Document généré le 15 juil. 2025 06:49

Québec français

Apprendre à lire
« J'ai traversé le mur du son »

Gilles Primeau

Numéro 16, novembre 1974

URI : https://id.erudit.org/iderudit/56864ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Primeau, G. (1974). Apprendre à lire : « J'ai traversé le mur du son ». *Québec français*, (16), 15–15.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1974

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

APPRENDRE À LIRE

«*J'ai traversé le mur du son*» [1]

Les métaphores invitent aux correspondances. Celle de Charlebois permet de rappeler quelques idées trop oubliées concernant l'apprentissage de la lecture.

Lire c'est aller à la recherche de sens. Pour le sujet, lire c'est tailler dans l'alignement des graphes des ensembles significatifs qui s'ajoutent les uns aux autres. Par anticipation ou par référence à des schèmes logiques, le lecteur structure ces différents ensembles pour saisir le message total d'une phrase, d'un paragraphe, d'un texte. Il me semble important d'insister sur l'aspect sémantique plutôt que sur l'aspect physiologique de l'acte de lire. On a trop tendance à donner à ce dernier aspect plus d'importance qu'il en a en réalité. On en arrive à faire croire qu'un enfant qui est malhabile à attraper une balle est lourdement handicapé pour apprendre à lire. S'il y avait un transfert réel entre les deux activités, Mauch inscrirait la lecture au programme d'entraînement des Expos.

Le lecteur saisit le sens de ce qu'il lit partant de ce qu'il s'attendait trouver, avec le plus de divergence possible. Il modifie ensuite ses hypothèses à l'aide de ce qu'il croit comprendre, tout en étant disposé à comprendre autre chose et à remodifier ses hypothèses au fur et à mesure qu'il décode.

Le problème peut être abordé autrement. Le décodage est-il opéré par une simple correspondance phonème-graphème qui s'établit de plus en plus rapidement? L'enfant lit-il le mot *chapeau* en établissant pour chaque graphie le ch (c + h = ch), le a, le p, le eau (e + a + u = eau) — sa valeur phonétique, en combinant chaque son et en reconstruisant ainsi le mot? Il convient, pour discuter d'un lieu commun aussi bien établi — un stéréotype pédagogique, dirait Mc Luhan — de regarder de plus près la nature même du code écrit.

Michel Lobrot, dans *Troubles de la langue écrite et remèdes* (1972) et dans *Lire* (1973) a parfaitement bien situé le problème en distinguant le double système de notre code écrit. D'une part, le système graphophonétique qui introduit en force la langue orale dans la langue écrite. Par ce système, on veut que chaque élément ait une signification. En fait, il s'agirait là d'un système audio-visuel où l'on déroule une série d'éléments qu'il faut cumuler. En même temps, il s'agit de leur donner une signification sonore par référence à la langue parlée. D'autre part, le système idéo-graphique qui est global, dont les éléments significatifs viennent des ensembles et non des éléments. C'est ce dernier système qui intervient le plus souvent, et de loin, dans la lecture.

Plus le sujet sait lire, moins le premier système — celui du décodage par correspondance graphème-phonème — intervient. Pour être encore plus précis, il faudrait dire que plus un sujet reconnaît un mot, moins il recourt à ses éléments pour l'identifier. Un peu comme on ne regarde pas les cheveux, le front, un œil, l'autre œil, une oreille, l'autre oreille, le nez, la bouche... je saute des lettres... pour reconnaître la femme qu'on aime ou une autre. D'ailleurs, toutes les recherches faites au tachytoscope — et ça remonte au début du siècle — ont démontré qu'il ne faut pas plus de temps pour lire un mot qu'il en faut pour lire chacune de ses composantes. Par exemple, il ne faut pas plus de temps pour lire CHAPEAU qu'il faut pour lire C, ou H, ou A. C'est un peu troublant pour les fabricants d'exercices de mécanique gratuite (les syllabes artificielles!) et fort encourageant pour les maîtres qui ont toujours cru que c'est en lisant que les élèves apprennent à lire.

Il y a donc deux façons de lire un mot. La première, celle sur laquelle on insiste volontiers, consiste à fixer l'attention sur les éléments, les combiner et recomposer le mot. Il serait nécessaire d'analyser ce processus, de scruter les hypothèses qu'il sous-tend et de voir si l'apprentissage de la combinatoire est distinct ou non de l'apprentissage de la lecture. Il y a tout lieu de croire que la combinatoire est peu utile à l'apprentissage. En somme, ce système serait un système de dépannage et devrait être enseigné pour le dépannage. La discussion reste ouverte, mais elle devrait chercher appui sur des recherches sérieuses.

La deuxième façon de lire un mot consiste en une saisie globale, à l'exemple du visage humain, qui s'effectue en une action unique. Comme on regarde une image, comme se lit l'écriture chinoise. Cette opération relève particulièrement de l'intérêt que le sujet trouve à la mener.

On revient donc à la loi qui nous semble fondamentale: c'est en *voulant* trouver du sens, avec tout ce que cela comporte, que l'on apprend à *savoir* trouver du sens, que l'on apprend à lire. En somme, il faut apprendre à faire confiance à l'intuition de l'élève lorsqu'il s'agit d'apprendre à reconnaître les mots. Bien sûr, le maître doit être attentif à ce qui se passe. Bien sûr, le maître doit proposer, conseiller, susciter des initiatives, intervenir au bon moment, créer tout l'environnement nécessaire. Bien sûr, il faudrait nuancer, préciser et expliquer. Mais il faut surtout apprendre à distinguer ce qui est lecture de ce qui ne l'est pas.

Faut-il recommencer la querelle du global et de l'analytique? Fausse querelle si le global offre des mots choisis arbitrairement et déployés en ordre plus ou moins rationnel. Le vrai global c'est l'alphabet des affiches, des néons, des titres et des étiquettes. Un bon enseignement devrait en tenir compte et commencer par là. Est-ce à dire que l'analytique n'a plus sa place? L'analytique est nécessaire au dépannage, ce qui est un besoin fréquent chez celui qui commence à lire. À mesure qu'il sait lire, le dépannage se fait plus rare. En fait, il ne devrait pas y avoir de querelle entre deux méthodes qui ne visent pas les mêmes fins. Il doit y avoir accord et fusion. Du global et de l'analytique, au gré des intérêts et des besoins du sujet. Du global pour le plaisir de trouver du sens, de l'analytique pour la possibilité de reconstruire un mot qu'on voit pour la première fois et dont on veut fixer le portrait.

En bref, il faut traverser le mur du son et faire un ménage dans tout ce qui se veut nécessaire à l'apprentissage de la lecture sans répondre à ses lois fondamentales.

L'automne est arrivé. Offrons aux élèves la possibilité de lire, la joie de trouver des choses intéressantes par la lecture.

Gilles Primeau
C.E.C.M.

1. Charlebois.