

Pour que l'imprimé devienne concurrentiel

Yves Thifault and Jean-Claude Lessard

Number 32, December 1978

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56561ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Thifault, Y. & Lessard, J.-C. (1978). Pour que l'imprimé devienne concurrentiel. *Québec français*, (32), 30–31.

Pour que l'imprimé devienne concurrentiel...

À une époque où les médias manifestent une emprise de plus en plus grande, où « la consommation de l'information audio-visuelle AUGMENTE BEAUCOUP PLUS VITE que celle de l'imprimé¹, où les enfants de 10 ans témoignent d'une présence accrue devant la télévision², nous sommes en mesure d'interroger l'école au sujet des mécanismes qu'elle songe à mettre en place pour, sinon contrecarrer l'emprise exercée auprès des téléphages, du moins rendre l'accès au texte imprimé CONCURRENTE. Entre un livre et une émission télévisée, quoi d'étonnant à ce que l'enfant opte pour la facilité ?

Selon nous, l'école contribue à accentuer ce malaise, à faire en sorte que l'enfant se détourne plus ou moins définitivement de l'imprimé. S'il faut en croire Jacqueline Cimaz, « on ne naît pas non-lecteur, on le devient »³. Marc Soriano identifie même une nouvelle forme d'analphabétisation qu'il qualifie de « désalphabétisation »⁴. De ce phénomène l'école semble en partie responsable. Que fait-elle présentement pour favoriser l'accès à l'imprimé, pour former des lecteurs avertis et améliorer les performances individuelles au niveau de l'acte lexique ?

Présentement, on parle beaucoup de la nécessité de donner le goût de lire aux enfants. Il s'agit plutôt, selon nous, de leur redonner.

La désaffection manifeste à l'égard de la lecture témoigne, dans une certaine mesure, de notre incapacité collective d'adapter nos méthodes d'enseignement aux exigences du monde moderne.

Nous ne sommes plus à l'époque des clercs, jaloux gardiens de la culture, et notre ambition de pédagogues consiste précisément à relever ce défi palpitant. Non seulement voulons-nous que nos élèves sachent mieux lire, mais nous désirons également qu'ils accèdent volontiers à ce que Roland Barthes appelle « le plaisir du texte ».

Il importe de doter le jeune lecteur d'une « flexibilité » qui lui permette d'adapter sa vitesse de lecture au type de texte lu, de prélever rapidement les informations dont il a besoin, d'effectuer des retours, de survoler des pages entières ou de s'attarder plus longuement à certains passages.

L'expérimentation d'ATEL 1

Le matériel didactique permettant d'acquérir cette flexibilité, cette maîtrise de l'imprimé, est à peu près encore inexistant. ATEL 1, le matériel d'entraînement mis au point par Jean Foucambert et Jean André, veut combler cette lacune. Nous avons décidé de l'expérimenter sur une période bien définie (deux mois et demi en 6^e année et cinq mois en 4^e année). ATEL 1 n'est pas un matériel de lecture mais bien plutôt un matériel d'entraînement à la lecture.

Rappelons que ce matériel est destiné à accroître la vitesse de perception des mots, à élargir le champ visuel, à réduire le nombre de fixations oculaires, à favoriser l'anticipation sémantico-syntaxique, à initier l'enfant au prélèvement d'informations et même à récupérer les enfants en difficulté car il comporte une série thérapeutique (la série G). Grâce à ATEL 1, il est dorénavant possible de calculer le score d'efficacité des élèves en lecture, l'efficacité étant la résultante du produit de la vitesse par la compréhension-mémoire (E: VxCM). L'évaluation de la lecture silencieuse demeure un problème pour beaucoup d'enseignants. Dans cette perspective, une plus grande objectivité est permise grâce à ce matériel scientifiquement calibré en fonction de la lisibilité.

« Quand tu lis, ça saute »

Nos élèves de 6^e année, en s'observant lire les uns les autres, parvinrent à reformuler quelques-unes des découvertes d'Émile Laval concernant l'acte lexique. Ils vérifièrent que l'œil s'arrête plusieurs fois par ligne, qu'il procède par bonds successifs. Les objectifs de travail surgirent spontanément : réduire le nombre de fixations oculaires par ligne en augmentant le nombre de signes graphiques perçus globalement. Aussi on s'aperçoit que déjà, en quatrième année, l'enfant devient conscient de ses stratégies pour tirer l'information du texte. Les commentaires d'enfants sont éloquentes : « Quand je veux un renseignement, je cherche d'abord le mot chef, si je ne le vois pas, je cherche des mots qui veulent dire la même chose. »

« Je lis les grands titres et après je regarde rapidement le texte de haut en bas comme dans les fiches A. »

Les enfants furent d'abord soumis à une évaluation destinée à établir leurs performances individuelles en lecture silencieuse. Il est important que les enfants sachent d'où ils partent dans une expérience comme celle-ci afin d'être en mesure d'apprécier leurs progrès respectifs.

En général, au cours de toute l'expérience, nous avons observé une assez bonne réussite aux questions de compréhension. Étant donné qu'ATEL 1 s'adresse à des élèves de 8-9 ans, cette constatation n'est guère surprenante. À ce niveau, les séries de fiches A, B, C ont été facilement réussies, alors que les séries D, E, F, G ont été relativement plus difficiles. Ce matériel étant étalonné pour les élèves européens, il y aurait lieu de penser à une adaptation québécoise. D'ailleurs certains textes décrivent des réalités totalement étrangères à nos jeunes. Quant aux 11 ans, un ATEL II aurait sûrement modifié les résultats. Cependant, nous avons trouvé intéressant que ces élèves qui n'éprouvent que peu de difficultés de compréhension doivent nécessairement accroître leur vitesse de lecture pour augmenter leur propre score d'efficacité. Il y aurait lieu de penser qu'un matériel s'appuyant sur ces principes et ayant cette forme pourrait en orthopédagogie remplacer au bénéfice de l'élève des méthodes basées sur des analyses grapho-phonétiques.

Les enfants furent sollicités et décidèrent sans exception de participer à l'expérimentation. Ils étaient motivés par la possibilité d'améliorer leurs résultats. Le matériel est conçu de telle sorte que l'enfant puisse s'auto-évaluer, identifier ses difficultés et suivre ses progrès.

D'un commun accord, il fut décidé de consacrer 20 minutes par jour à l'utilisation d'ATEL 1. Le début de la matinée sembla un moment propice. Il fut convenu qu'on pouvait effectuer les exercices d'entraînement dans ses moments libres tout au long de la journée.

La classe de 6^e fut répartie en trois groupes afin de permettre une rotation dans trois ateliers de lecture différents. Pendant qu'un groupe travaillait avec ATEL 1, un autre utilisait le coin de lecture SRA tandis qu'un dernier groupe s'adonnait à la lecture de vrais livres. Chaque jour, les enfants circulaient dans les différents ateliers, en ayant soin de prévoir une alternance différente d'un jour à l'autre. En 4^e année, la classe était divisée en deux sous-groupes. Foucambert, par contre, suggère une utilisation plus individuelle.

Le groupe d'ATEL 1 fut, dans un premier temps, initié aux différentes séries

grâce aux fiches O des séries A, B, C, D, et E. Les enfants pouvaient indistinctement privilégier l'une ou l'autre série. La progression étant interne, il leur était cependant recommandé de respecter l'ordre numérique pour chacune des séries. La feuille de route, présente dans leur dossier, leur permettait de se retrouver facilement et de multiplier les exercices pour chaque fiche consultée.

Les résultats sont très intéressants. La vitesse moyenne des élèves de 11 ans passa de 960 à 1110 signes graphiques à la minute et la compréhension augmenta d'une façon peu significative (de 7,76 à 7,88). Conséquemment, le score moyen d'efficacité atteignit 88,4 alors qu'il se situait à 75,2 deux mois plus tôt. L'efficacité de nos élèves s'accrut de 21% pour 25 d'entre eux, diminua de 13% chez trois autres et demeura identique pour 1 seul élève. Chez les 9 ans, nous avons constaté un net progrès pour plusieurs enfants.

Les résultats méritent quelques commentaires. Les élèves ont réagi fort posi-

tivement tout au long de l'expérimentation.

Le rôle du maître consista à maintenir cet intérêt en renforçant chaque enfant durant son cheminement personnel. En quatrième année, cet intérêt s'est maintenu constamment à un très haut niveau. L'intérêt démontré par le maître a sans doute contribué à la fidélité d'exécution. À maintes occasions, il est arrivé au maître d'exécuter lui aussi certaines fiches et d'en discuter avec ses élèves. Chez les plus petits, le professeur doit intervenir non seulement pour les fiches thérapeutiques mais tout au long de la démarche, car il doit à tout instant observer le comportement de lecture de ses élèves pour pouvoir leur apporter l'aide nécessaire. Dès qu'il y a plus de douze élèves qui travaillent simultanément, l'enseignant se voit rapidement débordé. De par sa facture, le matériel s'oppose à une utilisation collective et exige donc une organisation de la classe en conséquence.

Avec un minimum d'investissement en temps et en matériel nous sommes parvenus à des résultats surprenants. Nous sommes conscients d'avoir à peine ef-

fleuré les possibilités d'une intervention continue en milieu scolaire durant la scolarité primaire. Nous osons cependant envisager un certain renouveau dans nos habitudes pédagogiques plusieurs fois centenaires.

Quand nous aurons accru suffisamment les habiletés lexiques de nos élèves, l'imprimé sera-t-il concurrentiel? Pourquoi leur apprendre « à moissonner à la faux alors qu'ils auront à piloter des moissonneuses-batteuses »?

Yves THIFAULT,
professeur à l'école St-Jude
C.S. St-Exupéry
Jean-Claude LESSARD,
cons. pédagogique
C.S. Ste-Thérèse

¹ François RICHAUDEAU, cité par André MAREUIL dans *l'Enseignement du français à l'ère des média*, P.U.F., 1978, p. 20.

² André MAREUIL, *op. cit.*, (enquête menée entre 1971 et 1974 auprès de 602 enfants de l'Estrie), p. 22.

³ Jacqueline CIMAZ, *le Pouvoir de lire*, chap. IX, Casterman, 1975, p. 81.

⁴ Marc SORIANO, *le Pouvoir de lire, op. cit.*, chap. IV, p. 43.

PRÉSENTATION D'ATEL 1

CONTENU

Série A

But: élargir le champ visuel de fixation.
Composition: 23 fiches de difficultés croissantes dans lesquelles on vise de 5 à 14 signes par fixation.

Série B

But: Entraîner à des fixations de plus en plus amples, dans un déplacement horizontal.
Composition: 24 fiches de difficultés croissantes que l'élève doit lire en ne faisant que trois fixations par ligne.

Série C

But: Améliorer la discrimination visuelle dans l'identification des mots.
Composition: 23 fiches de 10 séries de 20 mots dans lesquelles l'élève doit rapidement reconnaître les mots identiques au mot signal.

Série D

But: Développer la rapidité d'exploration d'un texte pour l'organiser rapidement sans le lire.
Composition: 23 fiches de difficultés croissantes. Chacune reproduit un texte documentaire.
Progression: Celle-ci est basée sur l'indice de lisibilité et la longueur du texte.

Série E

But: Renforcer les comportements d'anticipation.
Composition: 24 fiches de difficultés croissantes. Texte dans lequel un mot a été supprimé à tous les 10 mots et que l'élève doit retrouver à l'aide du contexte.
Progression: Celle-ci est basée sur l'indice de lisibilité et le nombre de mots entre les blancs.

Série F

But: Évaluer, à partir du calcul de la vitesse et de la compréhension, l'efficacité de lecture.
Composition: 16 fiches de difficultés croissantes. Texte suivi de 10 questions dont 5 portent sur la compréhension générale et 5 sur les détails.
Progression: Celle-ci est basée sur l'indice de lisibilité et la longueur du texte.

Série G

But: Série thérapeutique pour ceux qui ont éprouvé le plus de difficulté avec les fiches de la série F.
Composition: 24 fiches de difficultés croissantes, comprenant des textes dont l'indice de lisibilité va croissant. Ces fiches sont choisies par le maître selon le type de difficulté de l'élève. Elles se font toujours en compagnie du maître.

N.B.: Pour chaque série, il y a une fiche de lancement que le maître peut faire avec un groupe d'élèves.

Un matériel d'entraînement progressif à la lecture a été conçu en fonction du niveau de lecture.

Les techniques utilisées sont encore peu connues des enseignants bien que leur efficacité soit prouvée.

Cet ensemble de moyens permet à l'enseignant d'aider individuellement ses élèves et plus particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés en lecture.

PRINCIPES

1. Toute lecture est essentiellement silencieuse.
2. L'apprentissage de la lecture se fait en situation fonctionnelle, mais on peut aider l'enfant par certains exercices.
3. La discrimination et la mémoire visuelle sont des facteurs importants dans l'anticipation.
4. L'ampleur du champ de perception affecte la compréhension, car la mémoire immédiate ne peut conserver le souvenir que des trois ou quatre dernières fixations.
5. Lire, c'est apprendre à réduire de plus en plus l'improbabilité de ce qui suit (anticipation).
6. Lire, c'est choisir au préalable l'information qu'on veut prendre et les stratégies exploratoires du texte.
7. Il importe de mémoriser le plus vite possible les mots les plus fréquents.
8. L'indice de lisibilité de Flesch basé sur la longueur des mots et des phrases est un bon indice, facile d'utilisation.