

## ÉVALUATION DES STRATÉGIES D'IDENTIFICATION DE MOTS DU LECTEUR DÉBUTANT OU EN DIFFICULTÉ

par Nicole Van GRUNDERBEECK  
Michéline FLEURY  
Line LAPLANTE

*Le lecteur accompli utilise différentes stratégies pour dégager le sens du texte qu'il lit, en fonction du but qu'il s'est préalablement fixé. A un premier niveau se situent les stratégies d'identification des mots. Le lecteur débutant ou en difficulté a-t-il conscience de celles-ci ? A-t-il tendance à privilégier l'une au détriment des autres ? Peut-il les combiner ? Une démarche de questionnement a été élaborée et appliquée afin d'appréhender les stratégies qu'utilisent les apprentis-lecteurs pour découvrir des mots non reconnus immédiatement. Cette procédure s'est avérée également très intéressante comme complément au diagnostic des élèves en difficulté.*

Les pratiques orthopédagogiques traditionnelles sont inscrites à l'intérieur d'un modèle théorique des processus impliqués dans l'acte de lire qui dominait il y a une décennie, modèle de type « bottom-up » (de bas en haut). Ce modèle véhicule une vision étapististe de la lecture où la compréhension résulte des processus perceptifs et apparaît assujettie à l'efficacité du déchiffrage. Dans cette perspective, la maîtrise de la combinatoire des phonèmes et des graphèmes constitue l'étape préalable avant d'accéder à la compréhension d'un mot, d'une phrase et finalement d'un texte. L'orthopédagogue ou le rééduca-

teur, partisan de cette école de pensée, lorsqu'il reçoit un enfant en difficulté d'apprentissage, lui fait passer des tests de lecture à voix haute, enregistre les erreurs puis procède à leur analyse. L'enfant dyslexique est décrit comme confondant les lettres, les inversant, en oubliant ou en ajoutant. Un programme de rééducation est ensuite bâti qui a pour but d'amener l'enfant à respecter le code grapho-phonétique.

Or, cette façon de procéder correspond à une conception restreinte de l'acte de lire. L'activité lexicale est beaucoup plus complexe que cela. Elle est constituée de deux pôles : d'une part, le langage écrit contenu dans le matériel à lire et d'autre part, le lecteur. Ce dernier perçoit les signes graphiques. Toutefois, cette activité perceptive n'est pas la seule à être pratiquée. Le lecteur doit également mettre en œuvre une activité cognitive au cours de laquelle sont traités les indices sélectionnés lors de la phase perceptive.

La sélection et le traitement des indices ne se font pas au hasard. Ils dépendent du but que se fixe le lecteur. En effet, différents chercheurs (Rothkopf E. et Billington M.A., 1975, Gibson E. et Levin H., 1975 etc.) ont montré qu'un lecteur averti aborde un texte en fonction d'un but, lequel peut varier considérablement selon les situations. Mais, d'après D.L. Forrest-Pressley et T.G. Waller (1984), le recours aux processus cognitifs est insuffisant pour expliquer le contrôle effectif que fait le lecteur averti lorsqu'il lit. Un nouveau cadre de référence est apparu qui permettrait une explication de ce fait, c'est celui de la métacognition. La « cognition » réfère aux processus et stratégies qui sont utilisés par le lecteur en train de lire, alors que la « métacognition » est un concept qui réfère d'une part à la connaissance qu'a une personne de ses processus cognitifs c'est-à-dire qu'elle en est consciente et est capable d'en parler et, d'autre part, à la capacité qu'a cette personne de contrôler ses processus. La lecture est donc un processus actif dans lequel le lecteur essaie de comprendre un texte, en fonction d'un but qu'il s'est préalablement fixé. Dans sa quête de signification, le lecteur ne part pas uniquement des stimuli visuels mais également de l'idée générale de ce qu'il pense rencontrer dans le texte. Il procède à une sélection d'indices à partir de ce qu'il connaît de la langue, de ses expériences antérieures et de sa connaissance du code. La lecture résulte de cette interaction entre processus visuels, cognitifs et métacognitifs.

Dès lors se repose la question de l'évaluation ou du diagnostic des difficultés de lecture. On ne peut pas se borner à constater les transformations grapho-phonétiques. L'analyse des méprises (« miscue analysis ») proposée par K. Goodman (1969) a le grand mérite de prendre en compte, en plus de l'aspect grapho-phonétique, les dimensions syntaxique et sémantique, car les lecteurs ne

font pas de méprises au hasard ; ces dernières révèlent les stratégies utilisées au cours de la lecture. Cependant, le recueil des méprises se fait encore dans une situation de lecture orale et c'est l'examineur qui procède à leur interprétation.

## I. — SITUATION D'ÉVALUATION

Il découle de ce que nous avons dit précédemment qu'il ne suffit pas de mettre un lecteur en présence d'un texte et de lui demander de le lire. Ce que le lecteur veut faire de ce texte va commander la manière dont il va l'aborder. Une évaluation des stratégies du lecteur ne peut ignorer cela. A nos yeux, une situation d'évaluation doit se rapprocher le plus possible d'une situation réelle de lecture. Dès lors, l'examineur proposera au sujet testé un texte, d'un certain niveau de lisibilité, et formulera une consigne qui donnera au lecteur une raison de lire. C'est ce que nous appelons une intention.

Selon Frase (1977), l'intention est une forme d'attention particulière que le lecteur dirige sur certaines informations du langage écrit. Cette attention sélective détermine non seulement le niveau d'importance des informations textuelles mais également le traitement cognitif qui sera opéré avec elles.

L'intention peut être suscitée par un projet de recherche que nourrit le lecteur pour répondre à un besoin spécifique, mais dans une situation pédagogique ou d'évaluation, elle est provoquée par le pédagogue ou l'évaluateur. Nous appelons « intention induite », celle qui émane d'une personne autre que le lecteur, ce qui est le cas dans une situation d'évaluation. L'intention induite est donc transmise par une consigne indiquant au lecteur le but, la tâche à réaliser ou la question à laquelle il doit tenter de répondre.

L'évaluateur, ayant proposé au sujet testé un texte et une intention, observe comment celui-ci procède pour réaliser cette intention. Il note le mode de lecture choisi (oral ou silencieux) et le degré de réalisation de l'intention. Dans le cas où l'intention a été réalisée, on suppose que le lecteur a utilisé les stratégies adéquates. Mais dans le cas où la réalisation n'a été que partielle ou a été nulle, que s'est-il passé ? Le lecteur a-t-il réussi à reconnaître les mots ?

## II. — PROCÉDURE DE QUESTIONNEMENT

Nous avons tenté de mettre au point une procédure d'appréhension des stratégies utilisées par des lecteurs débutants ou en difficulté lors de l'étape initiale de lecture c'est-à-dire celle de l'identification des mots en con-

texte et dans un texte. Cette première étape du processus de lecture permet au lecteur de dégager le contenu sémantique sur lequel il aura à effectuer un travail cognitif en vue de réaliser l'intention. A cette étape, il nous semble important que tous les mots du texte appartiennent au vocabulaire compris du lecteur (il faudrait éviter tout mot inconnu).

De façon générale, le lecteur peut reconnaître globalement un mot s'il le connaît déjà ; mais devant un mot qu'il ne reconnaît pas, il peut l'identifier en l'analysant ou en se servant du sens de la phrase. Nous entérinons les propos de Giasson et Thériault (1983) qui disent que « Même si ces stratégies réfèrent à des compétences isolées, il faut préciser que chez le lecteur, même débutant, elles devraient être complémentaires. Une seule stratégie, même si elle est appropriée, ne peut résoudre tous les problèmes que rencontre le lecteur dans sa quête de signification à l'intérieur des textes écrits. » (p. 198)

Donc, les stratégies d'identification d'un mot non-reconnu dans un texte peuvent se regrouper en deux grandes catégories : la première concerne l'analyse des composantes du mot (le sujet procède aux correspondances grapho-phonétiques, découpe en syllabes, déchiffre les premières lettres etc.) ; la deuxième concerne l'anticipation du mot à partir du contexte (le sujet s'appuie sur le début de la phrase, sur les mots qui suivent, sur l'ensemble du texte, etc.).

Notre procédure essaie dans un premier temps de relever laquelle de ces deux catégories le lecteur privilégie. Dans un deuxième temps, nous essayons de savoir si le sujet a conscience de l'existence de l'autre catégorie ; si oui, s'il est capable de la combiner avec la première ; si non, s'il peut en prendre conscience par des questions successives. Autrement dit, nous tentons de cerner sur quoi se base le sujet pour formuler une hypothèse, puis s'il est capable de la vérifier en utilisant la catégorie de stratégies complémentaire.

La démarche que nous préconisons est la suivante :

1) L'examineur présente au sujet un texte et énonce une consigne où il exprime une intention. La consigne comporte deux aspects : le premier donne un bref aperçu du contenu du texte, le second concerne le but de lecture ou la tâche à effectuer.

Exemple :

Texte « Française »

Françoise est couchée dans son lit.

Elle regarde le plafond de sa chambre.

Tout à coup, Françoise voit un petit lutin.

Le lutin marche sur le plafond de la chambre.

Françoise voit un autre petit lutin qui arrive.

Les deux lutins dansent ensemble.

Françoise se lève de son lit.

Elle danse avec ses amis les lutins.

Françoise entend sa maman qui lui dit :

« Françoise, réveille-toi. Ton déjeuner est prêt ! »

Consignes : Ce texte raconte l'histoire d'une petite fille qui voit quelque chose d'inhabituel. Essaie de découvrir si elle a vraiment vu cette chose.

2) L'examineur invite le sujet à lire le texte sans imposer le mode oral ou silencieux (c'est le choix du lecteur) et à souligner les mots sur lesquels il bute ou qu'il ne reconnaît pas. L'examineur note le degré de réalisation de l'intention (totale, partielle, nulle).

3) Ensuite, l'évaluateur soumet le testé à la procédure de questionnement sur les mots soulignés afin de savoir les indices privilégiés par le lecteur dans sa recherche du mot.

Des protocoles ont été mis au point indiquant le cheminement à suivre (voir schéma des mots non-reconnus). On invite tout d'abord le sujet à émettre une hypothèse : Lis ce mot. Trois cas sont possibles : pas de réponse, réponse attendue, réponse non-attendue. Cette dernière peut être acceptable dans le contexte, dans ce cas, le lecteur a utilisé l'indice contextuel.

Supposons le cas de l'enfant A qui bute sur « couchée » dans la première phrase. Il dit « allongée ». Il s'agit d'une réponse non-attendue mais acceptable dans le contexte. L'enfant B, pour sa part, lit « souchée » ; cette réponse est non-attendue et non acceptable dans le contexte. Comme il y a eu réponse, on pose alors la question « qu'as-tu fait pour essayer de le reconnaître ? ». Si l'enfant n'avait pas donné de réponse, on aurait demandé : « que peux-tu faire pour essayer de le reconnaître ? ». Deux voies sont donc possibles : le testé peut émettre une hypothèse soit, en se basant sur l'aspect grapho-phonétique et visuel, soit, en essayant de deviner le mot d'après le contexte. La combinaison se produit quand le sujet allie les deux voies de lui-même (c'est ce mot parce qu'il contient telles lettres et puis, ça va bien avec la phrase).

Au deuxième niveau, on essaie de savoir si le sujet a l'intuition des deux catégories de stratégies par la question « connais-tu une autre façon pour trouver ce mot ? » Si l'enfant répond affirmativement, on lui demande de l'appliquer (« fais-le »), il en est capable ou non. Reprenons le cas de l'enfant A : s'il dit « oui, je peux regarder les lettres », l'évaluateur lui demande de le faire ; il en est capable ou non. Une réponse affirmative de B devrait être accompagnée de « je vois si mon mot va bien avec ma phrase ».

Dans le cas où le sujet n'a pas conscience de l'autre catégorie de stratégies (il a répondu non ou continue à défendre sa première réponse), on passe au niveau 3. Pour

provoquer la prise de conscience des stratégies de sens, on cache une partie du mot et on invite le sujet à relire le début de la phrase. Ainsi l'enfant B relirait « Françoise est cou □ dans son lit » « couchée » étant partiellement caché. Tandis que pour attirer l'attention sur les indices visuels, on propose un mot acceptable dans le contexte mais sans ressemblance visuelle avec le mot. Ainsi, on pourrait redemander à l'enfant A s'il est sûr que c'est vraiment le mot « allongée » qui est écrit là. Dans ce dernier cas, le sujet infirme ou confirme l'hypothèse proposée en s'appuyant ou non sur les indices visuels.

Au niveau 4, l'examineur propose un mot qui ne va pas dans le contexte, puis note si le sujet réagit ou non à l'in vraisemblance proposée. Par exemple, à l'enfant B, on dira « qu'est-ce qui te fait dire que ce n'est pas « cousin » ? ». Si le sujet demeure insensible à cela, on fait lire la phrase avec le mot inusité et on note s'il y réagit enfin. En désespoir de cause, la réponse est fournie.

En fait, par des questions successives, l'examineur amène l'examiné à prendre conscience de l'existence de différents indices que l'on combine pour découvrir un mot non-reconnu.

### III. — ILLUSTRATIONS AVEC QUELQUES CAS D'ENFANTS

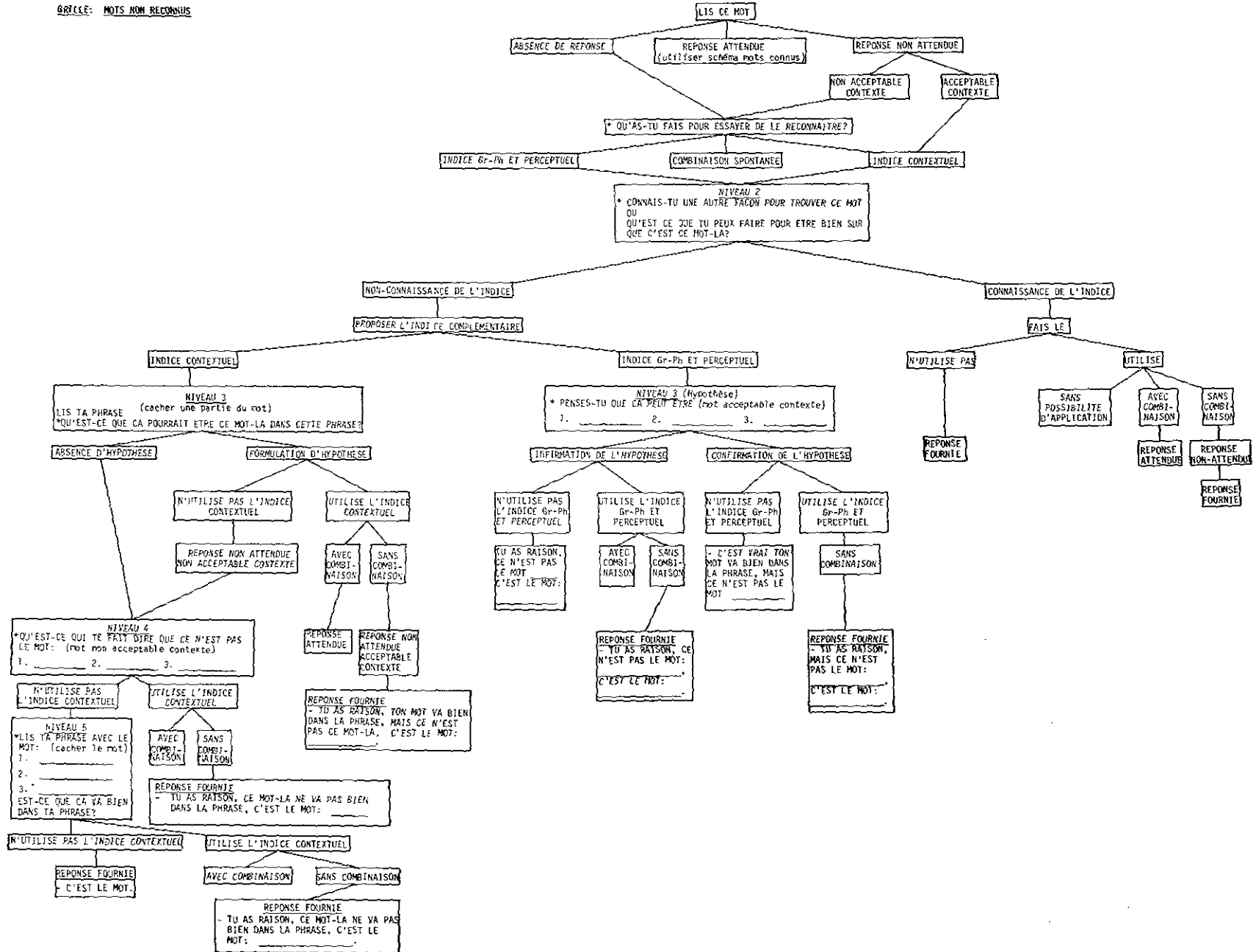
1) Martin est un lecteur en difficulté de fin première année. Il bute sur le mot « marche » dans la phrase « le lutin marche sur le plafond ».

A la consigne « lis ce mot », il répond « mache ». La réponse est non attendue, non acceptable. A la question « qu'as-tu fait pour essayer de le reconnaître ? », il répond « c'est mache parce que c-h ça fait che » (donc, il utilise l'indice grapho-phonétique).

A la question « qu'est-ce que tu peux faire pour être bien sûr que c'est ce mot là ? », il retourne au début du mot et dit « m-a ma, c-h che ». Par là, il manifeste qu'il ne se soucie pas du sens. Au niveau 3, l'évaluateur montre « mar », cache « che » fait relire la phrase et dit qu'est-ce que ça pourrait être ce mot là ? », l'enfant répond « c'est court ». Martin utilise ici une stratégie de sens, mais ne combine pas avec l'indice grapho-phonétique. Sa réponse est non attendue mais acceptable dans le contexte. L'évaluateur lui dit alors « tu as raison, ton mot va bien dans la phrase, mais c'est le mot marche ».

Un peu plus loin, le même enfant bute sur « dansent » dans la phrase « les deux lutins dansent ensemble ». Il formule l'hypothèse « jouent ensemble ». La réponse est non-attendue mais acceptable dans le contexte. A la question « qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr que c'est ce mot ? », il répond qu'il ne sait pas. Donc, il manifeste qu'il

GRILLE: MOTS NON RECONNUS



ne connaît pas la stratégie complémentaire. Au niveau 3, l'évaluateur lui demande « penses-tu que ça peut être marchent ? ». Réponse de Martin : « Ca se peut pas, c'est pas marchent, le mot ne commence pas par m ». Il infirme l'hypothèse mais ne propose rien d'autre. Donc, il utilise l'indice grapho-phonétique pour infirmer l'hypothèse mais sans combinaison.

Ces deux cas nous montrent que Martin ne fait pas le lien entre les aspects grapho-phonétiques et le sens, il utilise ou l'un ou l'autre, mais ne les combine pas. Autrement dit, il émet des hypothèses, mais il ne peut les vérifier.

2) Mario est un autre lecteur en difficulté de la même classe. Lui aussi bute sur « marche ». L'hypothèse qu'il formule est « maque » (réponse non attendue, non acceptable contexte). A la question « qu'as-tu fait pour essayer de le reconnaître ? », il répond « ça commence par un m ». Donc, il s'attache à l'indice grapho-phonétique. A la question de niveau 2, il répond qu'il ne sait pas. Au niveau 3, l'évaluateur montre « mar » cache « che » et à la question de ce niveau, Mario dit « c'est marche ». Il utilise l'indice contextuel avec combinaison.

Il bute aussi sur « dansent » qu'il lit « dase » parce que « d-a fait da » (donc, il émet son hypothèse sur une base grapho-phonétique). Mais à la question de niveau 2 « qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr que c'est ce mot ? », il dit « je peux voir si ça va bien dans la phrase, c'est dansent ». Il exprime ici sa connaissance de la stratégie complémentaire et l'utilise en la combinant avec l'autre.

Mario, contrairement à Martin, a compris qu'il peut combiner les différents indices. Même si au départ, il s'appuie sur les indices grapho-phonétiques, il a saisi qu'il peut vérifier son hypothèse en se basant sur le contexte.

3) Eric, lui aussi, est capable de combiner les deux catégories de stratégies. Ainsi, il bute sur « plafond ». Il ne donne aucune réponse à la consigne « lis ce mot ». « Qu'as-tu fait pour essayer de le reconnaître ? » « J'ai regardé les lettres ». « Connais-tu une autre façon pour trouver ce mot ? », « Non ». L'évaluateur montre pla, cache fond, l'enfant dit « c'est plafond ».

Un peu plus loin, Eric bute sur « autre », dans la phrase « Françoise voit un autre petit lutin », qu'il lit « petit ». A la question de l'évaluateur « qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr ? », il va vérifier grapho-phonétiquement et dit « ce n'est pas petit, mais je sais pas a-u ». Devant le mot « se lève » (Françoise se lève) l'enfant lit « rit », donc utilise une stratégie de sens, mais à la question « qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr ? », il dit « je sais » et se corrige aussitôt.

4) Sophie, pour sa part, reste accrochée aux indices grapho-phonétiques même si elle est capable à l'occasion de porter un jugement sur le sens. Elle bute sur « plafond » qu'elle n'arrive pas à lire. Elle dit avoir regardé les lettres, mais en aucun cas, elle ne recourt à d'autres indices. A la question de niveau 3 « qu'est-ce que ça pourrait être ce mot dans cette phrase ? » elle répond : « Elle regarde le lit », donc, formule une hypothèse en se basant sur le contexte, mais ne combine pas avec l'autre catégorie de stratégies.

Plus loin, elle bute sur « ensemble », elle n'émet aucune hypothèse jusqu'au niveau 3. Au niveau 4, l'examinateur propose « entendre », l'enfant dit qu'elle ne sait pas. « Lis ta phrase avec entendre », l'enfant s'exécute « les deux lutins dansent entendre ça se peut pas » mais ne propose rien d'autre.

Finalement, l'enfant ne reconnaît pas le mot « réveille » (Françoise réveille-toi). Au niveau 3, Sophie tente « réveille-toi ». Au niveau 4, « qu'est-ce qui te fait dire que ce n'est pas rêve ? », Sophie répond « Mais rêve est bien plus court que ça ». Au niveau 5, à la demande de l'examinateur « Lis cette phrase avec rêve », l'enfant lit tel que demandé mais ne fait pas de combinaison de stratégies.

## CONCLUSION

Ce protocole a été expérimenté auprès d'une centaine d'enfants de fin première année primaire, ainsi qu'auprès de plusieurs enfants en difficulté.

L'intérêt de cette procédure est bien sûr d'informer l'examinateur sur la façon de faire de l'enfant. Mais à côté de cela, c'est la part active que prend le lecteur dans la recherche de mots qui est à souligner : les enfants ont l'impression de découvrir quelque chose. Très souvent, ils prennent conscience des différentes stratégies possibles : ils ne restent pas bloqués sur un mot, ils peuvent utiliser différents moyens pour se dépanner.

Dès lors, cette procédure, si elle en est une d'évaluation, en devient aussi une d'apprentissage : on constate fréquemment que le sujet testé apprend, d'un mot non reconnu sur lequel on revient à l'autre, ce jeu de l'anticipation - vérification ; c'est donc très valorisant pour lui.

L'étude de Barr, en 1975, a démontré qu'après un entraînement, les élèves avaient tendance à utiliser la stratégie enseignée, au détriment des autres. Nos observations nous conduisent à la même conclusion : le lecteur moyen ou en difficulté est très dépendant de ce qu'on lui enseigne. L'hypothèse compensatoire avancée par Stanovich (1980) à l'effet qu'un lecteur peut utiliser une stratégie différente (par exemple, utiliser l'information contextuelle)

pour compenser une stratégie déficiente (par exemple, difficulté à déchiffrer un mot en se servant du code grapho-phonétique) semble valable pour des élèves un peu plus avancés dans leur apprentissage. Encore faut-il que les apprentis-lecteurs sachent qu'il existe différentes stratégies pour reconnaître un mot, qu'ils ont le droit de les utiliser et qu'ils les apprennent. Notre procédure permet cela.

La limite de cette dernière est qu'elle est valable en début d'apprentissage c'est-à-dire tant que l'apprenant n'a pas atteint un niveau de maîtrise suffisant du code grapho-phonétique. Elle n'a plus sa raison d'être à des stades ultérieurs d'apprentissage de la lecture. En effet, quand le lecteur maîtrise le code grapho-phonétique, il peut transcoder les mots sur le plan oral correctement mais cela ne signifie pas pour autant qu'il combine les stratégies. Cette personne peut présenter des problèmes de compréhension. Nous inférons qu'elle aborde le texte avec une seule stratégie. Mais l'instrument que nous avons mis au point ne permet pas de vérifier cela dans la mesure où nous revenons sur des mots non ou mal identifiés. Il faudrait concevoir un autre outil qui amènerait le lecteur à faire le lien entre le mot déchiffré et le signifié.

Les élèves en difficulté apparaissent comme ceux qui n'utilisent qu'une stratégie ; très souvent ils recourent au code grapho-phonétique. S'ils le maîtrisent insuffisamment,

ils restent bloqués au mot problématique et refusent d'aller plus loin ou s'ils le font, ils persévèrent dans leur approche grapho-phonétique du texte et ne dégagent pas le sens. Certains d'entre eux recourent parfois à une stratégie contextuelle, mais dans ce cas, ils l'utilisent indépendamment de l'autre, ils ne les combinent pas. Plus rarement, il arrive que des élèves connaissent les stratégies mais ne maîtrisant que trop peu de correspondances grapho-phonétiques, ils ne peuvent les appliquer. Voilà autant de cas qui entraîneront des interventions rééducatives différentes.

La prise de conscience par le lecteur de différentes stratégies possibles pour découvrir un mot non-reconnu serait du niveau de la métacognition, selon Forrest-Pressley D.L. et Waller T.G. (1984). Notre expérience nous a montré que des enfants jeunes (sept ans) sont capables de réfléchir à ce niveau et d'apprendre des stratégies métacognitives.

Nicole VAN GRUNDERBEECK  
 Micheline FLEURY  
 Line LAPLANTE  
 Université de Montréal

#### Note

Ce travail a été réalisé grâce à une subvention de recherche du fonds FCAC du Ministère de l'Éducation du Québec par une équipe composée de M<sup>mes</sup> N. Van Grunderbeeck et M. J.P. Martinez, professeurs à l'Université de Montréal, et de M<sup>mes</sup> L. Laplante et M. Fleury, auxiliaires de recherche.

#### Références bibliographiques

- BARR (R.). — The Effect of Instruction on Pupil Reading Strategies, *Reading Research Quarterly*, 1975, 10 (4).
- FORREST-PRESSLEY (D.L.) et WALLER (T.G.). — *Cognition, Metacognition and Reading*, New-York : Springer-Verlag, 1984.
- FRASE (L.T.). — Purpose in Reading, in J.T. Guthrie (Ed.) : *Cognition Curriculum and Comprehension* (pp. 42-64), Newark : International Reading Association, 1977.
- GIASSON (J.) et THERIAULT (J.). — *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal : Editions Ville-Marie, 1983.
- GIBSON (E.) et LEVIN (H.). — *The Psychology of Reading*. Cambridge, MA : the MIT Press, 1975.
- GOODMAN (K.S.). — Analysis of Oral Reading Miscues : Applied Psycholinguistics, *Reading Research Quarterly*, 1969, 5 (1) 9-30.
- ROTHKOPF (E.) et BILLINGTON (M.). — A Two-Factor Model of the Effect of Goal-Descriptive Directions on Learning from Text *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 692-704.
- STANOVICH (K.E.). — Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency, *Reading Research Quarterly*, 1980, 16 (1), 32-71.