



## CHAPITRE 7

### LE LECTEUR EN TRANSITION

Le passage de lecteur débutant à lecteur en transition

Les composantes de la fluidité

Le développement de la fluidité

Des activités qui favorisent le développement de la fluidité

La fluidité en regard de la lecture à voix haute et de la lecture silencieuse

Les méprises en lecture

Conclusion

## INTRODUCTION



Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'enfant a atteint le stade de lecteur débutant lorsqu'il utilise de façon intégrée un ensemble de stratégies, ce qui lui permet d'être autonome devant un texte de son niveau. Ici, nous poursuivons notre description en mettant l'accent sur le développement de la fluidité de la lecture. C'est habituellement vers la fin du premier cycle et le début du deuxième cycle (deuxième et troisième année) que les enfants commencent à lire avec plus de fluidité. Nous présentons, dans ce chapitre, des données relatives au développement de la fluidité chez les jeunes lecteurs ainsi que des activités de nature à faciliter ce développement.

### LE PASSAGE DE LECTEUR DÉBUTANT À LECTEUR EN TRANSITION

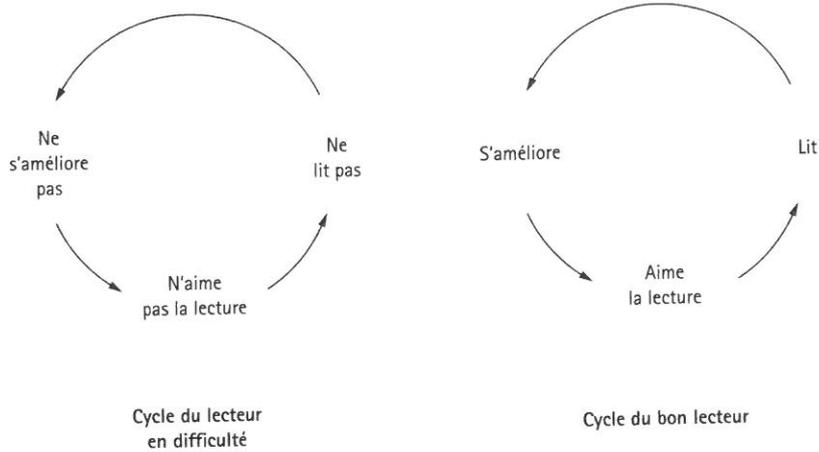
La période de développement de la fluidité est marquée au sceau de l'auto-apprentissage. L'enfant apprend chaque fois qu'il lit, indépendamment de l'enseignement qu'il reçoit. Grâce aux stratégies de lecteur débutant qu'il a acquises, l'enfant peut maintenant lire et relire des centaines de mots qu'il reconnaîtra de plus en plus rapidement. Il sait si sa lecture est correcte ou non grâce à cet outil puissant qu'est la compréhension ; celle-ci produit sa propre rétroaction. Par conséquent, il est très important que, durant cette période, l'enseignant donne à l'enfant beaucoup de temps de lecture (Samuels, 2002).

Cependant, si l'enfant qui évolue bien en lecture devient de plus en plus habile par le fait même qu'il lit de plus en plus, l'inverse est vrai pour l'enfant qui n'est pas entré facilement dans le jeu de la lecture. Pour celui qui éprouve de la difficulté à identifier les mots, trouver le sens d'un texte est une tâche ardue. Étant donné que, pour lui, lire n'est pas gratifiant, il s'engage moins dans les activités de lecture. Ce manque de fréquentation de l'écrit, de pratique de la lecture, retarde le moment où l'enfant lira couramment, sans effort (Stanovich, 1991). C'est le cycle de l'échec qui commence (voir la figure 7.1).

Les recherches indiquent que c'est vers l'âge de huit ans que les enfants se divisent en deux groupes : ceux qui deviennent meilleurs en lecture chaque fois qu'ils lisent, et ceux qui ont commencé à prendre du retard et qui se démarqueront de plus en plus des bons lecteurs. Tous les enseignants connaissent bien cet effet cumulatif selon lequel les élèves en difficulté prennent de plus en plus de retard par rapport aux autres.

figure 7.1

### Cycle de la lecture



## LES COMPOSANTES DE LA FLUIDITÉ

La fluidité repose d'abord sur l'habileté à reconnaître des mots instantanément. Cependant, cette seule habileté n'explique pas tout le phénomène. En effet, des recherches ont montré que des activités de relecture du même texte améliorent plus la fluidité que des activités de reconnaissance de mots isolés. La fluidité repose aussi sur l'habileté à lire par groupes de mots, c'est-à-dire à utiliser les indices syntaxiques et sémantiques.

### LA RECONNAISSANCE INSTANTANÉE DES MOTS

La reconnaissance instantanée des mots, qui constitue la première composante de la fluidité, est aussi appelée « voie directe » parce que les mots ne sont plus décodés syllabe par syllabe : le lecteur accède directement aux mots qui composent son lexique mental. On oppose la voie directe à la voie indirecte, qui est celle qu'emprunte le lecteur lorsqu'il établit une correspondance entre les lettres et les sons pour lire un mot. Cependant, cette lecture instantanée par voie directe du lecteur en transition (ou du lecteur adulte) n'est pas de la même nature que celle que l'on observe au début de la première année, lorsque l'enfant reconnaît les mots qui lui ont été enseignés globalement. En effet, au tout début de l'apprentissage, l'enfant confond les mots qui commencent par les mêmes lettres (par exemple, joli et joue), car, pour retenir un mot, il ne se sert souvent que de la première lettre. Le lecteur en transition ne

Voie directe  
≠ mots  
isolés

confond plus les mots, car il en a une connaissance beaucoup plus complète, grâce à sa maîtrise du code et à ses contacts répétés avec des mots écrits. Or, la différence entre les lecteurs quant au nombre de mots lus au cours d'une année est considérable. Ainsi, une recherche indique qu'en première année, le nombre de mots lus durant une semaine varie de 16 mots chez un élève faible à 1 933 mots chez un élève habile. À la fin du primaire, les élèves moins motivés peuvent lire 100 000 mots par année, alors qu'un lecteur moyen peut en lire 1 000 000 et un lecteur avide, de 10 000 000 à 50 000 000 (Sheveland, 1993). Selon d'autres études, les élèves faibles lisent quatre fois moins de mots dans l'année que les élèves forts (Clay, 1991). Quoi qu'il en soit, la reconnaissance instantanée de mots n'est pas innée, elle se construit par le contact répété avec les mêmes mots au cours des lectures.

Lorsque l'élève ne reconnaît pas rapidement les mots du texte, il doit recourir à des stratégies pour les identifier (voie indirecte), ce qui ralentit beaucoup sa lecture. Plus il y a de mots que l'élève ne reconnaît pas rapidement dans la phrase, plus celui-ci aura de la difficulté à comprendre cette phrase. Faisons ici un parallèle avec l'oral. Les mots prononcés doivent être entendus à l'intérieur d'un laps de temps donné pour qu'il y ait compréhension; si une phrase est dite trop lentement, l'auditeur en perd le fil et ne retient qu'une série de mots n'ayant aucune relation entre eux. Faites-en l'expérience: essayez de comprendre une phrase dont un mot est prononcé toutes les cinq secondes; vous verrez qu'il est difficile de garder l'information dans la mémoire. Cela s'applique aussi à la lecture: si les mots sont lus trop lentement, il y aura trop peu de mots à la fois dans la mémoire à court terme pour permettre au lecteur de les relier les uns aux autres (Eldredge, 1990).

*Il semble en effet important d'atteindre une vitesse suffisante pour enregistrer la totalité du message induit par une phrase et, à plus forte raison, par un texte. Le lecteur trop lent oublie le début de la phrase dont il est en train de découvrir la fin, et, de ce fait, éprouve des difficultés à comprendre. Il est vrai que certains lecteurs mettent en œuvre des stratégies détournées pour capter des informations et arrivent à un bon score de compréhension malgré leur peu de rapidité. Mais ils y parviennent au prix d'un effort qu'ils ne peuvent accomplir que sur un bref parcours: un exercice, un texte. Dès que la quantité à lire augmente, notamment dans toutes les activités où il faut utiliser l'écrit, l'entreprise se révèle beaucoup plus hasardeuse. La lassitude et l'abandon surviennent à plus ou moins longue échéance. (Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne, 1991, p. 37.)*

As //  
compréhension

text  
etale  
ELI

pas  
parce

Cependant, même si la vitesse peut fournir certains indices sur la lecture de l'enfant, il est presque impossible de donner des normes de vitesse pour les différents niveaux du primaire, car les résultats d'études indiquent une grande variabilité dans le comportement des élèves. Par exemple, des chercheurs ont comparé la vitesse de lecture chez des élèves forts et chez des élèves faibles de deuxième année et ont trouvé de grandes variations chez le même lecteur selon le texte lu : en gros, la performance du même élève fort varie de 74 à 159 mots par minute, alors que celle de l'élève faible varie de 31 à 41 mots par minute (Lipson et Smith, 1990). La meilleure performance du lecteur faible n'atteint pas la plus faible performance du lecteur fort. Le seul résultat stable est que les élèves forts lisent plus rapidement que les élèves faibles, mais il est impossible de dégager des normes précises de vitesse en lecture, parce que le comportement individuel varie beaucoup. L'enseignant doit juger si le manque de fluidité d'un élève correspond à un développement normal ou s'il constitue un problème auquel il faut apporter une solution.

texte  
étalonné  
ELFE

## LA LECTURE PAR GROUPES DE MOTS

La lecture par groupes de mots, qui est la deuxième composante de la fluidité, consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier dans la phrase des éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité. Tous les auteurs s'accordent pour dire que la lecture par groupes de mots est un procédé de base employé par les bons lecteurs. Même si le lecteur reconnaît tous les mots individuellement, il doit également les regrouper pour saisir le sens d'une phrase. Pour concrétiser ces notions de reconnaissance des mots et de lecture par groupes de mots, lisez le texte suivant dont les mots sont écrits à l'envers. Pour cela, il s'agit de lire chaque mot de droite à gauche (« tnafe'L » se lira « L'enfant », « treiugca » se lira « acquiert », etc.).

pas former  
ponctuation

Lisez le texte en portant attention à l'effet, sur votre compréhension, de l'impossibilité de lire par groupes de mots.

tnafne'L treiugca sel secnassiannoc seriassecén à al erutcel rap ses  
secneirépxe selpitlum à elocé'l te sruellia. aL étillaug te al étitnaug ed sec  
secnassiannoc tnos seéil à elbmesne'l sed serèitam serialocs te ua ueilim  
lailimaf-oicos ùo li eulové. selle en tnos sap nu fitcejbo euqificéps ed  
egassitnerppa'l ed al erutcel, siam neib nu fitcejbo larénég ed elocé'l.

L'exercice vous a probablement permis de vous rendre compte qu'il est difficile de comprendre un texte quand il est impossible de regrouper les mots de façon significative.

Pour lire par groupes de mots, le lecteur doit utiliser des indices graphiques. Si la phrase est trop longue pour être traitée en une seule étape, le lecteur doit faire lui-même une coupure ; il se fie alors non pas à la fin de la phrase, mais à un élément de frontière mineur ; trouver cet élément de frontière plausible demande des ressources cognitives, ce qui en laisse moins pour les autres opérations, d'où une perte d'efficacité de la lecture. C'est pourquoi la longueur de la phrase doit être adaptée aux capacités de traitement du lecteur.

La ponctuation peut apporter certains indices pour le découpage du texte ; le jeune lecteur apprendra donc à se servir de la ponctuation pour repérer les phrases : le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation. La langue française écrite ne facilite cependant pas la tâche aux lecteurs : la ponctuation délimite habituellement de larges unités de sens, mais elle n'est pas suffisante pour identifier tous les groupes de mots reliés par le sens.

ponctuation  
pas suffisante

## LE DÉVELOPPEMENT DE LA FLUIDITÉ

Toutes les études montrent que la fluidité se développe par la pratique de la lecture, y compris en dehors de l'école (Sheveland, 1993). On ne répètera jamais assez que l'élève doit lire de façon régulière pour lire avec aisance. Le meilleur enseignement de la lecture fluide sera donc l'enseignement indirect, qui consiste à amener fréquemment l'élève à lire des textes variés présentant le niveau de difficulté approprié. Deux conditions sont essentielles au développement de la fluidité : le jeune lecteur doit lire souvent et il doit lire des textes faciles, c'est-à-dire des textes qui ne lui posent pas de problème d'identification des mots ou de compréhension. La lecture facile est considérée comme un moyen primordial par lequel les enfants peuvent arriver à orchestrer les différentes stratégies de lecture.

lecture  
facile

Durant la période du développement de la fluidité, une de vos principales tâches sera donc d'offrir aux élèves des périodes de lecture personnelle en classe. Vous insisterez également sur la lecture à la maison ; certains élèves auront besoin d'une aide plus constante de la part des parents à qui vous devrez donner des conseils pertinents (voir Giasson, 1994b).

Mentionnons qu'outre le fait de laisser aux élèves du temps de lecture, une autre tâche de l'enseignant consistera à orienter ceux-ci vers la compréhension et l'appréciation des textes. Comme la reconnaissance des mots devient plus automatique chez le lecteur de cet âge, son énergie cognitive est plus disponible pour des processus de haut niveau, il est

donc plus en mesure de réagir de façon approfondie au texte, il est plus à même de donner des réponses émotionnelles et de faire des liens entre le texte et ses connaissances et expériences (voir les chapitres 10 et 11).

Les échelles présentées aux tableaux 7.1 et 7.2 vous aideront à situer approximativement les élèves sur le plan de la fluidité en lecture. Il ne faut pas oublier, cependant, que le niveau de difficulté du texte influe sur l'aisance de la lecture.

tableau  
7.1

Grille d'observation de l'élève quant à la fluidité de sa lecture

Lecture sous-syllabique	L'élève reconnaît quelques lettres sans arriver à lire des syllabes.
Lecture syllabique	L'élève déchiffre syllabe par syllabe.
Lecture hésitante	L'élève lit mot après mot.
Lecture hésitante courante	L'élève lit par groupes de mots, mais éprouve encore certaines difficultés.
Lecture courante	L'élève lit sans hésitation.
Lecture expressive	L'élève lit couramment en mettant le ton.

tableau  
7.2

Grille d'observation du comportement de l'élève concernant la lecture par groupes de mots

Niveau 1	L'élève lit principalement mot à mot. À l'occasion, il peut lire des groupes de deux ou de trois mots, mais ces regroupements sont rares ou ne respectent pas la syntaxe de la phrase. L'élève lit sans aucune expression.
Niveau 2	L'élève lit principalement par groupes de deux mots, avec parfois des regroupements de trois ou quatre mots. On note, à l'occasion, une lecture mot à mot. Le découpage en groupes de mots peut sembler maladroit et inapproprié dans le contexte plus large de la phrase ou du texte. Une petite partie du texte seulement est lue avec expression.
Niveau 3	L'élève lit surtout par groupes de trois ou de quatre mots. On peut noter, à l'occasion, quelques regroupements plus petits. Dans l'ensemble, le découpage en groupes de mots semble approprié et respecte la syntaxe du texte. L'élève essaie de lire avec expression, mais ne réussit que dans une certaine proportion.
Niveau 4	L'élève lit essentiellement par groupes de mots significatifs. Bien qu'on puisse observer certaines répétitions ou déviations par rapport au texte, elles n'ont pas d'incidence sur l'ensemble de la lecture. La syntaxe du texte est toujours respectée. La plus grande partie du texte est lue avec expression.

## DES ACTIVITÉS QUI FAVORISENT LE DÉVELOPPEMENT DE LA FLUIDITÉ

Même si tous reconnaissent l'importance de la fluidité en lecture, les méthodes de lecture font peu de place au développement de cette dernière; comme les enseignants se fient beaucoup aux manuels, il se fait relativement peu d'enseignement visant la fluidité.

Certains principes peuvent être pris en considération lorsqu'on pense à un enseignement qui vise la fluidité de la lecture (Rasinski et autres, 1994):

- 1) servir de modèle de fluidité pour les élèves;
- 2) donner aux élèves une rétroaction sur leur fluidité;
- 3) fournir une aide pendant la lecture (la lecture rythmée, la lecture à l'unisson, etc.);
- 4) favoriser la relecture d'un texte;
- 5) découper le texte en unités de sens;
- 6) proposer des textes faciles.

Nous présentons ci-dessous quelques activités qui mettent ces principes en pratique.

### DES ACTIVITÉS DE RELECTURE

Pour développer sa fluidité, nous avons vu que le lecteur doit lire souvent et qu'il doit lire des textes ne présentant pas trop de difficultés de façon qu'il puisse se concentrer sur la compréhension. Afin de rendre un texte facile, vous pouvez le faire lire plusieurs fois. Le fait de relire le même texte donne de l'assurance au lecteur et améliore sa fluidité; après une deuxième ou une troisième lecture, le lecteur s'est familiarisé avec les mots et il s'est fait une idée du contexte. Plusieurs recherches ont montré que la relecture avait un effet bénéfique sur la fluidité; entre la première et la troisième lecture, la vitesse augmente de manière significative. Avec la relecture des textes, les élèves font moins d'erreurs et deviennent plus habiles à les détecter et à les corriger s'ils en font; ils lisent avec plus de facilité et comprennent mieux le texte (Richards, 2000).

La relecture peut paraître inintéressante à certains élèves; cependant, ils le feront volontiers si la situation comporte un objectif pertinent qui exige qu'ils s'exercent à lire un texte. Ainsi, de par leur nature, certaines activités requièrent une lecture répétée, comme celles qui consistent à se préparer à:

de  
Mof  
P

///  
mof  
///

sens  
motivation  
projet

- faire la lecture à un plus jeune ;
- faire la lecture aux autres élèves de la classe ;
- enregistrer un livre-cassette ;
- participer à un théâtre de lecteurs (voir le chapitre 10).

### LA LECTURE À L'UNISSON

Comme son nom l'indique, la lecture à l'unisson consiste à faire lire un texte par plusieurs lecteurs en même temps. Le but de l'activité est de lire avec l'expression adéquate pour faire ressortir le sens du texte, ce qui demandera plusieurs lectures. Elle convient particulièrement aux élèves qui ont besoin d'accroître leur confiance en soi. On sait d'ailleurs que l'enfant timide et l'enfant en difficulté n'aiment pas lire à voix haute en classe et qu'ils se sentent plus à l'aise perdus dans le groupe. Les poèmes courts et rythmés sont les meilleurs candidats pour la lecture à l'unisson. Les enfants peuvent accompagner la lecture de gestes comme taper des mains ou claquer des doigts, ce qui rend plus concret le découpage du texte en groupes de mots significatifs.

//  
musique

### LA LECTURE ASSISTÉE EN TANDEM

La lecture en tandem consiste à réunir un élève peu habile en lecture et un élève habile de la classe qui servira de tuteur ; ce dernier peut être différent chaque semaine. On choisira les textes parmi tout ce qui peut être lu par le tuteur et qui intéresse les deux enfants. Les deux élèves s'assoient côte à côte et lisent à voix haute le même livre. Le tuteur suit le texte du doigt en lisant. Il lit à un rythme normal, en évitant le mot à mot. Son compagnon regarde les mots à mesure qu'ils sont lus et essaie d'en lire autant qu'il peut. Plusieurs recherches ont confirmé l'efficacité de cette méthode (Li et Nes, 2001).

### LE DÉCOUPAGE DU TEXTE EN UNITÉS DE SENS

Une autre façon de favoriser la lecture fluide consiste à découper le texte en unités de sens. Cette stratégie part de l'idée que, si l'élève éprouve de la difficulté à regrouper les mots qui forment une unité de sens, la présentation de textes qui marquent graphiquement cette structure de l'écrit devrait faciliter la lecture.

La plupart des recherches sur le sujet ont montré que le découpage du texte en unités de sens facilitait la compréhension des lecteurs moins habiles, mais n'avait pas d'effet sur les lecteurs habiles (Rasinski, 1989). Il

est fort probable que ce résultat soit dû au fait que cette habileté est déjà acquise par les bons lecteurs.

Concrètement, il s'agit d'organiser le texte selon l'une ou l'autre des formes suivantes : 1) laisser des espaces blancs très marqués entre les groupes de mots ; 2) séparer les groupes de mots au moyen de barres obliques ; 3) présenter une unité par ligne (voir la figure 7.2).

*ohf*

figure

7.2

### Trois façons de découper le texte en unités de sens

Il y a des enfants    qui ont peur de l'orage.    Quand le tonnerre gronde,  
ils vont se cacher    sous leur lit.

Il y a des enfants / qui ont peur de l'orage. / Quand le tonnerre gronde, / ils vont  
se cacher / sous leur lit.

Il y a des enfants  
qui ont peur de l'orage.  
Quand le tonnerre gronde,  
ils vont se cacher  
sous leur lit.

*différenciation*

Le découpage par groupes de mots ne sera pas nécessaire pour tous les enfants, mais seulement pour ceux qui éprouvent plus de difficulté à repérer les unités significatives dans une phrase. Il est important d'expliquer à l'élève que les mots compris entre les indices visuels (comme les barres obliques ou les espaces blancs) représentent des unités de pensée et que, s'il lit en utilisant ces indices, il comprendra mieux le texte. Ces indices ne seront employés que temporairement.

### UNE ACTIVITÉ EN PLUSIEURS ÉTAPES

L'activité décrite ici a ceci d'intéressant qu'elle intègre plusieurs principes d'enseignement en ce qui concerne la fluidité. Elle se déroule pendant une période quotidienne de 10 à 15 minutes (Rasinski et autres, 1994).

Chaque élève reçoit la copie d'un texte de 50 à 100 mots. On prend un texte différent chaque jour. Les textes sont choisis pour leur contenu, leur structure prévisible, leur rythme (les poèmes et les textes narratifs sont particulièrement indiqués). Les textes utilisés au début peuvent être repris plus tard. Le déroulement de l'activité comprend les étapes suivantes :

1. Présentez le titre du texte et invitez les élèves à faire des prédictions ;

*Hybride  
colle de  
papier*

*livre de  
lecture  
quotidien  
Velocita  
txt #  
CO*

*livret de lecture quotidienne*  
*Velocaptor?*  
*txt plus courts?*

2. Donnez un modèle de lecture fluide en lisant le texte pour la classe ;
3. Animez une discussion sur le contenu du texte et sur votre façon de lire : attirez l'attention des élèves sur l'expression et l'intonation que vous avez utilisées durant la lecture. Insistez sur le lien existant entre la compréhension et la manière de lire ;
4. Invitez la classe à lire le texte à l'unisson ;
5. Répartissez les élèves en équipes. Chacune d'elles se trouve un endroit raisonnablement tranquille dans la classe ou le corridor. Le premier lecteur lit son texte trois fois ; au besoin, il peut demander de l'aide à son partenaire. Après la deuxième et la troisième lecture, celui qui écoute dit au lecteur comment il s'est amélioré dans sa lecture ;
6. Lorsque les élèves reviennent à leur place, demandez soit à un élève, soit à une équipe, ou bien à un petit groupe de lire le texte pour la classe ;
7. Les élèves placent leur texte dans un cahier et sont invités à le lire à leurs parents.

## LA FLUIDITÉ EN REGARD DE LA LECTURE À VOIX HAUTE ET DE LA LECTURE SILENCIEUSE

Dans cette section, nous nous intéresserons au rôle de la lecture à voix haute et à celui de la lecture silencieuse dans l'apprentissage des jeunes lecteurs. Nous verrons d'abord la différence entre une lecture fluide et une lecture à voix haute parfaite, puis nous aborderons l'évolution des habiletés en lecture à voix haute et en lecture silencieuse au primaire. Pour finir, nous examinerons quelques lignes d'action concernant ces deux modes de lecture.

### LA DIFFÉRENCE ENTRE UNE LECTURE FLUIDE ET UNE LECTURE À VOIX HAUTE PARFAITE

- ! L'objectif de l'enseignement visant le développement de la fluidité n'est pas tant d'amener l'élève à faire « une belle lecture » que de l'amener à bien comprendre ce qu'il lit grâce à une plus grande aisance en lecture.
- Un lecteur en transition ne lira pas nécessairement tous les textes sans hésiter ni trébucher sur certains mots. Divers facteurs influent sur la

fluidité, comme la complexité du texte, sa prévisibilité, sa syntaxe, le but et l'intérêt du lecteur, sa familiarité avec le sujet. Un autre facteur connu a trait à l'endroit où le lecteur en est rendu dans sa lecture : par exemple, on a observé que, arrivés à peu près au milieu d'un texte prévisible, les lecteurs moins habiles lisent avec autant de facilité que les bons lecteurs (Lipson et Smith, 1990).

Bref, la fluidité est reliée aux mécanismes de lecture plutôt qu'à l'oralisation parfaite d'un texte. Le lecteur en transition est capable de reconnaître les mots rapidement et de lire par groupes de mots. Celui qui lit avec expression manifeste certes son aisance en lecture, mais un lecteur peut être handicapé par la timidité à l'oral, tout en étant capable de lire silencieusement par groupes de mots.

### L'ÉVOLUTION DES HABILÉTÉS EN LECTURE À VOIX HAUTE ET EN LECTURE SILENCIEUSE AU PRIMAIRE

La lecture à voix haute et la lecture silencieuse évoluent de façon différente au cours du primaire. Voyons les grandes lignes de cette évolution.

L'enfant de première année aime d'habitude lire à voix haute ; en fait, il éprouve de la difficulté à lire silencieusement et, lorsqu'il le fait, un murmure accompagne sa lecture. La lecture à voix haute semble servir de système de rétroaction chez lui ; tout se passe comme si le fait d'entendre ses méprises lui permettait de les corriger. La lecture à voix haute joue donc un rôle de soutien chez les jeunes lecteurs. Notons que les adultes sont eux aussi portés à lire à voix haute un texte très difficile.

Graduellement, le jeune lecteur cesse de faire un détour par la lecture à voix haute. Chez l'enfant de deuxième année, la lecture silencieuse est plus naturelle, mais la vitesse en lecture silencieuse reste la même qu'en lecture à voix haute. On peut noter quelques manifestations de subvocalisation. La subvocalisation est ce comportement physiologique qui accompagne la lecture, comme de légers mouvements des lèvres, des mouvements au niveau de la gorge. Il n'est pas nécessaire d'empêcher les élèves de subvocaliser dans les premières années : ce qui est important, c'est qu'ils lisent pour eux-mêmes. Précisons néanmoins qu'une subvocalisation très marquée chez un lecteur de la fin du primaire peut nuire à sa lecture ; c'est pourquoi on devrait y prêter attention.

Chez le lecteur de troisième ou de quatrième année, la lecture silencieuse commence à se démarquer et à devenir plus rapide que la lecture à voix haute. À cet âge, l'élève peut lire aisément en silence, mais il éprouve de la difficulté à passer de la lecture silencieuse à la lecture à voix haute, car il a du mal à ajuster le rythme de l'énonciation aux mouvements de ses yeux.

*new drama  
(zone de CO)*

Le phénomène est le suivant : lorsque nous lisons à voix haute, nos yeux sont toujours plus loin que les mots que nous venons d'énoncer ; en d'autres termes, pendant que nous prononçons les mots, nous regardons les mots qui s'en viennent dans le texte. Faites-en l'expérience : commencez à lire un texte à voix haute et fermez les yeux au milieu d'une phrase ; vous verrez que vous pourrez continuer sans problème à dire le reste de la phrase. L'élève de troisième ou de quatrième année, qui est en train de passer à une lecture silencieuse plus rapide, n'a pas encore ajusté ces procédés ; c'est pourquoi il détestera souvent lire à voix haute. Il y a donc un moment où il ne sera pas pertinent d'insister sur la lecture à voix haute auprès de l'élève.

À la fin du primaire, les élèves auront appris à lire à voix haute pour un auditoire, ils seront capables de coordonner le texte avec la voix. Il s'agit d'une habileté très différente de celle que possède le lecteur débutant. On pourrait dire que ce dernier oralise (il énonce les mots à mesure qu'il les identifie), alors que le lecteur plus avancé fait une véritable lecture orale. À la fin du primaire, les élèves lisent plus vite en silence qu'à voix haute : mentionnons que la vitesse de la lecture à voix haute plafonnera autour de 150 mots par minute, ce qui correspond au débit dans la conversation. Quant à la vitesse en lecture silencieuse, elle continuera à évoluer et atteindra, chez l'adulte, de deux à trois fois la vitesse de la lecture à voix haute.

## LA PLACE RESPECTIVE DE LA LECTURE À VOIX HAUTE ET DE LA LECTURE SILENCIEUSE

Faut-il faire lire les élèves à voix haute ou en silence au primaire ? Faut-il privilégier un mode de lecture par rapport à l'autre ? Disons tout de suite que les deux modes de lecture seront utilisés à l'école, mais que l'objectif à long terme sera de développer la lecture silencieuse. Plusieurs raisons militent en faveur de cette dernière :

1. La lecture silencieuse est plus efficace, car elle permet de lire plus rapidement.
2. Tous les élèves peuvent lire en même temps au lieu d'un seul comme dans la lecture à voix haute.
3. Les élèves ont tendance à se concentrer sur la précision plutôt que sur la compréhension lorsqu'ils lisent à voix haute.
4. L'enseignement de la lecture vise à faire acquérir aux élèves des stratégies qu'ils appliqueront de façon autonome ; dans la vie courante, le mode de lecture le plus fréquent est la lecture silencieuse.

La lecture à voix haute ne sera pas pour autant absente de la classe. Précisons que l'intérêt pour la lecture à voix haute s'est modifié avec les époques. Au XIX<sup>e</sup> siècle, la lecture à voix haute parfaite était un objectif primordial de l'enseignement de la lecture ; on visait une performance d'orateur. Par la suite, les pédagogues ont mis à l'honneur la lecture silencieuse au détriment de la lecture à voix haute, en réaction contre les pratiques pédagogiques axées sur la précision plutôt que sur la compréhension. Nous arrivons aujourd'hui à un troisième temps, qui n'est pas un simple retour aux anciennes pratiques, mais une intégration des expériences passées. La lecture silencieuse continue à être le mode privilégié, puisqu'elle est au plus près de ce que le lecteur adulte vit dans son quotidien. Cependant, la lecture à voix haute n'est plus décriée ; elle est considérée non plus comme une fin en soi, mais comme un outil pour développer la compréhension. Bref, on reconnaît aujourd'hui que les deux modes de lecture peuvent coexister au primaire, mais qu'ils se rattachent à des objectifs différents.

Il existe toutefois une forme de lecture à voix haute qui est à déconseiller : il s'agit de la lecture traditionnelle qui consiste à faire lire les élèves à voix haute à tour de rôle, toute la classe suivant le texte pendant qu'un élève lit à voix haute. Cette pratique, qu'on pourrait appeler « chacun son tour de faire face à la musique », laisse habituellement de mauvais souvenirs aux élèves. Essayez de vous rappeler vos propres expériences de lecture à tour de rôle du primaire. Il y a fort à parier que vous en ayez conservé une image plutôt négative.

La lecture à tour de rôle est une activité dans laquelle on vise la perfection : il n'est pas permis de se tromper. Pour éviter de buter sur les mots, les élèves essaient de deviner la phrase qu'ils auront à lire et s'exercent à l'avance. Une fois leur tour passé, ils n'ont plus aucune raison de suivre la lecture de leurs compagnons. Il s'agit d'une approche de nature correctrice qui centre l'attention des élèves sur des éléments isolés. L'intervention qui est faite durant la lecture à tour de rôle consiste presque exclusivement à reprendre un élève qui a commis une méprise. Ce genre d'intervention n'encourage pas le développement de stratégies de compréhension, il encourage plutôt les élèves à concentrer leurs efforts sur le déchiffrage exact au détriment de la recherche de sens.

De plus, dans cette activité, les élèves n'ont pas de modèle d'une bonne lecture à voix haute : le seul modèle adéquat est le bon lecteur du groupe. En général, à l'école, on observe que plus les enfants sont jeunes et plus ils sont en difficulté, plus l'enseignant a tendance à les faire lire à tour de rôle. Ainsi, les jeunes enfants et les enfants en difficulté

élève à tour de rôle à éviter

passent beaucoup de temps à écouter la lecture d'un autre enfant qui n'est pas forcément un bon modèle de lecteur.

Enfin, la lecture à tour de rôle peut rendre plusieurs enfants anxieux et contribuer à l'apparition chez eux d'attitudes négatives face à la lecture. C'est pourquoi il faut observer les élèves et décider pour quel élève et à quel moment la lecture à voix haute devant le groupe sera appropriée, voire bénéfique, et à quel moment elle sera problématique.

## LES MÉPRISES EN LECTURE

Durant la période de développement de la fluidité en lecture, même si les élèves tirent profit de l'auto-apprentissage, vous avez un rôle actif à jouer pour aider les élèves à intégrer leurs habiletés. Afin d'évaluer l'évolution de l'enfant dans la maîtrise de ses habiletés de lecture, vous pouvez noter le type de méprises qu'il commet en lisant. Dans cette section, nous verrons de façon détaillée quels sont les types de méprises, ce qu'elles révèlent des stratégies de l'élève et comment intervenir à la suite d'une méprise.

### LE CONCEPT DE MÉPRISE

On dira qu'il y a méprise lorsque le lecteur lit autre chose que ce qui est dans le texte. La découverte la plus importante qu'on ait faite au sujet des méprises a été que tous les lecteurs commettent des méprises (Goodman et Goodman, 1980). On pensait auparavant que, par définition, un bon lecteur lisait toujours exactement ce qui était écrit sur la page. Puis, on s'est rendu compte que les bons lecteurs commettent des méprises, mais ils ne commettent pas le même type de méprises que les lecteurs moins habiles. Le bon lecteur commet très peu de méprises qui changent le sens de la phrase et il les corrige s'il en commet ; par contre, il ne corrige pas les méprises qui ne changent pas le sens de la phrase.

Il y a donc des méprises acceptables et d'autres qui le sont moins. Une méprise acceptable est une méprise qui respecte la syntaxe de la langue et qui n'altère pas le sens du texte (par exemple, lire « Il était une fois » au lieu de « Il y avait une fois »). Une méprise inacceptable est souvent un mot qui ressemble graphiquement au mot du texte, mais qui ne respecte pas la syntaxe ou le sens du texte (par exemple, lire « Il y a des gants qui pensent » au lieu de « Il y a des gens qui pensent »).

Le terme « méprise » traduit l'idée que les erreurs ne sont pas dues au hasard ; on peut déterminer pour chacune d'elles les indices que l'élève a utilisés et ceux qu'il a laissés de côté. On a souvent tendance à imputer les méprises au manque d'attention ou à la vitesse. Si tel était le cas, la seule intervention nécessaire serait de dire aux élèves d'être plus attentifs et de lire moins vite. Ce n'est pas par paresse ou par laisser-aller qu'un lecteur lira un mot à la place d'un autre. La question à se poser est : Pourquoi ce mot plutôt qu'un autre ? Le concept de « méprise » nous incite à cesser de dire que l'enfant n'a pas fait attention pour nous demander plutôt : Sur quel indice s'appuie l'enfant pour énoncer un mot différent de ce qui se trouve dans le texte ? Ou encore : Quel indice n'a-t-il pas utilisé ?

### COMMENT ANALYSE-T-ON LES MÉPRISES ?

Pour évaluer une méprise, il s'agit de se poser les questions suivantes :

1. La méprise est-elle acceptable sur le plan syntaxique ?
2. La méprise est-elle acceptable sur le plan sémantique ?
3. Le lecteur a-t-il corrigé la méprise ou a-t-il tenté de le faire ?

#### Comment déterminer si une méprise est acceptable sur le plan syntaxique

Pour savoir si une méprise est acceptable sur le plan syntaxique, il suffit d'écouter la phrase en incluant la méprise et de se demander si cette phrase respecte l'esprit de la langue française. On n'a pas alors besoin de faire une analyse linguistique, mais de s'attacher à la compréhension de l'enfant. Posez-vous la question : Est-ce que cette phrase « sonne français » ?

#### Exemples de méprises acceptables sur le plan syntaxique

*vieux*

Il était une fois trois vilains brigands

*des*

avec de grands manteaux noirs

*deux*

et de hauts chapeaux noirs.

Exemples de méprises inacceptables sur le plan syntaxique

*au éclair*

La nuit, au clair de lune, ils se tenaient cachés au bord de la route.

*courage*

Et les hommes les plus courageux

*prend*

prenaient eux-mêmes la fuite.

Comment déterminer si une méprise est acceptable sur le plan sémantique

Pour savoir si une méprise est acceptable sur le plan sémantique, il suffit d'écouter la phrase en incluant la méprise et de se demander si la phrase telle qu'elle est lue change le sens de l'histoire. La méprise peut donner lieu à une phrase qui a du sens en elle-même, mais qui modifie partiellement ou considérablement l'histoire.

Exemples de méprises acceptables sur le plan sémantique

*passent*

Si des voitures passaient,

*soufflent*

ils soufflaient du poivre.

Exemples de méprises qui changent le sens de l'histoire

*brigadiers*

Il était une fois trois vilains brigands avec de grands manteaux noirs

*deux*

et de hauts chapeaux noirs.

## LES INTERVENTIONS À LA SUITE D'UNE MÉPRISE

Durant la période d'apprentissage, les enfants commettent des centaines de méprises sur les mots qu'ils lisent. C'est normal. Cependant, le pourcentage de méprises dans un texte est un facteur de succès ou d'échec quant à la compréhension de ce texte. Le jeune lecteur ne devrait pas commettre plus de 5 méprises sur 100 mots. Un pourcentage plus élevé l'empêche de coordonner ses stratégies.

Vous aurez à intervenir à la suite des méprises de l'élève. Les principes exposés ci-dessous vous seront utiles pour guider votre intervention.

**Premier principe.** Laissez la chance à l'élève de se corriger lui-même. Lorsque vous corrigez un enfant qui peut le faire seul, vous intervenez dans le développement de ses processus d'autorégulation. Incidemment, on a constaté que les enseignants interrompaient proportionnellement plus souvent les élèves en difficulté que les lecteurs habiles à la suite d'une méprise en lecture ; de plus, dans le cas des bons lecteurs, l'interruption se produit à la fin d'une unité, tandis qu'elle est faite au moment de l'erreur dans le cas des lecteurs en difficulté (Allington et Walmsley, 1995). Lorsque ce type d'intervention se produit de façon répétée, il a pour effet d'amener les élèves à compter sur une supervision extérieure plutôt que de les inciter à effectuer eux-mêmes la supervision de leur compréhension. Ils deviennent plus passifs et plus dépendants de l'adulte.

**Deuxième principe.** N'intervenez pas si le sens est respecté. L'enseignant peut être fortement tenté de réagir à toutes les méprises. On sait que le bon lecteur ne corrige pas les méprises qu'il commet lorsqu'elles n'altèrent pas le sens du texte. Si vous insistez pour que l'enfant corrige toutes les méprises sans distinction, vous risquez de le pousser à adopter un comportement de surcorrection typique des lecteurs peu habiles. Une solution pour s'habituer à ne pas intervenir sur des détails du texte consiste à ne pas suivre dans le livre lorsque l'enfant lit : de cette façon, vos interventions ne porteront que sur les méprises qui ne respectent pas la syntaxe ou le sens. Précisons qu'il ne s'agit pas d'accepter toutes les méprises, mais de ne pas surcorriger l'enfant.

**Troisième principe.** Un enfant ne doit pas sentir qu'il a échoué parce qu'il a commis des méprises sur quelques mots, mais il ne doit pas pour autant se sentir satisfait s'il n'a pas compris le sens du texte. Autrement dit, ne tenez pas compte du nombre de méprises, mais soyez intransigeant en ce qui a trait à la compréhension du texte.

**Quatrième principe.** Les interventions doivent habituer l'enfant à faire confiance à sa connaissance du langage. Les interventions suivantes sont indiquées après qu'on a laissé la chance à l'enfant de corriger lui-même sa méprise :

- Si l'élève commet une méprise qui modifie le sens du texte, demandez-lui : « Est-ce que cela a du sens ? »
- S'il lit sans tenir compte de la syntaxe (par exemple, s'il dit *le* pomme au lieu de *la* pomme), demandez-lui : « Est-ce que les gens parlent comme ça ? » ou « Est-ce que ça se dit bien ? »
- S'il décode le mot sans se préoccuper du sens et produit un mot sans signification (par exemple, « mon-si-eur » au lieu de « monsieur »), vous pouvez lui dire : « Est-ce un mot réel ? Trouves-tu que c'est un mot curieux ou bizarre ? »
- S'il lit en n'utilisant pas suffisamment les indices graphiques et sans vérifier ses hypothèses, amenez-le à constater visuellement la différence entre le mot écrit et le mot tel qu'il l'a lu. Il doit vérifier si les sons que contient le mot qu'il a dit se trouvent dans le mot lu. À cette fin, vous pouvez inscrire le mot tel qu'il l'a lu au-dessus du mot du texte et lui demander de comparer ces mots.

## LES INTERVENTIONS FACE À UN BLOCAGE

On parle de blocage lorsque l'élève s'arrête devant un mot sans le lire. Souvent, le comportement du jeune lecteur sera alors de lever les yeux vers l'adulte et d'attendre de l'aide. Que faire quand un élève vous demande d'identifier un mot à sa place ? Souvent, les lecteurs moins habiles attendent passivement que quelqu'un lise les mots pour eux. Si vous répondez toujours à l'élève : « Tu devrais être capable de lire ce mot toi-même », vous pouvez miner à la longue sa confiance en lui-même ; par contre, si vous lui donnez le mot, vous encouragez son comportement de dépendance.

La meilleure solution est d'encourager l'enfant à faire un essai et d'examiner ensuite son essai de façon critique. Par exemple, vous pouvez lui présenter l'illustration ou lui poser une question d'ouverture comme celle-ci : « Qu'est-ce que tu penses que le personnage veut faire avec... ? » L'enfant fera une prédiction et vous l'amènera à la vérifier. Vous aurez ainsi la chance de voir comment l'élève procède pour résoudre le problème.

Voici quelques suggestions d'interventions face à un blocage :

- demander à l'enfant de relire le début de la phrase ;
- lui demander de continuer à lire, puis de revenir au mot ;
- lui demander d'identifier le mot d'après le contexte ;

- le renvoyer au même mot ou à un mot semblable dans le texte ;
- lui demander de relever des indices graphiques, puis de revenir au contexte.

Ces interventions orientent l'enfant vers des stratégies qui peuvent lui être utiles dans d'autres lectures. Cependant, ne donnez pas à l'enfant un indice en dehors du texte. Par exemple, si l'enfant bute sur le mot « hamster », la stratégie consistant à lui dire qu'il connaît cet animal puisqu'il y en a un dans la classe ne lui sera d'aucun secours lorsqu'il lira un autre texte.

Signalons ici que, pour identifier un mot qui pose problème, les jeunes lecteurs ont tendance à relire le début de la phrase plutôt que de continuer à lire. Le fait de revenir au début de la phrase libère la mémoire des méprises précédentes et aide l'enfant à se rappeler des indices du début de la phrase. Même si les lecteurs plus avancés peuvent poursuivre leur lecture pour régler une difficulté, la relecture du début de la phrase est un processus plus naturel pour les très jeunes lecteurs (Clay, 1991). Il sera donc important de ne pas considérer ces stratégies (retour en arrière et poursuite de la lecture) comme étant interchangeables chez les jeunes lecteurs.

## CONCLUSION

**L**

orsque le jeune lecteur est autonome devant un texte, il lui reste à automatiser ses stratégies afin de lire avec aisance. Il reconnaîtra de plus en plus de mots instantanément et lira non pas mot à mot, mais par groupes de mots. Ces stratégies ne se développeront pas de façon isolée, mais en relation avec la compréhension. Puisque la meilleure façon d'acquérir de l'aisance en lecture est de lire régulièrement, l'enseignement en deuxième année comportera une partie importante d'encouragement à la lecture personnelle.