente les deux autres règles du résumé, soit le choix d'une phrase qui contient l'idée importante (macro-sélection) et la production d'une nouvelle phrase qui résume l'idée importante si celle-ci n'est pas explicite dans le texte (invention).

1.4 PRENDRE CONSCIENCE DE LA PERTE DE COMPRÉHENSION

Au tout début du chapitre 1, nous avons décrit le rôle des stratégies métacognitives au moment de la perte de compréhension en lecture. Elles permettent d'abord de constater qu'on ne comprend plus ; elles permettent ensuite de trouver la cause de l'incompréhension et enfin, elles aident à réajuster la compréhension.

Enseigner la « clarification » consiste justement à aider les élèves à déterminer ce qui manque à leur compréhension du texte narratif et à les aider à adopter des mesures pour y remédier (Goupil et Lusignan, 1993).

1.4.1 Faire corriger les bris dans la compréhension

Grâce à un carnet de route de stratégies, l'enseignant peut montrer à ses élèves à corriger leurs bris de compréhension, c'est-à-dire « à contrôler leur lecture, à développer leur conscience d'une perte de compréhension, et à identifier les stratégies favorables au développement de leur compréhension du texte » (Lenski et autres, 1999, p. 95).

Pratique et exemple



et L'enseignement peut se faire en quelques étapes :

1. L'enseignant explique aux élèves qu'ils se serviront d'un carnet de route de stratégies pour arriver à contrôler leur propre compréhension en lecture et à opter pour des stratégies qui favorisent leur compréhension.
2. Il se sert du modelage pour présenter les étapes d'utilisation du carnet. Il dit : « Je vais me servir d'un carnet de route de stratégies pour contrôler ma compréhension du texte pendant la lecture. Je lis un extrait du récit *L'injustice* où l'auteure, Anne Franck, expose beaucoup de gestes et sentiments de la part des parents. Le carnet de route va m'aider à contrôler ma compréhension de leurs réactions. »
3. Il présente une copie vierge du carnet au tableau ou à l'aide d'un rétroprojecteur.

En se servant du modelage, il montre aux élèves comment remplir leur carnet en donnant un exemple illustré au tableau 2 de la page suivante : « À la lecture des paragraphes 4 à 6 du texte *L'injustice*, je ne comprenais pas quelles réactions des parents avaient provoqué ce sentiment d'injustice dont Anne souffrait vis-à-vis de sa sœur Margot. » L'enseignant poursuit : « J'ai décidé de surligner en deux couleurs différentes les gestes et les sentiments des parents : ceux envers Margot en **ombragé foncé**, et ceux envers Anne en **ombragé pâle**. Ensuite, j'ai décidé de mettre entre parenthèses les gestes et les sentiments négatifs, et de souligner les positifs. Je peux maintenant remplir mon carnet en utilisant ces informations. »



« Que Maman prenne la défense de Margot, cela va de soi, elles se défendent toujours mutuellement, j'y suis si habituée que je suis devenue totalement indifférente aux (réprimandes de Maman) et à l'humeur irritable de Margot. »

« Je les aime uniquement parce que c'est Maman et Margot, en tant que personnes elles peuvent aller au diable. Avec Papa, c'est différent, s'il favorise Margot, s'il fait l'éloge de Margot et s'il cajole Margot, je me sens rongée de l'intérieur car je suis folle de Papa, il est mon grand exemple, et je n'aime personne d'autre au monde que Papa. »

« Il ne se rend pas compte qu'il traite Margot autrement que moi : Margot n'est-elle pas la plus intelligente, la plus gentille, la plus belle et la meilleure ? Mais j'ai tout de même droit à être un peu prise au sérieux ; j'ai toujours été (le clown et le vaurien de la famille), j'ai toujours dû (payer double pour tout ce que j'ai fait) ; une fois en réprimandes et une fois en désespoir au fond de moi. Aujourd'hui ces (caresses superficielles) ne me suffisent plus, pas plus que les (conversations prétendument sérieuses), j'attends de Papa quelque chose qu'il n'est (pas en mesure de me donner). »

Source : Richard (1998, p. 53)

4. Après la lecture, l'enseignant peut demander aux élèves de se référer à leur carnet de route pour discuter de leurs stratégies de compréhension.

Tableau 2

Exemple d'un carnet de route de stratégies pour corriger les bris de compréhension d'un texte narratif

<i>Texte : L'injustice (extrait du Journal d'Anne Frank)</i>			
<i>Page/ paragraphe</i>	<i>Problème que j'ai rencontré</i>	<i>Stratégies que j'ai utilisées</i>	<i>Comment cela a fonctionné</i>
<i>p. 52-55</i>	<i>Je ne comprends pas quelles réactions des parents ont amené Anne à sentir une injustice vis-à- vis de sa sœur Margot.</i>	<i>J'ai surligné en deux couleurs différentes les gestes et les sentiments des parents : envers Margot en ombragé foncé, et envers Anne en ombragé pâle. Ensuite, j'ai mis entre parenthèses les réactions (. gestes et sentiments) négatives et j'ai souligné les réactions positives.</i>	<i>Ça a bien fonctionné. Je comprends ce qui a provoqué chez Anne son sentiment d'injustice (car Anne reçoit moins de réactions positives de ses parents comparativement à sa sœur).</i>

Sources : Adaptation de Lenski et autres (1999, p. 96)

Richard, Sylvio (1998, p. 52-55)

Voici une autre technique d'entraînement à la correction de bris de compréhension en lecture.

Pratique et exemple



L'enseignement peut se dérouler en quelques étapes :

1. L'enseignant choisit un passage de texte et présente un exemple à l'aide de la technique du modelage.
2. Il détermine à l'avance un nombre limité de temps d'arrêt de lecture en regard de la séquence du récit, et ce, pour ne pas freiner la compréhension ou l'intérêt des élèves pour le texte. Aux temps d'arrêt (ex. : chaque paragraphe), il demande à ses élèves de se redire en silence ce qu'ils ont lu ou de revoir le film qu'ils se font fait dans leur tête.
3. Il explique aux élèves que lorsqu'on n'arrive pas à redire le texte dans ses mots ou que « le film est cassé ou est invraisemblable ou a des zones de brouillard », c'est que la compréhension du texte n'est pas bonne. Il leur recommande alors de retourner au passage du texte qui vient d'être lu pour corriger leur bris de compréhension.
4. À la lumière d'un retour au texte, l'enseignant explique ce qui faisait problème dans la compréhension et comment il a trouvé la solution avant la poursuite de la lecture.



Illustrons cet enseignement par un exemple tiré du récit *Jacques le cristal* (Rousselle, 1998, p. 129-130). L'enseignant lit le premier paragraphe :



« Jadis, dans un pays lointain, vint au monde un enfant transparent. On pouvait voir à travers son corps comme on voit à travers l'eau et l'air. Il était en chair et en os, mais semblait en verre ; il ne se brisait pas en tombant, mais tout au plus se faisait une bosse transparente. On voyait battre son cœur, et ses pensées frétiller comme des poissons multicolores dans un bocal. »

Source : Rousselle (1998, p. 129)

Après avoir lu l'extrait, il dit : « Je vais redire le premier paragraphe dans mes mots comme si je me racontais la scène d'un film : c'est l'histoire d'un enfant qui vivait loin d'ici il y a longtemps et dont le corps était si transparent qu'on pouvait voir à travers lui, même dans ses pensées. Le reste est embrouillé dans ma tête ; je n'ai pas bien compris s'il était en verre ou en chair et en os et s'il pouvait se briser facilement. Je vais relire le paragraphe pour clarifier mon incompréhension avant de lire la suite. »

Après un retour de lecture, l'enseignant dit : « Je sais maintenant que même si le garçon est transparent, son corps n'est pas en verre, cette transparence laisse plutôt voir sa chair et ses os. De plus, je comprends maintenant que malgré sa fragilité, il ne peut pas se casser comme du verre. »



Reprenons le même extrait du récit *Jacques le cristal* pour illustrer cette fois un bris de compréhension lié à un mot inconnu tel que « frétiller ».

Après avoir lu l'extrait, l'enseignant dit : « Que veux dire le mot < frétiller > ? » Il poursuit : « Comme je ne comprends pas le sens de ce mot inconnu, je dois m'arrêter de lire. Je peux en trouver le sens par le contexte. De fait, en relisant, je repère les expressions < battre son cœur > et < comme des poissons... dans un bocal >. Cela me permet de comprendre que < frétiller > signifie < s'agiter > et < remuer rapidement > (comme un cœur qui bat et comme un poisson dans un bocal). » L'enseignant ajoute : « Pour trouver le sens du mot < frétiller >, je pourrais aussi chercher sa définition dans un dictionnaire. »

Par la suite, l'enseignant invite les élèves à procéder de la même façon. Si l'élève prend conscience d'un bris de compréhension, l'enseignant l'invite à dire ce qui cause le fait qu'il ne comprend plus (ex. : l'élève lit une phrase qui lui rappelle une expérience vécue et le porte à « partir dans ses pensées », donc, ces pensées le distraient du texte). Alors, l'enseignant lui propose de revenir au texte et de comparer ce qu'il a pensé à ce que l'auteur dit dans le texte de façon à retrouver le sens du texte.

1.5 AUTOGÉRER SA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Il est possible d'entraîner les élèves à autogérer (ou autoréguler) leur compréhension en lecture (Giasson, 1990 ; Zimmerman et autres, 2000) pour développer progressivement leur autonomie.

1.5.1 Enseigner à réagir au texte et à se questionner sur la lecture

Enseigner l'autoquestionnement permet aux élèves de se rendre compte des stratégies métacognitives qu'ils doivent mettre en place pour autogérer leur compréhension en lecture (Lenski et autres, 1999 ; Vézina et Saint-Laurent, 1991).

- La réflexion parlée

Pratique et exemple



L'enseignement de la réflexion parlée (aussi appelée « pensée à haute voix ») peut s'effectuer en trois étapes (Lenski et autres, 1999) :

1. L'enseignant choisit le passage du texte que les élèves auront à lire. Puis, il détermine la stratégie dont il fera la démonstration à l'aide de la réflexion parlée.
2. L'enseignant exécute la réflexion parlée à l'aide d'un exemple qu'il présente à ses élèves :



« Je vais vous démontrer comment vous pouvez utiliser des stratégies pour contrôler et réguler votre compréhension pendant que vous lisez un texte. Je vais lire des extraits du roman *Le trésor de Brion* de Jean Lemieux. »

Il poursuit. « À la page 47, le capitaine Pierre Brousseau se met à crier alors que sa fille Aude et son amoureux Guillaume nagent dans la baie de Plaisance. L'auteur décrit ce qui le terrifie en empruntant les mots : < [...]fendant la crête des vagues, une nageoire noire [...] >. »



« La journée était superbe, l'eau invitante. Pendant que le capitaine s'installait pour lire sur le pont avant, Aude enfila son maillot de bain et se jeta à la mer. Elle nagea au large, criant, riant, et battant bruyamment des pieds.

- Viens-t'en, frileux !

Guillaume enlevait son pantalon lorsqu'il entendit le cri de Pierre Brousseau. Il leva les yeux, le cœur battant. Fendant la crête des vagues, une nageoire noire, luisante, triangulaire, croisait à trois cents mètres du voilier et se dirigeait vers le visage horrifié de sa bien-aimée. [...] . »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1996, p. 47)

L'enseignant dit : « Je fais la prédiction qu'il parle d'un poisson dangereux qui peut blesser ou tuer les deux adolescents qui sont dans l'eau ; mais, je n'en suis pas sûr, car l'auteur ne l'a pas clairement nommé. Je vais lire un peu plus loin dans le texte pour savoir si son nom apparaît. »



« Aude hurla et se mit à nager vers le voilier avec l'énergie du désespoir. Hypnotisé, engourdi par un sentiment d'irréalité, Guillaume regardait la nageoire du squal. Si l'animal attaquait, Aude n'aurait aucune chance. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1996, p. 48)

« Au premier paragraphe de la page 48, je lis que c'est un squal. Je ne connais pas ce mot, mais d'après le contexte, je comprends bien que c'est un poisson très dangereux. Mais je vais lire encore un peu plus loin pour savoir si l'auteur va préciser l'espèce du poisson. »



[...] « Guillaume nagea à la rencontre d'Aude. Aussi bien mourir avec elle, pensa-t-il. [...] Le requin n'était plus qu'à dix mètres des ortels de son amie [...] . »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1996, p. 48)

« Au quatrième paragraphe de la page 48, je comprends que le squal est une sorte de requin, car l'auteur l'a bel et bien identifié comme tel. Il m'a donc fallu lire quelques paragraphes supplémentaires pour bien comprendre le mot. »

3. L'enseignant peut encourager ses élèves à faire usage de la réflexion parlée de façon régulière quand ils lisent en silence, et ce, pour une variété de textes.

- **L'autoquestionnement**

L'enseignant peut favoriser l'autoquestionnement chez les élèves en enchâssant des questions dans un texte qu'ils auront à lire (Lenski et autres, 1999).

Ces questions guideront la compréhension des élèves, serviront de modèle pour le type de questions à se poser durant la lecture tout en permettant de faire des liens entre les informations du texte.

Pratique et exemple




et Pour enseigner la technique, l'enseignant suit trois étapes :

1. Il choisit un ou plusieurs petits passages de texte que les élèves lisent en silence. Il leur explique le but de l'exercice à l'aide d'un exemple. « Nous allons lire les lignes 150 à 191 de *La chèvre de monsieur Seguin* pour comprendre ce qui arrivera à Blanquette après le coucher du soleil. »
2. L'enseignant écrit des questions enchâssées (tableau ou projecteur). Les questions sont insérées là où l'enseignant veut que ses élèves comprennent des idées importantes, fassent des prédictions sur la suite du texte, clarifient un mot de vocabulaire, se questionnent et résument un extrait du texte. L'enseignant demande aux élèves de lire les questions et d'y répondre soit dans leur tête, soit par écrit.

Le tableau 3 présente des exemples de questions enchâssées dans un extrait du récit *La chèvre de monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet.

Tableau 3

Exemple de questions enchâssées dans un texte narratif.

Texte <i>La chèvre de monsieur Seguin</i> (lignes 150 à 191)	Questions enchâssées
 <p>« Blanquette eut envie de revenir ; mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pouvait se faire à cette vie, et qu'il valait mieux rester.</p> <p>La trompe ne sonnait plus [...]</p> <p>La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient [...] C'était le loup !</p> <p>Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas ; seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment.</p> <p>< Ha ! Ha ! la petite chèvre de M. Seguin > ; et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou.</p> <p>Blanquette se sentait perdue [...] Un moment, en se rappelant l'histoire de la vieille Renaude, qui s'était battue toute la nuit pour être mangée le matin, elle se dit qu'il vaudrait peut-être mieux se laisser manger tout de suite ; puis, s'étant ravisée, elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant, comme une brave chèvre de M. Seguin qu'elle était[...] Non pas qu'elle eût l'espoir de tuer le loup -- les chèvres ne tuent pas les loups --, mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude[...] Alors le monstre s'avança, et les petites cornes entrèrent en danse.</p> <p>Ah ! La brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chère</p> <p>herbe ; puis elle retournait au combat, la bouche pleine[...] Cela dura toute la nuit. De temps en temps la chèvre de M. Seguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair, et elle se disait :</p> <p>< Oh ! Pourvu que je tienne jusqu'à l'aube[...] ></p> <p>L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents [...] Une lueur pâle parut dans l'horizon[...] Le chant d'un coq enrôlé monta d'une métairie.</p> <p>< Enfin ! >, dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang [...]</p> <p>Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea. »</p>	<p>Prédiction : Penses-tu que Blanquette va répondre à l'appel de monsieur Seguin et revenir dans son enclos ?</p> <p>Idee importante : Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans les lignes 155-164 ? (« La chèvre entendit, [...] babines d'amadou »)</p> <p>Vocabulaire : Dans les lignes 174-175, que signifie l'expression « les petites cornes entrèrent en danse » ?</p> <p>Schéma du récit : Quel est le dénouement du récit ? Autrement dit, comment l'histoire finit-elle ?</p>
<p>Réponses : Non (prédiction). Blanquette combat le loup avec ses cornes et ses mouvements ressemblent à des pas de danse (vocabulaire). Blanquette rencontre le loup qui veut la manger (idée importante). Au lever du jour, Blanquette s'étend dans l'herbe et le loup la dévore (schéma du récit).</p>	

Source : Adaptation de Lenski et autres (1999) Rousselle (1998, p. 122-123)