

C H A P I T R E

---

1

---

# Un modèle de compréhension en lecture

---

La conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué au cours de la dernière décennie. L'évolution de cette conception sera d'abord présentée dans ce chapitre, pour faire place ensuite à l'analyse d'un modèle de compréhension intégrant trois variables : le **lecteur**, le **texte** et le **contexte**. Enfin, chacune de ces variables sera explicitée par la présentation d'éléments susceptibles d'être utiles à l'enseignement de la compréhension en lecture.

---

## **L'ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE**

Deux aspects principaux distinguent les modèles traditionnels de compréhension des modèles plus contemporains. Le premier concerne la hiérarchisation des habiletés: la conception de la compréhension en lecture est passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habiletés à un modèle plus global orienté vers l'intégration des habiletés. Le deuxième aspect concerne la part du lecteur dans la compréhension: l'idée de réception passive du message a laissé la place à la notion d'interaction texte-lecteur.

### **D'un modèle séquentiel à un processus plus global**

Traditionnellement, tant les chercheurs que les enseignants concevaient la compréhension en lecture comme un ensemble de sous-habiletés qu'il fallait enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique (décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale...). Ils croyaient que la maîtrise de ces habiletés était synonyme de maîtrise de la lecture. Cependant, il semble difficile de limiter la lecture à un assemblage de sous-habiletés spécifiques puisqu'on n'a jamais réussi à dresser une liste unique des sous-habiletés contribuant à la compréhension (Irwin, 1986). De plus, il a été démontré que des élèves faibles en lecture peuvent parfois mieux maîtriser certaines habiletés isolées que des lecteurs habiles (Altwerger *et al.*, 1987). Ainsi, il est possible de réussir des exercices isolés de lecture sans savoir vraiment lire. Comment expliquer ce phénomène?

La réponse à cette question réside dans le fait que toute habileté apprise en dehors d'une activité globale de lecture ne se réalise pas de la même façon que lorsque cette même habileté est utilisée dans un contexte réel de lecture. Même si la lecture peut être analysée sur le plan des habiletés, la pleine réalisation de chacune de ces habiletés prises séparément ne constitue pas en soi un acte de lecture. En fait, toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture: elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ces dernières. Par exemple:

- la syntaxe influe sur le décodage: le mot «président» ne sera pas décodé de la même façon s'il s'agit d'un verbe ou d'un nom;

- le sens guide la syntaxe : pensons au découpage syntaxique d'une phrase comme «les poules du couvent couvent» ;
- les connaissances pragmatiques orientent le sens qui sera attribué à un mot. Par exemple, dans la phrase «la clientèle est composée principalement de mineurs», le sens attribué au mot «mineur» sera différent si le contexte est celui d'une région minière ou celui d'une cour de protection de la jeunesse.

Donc, une habileté de lecture séparée de son contexte perdra une grande partie de sa signification. Tout le monde sera d'accord pour dire qu'un enfant qui a appris séparément à tenir le guidon d'une bicyclette, à serrer les freins et à pédaler ne sait pas nécessairement aller à bicyclette. C'est l'interaction de toutes ces habiletés qui constitue la capacité de conduire une bicyclette. Il en va de même pour la lecture.

La lecture peut également être comparée à la performance d'un orchestre symphonique ; en effet, pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens.

Bref, le fait que la lecture soit une mosaïque d'habiletés isolées est de plus en plus remis en question ; la compréhension en lecture est plutôt perçue aujourd'hui comme un processus holistique ou unitaire. Les habiletés en lecture enseignées auparavant ne sont pas nécessairement rejetées (plusieurs sont certainement valables), mais il devient de plus en plus clair qu'une habileté apprise de façon isolée ne contribuera pas automatiquement à l'activité réelle de lecture.

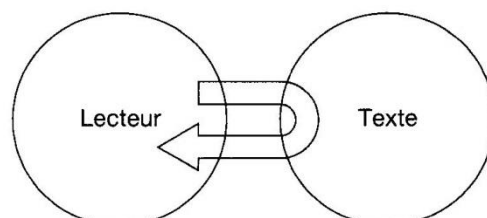
## **De la réception passive du message à l'interaction texte–lecteur**

Une des différences les plus marquées entre l'ancienne et la nouvelle conception de la lecture réside dans le rôle du lecteur dans la compréhension.

Autrefois, on croyait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le «pêcher». Il s'agissait d'une conception de transposition : on croyait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur.

Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. Ce principe rend souvent les enseignants mal à

**FIGURE 1.1:** Conception traditionnelle de la compréhension:  
le lecteur va chercher le sens dans le texte et  
le transpose dans sa tête



l'aise. En effet, ils craignent que le fait de mettre l'accent sur le lecteur ne laisse trop de liberté à l'interprétation: ils veulent que les élèves comprennent ce que «l'auteur a écrit» (Chase et Hynd, 1987). Il faut cependant bien saisir que créer le sens du texte ne veut pas dire que le texte peut signifier «n'importe quoi» (Orasanu et Penney, 1986; Tardif, 1989). Ce qui se passe, en fait, c'est que l'auteur utilise certaines conventions et laisse de côté les informations qu'il suppose connues du lecteur. Par contre, si cette supposition ne se vérifie pas, le message de l'auteur sera évidemment mal compris.

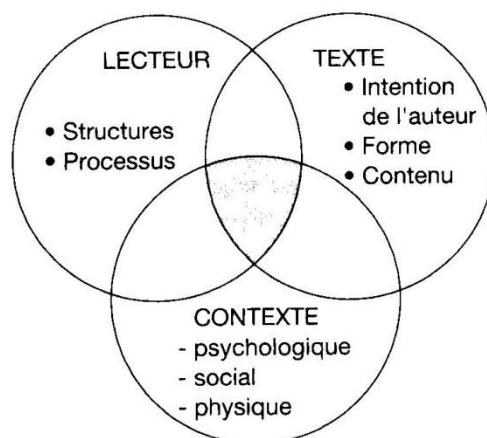
Pour reprendre la comparaison avec l'orchestre symphonique, nous dirons que tout comme pour une pièce de musique, il y a plusieurs façon d'interpréter un texte; cette interprétation dépend des connaissances du lecteur, de son intention et des autres éléments du contexte (Anderson *et al.*, 1985).

## UN MODÈLE DE COMPRÉHENSION QUI FAIT CONSENSUS

Que la lecture est un processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs (Pagé, 1985; Mosenthal, 1989). Il existe également un consensus à propos des grandes composantes du modèle de compréhension en lecture, c'est-à-dire le **texte**, le **lecteur** et le **contexte**. Cette classification se retrouve chez nombre d'auteurs comme Irwin (1986), Deschênes (1986), Langer (1986). Le modèle de compréhension présenté à la figure 1.2 reflète en fait assez fidèlement le courant le plus marqué actuellement dans les recherches en lecture.

La partie **lecteur** du modèle de compréhension comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre (Denhière,

**FIGURE 1.2:** Modèle contemporain de compréhension en lecture



1985). Globalement, les structures font référence à ce que le lecteur **est** (ses connaissances et ses attitudes) alors que les processus font référence à ce qu'il **fait** durant la lecture (habiletés mises en œuvre).

La variable **texte** concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects principaux: l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments. La structure fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances, au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre.

Le **contexte** comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. On peut distinguer trois contextes: le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...).

## LA RELATION ENTRE LES VARIABLES

La compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variables: plus les variables **lecteur**, **texte** et **contexte** seront imbriquées les unes dans les autres, «meilleure» sera la compréhension.