

Québec français



Les mécanismes de base en lecture

Claude Langevin

Number 15, June 1974

Apprendre à lire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56886ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Langevin, C. (1974). Les mécanismes de base en lecture. *Québec français*, (15), 15–17.

ble et accessible. Quand verrons-nous dans nos classes de 6 ans des affiches, des livres de contes, des journaux pour enfants, en quantité plus grande que des manuels et des cahiers? Sait-on se servir des occasions où l'enfant veut communiquer avec d'autres pour lui présenter l'écrit comme un mode de communication qui a ses particularités?

L'enfant qui a aimé la maternelle parce que la jardinière lui lisait de belles histoires serait heureux d'entendre encore en première année, de les découvrir, de percer le mystère des symboles écrits pour les lire lui-même. Peut-être voudrait-il en inventer et en écrire lui-même pour ses amis de maternelle ou d'ailleurs.

Ce point de départ est déjà plus gai et plus attirant qu'une phrase-type ou une série de lettres et mots à mémoriser. Et pourtant, il permettrait à l'enfant de découvrir des lettres, des mots, des phrases. Un procédé d'apprentissage ou une méthode, qu'elle soit synthétique ou analytique ou mixte, n'entre pas en contradiction avec cette préoccupation. On peut aussi bien faire découvrir des lettres et des syllabes dans un conte que dans une phrase-type.

Une deuxième condition qui en contient plusieurs, c'est de permettre à l'enfant de développer l'équipement perceptif et intellectuel dont il a besoin pour lire. Je veux parler des habiletés perceptives d'ordre visuel et auditif, motrices et intellectuelles nécessaires à la lecture et à l'écriture. Apprendre à lire n'est pas une simple affaire de mémoire comme on voudrait et on aimerait bien le penser quelquefois quand on dit qu'un enfant «ne sait pas sa lecture» ou qu'il n'a pas «étudié son vocabulaire» ou quand on réalise qu'il a assimilé tel manuel mais qu'il ne peut lire ailleurs.

Lire c'est reconnaître des signes, les distinguer les uns des autres, les considérer dans un ordre donné, c'est associer ces signes à des sons qu'on a identifiés dans sa langue; lire c'est aussi découvrir dans une série de signes un message plein de sens et d'intérêt pour moi lecteur. Pour faire cet acte complexe, l'enfant n'a pas besoin que de sa mémoire. Il lui faut un équipement adéquat sur les plans perceptif et intellectuel sinon il risque de rencontrer des embûches si énormes qu'elles lui enlèveront tout désir de lire. De même pour écrire.

On croit trop facilement que l'enfant a cet équipement en arrivant en classe de 1ère année puisqu'il a fait des prérequis en maternelle. On réduit aussi trop facilement cet équipe-

ment à une question de latéralisation comme s'il suffisait de bien connaître la gauche et la droite pour savoir lire et écrire.

Quelles découvertes pour un enfant que de réaliser que dans la langue qu'il parle des mots ont des consonances semblables, que des sons se ressemblent, que des mots sont plus longs que d'autres, «locomotive», est plus long que «train», que des objets ont des formes analogues, d'autres pas, que les lettres qu'il voit dans son conte préféré ont des formes semblables ou différentes, que certaines lettres reviennent plus souvent que d'autres, que derrière ces lettres se cache une histoire!

Ce n'est pas comme ça, me dirait-on, qu'on va apprendre à lire et à écrire une langue aussi complexe et aussi capricieuse que la nôtre! Pas en un an certes. Mais si on laissait le temps à l'enfant de découvrir, un an, deux ans, trois ans...

LES MÉCANISMES DE BASE EN LECTURE

Le programme-cadre demande que l'école primaire assure l'apprentissage des mécanismes de base en lecture, sans cependant spécifier ni décrire ces mécanismes, les supposant connus par les maîtres ou automatiquement inscrits dans chacune des méthodes employées actuellement dans nos classes. Devons-nous applaudir devant un tel oubli ou une telle confiance aveugle? Le mutisme du programme-cadre, pour ne pas dire du Ministère, là-dessus, n'en cause pas moins de profondes angoisses chez les maîtres, du premier cycle surtout, en particulier lors des moments d'évaluation aux différentes étapes de l'apprentissage.

D'habitude, tout naturellement, on pense à deux mécanismes de base: le décodage et la compréhension. Alors, à brûle-pourpoint, on fait lire n'importe quoi aux enfants, puis on leur pose 5 ou 10 questions (pour mieux calculer le pourcentage) dites de compréhension. Ou alors on se fie tout bêtement aux «scientifiques» exposés de vendeurs de méthodes pour évaluer les enfants à partir des tests élaborés par ces mêmes scientifiques personnes.

Où encore, c'est le Ministère lui-même, on l'a vu au mois de mars dernier, qui se charge d'évaluer le savoir-lire des enfants à l'aide d'un

Et il n'y a pas nécessairement contradiction entre une approche de ce type et des procédés ou méthodes; qu'elles soient analytique, mixte ou synthétique, donner à l'enfant l'occasion et les conditions pour qu'il découvre la langue écrite n'élimine pas forcément les exercices systématiques. L'enfant d'ailleurs ne s'oppose pas nécessairement à des exercices si ceux-ci vont dans la ligne de son développement et de ses intérêts. Le tout est dans l'art de les présenter et de les relier à la découverte de sa langue. Cela, aucun manuel, aucun cahier d'exercices, de quelque auteur que ce soit, si savant ou si pédagogique soit-il, ne saura le réussir. Seul l'enseignant, lui-même à la découverte de sa langue, lui-même à l'écoute des enfants et lui-même heureux de lire saura créer dans sa classe des conditions de découverte et d'apprentissage de la langue écrite.

FRANÇOISE DULUDE-COUTURE

test-pression destiné à évaluer des mécanismes, connaissances et habiletés dont on s'est bien gardé d'ailleurs de définir et de justifier la nature et la place dans le développement global de l'acte lexique chez des enfants de première année. Mais alors, pourquoi fabriquer un test que l'on a cru bon de n'appliquer qu'aux enfants qui n'avaient PAS suivi la méthode Sablier? C'est scientifique, ça? Moi, j'appelle cela un préjugé ou une basse mesure publicitaire.

Mais nous voulions parler des mécanismes de base en lecture. Certes, le décodage et la compréhension sont des mécanismes de base, à tout moment de l'apprentissage et de l'utilisation de l'acte lexique global, progressif et terminal. Mais ce sont plutôt, à mon avis des **techniques de lecture** qui, en fait, résultent du développement, de l'acquisition et de l'intégration fonctionnelle de mécanismes plus profonds dont le fonctionnement synergique est responsable, somme toute, de l'état et de la valeur des techniques qui en découlent, comme un effet d'une cause multiple d'agencement complexe.

Cette distinction entre MÉCANISMES et TECHNIQUES est fondamentale, car c'est d'elle que vient la validité des critères d'évaluation du savoir-lire de l'enfant, de même que c'est elle qui décide de la pertinence des objectifs que l'on peut se fixer à l'intérieur d'un cycle d'enseignement.

A défaut de cette distinction, il ne reste plus aux auteurs de méthodes qu'à demander aux maîtres d'appliquer aveuglément les procédures d'enseignement et la méthodologie propres à leur méthode, dont les maîtres, d'ailleurs, ne voient pas très bien l'adéquation à travers les pages, textes, phrases, mots et exercices des manuels de lecture «qu'on vend avec». Cette foi en la méthode, j'y crois, mais de là à la transposer aux manuels et à tout ce qu'il y a dedans, page après page, mot à mot... minute!

Savoir lire le manuel de telle méthode, ce n'est pas avoir acquis, intégré, automatisé cette méthode; c'est tout simplement savoir lire le manuel. Mais, hélas! tout le monde croit que c'est cela, lire! Les «méthodeurs», les parents et même des maîtres. A croire qu'il suffit de bien passer à travers les manuels de lecture pour apprendre à lire, et que l'enfant qui y arrive a automatiquement appris les mécanismes de base. En parodiant un célèbre auteur en évaluation de l'intelligence, les gens dont nous parlions tout à l'heure semblent prêts à nous annoncer, avec l'innocence et la candeur du personnage central de *La petite semaine* à Radio-Canada: «Savoir lire, mais c'est savoir lire ça!» Et, pour parodier une annonce publicitaire «rasoir», on pourrait dire de certains d'entre eux: «Ah! les tests? Aïe! Ils l'ont, eux autres!»

Tout ce détour pour en arriver à proposer qu'il est aussi peu scientifique, en enseignement, de n'avoir aucune méthode que de n'en avoir qu'une, et qu'il faut essayer de mieux éclairer encore la distinction entre mécanismes et techniques en lecture, si l'on veut poser les gestes de transformation qui s'imposent dans la problématique de l'enseignement de la lecture, aujourd'hui et dans les années à venir.

Pour apprendre et intégrer des techniques fonctionnelles de décodage et de compréhension, entre autres, l'enfant doit d'abord acquérir, intégrer et automatiser des mécanismes liés à des habiletés, connaissances et attitudes qui sont plus ou moins dans l'ordre même du savoir-lire intégral et automatisé. Je veux dire que là que le savoir-lire ne se développe pas par lui-même, mais en corollaire, en résultante du développement et de l'intégration de plusieurs mécanismes, progressivement orientés et appliqués à la nature spécifique de la lecture et à son établissement chez un individu. En termes volontairement plus sibyllins encore, **pour**

apprendre à lire, il faut que l'enfant sache déjà lire.

Nous y voilà, enfin! direz-vous. Essayons toujours. Pour en arriver aux techniques de lecture, l'enfant doit POUVOIR-SAVOIR-VOULOIR percevoir, exploiter et utiliser avec compréhension des phénomènes produits d'encodage allant du simple au complexe, lui permettant un jour de négocier sans difficultés insurmontables le décodage et la compréhension de sa langue maternelle sous sa forme écrite.

Toute l'éducation, tout l'enseignement préalable à l'apprentissage proprement dit de la lecture doivent donc tendre à faire naître, développer, intégrer et automatiser chez l'enfant des **mécanismes de perception interprétative de phénomènes produits d'encodage**, et des mécanismes d'exploitation, de manipulation et d'utilisation de ces phénomènes, menant à leur compréhension, intégration et automatisation fonctionnelles.

L'enfant doit donc en arriver à pouvoir lire et écrire avec et de tout son corps, de son audition, de son toucher, de son goût, de son odorat, de sa vision, de tous ses sens quoi, et de ses sens internes aussi, de ses sensations et de ses émotions, de ses impressions et de ses sentiments, et de toute sa motricité, globale, segmentaire et raffinée, en passant par le langage du mime, des marionnettes, du dessin, du mobile, du modèle, du collage, voire même — et pourquoi pas? — de la peinture, de la broderie, etc., avant et en vue de devenir capable de s'apprendre à lire, de pouvoir et de le vouloir, parce que le savoir sera là, vaste, immense, riche, disponible, utilisable, transférable aux spécificités et particularités du langage écrit. Il ne pourra, en effet, entreprendre l'apprentissage de ce dernier avec profit et succès si c'est la première fois, dans sa vie, qu'il est appelé à négocier avec un phénomène produit d'un encodage aussi complexe dans sa forme, ses aspects et sa nature même.

Voilà pourquoi il faut lui apprendre, c'est-à-dire le mettre dans de nombreuses situations riches et variées pour qu'il s'apprenne, à lire le monde, son monde, ses relations avec le monde, avec tous et chacun de ses sens externes et internes, et à en écrire des bouts, des morceaux, des extraits, des modèles, etc. avec tout son corps et de plus en plus avec ses mains.

Et, comme il s'agit de lire un langage écrit, il va sans dire que l'en-

fant doit pouvoir-savoir-vouloir décodage et encoder des langages se rapprochant de plus en plus de la spécificité du langage écrit, c'est-à-dire, je crois, des langages qui ont des rapports de signification et de symbolisation, des langages dont les éléments signifiants sont dans des rapports de plus en plus complexes avec les éléments signifiés, et dont les combinatoires font référence non seulement à des aspects divers mais aussi à des aspects en interaction fonctionnelle à l'intérieur d'une même réalité linguistique. Car, **pour lire sa langue, l'enfant doit la connaître et la reconnaître** dans ses aspects multiples et inter-reliés à chaque moment de la lecture: morphologie, sémantique première, sémantique contextuelle, implications grammaticales, syntaxiques ou stylistiques... sans parler de ce qui a référence à l'auteur, à ses intentions, à son point de vue, à sa relation même avec les idées exprimées et la langue utilisée!

Quels langages l'enfant doit-il donc pouvoir-savoir-vouloir percevoir, interpréter, exploiter, manipuler et utiliser, tout en les comprenant, pour qu'il sache-puisse-veuille, à un moment critique de son développement, transférer tout cela au langage écrit et s'apprendre les implications nécessaires d'un tel transfert fonctionnel?

Nous l'avons dit plus haut, tous les langages possibles se rapprochant de plus en plus de la spécificité du langage écrit; c'est-à-dire tous les langages codés, impliquant le temps et l'espace, l'image et la graphie, qui peuvent amener l'enfant à les vivre sur le plan moteur, sur le plan sensoriel et sur le plan perceptuel, à les décrire par sa motricité et par son langage oral, à les reproduire, à les manipuler... et à avoir le langage de cette exploitation, de cette manipulation, de cette utilisation dans des contextes précis, clairs et hautement symboliques et significatifs.

Des langages utilisant le plus souvent possible des images, animées ou non, permettant des retours, des arrêts, des découpages, manipulations, exploitations, enrichissements, reproductions, interprétations, etc.

Des langages utilisant aussi le plus souvent possible des signes et des symboles suscitant chez l'enfant l'envie le goût et l'habitude de les interpréter à chaque fois qu'il les rencontre, dans des contextes et situations toujours riches de sens pour l'enfant. Des langages permettant de développer chez l'enfant des habitudes d'analyse et de synthèse de tous ordres, visuel, auditif, tactile, moteur

et linguistique, surtout, et sur les deux plans: forme et sens. Des langages permettant des classifications, des catégorisations, des associations, des similitudes, des ressemblances, des différences, des découpages, des commutations, des substitutions, des contractions, des assemblages, des résumés, des synthèses... Vus de cette façon, le pré-apprentissage et l'apprentissage de la lecture ne ressemblent guère à des cahiers de pré-requis ou à des manuels de lecture, n'est-ce pas? Tant mieux! Ce dont les maîtres devraient disposer pour enseigner à lire et à écrire, ce ne sont pas des exemples d'application de mécanismes plus ou moins précis et plus ou moins articulés entre eux; ce sont des matériaux permettant de mettre l'enfant en situations de plus en plus variées **de s'apprendre à lire le langage écrit à partir de lectures réussies du monde autour de lui et en lui.**

Certes, il doit savoir les couleurs, les nombres, les lettres, les formes, les grandeurs... Certes, il doit avoir des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes, des propositions, des conjonctions, des adverbes dans ses phrases... Certes, il doit connaître des synonymes, des antonymes... répéter des comptines, apprendre des chansons... dessiner des ronds, des carrés, des triangles, des rectangles... reconnaître, identifier une lettre, un chiffre, un son, une forme dans un ensemble disparate... reconnaître et fabriquer des rimes... Mais ce sont là des résultats! Les mécanismes en cause sont bien plus importants, et ils se traduisent en ces termes: **que doit pouvoir-savoir-vouloir faire l'enfant pour en arriver à tel résultat?**

Un maître qui sait se poser cette question chaque fois qu'on lui plaque un objectif à atteindre, un exercice à faire faire aux enfants, un texte à leur faire lire, une question à leur faire répondre, etc. ce maître-là sait ce que c'est que mettre l'enfant en situation de s'apprendre à lire. Ce maître-là sait ce que l'enfant doit pouvoir-savoir-vouloir faire et être pour s'apprendre les mécanismes de base de la lecture autonome et créatrice, la seule vraie, d'ailleurs, et qui doit exister à tout moment de l'apprentissage pour être efficace, intéressante et attirante pour l'enfant.

CLAUDE LANGEVIN

2e cycle

LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

La lecture est une activité très complexe qui met en jeu plusieurs facteurs. C'est également un processus continu. En ce sens, il est erroné de penser que les enfants apprennent à lire en une, deux ou trois années. Au début de la quatrième année, les élèves sont loin d'avoir terminé le montage de tous les mécanismes de lecture. Donc, l'enseignement de la lecture n'est pas l'affaire exclusive des maîtres du premier cycle de l'élémentaire.

L'enfant en passant au deuxième cycle de l'élémentaire se voit soudain bombardé d'informations de toutes sortes. Il doit de plus en plus chercher lui-même cette information dans les manuels scolaires, dans les encyclopédies, dans les livres de références, dans les journaux, dans les revues, etc. Et c'est précisément à ce moment que certains enfants décrochent parce qu'on ne leur enseigne pas les nouveaux mécanismes dont ils ont besoin pour faire face à ces nouvelles situations de lecture.

La tâche des maîtres du deuxième cycle de l'élémentaire consiste à rendre l'enfant capable d'utiliser la lecture d'abord comme un outil de communication avec la pensée d'un auteur, mais aussi comme un instrument de pensée. Il s'agit de lui donner les moyens de devenir un lecteur indépendant.

LES FACTEURS DE COMPRÉHENSION

Avant d'aborder l'étude des mécanismes, voyons d'abord les différents facteurs qui sont susceptibles d'influencer la compréhension.

le lecteur

Le premier facteur qui peut influencer la compréhension du lecteur c'est son habileté à manipuler le vocabulaire du texte à lire. Cette habileté dépend largement de son expérience personnelle en rapport avec le texte lu, c'est-à-dire du bagage de vocabulaire qu'il possède sur le sujet. De plus, l'enfant doit disposer de mécanismes efficaces de «décorticage» de mots nouveaux. L'enseignant doit donc l'aider à se pourvoir de ces mécanismes fondamentaux.

le matériel de lecture

À cet égard, le premier élément qui influence la compréhension en lecture, c'est le niveau de vocabulaire et la structure des phrases du matériel à lire. Les recherches ont démontré que les élèves comprennent mieux les textes dans lesquels la structure des phrases et le niveau de vocabulaire ressemblent le plus à celui qu'ils utilisent dans leur langage oral.

la façon de lire

En plus des facteurs inhérents au lecteur et au matériel à lire, la manière avec laquelle l'acte de lire est abordé influence la compréhension. Le but que se fixe le lecteur détermine son degré de compréhension. Les lecteurs qui peuvent se fixer des objectifs précis avant de lire un texte comprennent mieux que ceux qui lisent sans but précis.

le développement du vocabulaire

Comme nous l'avons mentionné déjà, la connaissance de la signification des mots constitue le facteur isolé le plus important lorsqu'il est question de compréhension.

Il est presque impossible d'enseigner aux enfants tous les mots dont ils ont besoin pour comprendre ce qu'ils lisent. Une bien meilleure stratégie consiste à leur enseigner des mécanismes efficaces de «décodage» de mots nouveaux qu'ils rencontrent quotidiennement. Les principaux sont: l'utilisation du contexte, l'analyse structurale et l'utilisation du dictionnaire.

le contexte

Dès le début de son contact avec le texte écrit, l'enfant essaie spontanément de trouver le sens des mots nouveaux en s'aidant des autres mots de la phrase. L'analyse contextuelle peut dépendre des indices suivants: l'expérience de l'enfant, une définition, une explication, une comparaison, un contraste, un synonyme, un antonyme, etc... En voici d'ailleurs quelques exemples: