

## Lire ou apprendre à lire

Claude Langevin

Number 45, March 1982

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/57054ac>

[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. *Québec français*, (45), 82–89.

# Lire ou apprendre à lire

par claude langevin

La prolifération sur le marché de nouvelles méthodes de lecture, de cahiers de lecture ou d'exercices en lecture et de livrets de lecture poursuivant des objectifs allant des généraux aux spécifiques ne fait que confirmer l'impression que l'on a depuis des décennies, surtout depuis l'apparition des théories d'apprentissage cognitif, que la lecture y est toujours présentée dans ses éléments ou composantes et non comme une habileté ou un savoir-faire fonctionnel.

Les enseignants, surtout du premier cycle du primaire, sont considérés, par les auteurs de ces matériaux pédagogiques, comme des techniciens prêts à appliquer toute proposition d'activité, les yeux fermés, totalement confiants en l'infailible efficacité de ces exercices crayon-papier.

On en déduirait, à certains moments, que dans les bureaux d'édition de matériel pédagogique, on cherche à créer des méthodes d'enseignement à l'épreuve des enseignants. Car derrière leur porte de classe fermée, les maîtres font un peu, sinon beaucoup, ce qu'ils veulent avec la méthode, tranchant ici, ajoutant ceci, changeant là, sous prétexte qu'ils n'ont pas « le temps de tout voir », de tout faire faire, de tout faire lire à haute voix, répéter, copier, et régurgiter à l'examen suivant.

Où sont le plaisir d'apprendre ce que permet la lecture, la joie de découvrir le monde de l'information par la lecture, le loisir de lire ? « Quand ils auront appris à lire », répondraient plusieurs enseignantes de première année. De telles réflexions se passent de commentaires. Ce n'était sûrement pas dans l'intention des auteurs de tant de méthodes de lecture de ne pas « produire » de meilleurs lecteurs au bout du compte. Et pourtant, quand rien ne va plus, ce n'est pas de maître qu'on change, mais de méthode.

## Comment cela a-t-il pu arriver ?

Frank Smith, dans son dernier volume, *Reading Without Nonsense* (Teachers College Press, 1979) fournit quelques explications à la situation actuelle, caractérisée par l'emprise hégémonique de la théorie Bloomienne sur la taxonomie ou les objectifs d'enseignement, servie à toutes les sauces et pour toutes les « matières » académiques et même tous les domaines du comportement humain devenus matières d'enseignement ipso facto.

Tous ces fabricants, enseignants et évaluateurs d'objectifs, dit en substance Smith, ont quand même beaucoup d'attraits pour bien des catégories de gens. Ils attirent les administrateurs et les parents, leur faisant miroiter des résultats garantis, alors qu'il n'y a actuellement aucune preuve que de tels programmes de lecture produisent plus de bons lecteurs ou de meilleurs lecteurs qu'avant leur invasion. Mais des objectifs c'est attrayant, puisque chacun se présente comme mesurable. Ce qui fait que les enseignants, depuis qu'ils en sont frappés, comme disait la fable de la peste, n'enseignent et ne veulent plus enseigner que ce qui est mesurable.

Smith continue en déplorant une telle attitude qui, à la longue, ne peut être qu'aliénante. « Je ne sais pas comment cela s'est produit, dit-il, mais il s'est effectué, très clairement, un changement dans la perception des enseignants ». Ils savent qu'il y a quelque chose qui ne va pas : ils échouent dans leur poursuite de ces objectifs, on ne leur fait plus confiance (on cherche du matériel à leur épreuve), et ce sont souvent d'autres personnes qu'eux qui prennent des décisions. « Malheureusement, poursuit Smith, les enseignants partagent ces perceptions. Le désarroi s'empare d'eux et ils vont chercher des solutions en dehors de leur expérience et de leur intuition. Ils semblent avoir perdu l'assurance que ce sont eux qui peuvent prendre des décisions. Ils sont presque devenus désaffranchis de tout ce qui

concerne l'éducation. Presque tout le monde, eux mis à part, peut donner son opinion sur ce qui devrait se passer à l'école ».

## Un modèle industriel : les objectifs

Même les plus sévères critiques de cette technocratique « objectivité » n'y voient aucune intention mauvaise, aucune conspiration, aucune causalité franche, mais peut-être la source de beaucoup de malentendus. Un rapide survol des quarante dernières années pourrait peut-être nous aider à y voir un peu plus clair.

Le système « par objectifs », l'enfant bâtard de la guerre mondiale et de l'ordinateur, a envahi l'industrie d'après-guerre comme une élaboration monstrueusement sophistiquée des vieilles idées qui avaient fait naître la première chaîne de montage. Appliqué à la fois à la production et à la prise de décision administrative, ce système a analysé de vastes problèmes logistiques par l'inverse, c'est-à-dire de l'objectif final aux plus petits sous-objectifs. Plus tard, ce même système a été appliqué à la défense nationale et aux efforts scientifiques dans l'espace, dont le point culminant a été l'atterrissage des premiers hommes sur la lune le 20 juillet 1969. Des milliers et des milliers d'êtres humains avaient été coordonnés dans des tâches très précises à exécuter dans des temps très précis pour assurer le succès de cette entreprise.

Entre temps, les années 50 ont vu apparaître les premières taxonomies d'objectifs en éducation qui consacraient la théorie voulant que tout apprentissage se fait des niveaux inférieurs aux niveaux supérieurs d'habiletés, techniques ou

*Mais des objectifs  
c'est attrayant,  
puisque chacun se présente  
comme mesurable.  
Ce qui fait  
que les enseignants  
n'enseignent  
et ne veulent plus enseigner  
que ce qui est  
mesurable.*

connaissances. Les années 60 virent naître « l'administration par objectifs » et, en 1965, aux U.S.A., l'aide fédérale à l'éducation fut liée à des objectifs spécifiques de performance. Au cours des années 70, le Canada tout entier, et le Québec traducteur-adaptateur par la suite, s'étaient laissé envahir par tous les pores par les mêmes virus: administration, gestion, financement, élaboration de programmes, enseignement, évaluation, rien n'y a échappé.

Les derniers programmes d'étude lancés par le Ministère de l'éducation du Québec en portent la marque, l'esprit et la lettre de créance. Et pourtant, personne jusqu'ici n'en a vu l'incongruité quand il s'agit de l'enseignement de la lecture, entre autres.

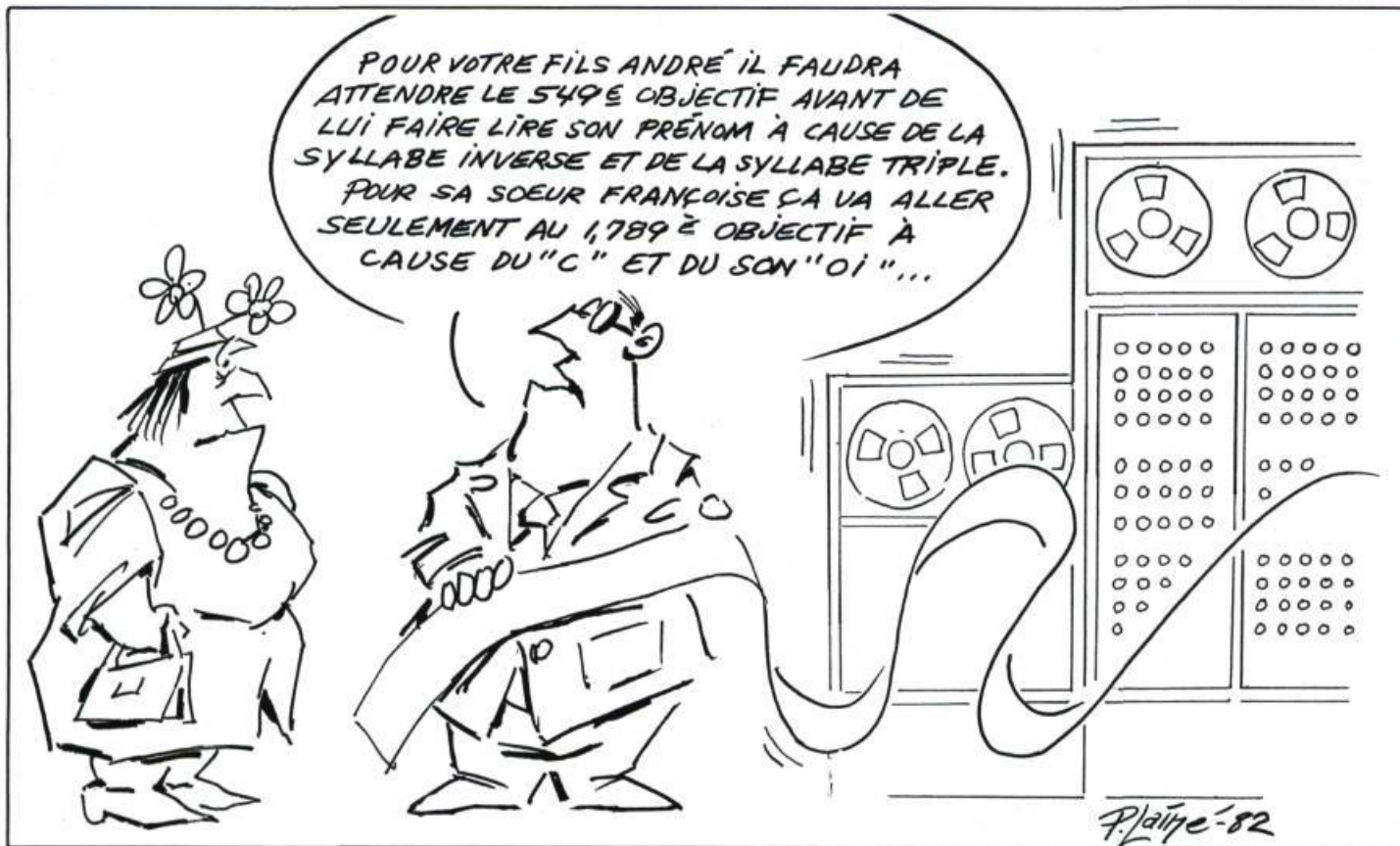
Un système par objectifs fonctionne très bien dans une vaste entreprise industrielle, par exemple, où le produit final est la somme articulée de multiples pièces fabriquées séparément par des

dizaines, des centaines d'ouvrier qui ne sont engagés et payés que pour fabriquer telle ou telle pièce. L'objectif final n'est pas que final, il est quantitativement plus gros que chacun des sous-objectifs poursuivis par chacun des ouvriers.

### Chaînes d'objectifs et lecture

Et on prétend qu'il en est de même pour la lecture: chaque enfant doit maîtriser chacun des sous-objectifs et comprendre le but et la raison de tant d'efforts pour en arriver « finalement » à lire. Pourtant, comme le note Smith, à la suite de Goodman aux U.S.A. et de Foucambert en France, l'enfant ne devrait pas avoir à apprendre à lire avant de savoir et de pouvoir l'utiliser: « il lit pour une raison, pour un but et il veut apprendre à lire pour cette raison. Le but vient en premier, pas en dernier ».

Le comble, c'est qu'une fois le système mis en place, tout le monde trouve des raisons pour l'y maintenir. Le concepteur de programme, qui a bâti sa carrière là-dessus, l'éditeur qui y voit une source à exploiter tant que c'est la mode, l'administrateur qui jouit du pouvoir et du contrôle que cela lui assure, aucune de ces personnes n'est prête à écouter quelque critique que ce soit sur la validité et la pertinence d'un tel système. Et puis, aussi longtemps que les enseignants considéreront utiles des feuilles d'exercices sur le c dur ou le s entre deux voyelles, et que des élèves



pourront encercler les réponses correctement, « tout va très bien, madame la Marquise », et le système est bon. Alors, pourquoi en changer ? D'autant plus que les enfants adorent réussir, que les parents peuvent aider à la maison et que les payeurs de taxes accueillent à bras ouverts des programmes rentables en termes de scores en savoir-lire progressif et en félicitent l'éditeur, le principal et le conseiller pédagogique. Et l'enseignant, qu'il croie au système ou non, pousse un soupir de satisfaction : une section du problème, au moins, est sous contrôle.

Il ne faut donc pas se surprendre de voir le front commun qui se dresse devant des questions relatives aux implications à long terme d'un système par objectifs en lecture : « Les enfants lisent-ils vraiment au maximum de leur potentiel ? Pourquoi le langage et la "signification" des textes sont-ils à la baisse d'une édition à l'autre des manuels de lecture ? Pourquoi les enfants semblent-ils lire de moins en moins, de leur propre initiative ? Comment se fait-il qu'il y ait tant d'étudiants au secondaire qui ont des retards en lecture ? » Aucune de ces questions ne peut déclencher de réponses pertinentes d'un système qui évalue ce qu'il enseigne et qui enseigne ce qu'il évalue.

Et les tenants du système jettent alors le blâme sur la télévision, la désintégration de la famille, la détresse sociale ou même sur la pauvre qualité d'autres innovations pédagogiques — mais pas sur l'invasion de l'objectivité en lecture. Et le remède qu'ils proposent, il va sans dire, est le retour aux « bases » par la création d'hyper-sous-objectifs plus précis encore et la ronde infernale recommence. Frank Smith fait là-dessus cette remarque : *S'il faut changer quelque chose, c'est politiquement qu'il faut l'enclencher, dans le sens le plus large du terme « politiquement » ; et il faut changer tout le système d'un seul coup. On ne peut rien changer vraiment dans l'enseignement sans changer les principaux, les commissaires d'écoles, les parents, les politiciens, tous ces gens qui mettent de la pression sur les enseignants. En fait, les enseignants ne pourront jamais faire ce qu'ils devraient faire si les perceptions d'un tas de gens ne changent pas.*

### De l'espoir à l'horizon ?

Même si le défi est de taille, l'emprise de l'objectivité sur l'enseignement de la lecture peut être rudement ébranlée.

Des expériences en France nous en donnent des preuves flagrantes et riches de promesses, comme celles de Laurence Lentin (*Du parler au lire*, ESF, 1977), de sa collaboratrice C. Cless (*ibid*, chap. III), de Jean Foucambert (*La manière*

*Les enfants  
lisent-ils vraiment  
au maximum de leur potentiel ?  
Pourquoi  
le langage et la « signification »  
des textes  
sont-ils à la baisse  
d'une édition à l'autre  
des manuels de lecture ?  
Pourquoi  
les enfants semblent-ils  
lire de moins en moins,  
de leur propre initiative ?  
Comment se fait-il  
qu'il y ait tant d'étudiants  
au secondaire  
qui ont des retards en lecture ?*

*d'être lecteur*, SERMAP, 1976) et de nombreux autres que nos lecteurs connaissent ou dont ils peuvent facilement s'informer.

Au Québec, la revue *Québec français*, dans plusieurs numéros depuis sa création, a fait paraître de nombreux articles sur des expériences du même genre, globales ou plus restreintes, mais d'égale valeur de promesse bénéfique.

### L'expérience d'Anne Adams

Nous aimerions faire part ici d'une expérience qui dure et évolue depuis 1976 dans le district de Durham, en Caroline du Nord, U.S.A. sous l'inspiration et l'animation de Anne Adams (*Success in Reading and Writing*, Goodyear Publishing, 1978), directrice du Centre de lecture de l'Université de Duke, dans le même État.

Dès sa nomination à ce poste en 1971, Anne Adams partit en croisade contre « quelque chose qui n'allait pas » dans l'enseignement de la lecture. Visitant des classes, elle constata avec horreur que des enseignants empêchaient leurs élèves de quatrième année de lire des livres de la bibliothèque de cinquième année et que des enseignantes de deuxième année filtraient les lectures de leurs jeunes élèves pour qu'ils ne « s'attaquent » pas à des livres contenant des mots, des structures de phrases ou des questions nécessitant des habiletés non encore exercées en deuxième année. Son horreur en vint à son comble quand, lors d'une journée pédagogique, une spécialiste en lecture lui présenta une liste de six mille (oui, 6000) « skills » (habiletés) de lecture destinées à nourrir un programme assisté d'un ordinateur.

De bons maîtres, se dit-elle, ne peuvent pas aimer travailler dans de

telles conditions. C'est un gaspillage de talents qu'ils seraient bien disposés à exercer autrement. Et les élèves ratent une foule d'expériences de lecture authentique, et les enseignants regrettent les expériences mêmes qui les avaient amenés à vouloir enseigner.

Et les parents, se disait-elle, eux à qui on a appris à poser les mauvaises questions quant au savoir-lire de leur(s) enfant(s) ? On leur dit : « Johnny connaît telle habileté, mais pas telle autre », et les voilà pris de panique, prêts à entreprendre toute démarche qu'on leur suggérera. Ils devraient plutôt s'inquiéter que leur enfant tarde tant à lire vraiment, d'un trimestre à l'autre. Ils devraient pousser plus loin l'impression qu'ils ont que « ce n'est pas lire, ça » ce que leur enfant fait à l'école ou à la maison. Ils devraient demander : « Combien de livres a-t-il explorés ou lus effectivement ? Combien de différents types d'écrit, autres que vos expériences « phoniques », a-t-il produits ? Quelle connaissance a-t-il pu avoir des événements courants à partir des journaux ? Quels livres de référence a-t-il pu consulter ? etc. » Non, on leur a appris à demander : « À quel niveau de lecture en est-il ? Quelle habileté devrait-il maîtriser maintenant ? »

De telles questions, dit Anne Adams, n'ont aucune réponse signifiante. Ses doutes concernant la valeur et l'efficacité d'un enseignement bâti sur les déficiences des élèves l'amènent bientôt à proposer une approche totalement différente. « **Aussi longtemps qu'il y aura de l'argent pour la rééducation des troubles de lecture dans les écoles, nous aurons des troubles de lecture dans les écoles. Pourquoi ne pas utiliser ce même argent, disons pour les trois prochaines années, pour améliorer l'enseignement de la lecture dans les classes ?**... Nous allons couper l'achat de feuilles d'exercices et de trucs et consacrer ces sommes à l'achat de livres de bibliothèque, à l'abonnement de journaux et de magazines, voire à l'achat de bandes dessinées. Nous achèteront du matériel vivant, nous établirons des grilles longitudinales pour évaluer tout ce que chaque enfant aura lu et écrit, et nous inviterons les parents à venir voir cela ».

Son projet est accepté pour fins de subvention fédérale en 1976.

### Aucun cahier d'exercice

Le programme mis de l'avant comporte certains éléments « phoniques » pour une leçon quotidienne, mais c'est la seule concession à l'approche traditionnelle. Il n'y a pas de feuilles d'exercice, pas de sous-groupes d'élèves (toutes les activités s'adressent à toute la classe ou certaines à un seul élève à la fois), aucun élément phonique n'est enseigné pour lui-même, aucun mot

n'est présenté sans contexte. Au lieu de manuels ou de livrets de lecture, le programme se nourrit des riches ressources langagières dont les enfants disposent et de collections, dans chaque classe, de matériaux variés de lecture, livres, périodiques, catalogues, bottin téléphonique, brochures, lettres et cartes.

Les sessions de travail en lecture sont réparties, chaque jour, en cinq périodes de trente minutes qui englobent exercices phoniques et épellation, « expériences de langage » (écrire, écouter, parler), lecture de textes « scolaires » (matières académiques), arts et événements courants, structures du langage et lectures-loisir, le plus souvent de livres de la bibliothèque choisis par les élèves. Chaque élève de première année impliqué dans le programme est présumé lire ou essayer de lire trois cents livres cette année-là.

Au cœur du programme d'Anne Adams, on ne trouve que le langage des enfants et le sens des mots qu'ils connaissent déjà en contexte. La première session de lecture en première année, dit-elle, peut aussi bien commencer par « ballon » que par « benzoate de soude » et il n'y a pas deux enfants qui vont réagir à la même leçon de la même façon. Le programme couvre aussi le champ très controversé des autres programmes de lecture: le rapport phonique lettre(s)-son(s) peut parfois aider à négocier certains problèmes, mais il peut être inefficace aussi.

Au cours des deux premières années d'application du programme, aucun enfant n'a terminé la première année non-lecteur, et le rendement moyen des classes expérimentales passa du vingt-troisième au quatre-vingt-sixième rang centile de tout l'État. « Mais le point n'est pas là, dit Anne Adams: ce que je cherche, c'est de voir des enseignantes heureuses de participer à former une génération de lecteurs qui lisent ce qu'ils veulent, quand ils le veulent. »

Le programme, décrit en totalité dans le livre cité plus haut, n'a pas balayé la nation, pour des raisons faciles à deviner. Il a néanmoins eu un impact indéniable sur certaines écoles en

Indiana, au Texas, à Hawaï et à Washington même. Son expansion a été bloquée, dans le district même de Durham, par des résistances venant de principaux ou d'enseignants. Mais il a un bon pied dans la place et il peut déjà s'affirmer comme un étalon capable de prendre la mesure des systèmes de haute technologie en programmation d'enseignement de la lecture.

### Et au Québec ?

L'enseignement de la lecture au Québec, en cette année 1981, se fait encore, dans plus de 95 sinon de 99% des classes du premier cycle du primaire, à l'aide et à partir de manuels ou de livrets de base et conformément à des méthodes ou à une salade de méthodes commercialement répandues, et qui vont de la totale prescription, leçon par leçon, semaine après semaine, à la quasi intuition « expérientielle » de l'enseignante sur le plan des procédés d'enseignement ou d'extension du matériel déclencheur d'activités relatives à la lecture en classe.

Chacune des dix méthodes et plus actuellement utilisées au Québec, en solo ou en combinaison, se situe quelque part entre ces deux extrêmes, mais pour la grande majorité d'entre elles plutôt du côté de la prescription que de la permission.

Si elles ne sont pas encore frappées de l'objectivité dont nous parlions plus haut, elle le sont de la « prescriptivité », ce qui crée malheureusement les mêmes effets, et chez les maîtres, et chez les administrateurs et évaluateurs, et chez les parents et, surtout, chez les enfants en termes de produits de l'enseignement et d'attitudes face à l'écrit que de telles méthodes engendrent.

Car c'est bien là l'idée sous-jacente à une telle conception du rôle et de l'importance accordés au matériel présent et à la méthode toute faite d'avance dans le guide et dans les leçons: le maître n'est plus qu'un technicien d'une méthode ou de plusieurs et les enfants un groupe de pratiquants toujours en attente de se faire dire quoi faire, quand le faire, avec quoi et comment.

D'un autre côté, rares sont les enseignantes qui « font » la méthode à 100%, toutes les pages, tous les textes, tous les exercices et dans l'ordre prescrit. Ce qui crée très vite de l'ambivalence: il y en a trop, on peut donc enlever n'importe quoi, mais alors qu'est-ce qui est vraiment essentiel ?

Se posant la même question, mais en termes de rentabilité, les administrateurs en viennent à rechercher le plus économique, nouveau ou pas, désiré ou pas, approuvé ou non.

Les évaluateurs, quant à eux, grands hérauts de l'objectivité, font la loi dans

ce secteur, comme en mathématiques d'ailleurs, et en viennent à mener l'enseignement et l'enseignant par le bout du nez. C'est vraiment du « crois ou meurs » ici, **au point qu'on n'enseigne plus que ce qui est mesurable puisqu'on voudrait bien que seules les choses enseignées soient mesurées, au nom de la « justice ».**

Ce qui crée une dialectique enseignement-apprentissage semblable à la dialectique gavage-régurgitation qui fait des animaux bien pleins mais drôlement lourdauds, dans les deux sens du mot. L'image mise à part, la réalité demeure, et les effets sont là, cruels et crus: il y a de plus en plus d'enfants qui ont des difficultés ou des dégoûts en lecture, non seulement au primaire, mais même au secondaire, au collégial et à l'université. Les maîtres de ces différents niveaux s'en plaignent de plus en plus; alors, on change de méthode de lecture à un rythme parfois effarant dans certaines commissions scolaires ou écoles, de sorte qu'un enfant qui change d'école peut aussi changer de méthode, de livre de lecture, même s'il demeure dans la même circonscription scolaire, et trois enfants de la même famille peuvent avoir appris à lire, ou essayé d'apprendre, avec trois méthodes différentes.

Et on se plaint que les parents se plaignent. Car ils se plaignent: de ne plus pouvoir ni savoir comment aider leur enfant à la maison; de ne pas connaître la méthode utilisée à l'école; de ne pas très bien saisir qu'avec un A en lecture leur enfant ne lise pas plus ni mieux d'un mois à l'autre, d'une année à l'autre; de ne pas comprendre comment il se fait que dans leur temps...

### Et le nouveau programme ?

Une grande partie de ces critiques, iniquités et incompréhensions sont rattachées, inconsciemment ou non, à l'ancien programme-cadre de français lancé en 1969. On lui a reproché, depuis son lancement, d'avoir été trop imprécis en termes d'évaluation des matériaux pédagogiques et des méthodes d'enseignement, ce qui a créé, entretenu et sclérosé la situation décrite plus haut.

Le nouveau programme d'étude, lancé en 1979, vient remettre beaucoup de choses en question, dont la notion même d'apprentissage, qu'il situe au cœur de la problématique et des implications pédagogiques qu'il en fait découler. Cette problématique est indéniablement inspirée, en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, des écrits de Foucambert, Smith et Goodman qui ont au moins une idée en commun: lire, c'est interagir avec l'écrit.

D'autres idées forment également le patrimoine commun à ces auteurs et à

*Le maître  
n'est plus qu'un technicien  
d'une méthode ou de plusieurs  
et les enfants  
un groupe de pratiquants  
toujours en attente  
de se faire dire  
quoi faire,  
quand le faire,  
avec quoi et comment.*

ceux du nouveau programme : immersion dans l'écrit « naturel », signifiant, pré-séance et primauté de l'intention du lecteur sur l'objectif du maître, entraînant et objectivation.

Sans la proposer ouvertement, le nouveau programme préconise indubitablement une approche globale à la lecture, dans un rapport étroit avec les

*Dans toutes les classes  
où on expérimente  
le nouveau programme  
en lecture,  
les enfants lisent,  
et abondamment...*

habiletés langagières de l'élève et dans le respect de ses intentions de lecture, liées à la satisfaction de ses besoins.

Il y a certes des points communs entre la problématique et les propositions pédagogiques du nouveau programme et l'expérience d'Anne Adams.

Dans toutes les classes où on expérimente le nouveau programme en lecture, les enfants lisent, et abondamment, et les enseignantes, qui n'enseignent plus, ne cessent de s'émerveiller devant les multiples actes de lecture signifiante et enthousiaste qui se vivent dans leur classe ; et les principaux et les parents, un peu sceptiques au

début, veulent maintenant venir assister à ces débats d'apprentis heureux dans un monde qui ne leur paraît plus ni mystérieux, ni menaçant, ni constamment inaccessible.

Nous disons bien « dans toutes les classes », car l'approche préconisée par le nouveau programme, et tous ces auteurs de par le monde, fonctionne vraiment à tous les niveaux scolaires, tout de go en première année, cela va de soi, après quelques semaines d'ajustement patient, en deuxième et en troisième, et quelques jours seulement aux autres niveaux, tout étonnant que cela puisse paraître.

Serait-ce qu'à ces niveaux les enfants comprennent tout de suite qu'on les avait leurrés jusque-là, qu'on leur avait caché la vérité, qu'on la leur « gardait » pour cette année-ci ? Le fait est qu'ils embarquent, et vite, même ceux qui ne semblaient pas avoir pris le même bateau que les autres jusque-là.

### La fin d'une pathologie de la lecture ?

Serait-ce la solution finale à tous les problèmes, retards, refus et dégoûts en lecture ? Qui sait ? Sûrement pas, en tout cas, dans le sens où on l'entendait jusqu'ici.

Qu'entendait-on par problèmes de lecture, en fait ? Des inversions, des omissions, des additions, des confusions...

causées par des déficits instrumentaux, des troubles de langage, des difficultés d'ordre affectif, des pré-requis mal installés, que sais-je encore ? La littérature pédagogique des années 60 à 80 surabonde en conditions et facteurs d'apprentissage de la lecture, en objectifs à poursuivre et en habiletés à enseigner, en symptômes et en causes ou en prévention des difficultés en lecture, en moyens et trucs de rééducation, sans oublier l'évaluation, la motivation, la littérature enfantine, et j'en passe.

Or, à ce que je sache, il ne se trouve aucun avis préalable, dans aucun des nombreux livres parus au cours de cette période-Klondike, pour avertir le lecteur que tout ce qui y est écrit et proposé, concerne avant tout, sinon uniquement, la lecture orale telle qu'on la pratique dans la presque totalité des classes du monde entier, sans établir la différence fondamentale entre cette lecture orale scolaire, chacun son tour la même phrase, ou en chœur dans son livre ou au tableau, et la lecture telle que la pratique l'adulte dans sa vie quotidienne, jour après jour, dans toutes les sphères de sa vie active.

Entre l'ancien système et le nouveau, il n'est même pas utile de parler, encore moins de déclarer et d'entretenir de guerre ouverte, il s'agit purement et simplement d'incompatibilité, et de fond avant que de forme.

P.P.M.F. primaire - Université de Montréal

# Le français à l'école primaire



Université de Montréal  
Faculté des sciences de l'éducation  
P.P.M.F. primaire

### Jeux éducatifs et apprentissage du français

de Manon Beaudoin, Christiane Bissonnette \$5.00

### L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation

de Elca Tarrab \$6.00

### Apprendre à lire un livre à six ans? Pourquoi pas?

de Marijane Boudreau \$4.00

### Le rôle des règles phono-graphiques dans l'acquisition de l'orthographe lexicale

de Rolande Lamarche \$9.00

### Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole

de Gilles Gagné \$1.25

### La communication orale au primaire

de Ginette Plessis-Bélair \$6.00

Centre de diffusion, P.P.M.F., primaire  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
265 ouest, avenue Mont-Royal  
Montréal, P. Québec  
H2V 2S3  
Tél.: (514) 845-6287

En ce qui concerne le fond, ce ne sont plus des changements hoquetants de méthode d'enseignement, de test d'évaluation, de cahier d'exercices, qu'on préconise, mais des modifications d'approches et d'attitudes; ce ne sont plus les familles, les enfants, les méthodes, les agents du Ministère qu'on accuse, mais la société tout entière, son organisation, son fonctionnement et, surtout, son organisme, pour ne pas dire son organe électif, de reproduction clonique: l'école; ce ne sont plus les listes de théories, conditions, facteurs et troubles d'apprentissage qu'il importe de dresser, de compléter et de comparer, mais la nature même de l'apprentissage, vu du point de vue de l'apprenant, le rythme et l'intention d'apprentissage et de pratique de chaque apprenti-lecteur qu'il importe de respecter tout au long de sa scolarité, obligatoire ou volontaire; ce n'est plus quoi ni comment enseigner qui est au centre des préoccupations, mais le développement fonctionnel du savoir lire par des actes de lecture toujours signifiants, quels que soient le support et le type de texte: du mot-phrase au texte, en passant par le sigle et les annonces classées, de la carte de vœux au roman, en passant par les panonceaux et les étiquettes.

Pour la forme, il n'y a pas de mots, de phrases ou de messages écrits ou même de livres spécifiques pour apprendre à

lire, comme il n'y a pas de mots, de phrases ou de messages oraux spécifiques pour apprendre à parler, ou de plancher spécifique pour apprendre à marcher ou de piscine spécifique pour apprendre à nager.

L'enfant — et en fait tout adulte aussi — ne peut lire ou apprendre à lire qu'en lisant, c'est-à-dire en réagissant à l'écrit et en lui donnant, du sens, un sens, inféré, déduit à partir ou à l'aide de quelque indice que ce soit, lié à l'écrit ou à son environnement ou à un rapport explicite ou implicite entre les deux, logique ou poétique, mais déclenché, alimenté par l'intention de lecture du lecteur lui-même et par personne d'autre.

### Remettre la lecture à la vraie place

Il est donc important, pour l'enseignant, d'assurer que chaque situation de contact, de rencontre et d'interaction avec l'écrit soit nourrie de tous ces éléments: intention de lecture, hypothèse de sens, indices appuyant cette hypothèse et permettant de l'objectiver, de la confirmer ou non, références cognitives, linguistiques et sémantiques, associations et connaissances à réinvestir et retours intégrateurs sur les rapports forme-sens.

Un maître habile peut aussi profiter de certaines de ces situations de lecture fonctionnelle particulièrement favorables pour accompagner ses élèves dans

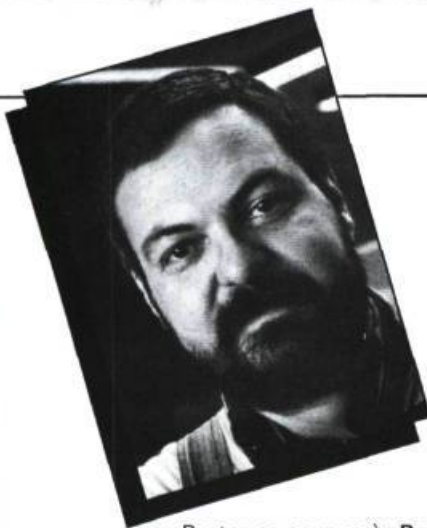
l'exploration progressive du fonctionnement de la langue écrite et dans l'approfondissement des connaissances qu'ils en retirent pour un usage ultérieur dans leur productions écrites et dans leurs interactions avec l'écrit.

Le cœur du cycle entraînement-objectivation est là, dans cette combinaison dynamique et interactive mais non complémentaire, ni bipolaire.

Cela veut simplement dire que de telles réflexions sur le fonctionnement de la langue écrite ne se font pas à vide, ne s'enseignent pas, ne se transmettent pas formellement, ne doivent pas servir de déclencheurs d'activités de lecture et encore moins d'objets d'évaluation. L'adulte ne s'en sert pas pour lire, pourquoi les imposerait-il à l'enfant, les interposerait-il entre l'enfant et la lecture fonctionnelle, la seule vraie, à tout âge?

Le nouveau programme remet donc la lecture à sa vraie place dans le développement général de l'enfant et, surtout, il la remet entre les mains, non pas des concepteurs de méthode ou des évaluateurs d'activités conçues pour leur mesurabilité, mais des maîtres et des élèves eux-mêmes pour que chaque situation de lecture soit une authentique activité d'entraînement, de pratique, d'utilisation, d'objectivation, d'exploitation et d'extension.

Dans notre prochain numéro:  
**Des propositions de travail**



# MICHEL TREMBLAY

*Voix & Images, dans son numéro d'hiver 82 vous offre un dossier complet sur Michel Tremblay. L'écrivain se livre lui-même dans une interview en profondeur.*

*Des témoignages de ses vis-à-vis littéraires de même qu'une bibliographie exhaustive de ses œuvres complètent le dossier.*

*En plus du dossier sur Michel Tremblay, on y retrouve les études et chroniques habituelles de Voix & Images.*

Postez ce coupon à: Presses de l'Université du Québec, C.P. 250, Sillery, Québec G1T 2R1

**Veillez m'abonner à Voix & Images:**

	Prix	Quantité	Total
1 an (3 numéros) .....	19,75 \$	_____	_____
2 ans (6 numéros) .....	39,50 \$	_____	_____
		<b>Total</b>	=====

**Veillez m'expédier le volume VII, n° 2**

Michel TREMBLAY .....	7,95 \$	_____	_____
-----------------------	---------	-------	-------

Frais de port et de manutention	1,75 \$
<b>Total</b>	_____ \$

**Ci-inclus, chèque au montant total de \_\_\_\_\_ \$.**

Nom .....

Adresse .....

Code postal .....