Document généré le 23 avr. 2024 20:14

Québec français

Le développement de l'habileté à lire dès le début de l'apprentissage

Gilles Primeau

Numéro 33, mars 1979

Le nouveau programme de français au primaire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/56541ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Primeau, G. (1979). Le développement de l'habileté à lire dès le début de l'apprentissage. *Québec français*, (33), 64–66.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1979

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Le développement de l'habileté à lire dès le début de l'apprentissage

Cet article a été préparé dans le cadre d'un cours PPMF (él) de l'Université de Montréal avec trois enseignantes de l'école Laurier (C.E.C.M.) dont je tiens à souligner l'entière participation: Carole L. Coveney, Madeleine St-Amant et Madeleine O. Tremblay.

Les activités de lecture dont il va être question dans le présent compte rendu ont été menées en classe de première année et cela, dès le mois de novembre. C'est donc dire que les écoliers en étaient au tout début de leur apprentissage de la langue écrite. Les enseignantes connaissaient les propositions du nouveau programme et voulaient s'assurer de leur pertinence, particulièrement de celle qui veut que l'habileté à lire s'élargisse par la pratique même du texte signifiant. Autre fait à retenir: les enseignantes en étaient à leur dernier cours PPMF et avaient déjà acquis une bonne habileté à enseigner selon l'esprit du nouveau programme de français. Notons enfin qu'il ne s'agit aucunement ici d'une recherche à caractère scientifique, mais d'une situation d'apprentissage pour les maîtres eux-mêmes; ce que les enseignantes visaient, c'était de mieux objectiver leur propre situation de classe et d'en intégrer elles-mêmes les connaissances qu'elles allaient en tirer.

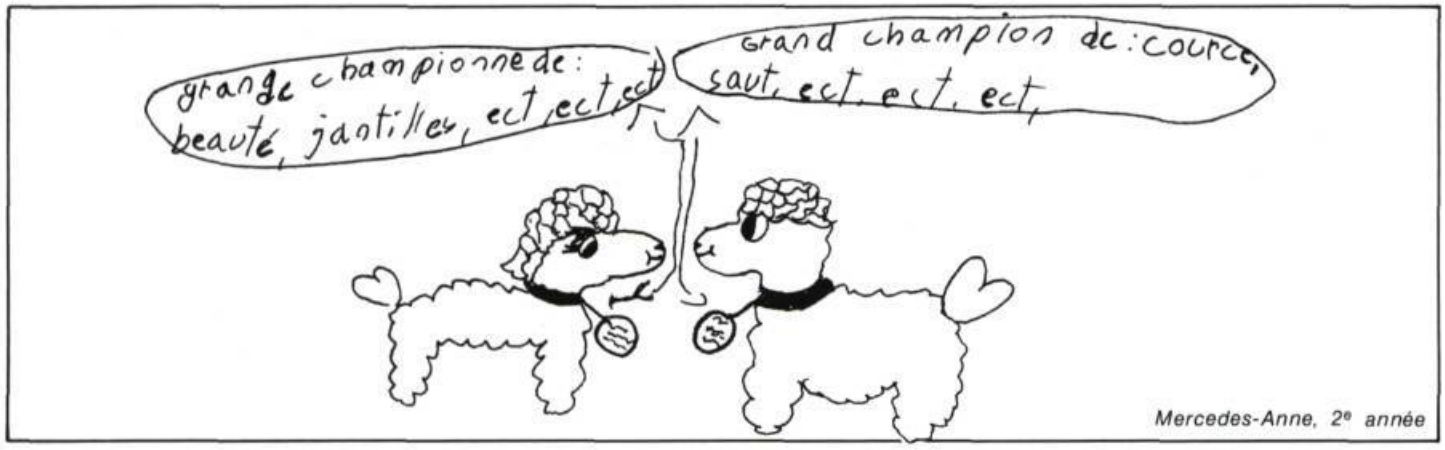
L'hypothèse du travail

L'hypothèse retenue pour l'élaboration de la préparation de classe était la suivante: les jeunes écoliers peuvent reconstruire le sens d'un texte même s'ils ne connaissent pas la forme écrite de tous les mots qui le composent (entrée idéographique) et même s'ils ne connaissent pas toutes les correspondances orales de tous les graphèmes qui forment les mots (entrée grapho-phonétique). De plus, et cette deuxième partie de l'hypothèse est essentielle, la confrontation à de tels textes permet d'élargir leur compétence et leur performance en lecture. Bref, les enseignantes croient que c'est en lisant que les écoliers apprennent à lire, cet apprentissage étant vu d'abord comme une habileté, une habileté qui *intègre diverses connaissances en lecture*: connaissances syntaxiques, idéographiques, morphologiques et phonographiques.

Les écoliers soumis à l'expérience

Les écoliers de l'école Laurier ne sont ni meilleurs ni pires que d'autres. Leur milieu sociologique est loin d'être considéré comme favorisé et ils ne profitent d'aucune condition particulière susceptible d'en faire des écoliers non représentatifs de ce groupe d'âge. En lecture, au moment de l'expérience, leur profit s'établissait à peu près comme suit:

- Comme tous les écoliers de 6 ans, ils possèdent une connaissance appréciable de la langue orale, dont un certain vocabulaire actif et un vocabulaire disponible.
- Comme tous les écoliers de leur âge, ils possèdent aussi une certaine connaissance du réel (une théorie du monde), ils peuvent verbaliser ce qu'ils ressentent et ils se situent normalement dans le temps et dans l'espace.
- L'école les a déjà familiarisés avec quelque 200 mots (entrée idéogra-



Mercedes-Anne, 2e année

phique) affichés en classe. Ces mots ont été fréquemment manipulés (dessin, phraséologie, histoire, jeux divers...).

- Ils possèdent déjà certaines connaissances syntaxiques, telles la lettre majuscule en début de phrase et le point à la fin. À cela s'ajoutent quelques indices grammaticaux: le «s» au pluriel des noms et le «nt» du pluriel des verbes.
- Ils connaissent les lettres de l'alphabet et un certain nombre de syllabes simples (ba, be, bi, bo, bu, etc.), de syllabes inverses (il, al, etc.) et de syllabes à deux consonnes (bl, br, pr, etc.). Ces connaissances leur permettent une entrée productive quant au système grapho-phonétique.
- Ils reconnaissent assez bien de façon globale la plupart des mots-outils qu'ils rencontrent dans les phrases simples (et, le, la, les, avec, sur, pour, etc.).
- Les classes où ils vivent sont dotées de ce qui s'appelle un «coin de lecture» et les écoliers profitent de leurs temps libres pour «lire» les albums qui s'y trouvent.
- Enfin, les livrets de la collection «Je lis tout seul» servent de livres de lecture. Les enfants les apportent à la maison, se les font lire et les lisent.

Inutile d'ajouter que les enfants ne suivent pas une méthode de façon linéaire et systématique; ils ont trop de mots et de phrases à suggérer eux-mêmes.

Le matériel préparé

Les enseignantes ont préparé deux textes différents. Le premier, *Riki le petit chien*, est à caractère poétique et le second, *Le fruit et son arbre*, est à caractère informatif. Ces textes ont été préparés en faisant référence à des informations données dans le nouveau programme, à savoir:

- l'objectif minimal terminal de performance en lecture, première année;
- les divers critères fournis quant aux facteurs de lisibilité: phrases courtes (7 à 9 mots), suite logique, absence de mots écrans, phrases simples, emploi des verbes à un temps connu à l'oral, etc.

La réussite de la lecture ayant été très sensiblement la même pour les deux livrets préparés, nous nous attarderons au texte *Riki le petit chien*. Le thème a été retenu parce que la plupart des enfants ont un animal à la maison et que, comme tous les écoliers de leur âge, ils se passionnent pour les animaux. De même, le parc, endroit où se déroule l'action, est un lieu privilégié pour ces écoliers. Le livret présente un texte de huit phrases simples accompagnées d'illustrations en rapport avec chaque phrase. L'illustration devient ainsi un indice de sens et en guide la recherche.

Voici les phrases du premier livret. Les mots ou les parties de mots soulignés sont nouveaux à l'écrit pour la majorité des enfants.

Riki le petit chien

Le petit chien s'appelle *Riki.*
Riki va jouer au parc.
Le petit chien rencontre *un écureuil.*
L'écureuil grimpe *dans l'arbre.*
Riki s'amuse *avec l'écureuil.*
Le petit chien est content.
Le petit chien retourne *à la maison.*
Il rêve à son ami l'écureuil.

La situation de classe

Les trois enseignantes ont regroupé les écoliers, leur ont expliqué qu'ils allaient recevoir un petit livre et qu'ils devaient essayer de trouver ce qu'il disait. Les enfants devaient lire individuellement d'abord et ensuite ils devaient aller lire le livret à une des enseignantes. Celle-ci devait écouter l'écolier et le questionner (ses impressions, ses souvenirs) pour s'assurer de la compréhension.

Pendant que les écoliers s'occupaient, les enseignantes ont pu faire les observations suivantes:

- Les enfants reçoivent le livret et regardent d'abord les illustrations du début à la fin.
- Ils reprennent l'histoire et cherchent du sens par les entrées qu'ils possèdent déjà:
  - — les mots connus de façon idéographique sont reconnus instantanément par plusieurs, alors que d'autres utilisent l'illustration pour s'assurer qu'ils ont bien identifié le mot et que certains ont recours aux mots-étiquettes affichés sous leurs yeux.
  - — quand l'entrée idéographique n'est pas utilisable, les mots n'étant connus qu'à l'oral, les enfants se dépannent par l'entrée syllabique, mais souvent pour le début du mot seulement, la suite étant anticipée à l'aide du sens déjà trouvé. L'écolier reprend alors la phrase du début et parvient, guidé par le sens et la syntaxe, à la lire complètement. L'alphabet est utilisé de la même façon, particulièrement en ce qui a trait aux voyelles.
- Les écoliers se consultent entre eux et s'aident mutuellement. En dernier recours, ils demandent l'aide d'une enseignante.
- Tous parviennent à lire le livret au complet, à l'exception de six (6) écoliers (sur les 40) qui perdent l'intérêt avant la fin parce qu'ils ne possèdent pas suffisamment les moyens de construire du sens. Il est cependant à noter que tous ces six ont réussi à lire au moins une phrase et en ont compris le sens.

Une fois la lecture personnelle complétée, tous les enfants sont allés lire leur texte à une des enseignantes et plusieurs sont allés le lire aux trois enseignantes, très fiers de leur performance toujours meilleure d'une fois à l'autre. Encore ici, il est à noter que même les écoliers qui n'ont pas réussi à lire tout le texte étaient heureux de montrer qu'ils pouvaient lire au moins une phrase et qu'ils en comprenaient bien le sens.

Les enseignantes ont de plus remarqué que la motivation des écoliers était très grande, même si la fatigue commençait à se faire sentir chez certains au bout de quinze à vingt minutes. Elles ont aussi constaté que les enfants appréciaient le fait d'avoir tous un livret identique pour échanger des informations et des impressions; ils ont d'ailleurs formulé le désir d'avoir d'autres livrets de la sorte et même de s'en composer.

L'expérience a été tentée avec deux livrets différents, nous l'avons indiqué, mais le texte à caractère informatif a suscité moins d'intérêt que celui à caractère poétique. Cela s'explique par le déroulement du texte à caractère informatif, le lien sémantique entre les phrases n'étant assuré que par le thème et la forme identique du contenu de chaque page. On retrouvait à chaque page une illustration du fruit et son nom, une illustration de l'arbre fruitier et son nom et une phrase comme:

«Le poirier donne des poires», «La banane est dans le bananier.» De cela, on peut conclure que les textes à caractère informatif ne devraient pas être aussi neutres en première année, ils devraient être présentés différemment.

L'enseignement à tirer

D'une situation comme celle que nous venons de décrire, plusieurs conclusions peuvent se dégager. D'abord, les enseignantes se sont placées elles-mêmes en situation d'apprentissage et elles ont elles-mêmes dégagé des connaissances pertinentes quant à l'apprentissage de la lecture. Parce qu'elles travaillaient en équipe, parce qu'elles travaillaient en classe et parce qu'elles étaient placées en situation d'objectiver leur enseignement, elles ont dégagé des connaissances qu'elles ont immédiatement intégrées à leur habileté d'enseignantes.

Cette expérience, si minime soit-elle, a surtout permis de confirmer le point de vue qu'avaient les enseignantes sur l'apprentissage de la lecture. Ce point de vue se résume comme suit: lire est une habileté qui se développe par la confrontation aux discours signifiants («c'est en lisant qu'on apprend à lire»); les connaissances nécessaires (connaissances syntaxico-sémantiques, idéographiques, morphologiques, graphophonétiques) se développent en parallèle avec l'habileté à lire et non comme préalables. En d'autres termes, la démarche n'est pas de fournir des connaissances avant de faire lire, mais de les fournir par la lecture, au moyen de la lecture. Cela signifie, bien sûr, que les écoliers sont placés en situation de lire, ne serait-ce qu'un mot ou qu'une phrase, dès le début de leur apprentissage et que c'est de ces situations que seront dégagées les connaissances jugées pertinentes.

C'est là l'essentiel du nouveau programme.

Gilles PRIMEAU