

Québec français



Le programme de français en première année Une implantation contrôlée

Jean-Paul Martinez and Nicole van Grunderbeeck

Number 47, October 1982

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56957ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Martinez, J.-P. & van Grunderbeeck, N. (1982). Le programme de français en première année : une implantation contrôlée. *Québec français*, (47), 66-68.

Le programme de français en première année

Une implantation contrôlée

jean-paul martinez / nicole van grunderbeeck

Au cours de l'année 1981-82, une équipe de chercheurs et d'enseignantes de première année ont implanté un modèle expérimental d'apprentissage et d'enseignement de la lecture inspiré du programme de français du primaire (1979). Au terme de cette première année, les professeurs-chercheurs jugent utile de livrer certaines réflexions issues de l'expérience en cours, mettant l'accent sur l'organisation de la classe en vue d'exploiter la gamme complète des entrées graphiques qui permettent de construire le sens du texte.

Les cinq entrées en lecture

Les cinq entrées sont une façon de nommer les indices sur lesquels les enfants s'appuient pour lire.

Ces indices sont d'ordre sémantique (contextuel et idéographique) syntaxique, morpho-syntaxique, grapho-phonétique et perceptuel.

La recherche que nous poursuivons nous amène à préciser de quelle manière les indices agissent et interagissent dans une situation de lecture. Un lecteur ne

peut pas lire en utilisant exclusivement un seul indice. Il y a nécessairement combinaison de plusieurs indices entre eux, à l'instar d'un engrenage qui fonctionne par imbrication de ses rouages. Isoler un rouage, c'est arrêter la machine. Isoler un indice pour que les enfants l'exercent est un travail à vide, sans rapport avec la lecture et rien ne nous dit que, replacé dans son engrenage, il sera mieux reconnu et utilisé lors d'une lecture. L'exercice séparé des différents indices ou, encore pire, de certains d'entre eux seulement (ex.: reconnaissance de mots, insistance sur le grapho-phonétique) provoque un phénomène de focalisation, c'est-à-dire que l'enfant se fixe sur cet indice et l'utilise comme s'il était la seule entrée ou le seul moyen de lire. À titre d'exemple, les enfants apprenant par une méthode de type synthétique abordent les textes par le seul indice grapho-phonétique et réduisent la lecture à un exercice de déchiffrement, soit de parties de mot, soit de mots un à un dans une vision en tunnel qui découpe la totalité du texte. Ou encore, une

insistance trop marquée sur la reconnaissance de mots provoque chez l'enfant une recherche de mots isolés où les liens contextuels sont ignorés.

Notre recherche en cours semble indiquer que les enfants moyens et faibles sont les plus pénalisés par une pratique atomisée des cinq entrées.

L'enseignante doit amener les enfants à combiner les indices entre eux, en fonction du texte (discours) et de la réalisation de l'intention par une mise en situation de lecture et une organisation de classe appropriées.

La situation de lecture

La démarche suivie au cours de la recherche se présente comme suit :

L'enseignante en accord avec les enfants fixe un thème général pour la semaine. Le thème est subdivisé en activités quotidiennes ; le moyen de les réaliser se fait par la lecture d'un ou plusieurs textes représentatifs d'un discours donné.

Dans un premier temps, les enfants sont invités à prendre connaissance du texte et à voir dans quelle mesure ils peuvent réaliser l'intention. Par la suite, l'enseignante demande aux élèves de souligner les phrases reconnues ou, à défaut, les mots reconnus. Devant les mots non reconnus, l'enseignante suggère de les découvrir à partir du contexte qui les entoure. La prédiction une fois faite, l'enseignante demande à l'enfant de la vérifier en s'appuyant à la fois sur des indices grapho-phonétiques et sémantiques.

Prenons la phrase : *Le Père Noël porte un habit rouge*. L'enfant a reconnu *le Père Noël porte un rouge* ;

1^{er} cas : L'enfant dit *vêtement* pour habit. Y a-t-il une manière d'être sûr que c'est bien *vêtement* qui est écrit ?

L'enseignante peut induire un indice grapho-phonétique et inviter l'enfant à recourir à la banque de ressources. Si le mot *vêtement* s'y trouve, l'enfant peut le prendre et le comparer avec *habit*. Ou encore, l'enfant peut prendre le mot *habit* et aller le comparer avec des mots similaires au plan perceptuel comme *habite*.

2^e cas : L'enfant dit *chabite* pour habit. Est-ce que ce mot-là veut dire quelque chose ? Est-ce qu'il a du sens dans la phrase ? Si l'enfant se fixe sur le mot et essaie de le déchiffrer sans s'appuyer sur le contexte, il s'agira de cacher le mot et de l'amener à trouver un mot qui irait bien dans la phrase. Même s'il dit *habit*, revérifier au plan grapho-phonétique et sémantique l'exactitude de sa prédiction.

Cette procédure de type individualisé peut paraître lourde quand on a une classe d'une vingtaine d'élèves. Sa



réalisation implique nécessairement une organisation particulière de la classe.

Organisation des activités

Plusieurs modalités de travail avec les enfants sont à privilégier en fonction de la tâche à accomplir.

1) L'activité collective: celle-ci est recommandée:

- pour l'introduction du thème et la mise en situation
- si le texte est à construire avec les enfants
- si des jeux de lecture se font à partir d'un texte imprimé sur acetate et projeté.

Ex.: • construction de phrases nouvelles à partir de mots du texte; • repérage d'un mot ou d'une phrase dans le texte; • introduction d'une phrase ou d'un mot pirate (mot proche phonétiquement ou absurde sémantiquement).

2) Activité individuelle

Chaque enfant essaie seul (selon la procédure habituelle) de construire et de dégager le sens du texte pour réaliser l'intention. (Texte identique ou différent d'un élève à l'autre).

3) Activité en sous-groupe

• *Groupe interactif:* composé d'un fort, d'un moyen et d'un faible. Un texte est distribué à l'ensemble de la classe. Les enfants s'entraident pour réaliser l'intention de lecture. Chaque enfant lit le texte, seul dans un premier temps, souligne les phrases et mots reconnus. Puis, il confronte sa lecture avec celle des deux autres afin de parvenir à une compréhension identique du texte.

L'enseignante n'intervient dans chaque équipe qu'en dernier recours, à

partir de la mise en commun pour aider les enfants à découvrir ce qu'aucun des trois n'a découvert.

• *Groupe atelier:* chaque atelier a une tâche différente à accomplir, soit à partir d'un même discours, soit à partir de discours différents. Ex.: Thème des légumes: une équipe s'informe sur les salades, une autre sur les tomates... Ou encore, une équipe s'informe sur les légumes, une autre réalise un plat cuisiné (incitatif). Chaque équipe a donc un texte différent et donc une intention particulière. La procédure décrite ci-avant demeure la même. L'enseignante n'intervient qu'en dernier lieu quand l'équipe a essayé seule et a investi toutes les ressources possibles (banque de ressources, coin-lecture, etc.).

Organisation du matériel

L'organisation matérielle et physique de la classe doit permettre à l'enfant d'être dans un bain de lecture. Au même titre que pour les activités individuelles ou collectives, le besoin d'organiser matériellement et physiquement la classe s'est fait sentir au fur et à mesure que le modèle expérimental de lecture s'est opérationnalisé.

1) La banque de ressources

Elle est située sur un mur, de préférence au fond, de manière à laisser les autres murs disponibles pour le thème de la semaine. C'est la mémoire de l'essentiel des thèmes travaillés précédemment. Elle est composée de textes-synthèses fabriqués à partir de chaque thème, ainsi que de phrases et de listes de mots (style affiche).

La banque est l'instrument qui permet à l'enfant soit de vérifier sa prédiction, soit de construire une combinaison

d'indices, soit d'emprunter des phrases ou des mots pour composer ou compléter un texte.

2) Le coin-lecture

Il doit lui aussi s'inscrire comme un moyen d'opérationnaliser le processus de lire et de son apprentissage. Il devient un élément dynamique au cœur de l'apprentissage. Le coin-lecture n'est pas seulement le lieu où on lit quand on a fini une activité, c'est une activité en soi. Il est un moyen de réaliser une intention.

Les livres du coin-lecture se divisent en plusieurs rubriques:

- livres classés selon les types de discours (informatif, incitatif, narratif...)
- selon des thèmes précis
- les magazines de jeunesse
- les livres que les enfants apportent de la maison ou choisis par eux dans une librairie
- le livre-vedette du mois ou de la semaine (conseillé par l'enseignante ou par des enfants).

Dans le choix des livres, il n'est pas impératif de n'avoir que des livres destinés aux enfants de six ans, le critère de lisibilité n'est pas un absolu. N'imposons pas notre choix d'adulte pour la sélection du coin-lecture.

Nous avons pu constater que certains livres de collections achetés par la commission scolaire sont restés sur les étagères alors que les livres les plus demandés étaient ceux qui appartenaient aux élèves et qu'ils échangeaient.

3) Il pourrait y avoir aussi un coin boîte aux lettres (au nom de chacun des élèves) ainsi qu'un tableau d'affichage que l'on utilisera pour diffuser toute sorte d'informations pertinentes (messages personnels ou à caractère général).

Conclusion et perspectives de recherche

Les premiers résultats de cette recherche doivent être beaucoup plus compris comme des pistes à investiguer que comme des preuves expérimentales immédiatement applicables.

Dans la perspective envisagée où l'enfant construit son acte de lire, le modèle expérimental d'apprentissage et d'enseignement de la lecture tel qu'implanté ne peut être opérationnel que si l'organisation de la classe devient une composante fonctionnelle de l'acte de lire et de son apprentissage.

Tout est fait pour rendre l'enfant le plus autonome possible: l'environnement est aménagé de façon à être une ressource pour l'enfant. L'enseignante, en s'appuyant sur ce que l'enfant sait, lui



propose la démarche cognitive d'apprentissage de la lecture (prédiction, vérification, combinaison d'indices) de manière à ce que l'enfant agisse seul, le plus souvent possible.

Cette recherche nous apprend qu'un modèle théorique ne peut s'appliquer sans que toutes les dimensions de la vie scolaire reposent sur les mêmes principes psycho-pédagogiques.

La recherche en sciences de l'éducation ne peut se contenter d'études expérimentales de type laboratoire; il faut qu'elles s'affrontent aux réalités de la classe pour devenir généralisables et pertinentes.

La recherche ainsi comprise doit permettre de répondre à des questions importantes soulevées lors des expérimentations.

Quel est le rôle exact de la subvocalisation (auto-langage) dans l'apprentissage de la lecture? Est-ce là une des premières manifestations de règles intériorisées? Il ne s'agit pas ici, bien entendu... de la subvocalisation provoquée par l'utilisation abusive de la lecture orale comme seule voie d'accès à la lecture. La recherche en cours s'attache à ce point particulièrement important.

Dans quelle mesure l'apprentissage systématique du nom des lettres de l'alphabet ne crée-t-il pas, en début d'apprentissage, des interférences avec le texte à lire? En effet, nous avons observé que des enfants, devant des mots non reconnus les épellent mais ne les reconnaissent pas. Ils risquent d'intégrer l'épellation comme une stratégie de lecture, laquelle est inefficace. Ceci nous a paru d'autant plus important à vérifier que les enfants qui l'utilisent sont généralement ceux qui sont les plus fragiles au plan de l'apprentissage de la lecture.

Une autre recherche à poursuivre, c'est celle de la flexibilité cognitive que procure l'utilisation variée des différents discours.

Les cours communs de français au cégep

Une question de didactique et un problème de temps

a. muller hehn

Qu'arrive-t-il donc aux cours communs de français pour qu'après quatorze années de fonctionnement, on s'interroge encore sur la pertinence d'un programme perpétuellement remis en question depuis la création des cégeps? Qu'a-t-il de si particulier, ce programme de français, pour que tant d'efforts sincères, tant d'expérience et tant de science n'aient, jusqu'ici, pas abouti à un consensus à son propos? Se pourrait-il que la difficulté à s'entendre sur les objectifs et les contenus de ces cours soit, pour une bonne part, engendrée par une ambiguïté originelle qui, sans qu'on y prit garde, a semé une confusion telle que quatorze ans après, elle nous paralyse encore?

Tout semble, en effet, avoir commencé avec les *Cahiers de l'Enseignement collégial* et leur titre dichotomique coiffant le programme des cours communs de français: Langue et Littérature. Car c'est ainsi que commencèrent nos soucis et nos cheminements erratiques: par un titre qui séparait ce qui n'avait pas à l'être. Et pour ajouter à une ambiguïté qui jetterait désormais dans le désarroi professeurs et étudiants, on découpa le tout en quatre genres littéraires, en leur adjoignant, dans un louable acte de foi scientifique, un cours de linguistique pour faire bonne mesure. Dans un tel contexte, comment décider où est l'objectif et où est le contenu? Chacun choisit donc ce qu'en son âme et conscience pédagogiques, il estimait convenir le mieux et, telle l'auberge espagnole, le programme offrit ce qu'on y apportait, avec l'espoir que le reste, comme tout le monde le sait, nous serait donné de surcroît.

On sait ce qu'il en advint: faute d'un programme précis que les auteurs du Rapport Parent avaient pourtant recommandé et fondé à partir de besoins linguistiques et culturels clairement identifiés, les cours communs de français, allant de la correction au rattrapage et du normatif à la sémiologie du discours, s'organisent en séquences «maison» et prennent le maquis des

réputations locales. Ainsi tel cégep est-il connu pour son allégeance littéraire, tel autre pour sa ligne linguistique dure, un troisième pour ses cours d'écriture. Les enseignants sont divisés: d'un côté les linguistes, de l'autre les littéraires. Irréconciliables évidemment et pour cause: la foi des uns se fonde sur l'imaginaire, celle des autres sur la science. Entre ces deux credos, le reste des troupes balance.

Pendant ce temps, les cégépiens passent... Et que vouliez-vous qu'ils fissent, personne ne s'intéressant à l'avis qu'ils pouvaient avoir sur la question. (Où irions-nous s'il fallait aussi demander leur avis aux élèves?) Pourtant, ce sont eux les principaux intéressés. Ce sont eux, la population-cible chère aux études de marché. (Mais que viennent faire ici ces triviales études?) La vérité, c'est que les promoteurs d'études de marché n'oseraient, eux, jamais, au grand jamais, prendre le risque de mettre en circulation un produit sans avoir auparavant pris le pouls des consommateurs. Efficacité et rentabilité obligent. Mais quel rapport, direz-vous, avec les cours de français?

Pourtant, la population de ces cours, quand elle arrive au cégep, n'a-t-elle pas quelque onze ans de cours de français derrière elle? Et ne se pourrait-il pas qu'à ce titre elle se soit fait une certaine idée de ce qu'elle attend de ces ultimes cours? Probablement que si; mais tout occupés que nous sommes à lui peaufiner des contenus, nous avons tout bonnement oublié de le lui demander.

Ce que les cégépiennes et les cégépiens attendent des cours de français

Sinon nous saurions que, aux prises avec le quotidien et préoccupés à se préparer de façon prochaine à exercer un métier ou une profession dans la dignité et, si possible, dans l'aisance, les étudiants n'ont que faire des querelles byzantines et nous ramènent aux faits.

On apprendrait alors qu'aux yeux des cégépiennes et des cégépiens, qu'ils

