

Lurelu

La seule revue québécoise exclusivement consacrée à la littérature pour la jeunesse



L'apprentissage de la lecture et les livres pour enfants

Michelle Provost

Volume 1, Number 3, Fall 1978

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/25941ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association Lurelu

ISSN

0705-6567 (print)

1923-2330 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Provost, M. (1978). L'apprentissage de la lecture et les livres pour enfants. *Lurelu*, 1(3), 3–6.

L'apprentissage de la lecture et les livres pour enfants

par Michelle Provost

C'est à l'unanimité qu'on reconnaît qu'il faut développer le goût et des habitudes durables de lecture chez nos jeunes. L'accessibilité à l'enseignement élémentaire et secondaire pour tous nous aura conduits à mettre de l'avant des principes de démocratisation du "savoir-lire" et du "pouvoir-lire". Il faut désormais s'assurer que les meilleures conditions pour atteindre ces objectifs sont en place. Déjà plusieurs actions sont entreprises en ce sens. Bon nombre de parents, bibliothécaires, enseignants sont sensibilisés à l'importance de la lecture, et, selon la spécificité de leur rôle, ils travaillent à faire connaître et aimer les livres aux enfants. Au Québec, on peut dire que ces actions sont encore l'oeuvre de pionniers; il faudra dans un avenir rapproché non seulement généraliser et accélérer cette prise de conscience, mais il sera nécessaire de se concerter pour que tous ces efforts créatifs soient réinvestis et rentabilisés dans un projet collectif. Pour que nos enfants aiment lire, pour que leurs intérêts de lecture se transforment en habitudes durables de lecture, nous devons faire coïncider plusieurs facteurs. Citons-en quelques-uns qui nous apparaissent primordiaux, ils devront guider nos efforts et nos actions dans ce domaine. En fait, il s'agit d'encourager l'édition de qualité chez nous, d'organiser une distribution efficace des bons livres et de proposer des stratégies d'animation auprès des enfants, parents et enseignants.

Il est urgent d'assurer partout au Québec la disponibilité des livres autant dans les bibliothèques scolaires et municipales que dans les librairies. Il serait en effet étonnant de connaître le pourcentage des livres non utilisés dans les bibliothèques, et encore plus alarmant de savoir pourquoi adultes et enfants n'en profitent pas plus. Il est vrai que nous n'avons pas, ici au Québec, une longue tradition de fréquentation des bibliothèques comme c'est le cas dans les pays scandinaves et russes, mais il n'est jamais trop tard pour s'y mettre. Ouvrir les lieux publics de lecture, inviter à la bibliothèque du quartier, organiser une animation directe, répondre rapidement aux besoins des abonnés et surtout essayer de prévoir les intérêts des éventuels "clients" sont autant d'impératifs sûrement connus des responsables. Nous souhaitons qu'ils deviendront des priorités socio-culturelles dans un avenir rapproché.

Dès leur jeune âge, enfants et adolescents devraient connaître les services d'une bibliothèque; c'est à cette période qu'ils pourront développer des habitudes de fréquentation. Déjà certaines écoles sont équipées de bibliothèques scolaires qui fonctionnent bien, et ailleurs certains enseignants amènent les enfants à la bibliothèque du quartier. Des progrès notables sont enregistrés dans ce secteur, mais il faut être conscient que notre



réseau de bibliothèques scolaires et publiques a encore beaucoup à gagner (1).

L'accessibilité au livre est une condition essentielle pour développer la lecture au Québec, mais elle n'est toutefois pas suffisante.

L'importance du "savoir-lire" (2)

De fait, le goût de lire et les habitudes de lecture chez l'enfant et l'adulte sont directement reliés à leur capacité de lire. Ceux qui lisent bien lisent davantage et plus vite, ils peuvent faire du livre un objet d'usage quotidien, bref ils aiment lire. Plusieurs enquêtes ont expliqué que les adultes qui ne lisaient pas ou peu avaient de graves difficultés à lire. Des recherches faites auprès des enfants ont également prouvé que les enfants qui savaient bien lire lisaient plus souvent et aimaient lire plus que les autres; ces mêmes enfants ont ainsi plus de chances de devenir des lecteurs assidus et on peut légitimement prévoir qu'ils deviendront des lecteurs plus critiques. De plus, un autre aspect n'est pas à négliger : il semble certain que le fait de savoir lire influence directement l'ensemble des résultats scolaires. Ainsi la lecture améliore et enrichit sûrement le développement global de l'enfant autant sur les plans affectif, intellectuel que social.

Il peut paraître évident d'énoncer cette importance du "savoir-lire", mais il nous semble nécessaire d'insister ici encore sur cette dimension de l'apprentissage de la lecture. Dernièrement dans les milieux scolaires, on a beaucoup parlé du "goût de lire"; or si le goût de lire peut paraître spontané dans certains cas, il est impossible de le maintenir sans donner à l'apprenti lecteur les moyens intellectuels et linguistiques pour accroître sa compétence en lecture. C'est précisément cette relation étroite entre l'apprentissage de la lecture et les livres pour enfants que nous voulons traiter ici. La littérature enfantine en ce sens présente plusieurs atouts : elle peut être utilisée comme élément de motivation, elle est un excellent support et objet de relance de l'apprentissage. Or apprendre à lire est une

1. Lire à ce sujet l'article de Chaké Minassian : "Le problème de la lecture et les bibliothèques scolaires", in *Lurelu*, vol. 1, no 2, et l'article de M. Reicher : "La misère de nos bibliothèques" in *Vient de paraître*, mars 78.
2. Le "savoir-lire" est une expression qui est largement utilisée dans les milieux pédagogiques depuis la division des programmes de français en quatre savoirs : "savoir-lire", "savoir-écrire", "savoir-parler", et le "savoir-écouter".



activité complexe et difficile qui fait appel à un grand nombre de processus mentaux (intellectuels, affectifs, cognitifs) et à un certain nombre de connaissances linguistiques. L'enfant n'apprend pas à lire d'un seul coup, spontanément, sans aide. C'est peu à peu, dans la pratique, qu'on améliore sa compétence à lire, et pour tout lecteur cette évolution est permanente. L'école à cet égard doit respecter le rythme d'apprentissage des enfants sans toutefois les pénaliser en acceptant des retards irréparables. Il faut s'organiser pour que le plus grand nombre d'enfants possible puisse apprendre à lire dans le temps fixé par notre système social et scolaire, soit approximativement deux ans pour les apprentissages de base. Depuis une cinquantaine d'années, de nombreuses recherches en linguistique, en psychologie et en pédagogie nous permettent de faciliter cet apprentissage de la lecture. Il faut savoir mettre à profit ces avancées théoriques en les adaptant à la pratique quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est ici que le rôle de l'école et des enseignants doit se dessiner clairement.

L'école est le lieu où on apprend à lire, on peut dire ici que l'apprentissage de la lecture se fait à partir de deux volets. L'un concerne l'habileté à manipuler et à déchiffrer le code écrit, ce qu'on désigne souvent comme le niveau technique; l'autre fait appel à l'habileté à comparer et à comprendre les diverses significations de l'écrit, c'est en fait le niveau de la compréhension. Ces deux niveaux d'habileté doivent être sollicités ensemble dès le tout début des apprentissages, c'est là le premier principe de base pour la réussite de l'acte de lire. Pour que l'enfant acquière cette technique linguistique, il doit d'abord être intéressé à l'écrit. Il doit être sensibilisé aux différentes formes et possibilités du langage des livres.

Notre travail d'enseignant relève donc de l'animation au départ, nous devons dès la maternelle présenter de nombreux livres, raconter des histoires et surtout laisser les enfants manipuler les livres. Ces types de stratégies devraient d'ailleurs se poursuivre tout au long du cours élémentaire et même du secondaire. Le rôle des parents avant la scolarisation est aussi fort important; en effet, dans la mesure où l'enfant en arrivant à l'école aura déjà été en contact fréquent avec l'imprimé et le livre, il aura déjà eu la chance de développer son sens de l'observation visuelle, il aura acquis une certaine conscience de la notion de temps, du déroulement des actions dans un récit, il aura compris que le langage permet la fiction, enfin il sera prêt à apprendre à lire.

Plusieurs stratégies d'animation ont déjà fait leurs preuves : pensons aux coins de lecture (3), aux visites de groupe chez les libraires, aux rencontres avec les auteurs, à l'heure du conte des bibliothèques...

Nous avons intérêt à utiliser ces stratégies et à en inventer d'autres avec nos élèves. Mais il faut se souvenir que le rôle spécifique de l'enseignant consiste à donner aux enfants les clefs

du code de l'écrit. L'instrumentation du maître pour enseigner la technique de la lecture se retrouve principalement dans ce que nous appelons les méthodes de lecture. Or de nombreuses discussions et polémiques sont en cours à leur sujet.

Inquiétude face aux nouvelles méthodes

Plusieurs parents sont inquiétés par ces "nouvelles méthodes". Il n'est pas rare de les entendre dire : "Les enfants ne savent pas lire, ils devinent", "toutes ces nouvelles méthodes ont fait perdre la grammaire et l'orthographe", "ils ne lisent que de la bande dessinée", etc. Mais au fait, qu'est-ce que savoir lire ? Est-ce savoir lire à haute voix un texte comme Bernard Derome ? Est-ce pouvoir transcrire sans faute ? Est-ce dire des mots en les suivant du doigt ? Enfin le débat sur l'apprentissage du français est maintenant public, on se souviendra qu'on l'aura même mis en lumière de façon alarmiste dans les journaux. C'est vrai, il y a des lacunes mais plusieurs recherches et expériences ont amené de grands progrès. Dans toute la confusion du choix des méthodes de lecture un fait demeure, l'enseignement continue et les conditions de la vie sociale changent, il n'est pas question de retourner aux anciennes méthodes traditionnelles qui étaient plus disciplinaires qu'issues d'une connaissance véritable de la langue et de l'enfant. Penserait-on à exiger des parents qu'ils éduquent leurs jeunes enfants et leurs adolescents comme il y a vingt ou trente ans ? N'oublions pas qu'il y a trente ans et même moins tous n'accédaient pas à une onzième année... Il est donc juste de contribuer à la démocratisation de l'enseignement en proposant des façons simples d'apprendre à lire. Plus on fera de détours pour enseigner la lecture, plus on perdra de joueurs en cours de route. Il faut à tout prix éviter la sélection à ce niveau premier du "savoir-lire".

Les recherches en psycho-linguistique et en littérature enfantine

Que nous proposent les récentes recherches dans ce domaine ? A y regarder de plus près, il est étonnant — et ma foi très heureux — de constater que certaines positions théoriques en psycho-linguistique rejoignent dans leurs fondements et applications les récentes recherches sur les nombreuses possibilités créatrices et cognitives qu'offrent les livres pour enfants.

L'approche idéovisuelle

Du côté de l'apprentissage de la lecture, nous allons faire référence, ici, aux travaux qui proposent une approche idéovisuelle de l'écrit (4). Si on se place de ce point de vue, il s'agit de donner priorité au travail visuel qui est nécessaire pour reconnaître la graphie d'un mot et reconstruire intellectuellement le code écrit. La transposition orale par lettre ou la trans-

3. A ce propos, voir les textes de Denyse Bourneuf et André Paré : "Pédagogie et lecture, Animation d'un coin de lecture", *Québec-Amérique*, 1975, et l'entrevue avec Denyse Bourneuf dans *Lurelu*, vol. 1, no 2.

4. Pour en savoir davantage sur cette approche, lire F. Richaudeau, Foucambert, Goodman.



cription phonétique deviennent secondaires et même superflues, ce sont des détours qui s'avèrent inutiles pour apprendre à lire. La lecture à haute voix n'est plus l'unique façon de lire, au contraire elle n'est qu'une des multiples possibilités de lire, elle est une façon expressive de reproduire l'information contenue dans les textes. La lecture silencieuse qui est en fait la véritable lecture que nous opérons quotidiennement retrouve dans cette conception toute son importance. Notons en passant que si la lecture à haute voix est si populaire à l'école, c'est qu'elle a été et continue d'être une façon privilégiée de contrôle. Or, dans ce cas, on ne peut évaluer que la qualité de l'oralisation et non la véritable habileté à lire. On devra donc remplacer ce moyen populaire de mesure par des outils d'évaluation plus propices. Pensons à des tests et contrôles diagnostiques axés directement sur le réinvestissement de la compréhension à l'oral et à l'écrit. L'enfant peut raconter le récit qu'il vient de lire avec ou sans son livre, il peut parler et discuter des actions et des personnages présentés, il peut poursuivre ou transformer le récit, enfin il semble que la diversité des livres et l'ensemble des activités qu'ils permettent lèvent cette restriction de l'évaluation par la lecture à haute voix.

Bien sûr cette approche idéovisuelle n'a pas encore trouvé d'application parfaite, mais nous croyons fermement qu'il faut continuer à l'expérimenter. Même si à date on ne peut prouver hors de tout doute en se basant sur la pratique quotidienne la supériorité franche de cette approche, il est par ailleurs évident qu'elle est scientifiquement plus juste et mérite qu'on travaille à la rendre aisément applicable. D'un autre point de vue, il est également rassurant de noter que l'approche idéovisuelle pour l'apprentissage de la lecture se compare par certains aspects (travail au niveau des yeux, importance de la rapidité de lecture, repérage d'indices) à la "lecture rapide". Ce qui vient renforcer notre appui à cette thèse puisque non seulement on prépare les enfants à déchiffrer les mots, les phrases à partir de la graphie et du sens, mais on les amène en même temps et plus sûrement à maîtriser différentes formes de lecture. C'est toute une philosophie de la persistance et de l'efficacité de l'acte de lire qui est inscrite dans la technique même des premiers apprentissages. On y préconise un travail visuel et intellectuel qui correspond à la véritable technique de lecture qu'utilisent les bons lecteurs adultes. On y exige également de faire lire aux enfants des textes intéressants et significatifs pour eux (5).

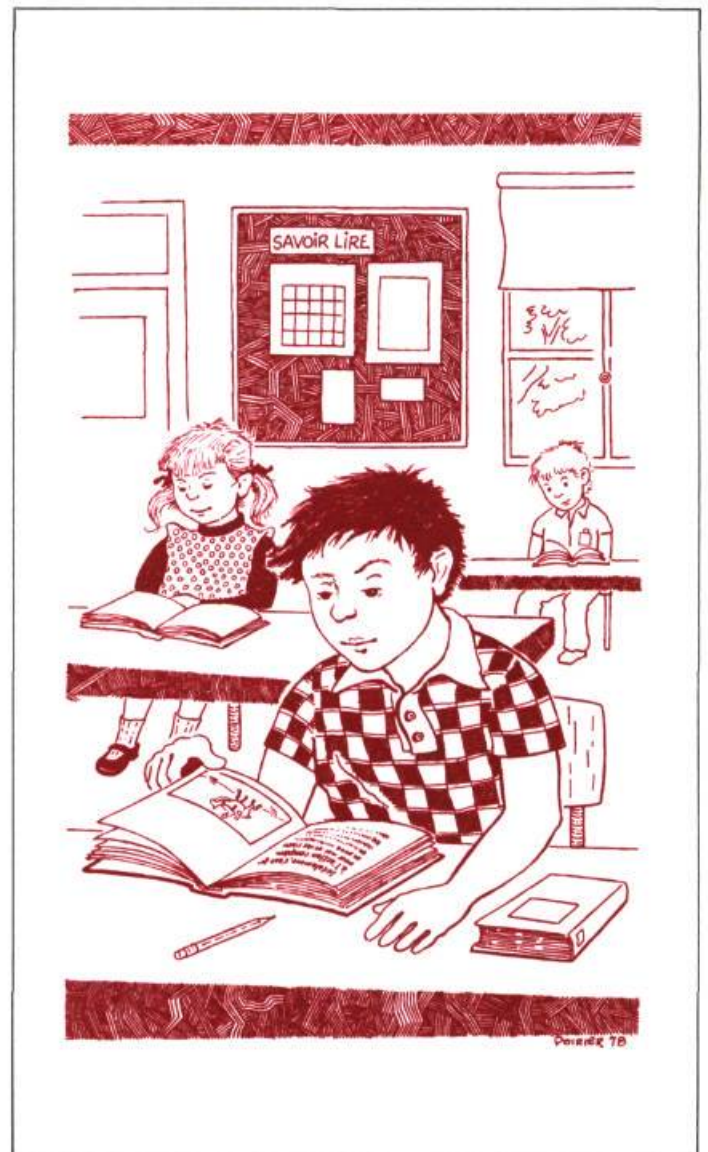
Les recherches en littérature enfantine

C'est à ce niveau de significativité que les recherches en littérature enfantine s'avèrent d'un grand secours. On remarquera que les analyses de livres traitent de plus en plus la forme et les aspects matériels du livre tout en éclairant les éducateurs sur leur contenu. Il est essentiel d'analyser le contenu des livres,

le sens qu'ils véhiculent non plus dans une perspective d'édification comme il y a cinquante ans, mais bien dans une perspective critique, basée sur des critères d'ordres pédagogique et idéologique. Il est important de considérer le livre pour enfant dans sa globalité autant comme un objet matériel et esthétique que comme langage et véhicule culturel.

Il n'est pas question de vouloir décortiquer le livre au point de l'assécher, de l'aseptiser, mais il faut l'analyser sous ses multiples facettes pour ensuite le faire servir au maximum chez les enfants. C'est d'abord une bonne connaissance des livres que parents et enseignants doivent acquérir.

Ceux qui parlent de la "beauté" de la lecture, ceux qui prônent chez les enfants la recherche "du sens", et qui d'un même envol survalorisent le caractère imaginaire et créatif de l'enfant



5. Le livre *la Manière d'être lecteur* de Jean Foucambert décrit bien et simplement les processus d'apprentissage de la lecture. O.C.D.L., Sermap, Paris, 1976, 128 pages.



au détriment des nécessités et des difficultés de l'apprentissage de la lecture déplacent sur la littérature enfantine et l'enfant une conception "lyrique" et "infantilisante" de l'acte de lire, qui ne fait rien avancer. En effet, dans notre domaine, la littérature enfantine, il n'est pas rare de constater que les racines de ce lyrisme sont plus fortes qu'on ne le penserait. Sous la caution d'une fraîcheur et d'une pureté originelles de l'enfance, et même sous un modernisme lexical, il faudra admettre que notre société comporte encore des passés nostalgiques...

Donc, si d'une part les recherches sur l'apprentissage de la lecture s'ouvrent sur la nécessité de proposer de beaux textes intéressants et significatifs aux enfants, et si d'autre part les travaux sur la littérature enfantine s'ouvrent de plus en plus à l'aspect global du livre, sa matérialité linguistique et visuelle, ses impacts idéologiques et pédagogiques, nous sommes bien près d'un véritable renouvellement d'une politique de la lecture et même d'une politique culturelle pour l'école élémentaire.

En ce sens nous pensons que le nouveau programme de français à l'élémentaire s'inscrit à long terme dans une perspective de renouvellement pédagogique en lecture. La version d'avril 1978 ouvre une large voie à la lecture de textes diversifiés. Il n'est plus question de s'en tenir à un manuel de lecture unique, aux seuls textes d'une méthode (6), l'heure hebdomadaire officielle de bibliothèque déjà consentie par le passé se prolongera dans la classe. Les enfants auront droit à des périodes régulières de lecture libre. Le programme de français précisé, sans préconiser une méthode en particulier, met de l'avant le principe de la lecture silencieuse, basée directement sur le code écrit sans détour inutile à l'oral. Il faut espérer que ces données ne demeureront pas des vœux pieux... Nous croyons que la lecture se développera en autant qu'elle trouvera un support valable dans l'ensemble des livres pour enfant.

Nous avons exposé, comme une autre condition essentielle au développement du goût de lire chez nos enfants, l'importance du "savoir-lire" et la nécessité pour nous, éducateurs, de bien connaître les livres pour enfants. N'oublions pas que les livres que les enfants lisent sont d'abord ceux que nous leur proposons. Or tous les livres ne sont pas bons et ce pour différentes raisons, les unes plus objectives concernant la matérialité du livre, les autres étant carrément idéologiques et politiques. En effet, les livres peuvent poser des problèmes linguistiques, des carences visuelles et esthétiques, un manque de clarté graphique, des difficultés au niveau de la cohérence du récit ou de l'image et finalement ils peuvent susciter des désaccords idéologiques et culturels. L'âge de la clientèle à qui s'adresse le livre saura également nuancer notre jugement.

Nous considérons qu'il est urgent de critiquer cette littérature et de renseigner parents, enseignants et éditeurs sur ses qualités et ses carences. Nous encourageons donc toute action qui se proposera d'activer le débat en ce sens. L'information sur le livre pour enfant doit être publique et largement accessi-

ble à tous. La littérature enfantine est économiquement un objet de consommation de plus en plus important et il faut insister sur nos droits et faire connaître nos aspirations aux éditeurs qui ne demandent pas mieux que de servir adéquatement cette jeune clientèle.

En terminant nous voulons ajouter que s'il y a de bons et de mauvais livres, il y a également une grande diversité de types et de genres littéraires dans ce corpus. Généralement on regroupe les livres sous deux pôles, ceux de fiction et de non-fiction. Donnons comme principe de base qu'il faut varier autant les objets de lecture que les activités de réinvestissement pédagogique. Nous rejoignons ici une question de fond discutée agressivement dans le milieu. Cette distinction "fiction et non-fiction" engendre dans son sillage l'opposition "merveilleux/réalisme". Sur la scène publique une polémique est engagée. Les uns refusant l'imaginaire et le merveilleux pour leurs enfants, leur proposant tout de suite les réalités concrètes de la vie. Les autres refusant de confronter les enfants aux réalités brutales de la vie, les invitant à la féerie, au ludique... Entre ces extrêmes il y a ceux qui, comme nous, croient que l'imaginaire et la connaissance critique qu'il faut éveiller chez l'enfant ne se séparent pas dans le temps (7).

Il faudra revenir sur ce débat de fond car il pose de façon intéressante la complexité de la définition des genres de littérature enfantine. Un système de classification simple s'avérerait en effet très utile pour faire connaître les livres et garantirait par ricochet la variété des lectures auprès des enfants. De plus, les textes qui traitent cette question éclairent crûment les principes socio-pédagogiques et politiques qui président à toute critique de livres pour enfants.

Il est fort important de savoir à quelles enseignes pédagogiques et idéologiques logent les critiques de livres pour enfants, pour pouvoir effectuer des choix qui correspondent à nos propres visées. De la même façon, si nous voulons procéder à des sélections critiques de livres nous devons pouvoir justifier clairement nos positions.

Encore une remarque sur la variété des objets de lecture. Ici au Québec, encore plus qu'ailleurs, le corpus des livres pour enfants doit subir une coupe nationale : les livres québécois et les livres étrangers. A qualité égale, il faut privilégier dans nos écoles, bibliothèques et librairies le livre québécois, c'est d'ailleurs le seul moyen que nous ayons pour que la littérature d'ici, déjà bien nantie, puisse s'améliorer en qualité et quantité. Une hypothèse serait intéressante à vérifier : toute proportion gardée (considérant le nombre de livres édités), le pourcentage de livres québécois remarquables serait le même qu'en France ou en Belgique.

Un long travail reste à faire pour soutenir une nouvelle pédagogie de la lecture à l'école, tous nous devons participer à cet essor.

6. Pierre Chamberland expose ce problème dans un article paru dans la revue *Québec français*, "La lecture et les manuels d'apprentissage", mars 1978, no 29.

7. A lire pour connaître les diverses positions sur la question : Françoise Dolto, Bettelheim, G. Finifter, Ruy-Vidal, Georges Jean, Jacqueline Held, Elena Gianini, M. Chabot, J.G. Audit, R. Dérosiers...