Document generated on 04/23/2024 10:35 p.m.

Québec français

Lire ou apprendre à lire
Des propositions de travail

Claude Langevin

Number 46, May 1982

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56990ac

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. (1982). Lire ou apprendre à lire : des propositions de travail. *Québec français*, (46), 94–97.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1982

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Lire ou apprendre à lire : des propositions de travail

par claude langevin

Tout enseignant, désireux d'embarquer très vite dans le bateau du renouveau préconisé par le nouveau programme de lecture, doit d'abord se convaincre que c'est un bateau qui avance à contre-courant, non seulement théoriquement, mais aussi concrètement, pratiquement, quotidiennement, et que pour prendre ce bateau, il faut non pas des connaissances, des recettes, mais des attitudes, des convictions, de la confiance et de la foi.

Entraînement

Le maître n'a plus, en effet, à se préoccuper du « quoi faire lire » à ses élèves, ni de quels exercices leur faire faire pour les motiver ou les évaluer. Il n'a plus, en un mot, à enseigner à lire mais à permettre de lire, à vraiment « faire » lire en prenant sur lui d'organiser des situations où lire n'est plus de sa décision à lui tout seul, mais de l'intention, du vécu, du désir, de la décision même des élèves de son groupe-classe.

Le maître n'a plus, non plus, à « programmer » des séances de lecture orale, textes et élèves, soit pour suivre le programme, soit pour remplir le temps, soit pour évaluer « la lecture » de ses élèves. Désormais, la lecture orale joue le rôle qu'elle joue dans la vie du citoyen moyen de tous les jours : information lue à quelqu'un qui n'a pas la même source en main ou à sa portée, devant un groupe, de un à un, en direct, au téléphone, sur cassette..., pièce de théâtre mimée ou de marionnettes, poème qui nous plaît et qu'on veut partager avec des camarades... jeu radiophonique ou télévisuel... lecture-confirmation ou vérification de consignes, de règles d'un jeu, d'un mode de construction ou d'emploi, en situation de jeu ou de travail... lecture-loisir à des enfants de maternelle ou d'une garderie...

Quant à l'élève, il n'a plus à attendre du maître de savoir quoi lire, ni à penser qu'il lit pour avoir une note au bulletin... Il n'a qu'à lire quand il se sent intérieurement sollicité à utiliser ce moyen, seul ou avec d'autres, pour s'informer, pour connaître, pour se convaincre, pour se recréer, pour savoir quoi dire, quoi faire, quoi être, quoi penser... pour les mêmes raisons, en somme, qui le faisaient jusque-là et qui le font encore et le feront toujours interagir avec une parole, un discours, une personne parlante, un interlocuteur éventuel, en langage oral.

C'est ainsi que l'entraînement à la lecture signifiante par des lectures signifiantes doit être mené quotidiennement dans les classes qui se veulent conformes à l'esprit du nouveau programme.

Objectivation

Quant à l'objectivation, deuxième volet de cet esprit novateur, elle consiste moins en un mode d'enseignement nouveau qu'en une préoccupation nouvelle chez l'enseignant(e), celle de voir à ce que, petit à petit, apparaissent et s'installent chez chacun de ses élèves une attitude et un mode fonctionnel de questionnement de l'écrit qui le rendent habile et intéressé à confronter, seul et avec d'autres, son intention de lecture, son vécu, son imagination, son langage, ses concepts, ses émotions... avec le texte qu'il lit ou vient de lire : les mots et expressions, le style, le type de texte (informatif, incitatif, expressif, poétique), les indices syntaxiques, les indices structuraux, les indices contextuels, les indices organisationnels... tout simplement pour s'assurer d'avoir bien compris le texte et d'être sur la bonne voie, d'y réagir adéquatement, tous les prolongements possibles d'une lecture étant aussi utiles et agréables que la lecture elle-même : acquisition de connaissances, jugements, adhésion ou refus, réponses affectives, échanges, présentation « sociale », re-lecture personnelle à la recherche de niveaux de signification divers, etc.

Cette galaxie infinie de réactions à l'écrit, la seule et vraie raison de lire, doit donc être à la fois au départ, au cœur et au terme de toute activité de lecture en classe, comme ça l'est dans la vie quotidienne de tout lecteur « averti », autonome, critique, évaluateur et créateur.

Et c'est par le questionnement que de telles réactions se manifestent. « Que veux-je en tirer, que puis-je en retirer, qu'en ai-je tiré, pour moi-même, dans ma démarche, dans mon projet, dans mon être, mon penser, mon ressentir, mon faire, à court ou à long terme ? Quels mots, en particulier, m'ont frappé à ce point que j'aie ces réactions ou ces réponses ? Quelle figure de style a retenu mon attention (non pas dans sa nature formelle mais dans sa facture écrite même) pour que le sens de telle expression m'ait attiré ? À quels mots puis-je rattacher le souvenir que je garde de ce texte ? Pour son utilité, immédiate ou à long terme, ou pour le plaisir que j'ai eu à le lire et que je voudrais retrouver, ou parce que j'aimerais le faire connaître à d'autres, en tout ou en partie ? » etc.

Pour un maître habitué lui-même à interroger ainsi l'écrit, que de réactions possibles, en quantité et en extension, à des mots simples de la vie quotidienne comme à des textes du plus haut classicisme : *Silence — Poison — Vente de fermeture — Moi, j'écrase — Les gens de mon pays sont des gens de parole* (G. Vigneault) — *Le soleil luit pour tout le monde — La civilisation est quelque chose d'imposé à une majorité récalcitrante par une minorité qui a compris comment s'approprier les moyens de puissance et de coercition* (S. Freud) — *Il faut pleurer les hommes à leur naissance et non pas à leur mort* (Montesquieu)...

En classe, plusieurs formes de questionnement se présentent alors au maître qui se veut respectueux à la fois de la nature de l'acte lexique, de l'intention du lecteur et du type du texte lu : questions indirectes (la maïeutique est-elle à ré-inventer ?), questions directes (autres que les traditionnelles analyses grammaticales sournoises : qui ? à qui ? avec qui ? combien ? pourquoi ? quand ? que ? ...), jeux métalinguistiques d'antonymie, de synonymie, de définition, d'absurdité, d'association (où les réponses « dans le texte » sont d'abord à montrer, à encercler, à souligner, à colorier... avant et au lieu d'être « jappées »), consignes pratiques et concrètes (dessins, libres ou à achever, maquettes, actions simples ou séquentielles, emploi d'outils et de moyens divers d'expression : mimes, collages, écrits...)

Ainsi, à partir de deux des exemples donnés plus haut, *Silence* et *Poison*, on peut imaginer, à différents niveaux d'intensification et d'extension, des questions ou propositions d'activités comme celles-ci :

— Où trouve-t-on ces mots, le plus souvent ?
— Faire apporter des objets ou des photos (ou dessins tirés de revues) où l'on retrouve des « contextes » pour ces mots.
— Quel est le sens, pour nous, de ces deux mots : souhaits, indications, consignes... ? Plaisir, sécurité... ?
— Lequel de ces deux mots-là est-il dit le plus souvent ?... écrit, le plus souvent ?
— Peut-on vraiment dire « Silence » ? Avant ? Pendant ? Après ? ... quelles différences y a-t-il à lire « Poison » avant, pendant, après... ?
— On entend deux fois le son « s » dans le « silence », où ? Comment s'écrit-il la 1re fois ? la 2e ? Y a-t-il le son « s » dans « poison » ? Y a-t-il un s dans « poison » ? Quel son fait-il ? Trouvons d'autres mots écrits où il y a des lettres s qui font le son « s » et d'autres où elles font le son « z »... Qu'avons-nous trouvé ? Comment pourrait-on dire cela ?
— On voit deux e dans « silence »... deux o dans « poison »... On n'entend pas le son « e » dans « silence »... ni le son « o » dans « poison »... À quoi servent alors ces lettres ? Quels sons nous permettent-elles d'écrire dans ces deux mots ?... dans d'autres... ? etc.

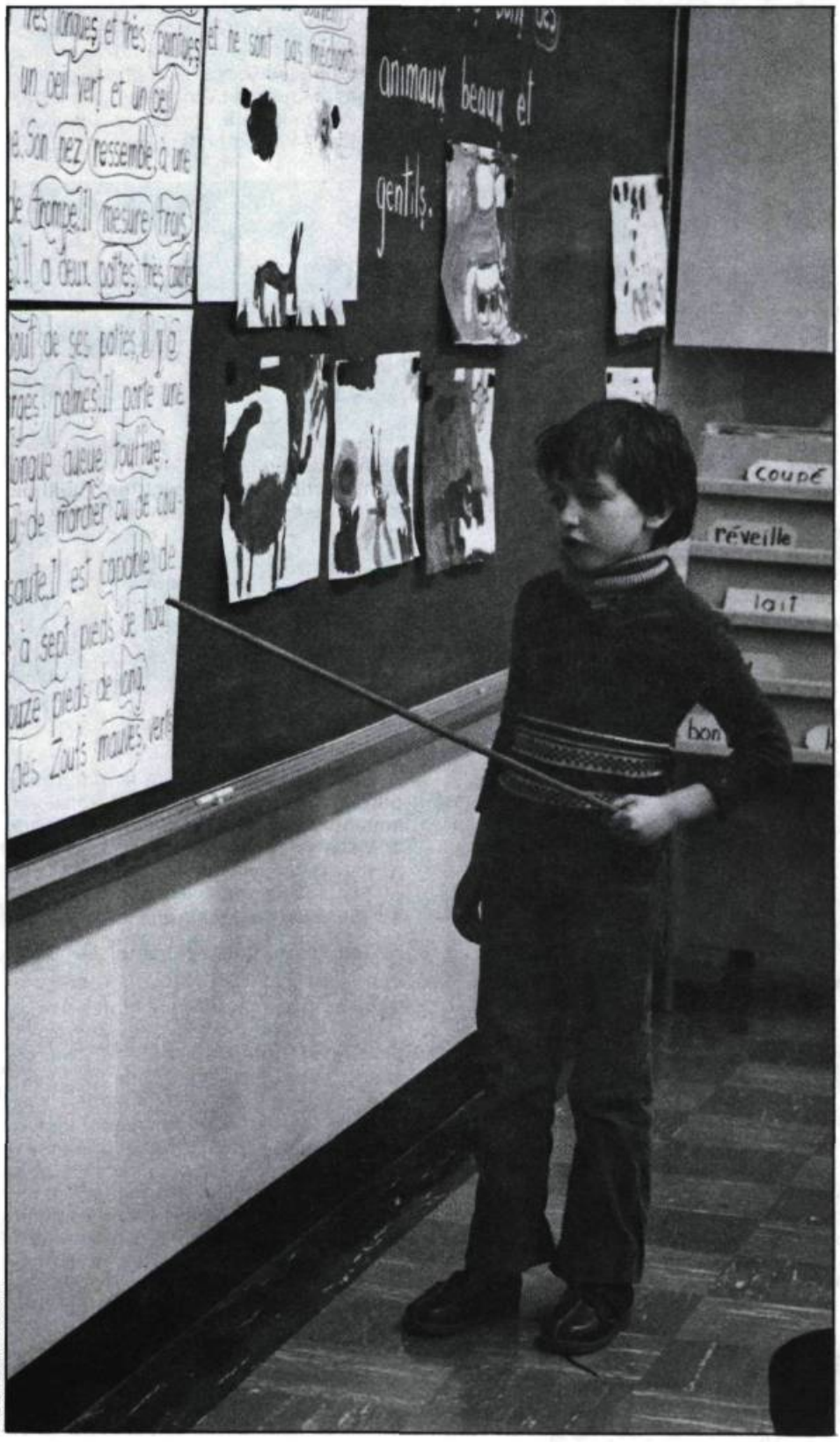
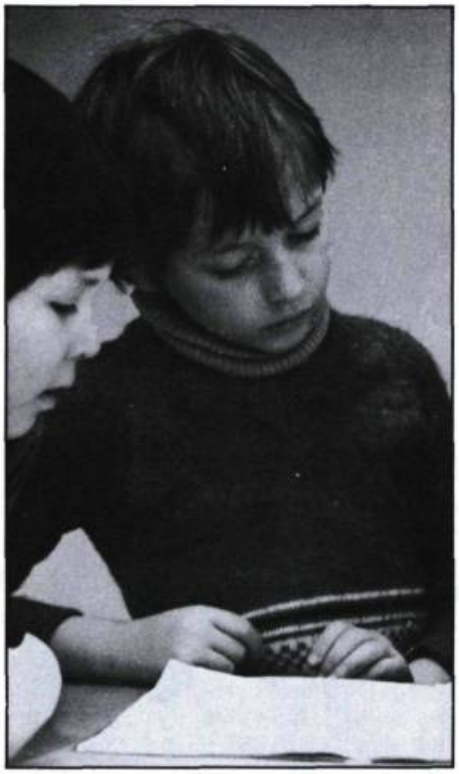


Photo Francine Girard



De même, après la lecture d'une phrase, d'un paragraphe, une fois la réponse adéquate assurée, plusieurs formes de questionnement autres que l'oralisation jappement (ou même régurgitation) peuvent occuper les silences creusés par cette dernière, tant sur le plan du contenu que sur celui du contenant et, en plus, sur celui des rapports entre forme et sens.

— Qu'est-ce qui t'(vous) amène à cette réponse (cognitive, affective, pratique...) ? quel mot ou groupe de mots t'(vous) a fait faire cela... de telle façon... avec tel(s) outil(s) ou objet(s)... ?
— Quel(s) mot(s) indique(nt) l'action à faire... le lieu... les moyens à prendre... le temps... les quantités... l'ordre des gestes à poser... le dernier à poser... ?
— Quel(s) mot(s) indique(nt) les sentiments de tel personnage... nous révèle(nt) qu'il est fâché... heureux... gros... pressé... ?
— Comment est-il dit dans le texte que les gens étaient inquiets... en avion... chaudement habillés... endormis... ?
— Le «il» de la troisième ligne... le «dont» du dernier paragraphe... le «y» de la deuxième phrase... réfère à qui ? à quoi ?
— Est-ce réel ? possible ? acceptable ? bien ? contemporain ? exactement ce qui a été demandé ? drôle ? dessinable ? utile ? clair ? suffisant ? (et toutes les questions de «poursuite» et d'extension qui peuvent alors surgir...)

Et tout cela à propos de tous les types de texte et pour toutes les raisons et intentions de lecture qui peuvent se présenter en classe, à tout propos, pour toute matière «qu'académique on nomme» comme dit Victor Hugo, pour toutes les situations où la vie de la classe, de l'école, du milieu environnant, paroisse, quartier, village, ville, province, pays, terre et monde entiers amène les étudiants à s'interroger et à interroger l'écrit, actuel et passé, pour y répondre ou, tout au moins, y trouver une ou plusieurs pistes de réaction, individuelle et/ou collective.

Photo Élizabeth Noël

À tout âge

Une telle pédagogie de la lecture se réalise fort bien à partir de la troisième année du primaire, même si les élèves ont été initiés à la lecture avec des méthodes du genre «Regarde et jappe» !

Quant aux plus jeunes, de nombreuses expériences aux U.S.A., en G.B., en Europe francophone et au Québec ont démontré qu'il est possible de vivre avec eux cet amusant et fascinant voyage dans l'écrit dès 4 ans.

Lire, en effet, prend ses racines et produit ses premiers fruits en même temps, dès que l'enfant de cet âge, parfois même avant, se met à interroger l'écrit, à utiliser l'écrit comme référence pour agir, pour parler, pour exprimer ses désirs, ses émotions, pour rappeler une expérience personnelle ou celle d'un membre de sa famille, pour associer perception visuelle et perception auditive, pour «épeler» certaines lettres selon leur forme, leur rapport avec le sens de l'objet sur lequel il les découvre, leur ressemblance avec une autre, leur association avec cet objet ou avec une situation ou avec lui-même ou avec son prénom ou tel autre mot de son langage oral.

«C'est écrit (équi !)... c'est marqué (maqué !)... ça c'est... c'est là qu'on mange... qu'on achète des... que papa prend de l'essence... qu'on va à l'hôpital...» sont autant de manifestations de l'habileté naissante chez un enfant à donner du sens, littéral, contextuel, inféré ou créatif (poétique, dans le vrai sens du terme) à différents écrits et supports d'écrit (aussi symboliques que l'écrit, pour l'enfant) qu'il rencontre dans sa vie de tous les jours : boîtes de nourriture, étiquettes, panonceaux, commerciaux publicitaires multicolores insérés dans les journaux, et ceux qu'il voit dans les revues et surtout à la télévision, horloges, thermomètres, cadrans de toutes sortes : cuisinière, laveuse, voiture familiale...

Puis il va à l'école...

Si l'on y applique le nouveau programme de français, il y vivra ce que nous avons exposé depuis le début de cet article en termes de situations d'entraînement à la lecture fonctionnelle et d'objectivation des rapports «intention-texte» et «forme-sens» du genre de celles que nous avons proposées plus haut.

Voici d'ailleurs, pour tous ceux, parents et enseignants surtout, qui voudraient en savoir davantage, sur un plan plus pratique, une séquence d'activités à réaliser selon une approche globale de l'écrit, soit à partir du mot ou du groupe de mots-phrase pour les enfants de 4 ou 5 ans (et pour ceux dont l'âge mental va de 4 à 8 ans environ), soit à partir de phrases courtes pour les enfants de 6 à 8 ans, ou même de textes courts, très rapidement, pour ce même registre d'âges et après.

La séquence proposée est spiroïdale, en ce sens que chaque étape englobe et remet en marche les étapes antérieures, dans un mouvement continuel d'intégration et de progression.

Séquences d'activités à proposer pour une approche globale

À partir du mot

A) Associer la forme écrite du mot au sens qu'il a dans la situation d'où il a été tiré (environnement, occasion, liens avec la personne...)

B) Renforcer l'association de cette forme à ce sens par l'analyse visuelle minutieuse du mot et de ses éléments (sans les nommer au début).

C) Après plusieurs expériences de cet ordre, aborder les rapports forme-sens, principalement par des questions

a) d'induction,
b) de comparaison,
c) de substitution,
d) d'analyse structurale, lorsqu'elle s'y prête, et
e) d'analyse contextuelle, selon les situations.

À partir de la phrase

D) 1. Demander aux élèves d'utiliser ces mots dans une, puis des phrases et écrire cette, puis ces phrases au tableau. (On peut aussi commencer par cette étape).

2. Les lire pour eux en suivant les mots à l'aide d'une baguette, par exemple. (Procéder alors à des activités d'expansion et d'extension en langage oral, comme en A).

3. Les faire copier par les élèves sur une ou des bandes distinctes.

4. Amener les élèves à associer chaque bande à la phrase correspondante au tableau, à montrer chaque bande sur lecture par le maître puis sur demande du maître (i.e. en réponse directe ou indirecte à une question du maître).

5. Chacun doit pouvoir replacer les phrases dans l'ordre où elles sont écrites au tableau, les reconnaître et en lire à haute voix sur demande certains mots-clefs (pour expliquer, justifier ou compléter sa réponse).

6. Ensuite, faire (montrer à) découper les bandes en rhèses ou groupes fonctionnels ou mots.

7. Recourir ici à des activités d'association-pairage, de permutation, de commutation de rhèses, groupes fonctionnels ou mots avec identification et lecture orale sur demande... (revoir étapes A-B-C).

8. Proposer diverses « phrases nouvelles » aux élèves en utilisant leurs bouts de bandes, et recourir aux mêmes procédés que plus haut en laissant de plus en plus d'initiative aux élèves pour fabriquer en équipes de nouvelles phrases (puis de nouveaux textes) pour les faire lire par leurs camarades.

9. Accroître ainsi leur bagage de mots reconnus globalement mais compris et utilisables dans les activités de classification et d'analyse de tout ordre :

grapho-phonético-sémantique
morpho-sémantique
morpho-syntactico-sémantique
structuro-sémantique
contextuel

10. Utiliser tout procédé et tout matériel, support, source et document pour aider les élèves à réussir chacune de ces étapes :

image, photo, dessin, définition, association d'idées, synonyme, contraire, phrase incluant ou proposant (closure) le mot, dictionnaire avec images, mime, comptine, chanson, ritournelle publicitaire, etc. à faire réaliser à partir et autour de chaque mot, groupe de mots ou phrase.

E) Dans ses propres productions écrites, le maître utilise le plus souvent les styles incitatif et informatif, allant du mot-consigne au groupe de mots-avis, puis à la phrase directive et au texte-problème, à référents concrets, susceptibles de réalisation et donc d'évaluation immédiate ou à court terme, avant d'en présenter à moyen puis à plus long terme.

F) À chaque mot ou groupe de mots nouveau, le maître a recours aux activités décrites plus haut, au niveau de reconnaissance de la relation forme-sens où les élèves en sont par rapport à ce mot ou groupe de mots.

C'est dans ce mouvement incessant du global à l'analyse que réside le réinvestissement dont parle le nouveau programme et auquel il faut habituer les enfants progressivement, en remettant l'ouvrage sur le métier plus des vingt fois recommandées par le poète, qui parlait alors de l'art d'écrire.

Sans ce réinvestissement, pas de réelle habileté à inter-agir efficacement avec de nouveaux mots, groupes de mots ou textes ou même avec une autre langue.

C'est en effet l'aide, si indirecte soit-elle, des indices contextuels, combinée avec celle plus directe des indices morphologiques et structuraux et nourrie par les hypothèses du lecteur concernant le rapport forme-sens, qui permet à l'enfant de devenir habile à négocier de plus en plus efficacement tout mot ou groupe de mots nouveau : le savoir-lire à son meilleur vient éminemment de la combinaison dynamique de ces trois habiletés.

Tout le rôle du maître inspiré par le nouveau programme consiste donc

— à générer des situations d'entraînement à la lecture fonctionnelle et d'objectivation des rapports texte-intention et forme-sens ;
— à questionner ses élèves pour qu'ils réagissent à tout écrit qu'ils abordent par choix ou par nécessité circonstancielle ;
— à voir, par son questionnement, à ce que chacun de ses élèves ré-investisse ses connaissances, son vécu, ses émotions, ses habiletés en lecture-écriture à chaque occasion de recherche du sens d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase ;
— à organiser ses interventions pour que le plus souvent possible ses élèves aient à lire pour s'informer, au lieu de leur livrer l'information oralement, comme la becquée pour les oisillons ou le gavage pour les oies ;
— à lire souvent devant ses élèves pour les mêmes raisons que celles pour lesquelles il les amène ou incite à lire ;
— à les laisser lire chaque jour pour toutes et chacune des raisons exposées plus haut, en ne programmant d'avance aucune de ces raisons, comme on pourrait penser le faire d'une activité physique distincte et améliorable par un entraînement spécifique ;
— à toujours les placer dans des situations de lecture authentiques en rapport étroit avec leurs intentions de lecture, leurs capacités de « jouer à la conjecture psycholinguistique », leur vécu, leur langage, leur mode de pensée ou niveau de développement cognitif...

Le nouveau programme de français amène les enseignant(e)s du Québec à s'interroger sérieusement sur la façon dont les auteurs de méthodes de lecture ou de tests de lecture règlent sur leur dos le délicat et vitalement crucial problème des rapports à établir en classe quotidiennement entre ces mots ou concepts, rapports apparemment anodins tellement ces mots ont été utilisés dans la pédagogie traditionnelle : apprendre à lire à des enfants de 4 à 12 ans.

Ce n'est plus par des leçons préfabriquées, des feuilles d'exercices détachables, des questions de compréhension-régurgitation, dix par texte pour évaluer sur 100, de la lecture-jappement à heure fixe chaque jour, chaque enfant à tour de rôle, que la lecture doit se vivre en classe, maintenant, et la plupart des enseignant(e)s le sentent, le savent et s'en inquiètent : en dix ans, deux nouveaux programmes de français ont été édictés, au moins trois nouvelles méthodes de lecture sont nées et les quatre autres grosses vendeuses ont été rénovées, cosmétisées, parfois de fond en comble...

Comme le dit encore Frank Smith, « ce sont pourtant les enseignants qui ont convaincu les parents et les enfants que c'était lire que d'encercler le canard qui était différent », ou le mot, ou de refaire une phrase avec des mots en désordre ou des mots avec des syllabes dans des nuages... « ils peuvent les convaincre d'autre chose, et ils devraient le faire »... en commençant par eux-mêmes.

■

Bibliographie

CHARMEUX, Évelyne, *La lecture à l'école*, Cedic, 1975.

SMITH, Frank, *Reading Without Nonsense*, Teachers College Press, 1979.

PEARSON, Craig, *Reading vs Reading Skills*, in *Learning*, November 1980, pp. 26-30.

Ministère de l'Éducation, *Programme d'étude, Primaire, Français*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.