Document generated on 08/03/2025 8:28 p.m.

Québec français

Pour une méthodologie de l'apprentissage de la lecture en première année

Pierre Chamberland

Number 34, May 1979

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56505ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Chamberland, P. (1979). Pour une méthodologie de l'apprentissage de la lecture en première année. *Québec français*, (34), 14–17.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1979

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/

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/

Pour une méthodologie de l'apprentissage de la lecture en première année (II)

Ce texte est la suite de l'article publié dans notre numéro de mars (p. 60-63) et dont voici un bref résumé :

• ***L'écolier développe l'habileté à lire et un comportement de lecteur par la répétition d'expériences significatives de lecture et cela dès le début de la première année.*** En classe, cela signifie que l'enseignante exploite les événements et les activités quotidiennes pour les « transcrire » sur des fiches et des affiches (ex. : *Qui nettoie le tableau ?*), fait construire des imagiers, fait copier des comptines, etc.

• ***L'écolier développe les connaissances nécessaires à la lecture à l'occasion de ses expériences significatives. En classe, cela veut dire qu'il faut d'abord se familiariser avec les mots écrits et leurs composantes graphiques.*** Quels mots ? Ceux que les enfants fourniront eux-mêmes. Une enseignante, Mlle Pion, après avoir inscrit au tableau les mots dictés par les enfants, procède ainsi :

a) Elle inscrit devant les enfants chaque mot sur des bandes de carton, les leur distribue en leur demandant de faire un dessin ou de trouver une illustration.

b) Vient ensuite le jeu qui consiste à demander aux enfants *Qui a le mot chat ?*, etc, pour que celui qui a ce mot le montre aux autres.

c) Par après, on se livre à des activités de classification : noms de choses, noms d'animaux, verbes, adjectifs, etc.

d) L'exercice se poursuit avec les activités qui sont décrites ci-dessous.

e) Lors du travail de classification, les étiquettes-mots ont été fixés aux murs ou aux tableaux de la classe. Les écoliers sont invités à lire de nouveau les mots qu'ils reconnaissent déjà. Ils peuvent ensuite être amenés à chercher ces mots dans des livres, des journaux, sur des affiches, etc. Le fait de lire ces mots dans des caractères différents et des dimensions variées est un aspect important de l'apprentissage : cela aide les écoliers à se faire une image spécifique de chacun d'entre eux. Autrement — et c'est un fait bien connu des opposants aux méthodes à caractère global — des écoliers pourraient tout aussi bien « reconnaître » ces mots à l'aide de certaines caractéristiques du support : couleur du carton, défaut de l'étiquette, place du mot sur la bande, etc.

On verra plus loin que l'analyse des éléments des mots contribue grandement à développer cette image spécifique de chaque unité lexicale qui amène rapidement tout lecteur à les reconnaître instantanément.

f) Ces mêmes mots servent également à composer des phrases. On se sert des étiquettes exposées à la vue de tous ou on a recours à l'institutrice qui écrit au tableau ce que la classe dicte.

C'est au cours de cette rédaction que Mlle Pion va présenter une série de mots qui ne peuvent être illustrés et qu'on retrouve partout : les mots-outils. De la même façon que les mots porteurs de sens ont été mis sur des étiquettes, ces mots sont écrits sur des bandes plus petites devant les enfants. Ils sont ensuite exposés, de façon permanente, dans un coin de la classe et la série pourra évidemment être complétée tout au long de l'apprentissage.

Dans la mesure du possible, ces phrases, en plus de favoriser l'imprégnation du lexique écrit, doivent correspondre à des aspects significatifs de l'usage de l'écrit.

C'est pourquoi, en cours d'apprentissage, cet exercice deviendra rapidement dans cette classe l'occasion d'exprimer un vécu propre, qu'il s'agisse de raconter des anecdotes familiales ou sociales ou de résumer une histoire qui a particulièrement plu aux enfants.

Mlle Pion profite aussi de ce travail pour commencer l'apprentissage de l'écriture proprement dit. La connaissance de l'alphabet, quelques exercices parallèles de calligraphie (voir plus loin) et des instructions concernant la manière d'écrire (écrire entre les lignes et de gauche à droite, rapprocher les lettres d'un même mot, bien séparer les mots par un espace suffisant, mettre la majuscule et le point) aident l'écolier à écrire lui-même ces petites phrases qui constituent pour lui des expériences significatives de communication écrite. Tout comme en lecture, l'apprentissage de l'écriture doit se faire par l'usage même de l'écrit dans un contexte suffisamment motivant. C'est d'ailleurs en s'appuyant sur ces expériences que Mlle Pion aide les écoliers à s'entraîner plus spécifiquement aux aspects techniques de l'écriture. Cependant, il est important de noter ici que les situations significatives d'écriture ne constituent pas une pirouette pédagogique pour faire accepter aux enfants des apprentissages techniques plus fastidieux. Bien au contraire, tout se passe dans cette classe comme si l'institutrice voulait faire comprendre aux enfants la nécessité, pour mieux réussir une communication écrite, de respecter certaines conventions : écrire lisiblement de gauche à droite, sur une ligne droite, en mettant des majuscules et des points... La même attitude devrait d'ailleurs prévaloir dans toutes les classes concernant l'orthographe d'usage et grammaticale.

La familiarisation avec les éléments inférieurs aux mots Une approche parallèle

En même temps qu'ils se familiarisent avec les mots et leur usage, les écoliers de Mlle Pion se familiarisent également avec les éléments minimaux de la langue écrite. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, d'une analyse qui suivrait des acquisitions lexicales purement globales, comme le souhaitent les méthodes dites « globales », mais bien d'une approche simultanée ou parallèle dans le temps aux activités qui portent sur des mots et des phrases signifiantes. Dès la première journée, l'alphabet est affiché en

classe et la récitation de cette série de lettres commence. Rapidement, par répétition, ils en viennent à savoir l'alphabet en ordre, à distinguer consonnes et voyelles, et à combiner ces éléments entre eux pour former des syllabes « qui sont des morceaux de mots ». Les syllabes sont repérées dans les mots exposés en classe ou dans le vocabulaire oral des enfants — ce qui donne l'occasion de fabriquer de nouvelles étiquettes — mots qui s'ajoutent à celles qui sont déjà affichées.

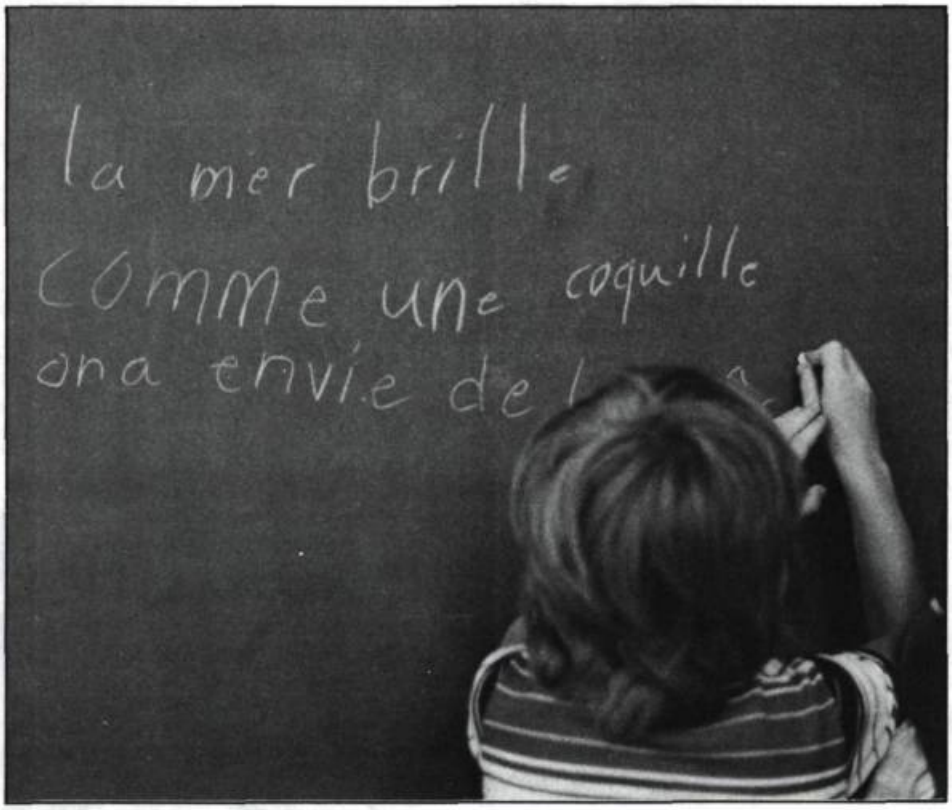
Un nouveau type d'étiquettes apparaît alors en classe : les séries syllabiques, les ba, be, bi, bo, bu, bé, tout aussi bien que des séries telles que : pa, ba, ra, sa, ta, la... Au cours des premières semaines, les enfants lisent à tous les jours l'une ou l'autre de ces séries et essaient d'en repérer des éléments dans les mots qu'ils manipulent. Selon le rythme de chacune des classes, les séries syllabiques s'accumulent. Il ne s'agit aucunement d'en faire le relevé exhaustif mais d'assurer à l'écolier une « entrée » de plus sur le code écrit, au moment où il est en train de s'y accommoder. Grâce à l'usage des mots et des phrases dans des contextes signifiants, les écoliers découvrent rapidement d'eux-mêmes les syllabes qu'ils n'auraient pas encore vues quand ils sont confrontés à des mots nouveaux qu'ils doivent analyser. Car, pour Mlle Pion, la capacité de découper des mots en syllabes (ou en sons/graphies) n'est tout au plus qu'un système de dépannage qui permet à l'enfant qui lit de tenter de reconstituer une unité lexicale par la synthèse de ses éléments. On sait par ailleurs que cette façon de faire ne sera rentable que dans la mesure où le mot reconstitué fait déjà partie du vocabulaire actif ou disponible de l'enfant.

Puisqu'il est question d'unités inférieures aux mots, qu'il me soit permis d'expliquer ici un point de vue qui ne se fonde sur aucune recherche rigoureuse mais sur des observations ponctuelles

Pour les amener à lire tous les textes

effectuées en classe. Ces observations tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle l'approche syllabique serait finalement plus efficace que l'approche phonétique. D'une part, on connaît les difficultés qu'occasionne aux enfants l'absence de régularité dans le système de correspondances grapho-phonétiques : le même graphème peut avoir plusieurs réalisations phonétiques et vice-versa. À cet égard, les séries syllabiques ne sont pas plus rentables : qu'on songe seulement au problème de listes telles que ca, ce, ci, co, cu. La réalisation phonétique de ces éléments particuliers est nécessairement liée à des mots, et même à des mots en contexte. Mais, d'autre part, l'approche syllabique n'est pas moins rentable que l'approche phonétique : pa, bu, ran, ... ont des valeurs sonores tout aussi régulières que les graphies/sons au [o], on [ɔ̃], i [i], ... À rentabilité égale, il apparaît à l'usage que les séries syllabiques sont plus faciles à retenir et à utiliser parce qu'elles sont des séries régulières. C'est d'ailleurs ce qui explique pourquoi la grande majorité des écoliers complètent seuls et aisément l'une ou l'autre de ces séries une fois qu'ils en ont saisi le fonctionnement. Après ba, be, bi, bo, bu, bé ; ra, re, ri, ro, ru, ré, etc., si on présente la série ta, te, ti, ..., les enseignantes savent bien que les enfants pourront la compléter d'eux-mêmes.

Cela pose évidemment le problème de l'apprentissage « mécanique » de ces séries. En effet, bien qu'il soit hautement souhaitable et nécessaire que toute acquisition de connaissances en classe se greffe systématiquement à des situations signifiantes de lecture, d'écriture ou de communication orale, et ce, tout au long de l'apprentissage, il n'en



demeure pas moins que l'acquisition systématique de l'alphabet, en 1re année, ou la mise en place de séries syllabiques, reste possible et souhaitable. Il s'agit d'une « instrumentation » de base, ou d'entrées utiles à l'écolier qui commence à « construire » pour lui le code décrit. Pour donner un exemple du rôle de cette instrumentation, rappelons que la familiarisation avec les mots dans des contextes signifiants de lecture et d'écriture suppose que l'écolier développe une image mentale *graphique* de ces mots. Or, comment l'écolier pourra-t-il développer ces images spécifiques s'il n'a aucune « prise » sur leurs caractéristiques graphématiques? En d'autres termes, la connaissance des éléments qui constituent un mot est nécessaire au développement d'une image globale et spécifique de ce mot. Mais cette connaissance n'est évidemment pas suffisante en soi. Rien ne peut remplacer l'usage de ce mot dans des contextes signifiants de communication écrite.

C'est pourquoi nous parlons ici d'une approche parallèle: au cours des premières semaines de l'apprentissage en 1re année, l'écolier trouve tout naturel d'apprendre à réciter ou à chanter l'alphabet ou à compléter des séries syllabiques, *dans la mesure où il expérimente aussi ce qu'est la lecture et l'écriture*. Cette double approche lui assure suffisamment d'entrées sur la langue écrite pour qu'il puisse construire rapidement ce qu'est le code écrit et ce que représente le pouvoir de lire et d'écrire.

Aux dires mêmes des enseignantes impliquées, cette façon de faire assurerait un apprentissage efficace même chez les plus lents qui, s'ils accusent un certain retard sur les plus rapides, sont au moins sur « la bonne piste ». Ce qui signifie que ces enfants lisent et écrivent de façon signifiante, même si les textes qu'ils lisent ou qu'ils rédigent sont moins ambitieux qu'on le souhaiterait.

Le développement de l'habileté à lire

Pour que les écoliers de Mlle Pion arrivent à savoir vraiment lire, il est évident qu'ils doivent dépasser le stade de la reconnaissance des mots et des phrases qu'ils ont eux-mêmes produits. Après quelques semaines de fréquentation scolaire, l'institutrice s'organise donc pour que les enfants soient confrontés à de véritables textes, c'est-à-dire des textes qu'ils n'ont pas eux-mêmes fabriqués. Par exemple, les enfants trouveront au tableau, à la rentrée du matin, une devinette simple (2 à 4 lignes de texte) qu'ils s'amuseront à découvrir. Ou encore, ils pourront régulièrement s'essayer à la lecture des livrets de la collection bien connue « Je lis tout seul ». Dans d'autres classes, les écoliers échangent des petits livrets qu'ils ont eux-mêmes fabriqués (les sujets sont tous différents et la présentation a été soignée, tant sur le plan calligraphique que grammatical et orthographique). Dans d'autres classes encore, les écoliers sont amenés à lire quotidiennement une partie ou un chapitre d'un conte ou d'une aventure qui les intéresse. Dans une classe en particulier, cette pratique se traduit par une lecture collective de l'album *le Géant de Zéralda* (l'École des Loisirs) : l'institutrice écrit le chapitre du jour au tableau et les enfants doivent eux-mêmes, en groupe et avec l'aide de l'enseignante, découvrir ce que dit le texte. Il ne s'agit pas ici de la traditionnelle lecture à haute voix mais bien d'un travail de groupe, pour savoir la suite de l'aventure, au cours duquel les connaissances et les habiletés de tous et de chacun sont mises à contribution. Une telle pratique, bien sûr, n'est significative que dans la mesure où l'album retenu présente un intérêt marqué pour les écoliers.

Ce qui peut intéresser la pédagogie, à travers ces exemples, c'est le comportement qui peut être observé chez les écoliers. Ainsi, il était frappant de constater, lors d'un passage dans la classe de Mlle Pion en novembre, jusqu'à quel point les stratégies auxquelles ont recours les enfants pour découvrir le sens d'un texte peuvent varier selon les écoliers et selon les situations de lecture. Ainsi, un écolier en train de lire un livret de la collection « Je lis tout seul » se rendait parfois aux murs où sont exposés de façon permanente jusqu'à 250 étiquettes-mots pour comparer un mot du texte avec une étiquette-mot qu'il avait cru reconnaître. Un autre demandait volontiers à Mlle Pion ce qu'était tel ou tel mot qu'il ne connaissait pas encore, alors qu'un troisième, manifestement essayait de déchiffrer un mot qui lui causait problème. Quand le contexte est suffisamment éclairant, les enfants font naturellement appel à la fois à ce contexte et à leurs connaissances syllabiques ou même morpho-lexicales (les affiches, les lexèmes) pour deviner un mot ou une expression qui cause problème.

En fait, deux idées peuvent être dégagées de cette brève description:

— même si les enfants font les mêmes expériences d'apprentissage, ils n'apprennent pas tous de la même façon; chacun « construit » selon ses caractéristiques et son potentiel, *mais tous apprennent à reconstruire le sens d'un texte*;

— les stratégies de lecture les plus efficaces, si elles varient selon les lecteurs, dépendent également de la situation de lecture elle-même: lisibilité du texte, contexte de lecture, signifiance du texte, intention du lecteur, qualités techniques de la mise en page et de la typographie, etc. sont des variables qui ne sont pas sans effet sur la manière de lire.

Un canevas plus précis

Les exemples retenus dans cet article — en particulier celui de Mlle Pion — et qui tentaient d'illustrer ce qu'il faut faire pour qu'un enfant de 6 ans apprenne à lire, devraient inciter toute enseignante à dégager clairement sa propre façon de faire et non pas l'amener à une simple imitation. Il s'agit en fait d'imaginer un scénario qui tiendrait compte du canevas de base qui a été donné au début de cet article :

— apprendre à lire, c'est faire des expériences répétées de lecture signifiante ;
— apprendre à lire, c'est également développer des connaissances et des techniques en étroite relation avec les lectures signifiantes faites en classe de français ou d'autres matières.

De façon plus précise, l'institutrice devrait faire en sorte que l'enfant ne soit privé d'aucune « entrée » connue sur le code écrit. Quotidiennement, selon les dispositions et la compétence de chacun, l'écolier de 6 ans devrait pouvoir être en contact avec le plus grand nombre possible des « entrées » suivantes :

— l'aspect signifiant, c'est-à-dire l'usage de l'écrit tel qu'il se pratique dans la société ; il s'agit ici de la lecture de véritables textes, faits de phrases construites selon l'usage et de mots qui ont un sens pour l'enfant (et non pas de ces textes stupides et de ces phrases insignifiantes construits uniquement pour soutenir l'analyse du code écrit) ;
— l'aspect idéographique, c'est-à-dire la manipulation « globale » des mots pour ce qu'ils signifient (et non pour les lettres ou les graphies/sons qu'ils contiennent) ;
— l'aspect morphosyntaxique, c'est-à-dire la familiarisation avec les indices grammaticaux qui révèlent les liens entre les différents éléments des textes, la familiarisation avec les indices sémantiques des mots (affixes, familles de mots, ...) ; on notera ici que toute la question de la dérivation lexicale, qui reste une entrée importante tout au long de l'apprentissage, ne doit pas être abordée de façon trop ambitieuse en 1re année ; le lecteur aura d'ailleurs noté qu'il n'en a pas été explicitement question dans cet article ;
— l'entrée grapho-phonétique, c'est-à-dire la familiarisation avec les éléments inférieurs aux mots dans une perspective de correspondances entre des éléments oraux et graphiques, qu'il s'agisse de syllabes ou de sons/graphies ; cette entrée, rappelons-le, constitue un moyen de dépannage relativement efficace pour l'enfant de 6 ans qui rencontre des mots nouveaux, lors d'une lecture, dans la mesure où ces mots sont déjà connus à l'oral ou sont découverts dans un contexte suffisamment éclairant pour l'enfant.

Pierre CHAMBERLAND
C.E.C.M.