

Québec français



# Pour une méthodologie de l'apprentissage de la lecture en 1<sup>re</sup> année

Pierre Chamberland

Number 33, March 1979

Le nouveau programme de français au primaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56540ac>

[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 1<sup>re</sup> année. *Québec français*, (33), 60-63.

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

L'intention de cet article est d'illustrer des pratiques pédagogiques quotidiennes qui concrétisent, de façon raisonnable, une approche renouvelée de l'apprentissage de la lecture en 1<sup>re</sup> année.

L'enseignement de la lecture, s'il doit tenir compte des développements pédagogiques en ce domaine, doit également compter, en milieu scolaire normal, avec certaines contraintes sociales, culturelles et politiques qui lui sont propres. C'est pourquoi les expériences à la fois probantes et spectaculaires de certains secteurs « de pointe » tels que les classes d'application de la recherche universitaire, les écoles alternatives qui se sont données une vocation pédagogique particulière, les milieux scolaires aidés, etc., si elles sont riches en enseignement, demandent souvent d'être adaptées à la réalité quotidienne de la majorité des enseignantes de 1<sup>re</sup> année. Ce sont des exemples de telles adaptations qui serviront à dégager le scénario d'apprentissage qui fait l'objet de cet article. Ce scénario ne se veut pas un modèle fermé: il n'est qu'un exemple de ce que doivent faire les écoliers pour apprendre à lire, exemple à partir duquel toute enseignante de 1<sup>re</sup> année pourrait composer son propre scénario, en fonction des caractéristiques de son milieu scolaire et selon ses propres habiletés pédagogiques.

Il faut incidemment rappeler que la plupart des activités d'apprentissage retenues pour l'élaboration de ce scénario ont toutes été vécues par des enseignantes et des écoliers (québécois ou français) de milieux scolaires normaux, à partir des ressources ordinaires mises à leur disposition en matériel et en organisation scolaire.

## Un canevas de base

Lire est une habileté langagière. C'est un savoir faire qui dépasse largement l'ensemble des connaissances que l'on peut avoir sur le code écrit. Apprendre à lire, c'est apprendre à reconstruire le sens d'un texte écrit en mettant à contribution les connaissances nécessaires à cette reconstruction. Apprendre à lire, ce n'est donc pas se limiter à analyser le code écrit pour développer ces connaissances, mais c'est également faire l'expérience répétée de l'acte de lire. Savoir lire est beaucoup plus le résultat d'une expérience qu'une gamme de connaissances. « C'est en forgeant... », dit le vieil aphorisme.

Mais, justement, *c'est en forgeant*, c'est-à-dire en travaillant à la fabrication des objets propres à cet art, que l'apprenti devient forgeron. Qu'il s'agisse pour lui de fabriquer seul un outil facile à forger ou de contribuer à la fabrication d'un instrument plus complexe sous la direction du maître-forgeron, *l'apprenti fait œuvre de forgeron*. C'est dans le cadre d'activités qu'il développe peu à peu les techniques et les connaissances qui lui sont nécessaires. C'est la pratique même de l'habileté qui seule peut motiver et soutenir tous les efforts à développer ces connaissances et ces techniques. Il est impérieux que l'apprentissage de la lecture se vive dans des conditions similaires: c'est pour répondre à une intention de lecture que l'écolier de 6 ans essaie de reconstruire le sens d'un texte. C'est également par rapport à ces expériences significatives que doit s'articuler le développement des connaissances et des techniques nécessaires pour lire.

Ces considérations — bien sommaires, il est vrai — constituent donc les

conditions essentielles d'un apprentissage efficace de la lecture tout au long de la 1<sup>re</sup> année (et du primaire):

- l'écolier développera l'habileté à lire et un comportement de lecteur par la répétition d'expériences significatives de lecture;
- l'écolier développera les connaissances et les techniques nécessaires par rapport à la trame de ces expériences significatives.

## Des exemples d'amorces significatives

C'est donc sur la répétition d'expériences significatives de lecture que doit reposer l'apprentissage. S'il est relativement facile de concevoir les implications quotidiennes de ce précepte au moment où l'écolier sait suffisamment lire, il n'en va pas toujours de même au tout début de l'apprentissage, quand l'écolier ne sait pas encore lire.

### Une expérience vicariante

Il est particulièrement important, dès les premiers jours de classe, que l'enfant vive des expériences significatives de lecture. C'est par le truchement de l'enseignante qui, elle, sait lire que l'écolier fera donc l'expérience de la lecture. On sous-estime beaucoup l'importance des apprentissages qui résultent de cette pratique. En fait, dans la mesure où les lectures de l'enseignante répondent à des besoins ou des intentions manifestés ou suscités, l'enfant découvre intuitivement<sup>1</sup>:

- à quoi sert la lecture et quel est le sens du pouvoir de lire dans sa vie;
- des caractéristiques spécifiques de la langue écrite: structures de texte,



la disposition de la classe. Cette réserve de mots s'enrichit régulièrement à l'occasion de différentes autres activités telles que la composition de petites histoires : avec l'institutrice qui donne les mots nouveaux et à l'aide de la réserve d'étiquettes-mots, l'enfant compose une phrase qui peut être drôle ou anecdotique ou expressive. Il écrit ou copie, s'il le veut ou s'il le peut, son texte sur une carte. Autrement, c'est l'institutrice qui écrit pour lui. Ces cartes sont ensuite illustrées, signées et affichées de sorte que les autres enfants puissent les « lire ».

Un grand imagier de classe est par ailleurs fabriqué tout au long de l'année dans lequel les enfants illustrent si possible les mots dont on se sert souvent. C'est précisément à l'aide de cet imagier et du texte simplifié d'une recette que les enfants de cette classe ont réussi à « lire », qu'ils ont pu préparer les petits sablés de la fête des parents.

C'est évidemment à l'aide de tout ce lexique, à l'aide également des livrets de lecture disponibles en classe que s'organisent des explorations plus spécifiques qui visent la familiarisation avec les mots et les différents éléments qui les composent. L'organisation de cette exploration sera traitée plus loin.

Dans une autre classe, l'apprentissage s'amorce aussi sur des textes utilitaires : paroles d'une chanson, texte d'une comptine, recettes simplifiées, etc. Tous ces textes sont rangés dans des boîtes et on les reconnaît d'abord « globalement » : quand on veut s'en servir on identifie par exemple une chanson à partir de certains mots-clés, de la répétition du refrain ou de certaines phrases, de l'allure générale du titre ou même de la disposition du texte. Il est ensuite relativement facile d'amener les enfants à se familiariser avec l'image propre des mots fréquents de ces textes, en commençant par exemple l'analyse des éléments qui les composent. Mais il faut noter que les chansons servent d'abord à chanter, les recettes à préparer des goûters, les comptines à rythmer et chanter : ces textes ne sont pas que des prétextes motivationnels pour justifier le développement de connaissances sur le code écrit.

Ailleurs, c'est le récit d'aventures, de contes ou d'anecdotes qui sert de départ à l'apprentissage. C'est le plaisir que peuvent procurer les textes imaginaires qui constitue en ce cas l'expérience significative nécessaire à l'apprentissage. L'institutrice organise ici des échanges avec les enfants qui tournent autour de ce plaisir particulier que peuvent donner les contes, par exemples :

organisations syntaxiques, lexique, etc.

Dans ce dernier cas, par exemple, il est important que l'enfant de 6 ans se familiarise avec des éléments structuraux aussi spécifiques que :

- «... tu reviendras me voir», dit-elle.
- ... Cette sauterelle (*Je mâle*) produit de la musique.

Dans le premier cas, les lectures que l'enseignante fait aux enfants ont une fonction à la fois vicariante et motivationnelle, qu'il s'agisse de savoir comment se nourrissent les écureuils l'hiver, pourquoi il faut boire du lait quand on est jeune, ou d'éprouver le plaisir de suivre les aventures de Hansel et Gretel.

#### Des exemples fonctionnels

C'est sur le pouvoir informatif de l'écrit que s'articulent ces premiers exemples. Dans une classe, un grand nombre de renseignements concernant différents aspects de la vie scolaire sont portés sur des affiches exposées quotidiennement aux murs. Au fil des événements de la vie de la classe, ces affiches sont complétées ou renouvelées ; on trouve ainsi :

- qui range les pincesaux ?
- qui range l'atelier de bricolage ?
- qui range la classe ?
- qui nettoie l'aiguiseur ?

À l'occasion d'une « fête des parents », par exemple, on retrouvait dans cette classe des affiches qui rappelaient les activités prévues et le partage des responsabilités :

- Il faut préparer :
- les programmes
- le spectacle
- les affiches
- l'apéritif

au programme, il y a :

- le clown Rigolo
- la danse
- le mariage de Souricette
- le chant

pour l'apéritif, il faut :

- des gâteaux
- des gâteaux yaourts
- des gâteaux marbrés
- des petits sablés
- des jus de fruits

je fais l'affiche de clown  
André  
Jean-François  
Catherine

De la même façon, on trouvait encore :

- je fais l'affiche de Souricette
- je fais le dessin de la salle
- etc.

Pour une saynète, on avait :

liste des personnages :  
le soleil - Séverine  
le nuage - Sébastien  
le vent - Isabelle  
etc.

Chacune de ces affiches est fabriquée en classe par l'institutrice, devant les écoliers auxquels elle lit à mesure ce qu'elle écrit. En plus de rappeler ensuite régulièrement le contenu de ces textes pendant tout le temps où ils seront exposés en classe, l'institutrice invite à chaque fois qu'il le faut les enfants à les reconnaître.

Tous les mots de ces textes sont également écrits sur des étiquettes-mots qui constituent une « banque » à

- As-tu aimé l'histoire de...?
- Quel personnage voudrais-tu être?
- Y a-t-il des passages qui t'ont fait peur? rire? amusé?...?
- Essaie de dessiner le loup, le renard, l'apprenti-sorcier,...

Partant de ce type de questions, des phrases sont retenues et inscrites au tableau :

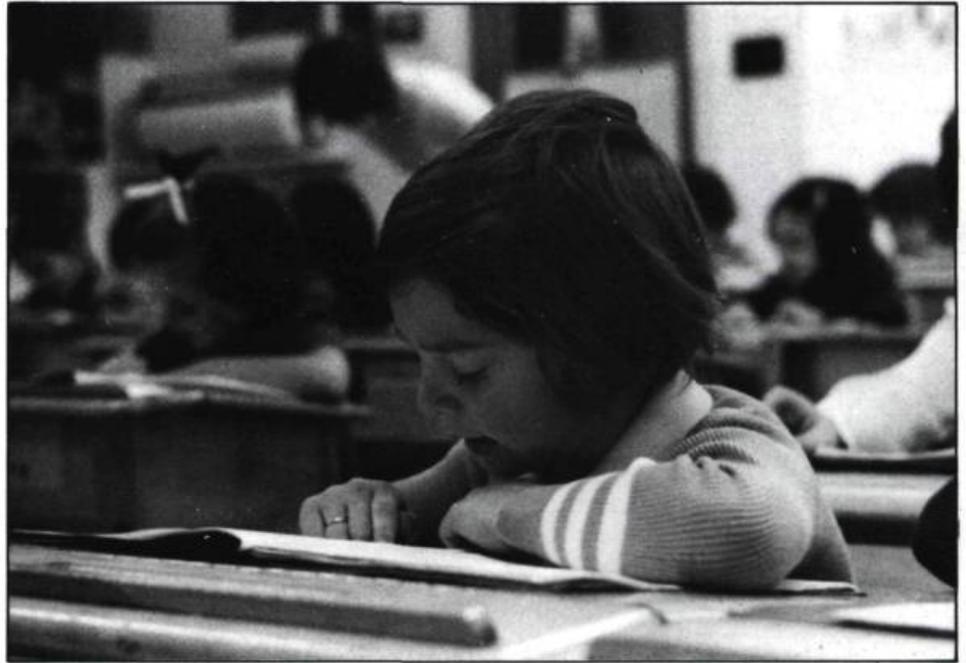
- Le sorcier enlève son chapeau.
- Le chapeau est magique.
- L'apprenti met le chapeau.
- etc.

L'une ou l'autre de ces phrases est illustrée par chaque écolier, selon son choix, dans un cahier spécifique qui sert ainsi à conserver les impressions des différents contes lus au cours de l'année et qui soutient ainsi également l'un des aspects fonctionnels de l'apprentissage de l'écriture.

Des enseignantes ont, dans le même ordre d'idées, mis sur le caractère affectif du langage pour organiser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : c'est en voulant exprimer les événements et les impressions qui jalonnent sa vie d'enfant de 6 ans que celui-ci apprend à écrire et à lire les mots qui en rendent compte. C'est en voulant connaître les différents messages présents dans son entourage immédiat, qu'il s'agisse du billet d'un camarade, d'une devinette écrite au tableau par l'enseignante, de l'affiche sur la nutrition affichée en classe, de l'anecdote racontée dans des livrets tels que ceux de la série *Je lis tout seul*, que l'écolier se familiarise avec la langue écrite, développe son habileté à lire en même temps qu'il développe les différentes connaissances nécessaires à cette habileté.

### Le développement des connaissances nécessaires à la lecture

Comment, justement, peut-on articuler de façon efficace le développement de ces connaissances aux situations significatives qui viennent d'être décrites? Il existe une réponse globale à cette question : c'est par un processus d'objectivation des diverses expériences significatives de lecture que devraient se développer les connaissances nécessaires pour lire. Cette activité d'objectivation, qui consiste essentiellement à inviter l'écolier à se décentrer d'une expérience de lecture ou d'écriture pour l'analyser est explicitée plus en détails ailleurs dans ce numéro. Cependant, la 1<sup>re</sup> année scolaire et plus particulièrement le début de l'apprentissage exigent des aménagements particuliers concernant cette démarche. Pour mieux faire comprendre cette spécificité, nous aurons



d'abord recours au témoignage d'une institutrice dont l'expérience à ce sujet s'est avérée particulièrement rentable pour l'apprentissage. Ce témoignage nous amènera ensuite à dégager clairement les conditions pédagogiques qui doivent prévaloir en ce domaine.

### UNE EXPÉRIENCE PROBANTE

C'est pour échapper à l'enseignement livresque auquel confinent les méthodes de lecture que Mlle Claudette Pion pratique, depuis quatre ans déjà, la didactique qui suit.

#### Le choix des matériaux linguistiques

C'est à partir de l'expérience et de la compétence linguistique des enfants que se fait la cueillette des mots qui serviront à l'analyse du code écrit. Ce sont parfois les événements sociaux ou scolaires, par exemple, qui constituent le prétexte à cette cueillette. Plus simplement encore, l'enseignante se limite à demander aux enfants, en début d'année, quels mots ils veulent lire et écrire. Ces derniers donnent donc des mots familiers : papa, chien, maison, rue, bébé,...

L'enseignante écrit alors, dans l'ordre où ils sont donnés, ces mots au tableau. L'exercice s'arrête au moment où chaque enfant a donné un ou deux mots. Elle relit alors la liste de ces mots, aidé par les écoliers qui connaissent déjà certains d'entre eux.

#### La familiarisation avec les mots

a) L'enseignante écrit alors chacun des mots de cette cueillette sur des bandes de carton (40 x 10 cm, environ), au crayon feutre, *en présence des enfants*. Elle laisse un espace pour l'illustration :

PAPA

Ce travail achevé, elle distribue deux mots à chaque élève. Au moment de remettre ses mots à l'enfant, elle les lit. L'écolier doit alors trouver une illustration pour chacun des mots qu'il a reçus : images de catalogues, de journaux, de vieux livres, dessins, calques. Quand l'écolier a collé ses images il va lire ses mots à son institutrice, puis il les échange avec un autre écolier. Autant que faire se peut, l'échange se poursuit jusqu'à ce que chacun ait eu en main tous les mots de la cueillette.

b) À l'aide de la liste des mots qui est restée au tableau, l'enseignante demande alors qu'on lui rapporte la bande de chacun des mots qu'elle lit : celui qui a le mot « chien » rapporte sa bande cartonnée, etc. Il est évident, en début d'année surtout, que des écoliers éprouveront déjà des difficultés à faire ces exercices. L'enseignante et les autres écoliers aident, en ce cas, ces enfants « en panne ».

c) Selon les possibilités qu'offrent les mots des différentes cueillettes, des exercices de classifications diverses

sont proposés aux écoliers. Par exemple, on se servira de la banque de mots-images pour trouver:

*des noms de personnes*

papa  
maman  
bébé

...

*des noms d'animaux*

chien  
chat  
lion

...

*des noms de choses*

maison  
vaisselle  
table

...

Il peut s'agir de catégories grammaticales:

*des verbes*

lave  
joue  
dort  
lit

...

*des adjectifs*

gros  
petit  
joli

...

À ce propos, Mlle Pion n'hésite pas, dès le départ, à utiliser la terminologie

grammaticale usuelle. Quand elle parle des verbes, elle explique qu'ils « indiquent les actions que font les personnes et les animaux » qu'on a trouvés. Il est inutile, évidemment, d'insister sur la définition; c'est pourquoi, après une brève explication, elle donne des exemples de verbe choisis parmi les mots-images de la classe. En fait, elle mise encore là sur la compétence linguistique des enfants. Cette compétence est évidente dans des exercices de substitutions du genre:

Le chat dort/mange/joue/miaule/...

Tout enfant de 6 ans est capable de trouver des mots qui vont dans cette liste, et ces mots ne seront jamais des déterminants, des adverbes, des noms, etc. C'est de façon naturelle que l'écolier génère, dans ces activités, des mots presque toujours acceptables tant sur le plan sémantique, que grammatical.

C'est ainsi que, de la même façon, Mlle Pion se limite à indiquer, pour la liste des adjectifs, qu'ils « expliquent comment sont les personnes et les choses ». Encore ici, elle se sert d'exemples pour illustrer son explication et fait appel à la compétence linguistique de chacun pour trouver des images-mots qui pourraient compléter la liste.

Le choix des images-mots se fait, surtout en début d'apprentissage, à

partir de la lecture de l'enseignante qui a en main la banque de la classe.

À titre indicatif, nous vous proposons la classification à laquelle sont arrivés des écoliers lors d'une première recherche.

*NOMS de personnes*

papa/maman/Nathalie/bébé/Michel/grand-père  
grand-mère/fille/garçon/Jean

*NOMS d'animaux*

chien/chat/girafe/oiseau/lion/tortue/singe/  
poule/cheval/poisson

*NOMS de choses*

pomme/porte/poupée/patate/maison/garage/  
tomate/voiture/magasin/lait/avion/balle/pain/  
bateau/corde/table/vaisselle/chaise/pupitre/  
école/télévision

*Verbes*

répare/travaille/joue/court/dort/mange/lave/  
couche/tape/fait

*Adjectifs*

beau/belle/gros/joli/petite/fort/poli/gentil/mou

*NOTE:* On écrit la majuscule aux noms propres.

(à suivre)

**Pierre CHAMBERLAND**  
C.E.C.M.

