

Apprendre à lire aujourd'hui

Monique Le Pailleur, Gisèle Magny and Dominique Cardin

Number 127, Fall 2002

L'aide à l'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55814ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Le Pailleur, M., Magny, G. & Cardin, D. (2002). Apprendre à lire aujourd'hui. *Québec français*, (127), 58–60.

Apprendre à lire aujourd'hui

par Monique Le Pailleur,
Gisèle Magny et Dominique Cardin*

Suffit-il de faire se rencontrer les enfants et les livres pour que la magie opère ? Bien que ce contact soit indispensable, il demeure bien entendu insuffisant. La médiation de l'enseignant apparaît indispensable pour que survienne ce miracle de la lecture.

Il y a plus de 15 ans, un article de Josette Jolibert paraissait en ces pages : « Apprendre à lire pour de bon sans manuel ». Elle y affirmait : « On n'apprend pas à lire à un enfant (on ne le lui enseigne pas) : c'est lui qui s'apprend à lire, avec notre aide et celle de ses camarades et des divers outils de la classe, mais aussi de ses parents et de tous les lecteurs qu'il croise¹. » Dans cet article provocateur pour l'époque, elle militait en faveur d'une conception de la lecture axée, dès les premiers moments, sur une recherche de sens menée dans un cadre coopératif à partir d'écrits authentiques. Voici quelques-uns des principes évoqués :

- Lire, c'est questionner l'écrit à partir d'une attente réelle.
- Lire, c'est faire des hypothèses de sens à partir d'indices que l'on prélève et vérifier ses hypothèses au fur et à mesure que la lecture s'effectue.
- Lire, c'est lire de vrais écrits au moment où on en a vraiment besoin.
- Lire, c'est attribuer directement du sens à l'écrit.
- Lire, c'est lire « des yeux », sans nécessairement oraliser.
- Il n'y a pas de décalage entre « apprendre à lire » et « lire », puisqu'on apprend à lire en lisant.

Bien que la majorité des principes énumérés demeurent encore d'actualité, la recherche menée depuis une dizaine d'années en lecture a ramené sur la scène publique le débat concernant l'utilité du recours au décodage. Depuis que la recherche s'intéresse à la cognition, la centration s'est déplacée vers le lecteur et sur les tran-

sactions qu'il opère avec le texte, d'où l'importance accordée aux processus individuels et aux stratégies.

Voilà pourquoi le *Programme de formation de l'école québécoise*² maintient les acquis importants d'une approche axée sur la recherche active de significations, mais inclut également l'apport des sciences cognitives³ concernant la découverte du principe alphabétique (comme c'est le cas pour toutes les langues ayant un alphabet) et la nécessité d'un apprentissage fondamental des correspondances phonèmes-graphèmes spécifiques à la langue française. Même s'il est nécessaire que l'élève sache comment on utilise les sons et qu'il connaisse leur représentation par les lettres de l'alphabet, il demeure toutefois essentiel qu'il trouve un sens à sa lecture. La seule juxtaposition des mots ne permet pas de lire : il faut à tout prix que le lecteur établisse entre les mots des réseaux de signification et qu'il tisse des liens pour que le texte prenne sens et produise un effet. L'accent est donc mis sur l'ensemble des stratégies déployées par le lecteur dans sa quête de sens, tant en ce qui a trait à la reconnaissance des mots déjà vus et à l'identification des mots nouveaux qu'au recours en contexte des stratégies de gestion ou de régulation de la compréhension qui incluent des stratégies de dépannage indispensables.

Lire, c'est avant tout s'engager dans une pratique culturelle. Il est donc utile à l'apprenti lecteur d'explorer activement différents supports écrits (livres, journaux, revues, dictionnaires, affiches, publicités, cartes, lettres, écrits documentaires) et surtout de savoir pourquoi on les utilise. Chauveau insiste sur le fait que « appren-

dre à lire, c'est comprendre et s'approprier les fonctions et les pratiques socioculturelles de la lecture⁴. Il constate aussi que des conceptions vagues ou partielles de l'acte de lire compromettent directement l'apprentissage de la lecture chez certains élèves : confusion entre lire et réciter par cœur, lire et raconter, deviner ou inventer à partir de l'image ou du contexte, associer des lettres et des sons ou produire des sons, etc. Aussi est-il essentiel pour lui de rendre le futur bon lecteur capable d'explicitier les principales opérations en jeu dans l'acte de lecture afin qu'il puisse répondre à la question : Comment fait-on pour lire ?

Vers une communauté de lecteurs

En recourant au tableau des nouvelles ou à celui des responsabilités, au menu du jour, au calendrier ou encore à des recettes, aux rubriques du journal hebdomadaire, à des livres de fiction, à des comptines, à des chansons ou des poèmes, et même à des protocoles ou à des fiches signalétiques, on lit « pour de vrai et pour de bon » dans de plus en plus de classes du primaire. L'idée d'aller vers des textes authentiques, c'est-à-dire de privilégier l'affiche réelle à celle reproduite dans un manuel, ou d'opter pour l'album illustré, les lettres des correspondants ou les contes collectifs, a fait ses preuves au cours des dernières années en contribuant largement à faire de la lecture une activité sociale en plus d'une activité individuelle. En effet, c'est par le biais d'une vie coopérative que la lecture acquiert un statut particulier et que l'on peut entrevoir l'intérêt d'une « communauté de lecteurs » mettant en commun leurs ressources, tant en ce qui a trait aux expériences vécues qu'aux connaissances acquises à propos des genres de textes et du contenu de ces écrits. En plus du partage des interprétations personnelles, c'est l'occasion rêvée pour développer des concepts communs. Lorsqu'un groupe d'élèves entre collectivement en contact avec un écrit stimulant, l'apport de chacun fait en sorte que le texte se dévoile peu à peu. « C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul », ainsi que l'affirme l'Association française de la lecture⁵.

La nécessaire différenciation

Dans des classes comme celle d'Yves Nadon, chercheur et enseignant au premier cycle du primaire, on retrouve des divans moelleux, une baignoire invitante, une mezzanine et plein de coins tranquilles où s'installer à l'aise pour lire. Les élèves n'ont pas de manuel de base, mais ils ont à leur disposition des centaines de livres – il en faut effectivement beaucoup – regroupés dans des paniers thématiques : moi, les dents, l'amitié, les chats... Ils adorent les livres que leur enseignant choisit de leur lire oralement et non de leur raconter – distinction importante – pour qu'ils s'imprègnent bien des structures de la langue écrite et d'une langue souvent très littéraire. Spontanément, certains élèves reprennent avec bonheur les livres qu'ils peuvent relire tout seuls.

Attentif à leurs besoins individuels et à l'évolution de leur compétence à lire, leur enseignant regroupe souvent, dans des bacs destinés à l'ensemble de la classe, des livres en vedette, en plus de placer dans un autre bac des livres faciles à lire. De plus, en tant que spécialiste de la lecture et de l'apprentissage, il prépare régulièrement, pour chacun de ses élèves, des livres qui conviennent à leur niveau de développement et qui tiennent aussi compte des sujets

qui les intéressent. Une certaine semaine, voici ce que l'on pouvait retrouver dans le sac de Marianne⁶, une bonne lectrice :

Carnet de rencontres ;

Tête à poux de Béatrice Rouer ;

On dirait une sorcière de René Gouichoux ;

Un loup qui tremblait comme un fou de Christophe Merlin ;

Sola chez madame Broussaille de Lucie Bergeron ;

Crocodébile de Thierry Lenain.

Évidemment, tout n'a pas à être lu et des choix parallèles sont possibles, mais déjà l'élève qui lit des livres dont le niveau de lecture lui convient et qui rejoint de surcroît ses intérêts, se trouve constamment en situation de réussite et se construit une image positive de lui-même comme lecteur. C'est dans un climat de respect et de confiance que se produit l'apprentissage. Respect des goûts de chacun, certes, mais surtout des rythmes d'acquisition et des styles d'apprentissage. Il faut donc, le plus possible, se mettre à l'écoute des élèves, leur proposer des écrits stimulants, identifier le type d'aide requis, intervenir au bon moment et, bien sûr, partager sa passion de la lecture.

Une médiation indispensable

Dans cet esprit, il est « souhaitable d'interpréter la différence de rythme d'apprentissage comme l'exigence d'une variété de situations d'apprentissage et non comme devant entraîner des attentes ou des répétitions⁷ », selon les conclusions de l'Observatoire national de la lecture.

Depuis longtemps, la démarche pédagogique privilégiée par Jolibert et ses émules en est une d'accompagnement. Pour que se développe la compétence en lecture, l'enseignant doit donc être très présent aux manifestations qui signalent chez l'élève l'accès à la compréhension et il doit en outre aménager spontanément les gestes régulateurs qui assurent une lecture profitable et agréable.

Choisir notamment des livres intéressants comme supports d'un travail de lecture demeure une tâche délicate, sinon ardue. Il s'agit, bien sûr, de préserver à tout prix la magie inhérente au livre, puisque certains albums peuvent faire rêver longtemps. Cependant, il faut reconnaître que l'alliance de l'intérêt suscité et de la lisibilité effective du texte résulte d'un équilibre souvent difficile à retrouver. Ainsi l'un des défis de l'enseignant qui privilégie l'utilisation régulière de livres en classe à des fins d'apprentissage de la lecture est de faire en sorte que chacun construise du sens à partir de sa propre culture et d'aménager des espaces littéraires où se partagent ensuite et se négocient ces constructions de sens.

Au fil des ans, le rôle de l'enseignant est devenu encore plus exigeant. Le matériel didactique d'inspiration nouvelle lui accorde dorénavant davantage de latitude dans ses interventions. C'est à lui d'amener progressivement les élèves à construire leur interaction avec l'écrit et de les aider à la recherche de sens, en développant chez eux l'habitude de prélever des indices, de formuler des hypothèses, de vérifier leur bien-fondé, d'élucider leurs stratégies de lecture. Lors des lectures partagées et des lectures guidées, il lui revient également de s'assurer de la systématisation des acquis concernant le fonctionnement de la langue et des textes, puis d'élaborer conjointement avec

André Bernier

La Femme de l'ennemi

ROMAN

LES ÉDITIONS JCL

Des oies dans le ciel passent et repassent
en sens inverse depuis des milliers d'années.
La fin abrupte du premier roman d'André Bernier
n'était que la promesse d'un retour.
Le voici.

Amants séparés dans les colonies d'Amérique par
les rivalités entre la France et l'Angleterre,
Catherine et Pierre vivent un parcours amoureux
digne des grandes sagas.

S'il avait fallu que l'histoire du Canada
nous soit enseignée dans une telle robe,
nous aurions tout retenu.
Pour sûr...

JCL
1977-2002
25
ANS
d'histoires

Découvrez ce livre et plus encore sur

www.jcl.qc.ca

eux des outils référentiels qu'ils apprendront à consulter avec profit (dictionnaire mural, affiches aide-mémoire, carnets de découvertes). En effet, il lui importe d'amener ses élèves à acquérir des clés de lecture pour entrer véritablement dans les livres, apprendre à y chercher des significations et à faire émerger les sens possibles.

... et l'évaluation ?

Le Programme de formation de l'école québécoise insiste sur l'importance d'offrir des situations d'apprentissage complexes qui induisent des interactions entre les pairs et permettent aux apprenants de construire leur pensée à partir de leurs acquis personnels. Ces situations doivent tenir compte des divers rythmes d'apprentissage et être suffisamment exigeantes pour proposer des défis. C'est par le biais de toutes ces conditions que s'effectue le développement des compétences, que s'opère le recours aux savoirs essentiels et qu'ultimement s'évalue la progression des apprentissages.

Une bonne maîtrise de l'esprit et des contenus du programme, un recours assidu aux échelles de niveaux de compétence et l'utilisation d'outils tels que la grille d'observation ou l'entrevue permettent à l'enseignant d'assurer la régulation des apprentissages et de valider son jugement. Pour l'enfant, choisir un livre, le lire, en interpréter le contenu et en discuter avec ses pairs ou l'enseignant est fort exigeant. Pour évoluer, il doit aussi réfléchir sur sa démarche de lecture, se fixer des défis réalistes et avoir confiance en ses possibilités. Ainsi que nous le rappelle Éveline Charmeux à la suite de Frank Smith, il faut se garder d'oublier qu'« un enfant ne peut réussir que s'il est certain d'en être capable ».

Lire un livre, c'est découvrir un trésor, et la recherche d'un trésor est toujours une tâche ardue qui exige de la persévérance, une méthode de travail efficace, la prise en compte de liens établis entre les informations et un recours dynamique aux stratégies gagnantes. Lire un livre, c'est réaliser un exploit personnel. Que ce soit par nécessité ou par plaisir, lire un livre, c'est se prouver, quand on est petit, qu'on peut faire comme les grands.

* Monique Le Pailleur est collaboratrice à la rédaction des programmes de français au M.É.Q. Gisèle Magny est consultante en didactique du français. Dominique Cardin est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Affluents.

Notes

- 1 Josette Jolibert, « Apprendre à lire pour de bon sans manuel », *Québec français*, mars 1986, p. 48.
- 2 Ministère de l'Éducation du Québec, *Le programme de formation de l'école québécoise*, 2001, p. 90-91.
- 3 Jacques Fijalkow, *Sur la lecture*, Paris, E.S.F., 2000, p. 128.
- 4 Gérard Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Retz, 1997, p. 160.
- 5 Association française de la lecture, « Autour de l'usage de la littérature jeunesse en classe : le débat n'est pas clos », *Les Actes de lecture*, n° 74, juin 2001, p. 37.
- 6 Yves Nadon, *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, Montréal, McGraw-Hill/Chenelière, 2002, p. 47.
- 7 Observatoire national de la lecture, *Apprendre à lire*, Paris, Odile Jacob, 1998, p. 142.
- 8 Éveline Charmeux, *Échec à l'échec en lecture*, Toulouse, Milan, 1998, p. 120.