

## S'organiser pour que les élèves s'enseignent à lire

Christophe hopper

Numéro 47, octobre 1982

La planification

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56955ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

hopper, C. (1982). S'organiser pour que les élèves s'enseignent à lire. *Québec français*, (47), 62–64.

# S'organiser pour que les élèves s'enseignent à lire

christophe hopper

On organise toutes sortes de choses dans une classe : l'horaire, l'espace physique, des activités. Dans le branle-bas et la bonne volonté qui accompagnent l'effort d'organisation, on oublie parfois une contribution importante que peuvent fournir les enfants, celle d'enseigner. Par « enseignement », j'entends toutes les formes d'aide qu'un adulte ou un pair peut offrir pour faciliter le processus d'apprentissage. On reconnaît d'emblée que l'enseignante puisse offrir pareille aide. *Mais chaque élève est aussi un enseignant en puissance.*

## A beau mentir...

Comment les enfants peuvent-ils s'entraider pour mieux apprendre à lire et à écrire ? Dans cet article, il sera question, entre autres, de l'enseignement entre pairs (Good et Brophy), de recherches en lecture (Allen et Boraks), de « Big Books » (Holdaway).

La tradition de l'élève enseignant est au moins aussi vieille que *l'enseignement mutuel*, une méthode d'enseignement où le maître expliquait la matière aux élèves les plus avancés, appelés *moniteurs*, qui à leur tour répétaient le même enseignement aux autres. Ce mouvement pédagogique, qui s'est répandu en Europe et notamment en France à partir du début du siècle passé, fait penser à une tradition semblable qui est bien de chez nous. Les classes à divisions multiples remontent à un passé qui n'est pas encore très loin (et qui, avec la dénatalité, connaît même un certain regain de vigueur !). Pour l'institutrice d'une école de rang, par exemple, l'enseignement entre pairs n'avait rien



Les petits de première année s'enseignent à lire à l'aide d'un « gros livre » produit par un élève de 11<sup>e</sup>.

d'une mode pédagogique. Il était d'une nécessité absolue. Avec plusieurs divisions, parfois jusqu'à huit dans une même classe, l'institutrice toute seule n'aurait pas suffi à la tâche. Les grands aidant les petits et les forts aidant les faibles, on apprenait davantage. Les apprentis enseignants consolidaient en même temps leur maîtrise de la matière qu'ils devaient « montrer » aux autres.

## Les élèves enseignants : quelques considérations générales

Parmi les *avantages* associés à l'enseignement entre pairs, Good et Brophy (1980 : 311-318), indiquent les suivants :

- l'enseignant est libéré pour mieux consacrer ses énergies à d'autres tâches ;
- les plus jeunes qui sont les « élèves » des plus grands peuvent développer une attitude de confiance et être plus portés à chercher de l'aide auprès des plus grands, y compris l'enseignant et d'autres personnes symbolisant l'autorité, au lieu de les éviter ou de faire semblant d'avoir compris ;
- la communication est parfois plus facile entre enfants qu'entre enseignant et enfants : l'élève enseignant, qui peut récemment avoir affronté les mêmes problèmes d'apprentissage que l'élève à qui il enseigne, trouve souvent un langage et des exemples plus à la portée de celui-ci.



s'inspirent pour une part de Good et Brophy (1980) :

- La création d'une atmosphère d'entraide, où il est attendu que les uns (y compris l'enseignant) apprennent des autres, suppose la minimisation des situations de compétition ouverte.
- Il peut être utile, surtout au début, de définir une certaine période de temps limitée qui sera consacrée à l'enseignement entre pairs.
- Les élèves enseignants ont besoin de savoir le plus précisément possible ce qui est attendu d'eux, surtout au départ; les consignes doivent être claires et complètes.
- Pour éviter papillonnage et perte de temps, il est préférable que les mêmes élèves travaillent ensemble pour une semaine ou deux. Quand on change les équipes de jour en jour, c'est l'éternel recommencement. Par contre, faire durer le plaisir au-delà de deux semaines, c'est courir le risque de développer chez certains élèves enseignants l'attitude de « c'est moi, le prof! »
- Il est contraire à l'esprit de l'enseignement entre pairs de demander aux élèves enseignants d'administrer des tests ou examens qui « comptent ».
- Quand il s'agit d'un enseignement entre élèves d'une même classe, il est souhaitable que tous les élèves aient la chance d'enseigner, et pas seulement les premiers de classe. Chacun a des talents particuliers, quelque chose à « montrer » aux autres.
- L'enseignant trouvera intérêt à fournir lui-même un modèle de ce qu'il souhaite voir chez ses élèves. Au

Ce n'est d'ailleurs pas seulement l'élève enseigné qui profite de l'enseignement entre pairs. On peut espérer que l'élève enseignant

- consolidera ses acquis,
- sera valorisé et ainsi gagnera en confiance,
- développera ses habiletés de communication interpersonnelle,
- comprendra mieux les difficultés éprouvées par d'autres et se sentira responsable de leurs progrès,
- sera plus conscient de ses propres cheminements et stratégies d'apprentissage,
- appréciera mieux le rôle de l'enseignant et les problèmes rencontrés par celui-ci.

Les conseils qui suivent concernent l'organisation et la planification de l'enseignement entre pairs en général et

début de l'expérience, il pourrait demander aux élèves de l'aider à objectiver sa façon d'enseigner, comment il explique, se sert d'exemples, encourage par des renforcements positifs, pose des questions, rappelle des faits déjà connus des élèves. La classe peut l'observer en train d'enseigner à un petit groupe de volontaires. Des élèves peuvent enseigner de courtes séquences et à l'aide des commentaires des autres, objectiver leur enseignement.

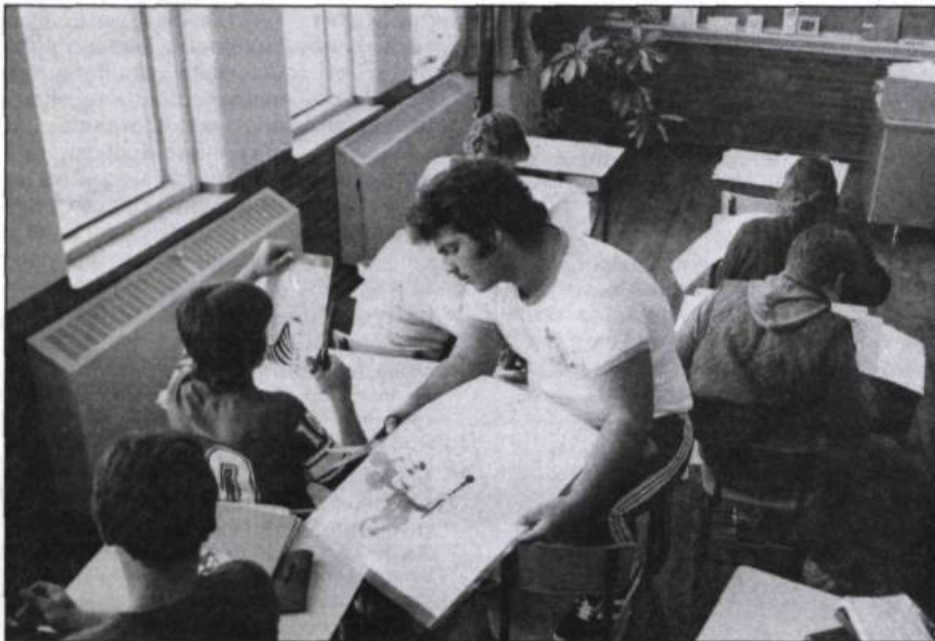


Mary, élève de 11<sup>e</sup> découpe les feuilles plastifiées dont elle fera un « gros livre » pour des apprentis lecteurs.

### Les « Gros livres »

Dans les classes de maternelle et de premier cycle, on utilise souvent l'épiscopie pour projeter les images et le texte d'un livre pour enfants pour que tous puissent les voir et suivre l'histoire ensemble. Depuis à peine trois ans, des éditeurs ont sorti des séries de petits livres bien illustrés à l'intention des lecteurs débutants (je pense, par exemple, à la collection *À mots découverts* chez Mondia); l'achat d'exemplaires multiples permet à plusieurs enfants de partager la même histoire. Des enseignantes innovatrices transcrivent un texte, dicté par le jeune enfant auteur; le texte, une fois complété par des dessins, devient un « livre » à lire et à échanger entre amis. L'usage de l'épiscopie, des séries de petits livres et de matériel de lecture produit par les enfants eux-mêmes sont des pratiques déjà connues en milieu québécois. Ces pratiques ressemblent à celles préconisées par les partisans des « gros livres » (*Big Books*).

Le nom de Holdaway (1979) est associé à une pédagogie intégrée de la langue dont les « gros livres » constituent le support matériel. Parents et ensei-



Joe, avec d'autres élèves de 11<sup>e</sup>, met la dernière main à un « gros livre » qu'il fabrique pour illustrer les lettres de l'alphabet.



## Quand les élèves s'enseignent à lire : quelques résultats de recherche

Boraks et Allen (1977) ont développé et mis à l'épreuve un programme d'entraînement à l'enseignement entre élèves, recherche impliquant 30 paires d'élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année éprouvant des difficultés marquées en lecture. L'intérêt d'un tel programme réside dans le fait qu'il peut 1) être mis en pratique entre enfants de même âge d'une même classe sans avoir recours à des « visites » entre classes qui sont souvent difficiles à organiser, 2) être maîtrisé et utilisé par les enfants, 3) servir dans différents domaines ou avec divers matériels.

Une recherche ultérieure (Allen et Boraks, 1978) a permis de vérifier l'intuition des chercheurs que l'enseignement réciproque, où les élèves sont tour à tour enseignant et enseigné, aurait des vertus particulières. Cette étude portait sur 48 enfants suivant deux traitements distincts : 24 enfants répartis en 12 équipes de deux enfants, de même âge et même niveau de réussite et qui éprouvaient des difficultés marquées en lecture, devaient utiliser pour s'entraider le programme décrit dans une recherche précédente (Boraks et Allen, 1977) mais cette fois-ci en échangeant systématiquement les rôles d'enseigné et d'enseignant ; les 24 autres bénéficiaient d'un enseignement individualisé assuré par des étudiants en formation des maîtres. Les

enfants de chacun des sous-groupes ont fait des progrès marqués en lecture, d'après leurs résultats au Slosson Oral Reading Test (pré-test et post-test), mais les progrès des enfants qui s'entraidaient par l'enseignement réciproque étaient de loin supérieurs aux progrès des enfants bénéficiant d'un enseignement individualisé en lecture.

Cloward (1967 ; cité par Good et Brophy, 1978 : 313) rapporte une expérience où des élèves de 10<sup>e</sup> et de 11<sup>e</sup> année, accusant un retard moyen en lecture de 2 ans, ont été entraînés à aider des enfants faibles en lecture de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. L'expérience a duré 26 semaines. Les résultats aux pré-tests et post-tests révèlent non seulement que les élèves enseignés ont fait des progrès marqués (par rapport à un groupe contrôle qui n'avait pas participé à l'expérience), mais aussi que les élèves enseignants ont fait des progrès encore plus marqués (par rapport à un groupe contrôle de même âge n'ayant pas participé à l'expérience), rattrapant en moyenne 1,7 année de leur retard initial.

Thomas (1970 ; cité dans Good et Brophy : 313-314) a comparé l'efficacité comme enseignants d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> et d'étudiants en formation des maîtres suivant un cours avancé en pédagogie de la lecture. Chaque groupe devait apporter une aide particulière en lecture à des élèves de deuxième année. Le chercheur fait remarquer que les deux groupes adoptaient des comportements différents à l'égard des élèves de deuxième année, mais que les résultats démontrent que l'enseignement des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> a été tout aussi efficace que celui des étudiants universitaires.

gnants savent à quel point les enfants aiment à se faire lire et relire leurs histoires préférées. Qui n'a pas été repris par son enfant quand il a osé dévier du texte d'un conte bien connu ? L'enfant apprécie le rite et la structure qui permettent d'anticiper et de prévoir (v. Rhodes, 1981, sur les histoires à déroulement prévisible). Plus l'histoire est répétitive, cumulative, cyclique, hiérarchique et réversible, plus l'enfant peut prendre plaisir à en anticiper le dérou-

lement. C'est ce genre d'histoire que les enfants aiment à se faire lire, trouvent facile à lire en groupe ou tout seuls et dont ils s'inspirent le plus volontiers pour écrire leurs propres histoires. Les gros livres sont des histoires à déroulement prévisible.

Margaret Martin est professeur d'anglais (langue maternelle) au secondaire à London, Ontario. Elle s'est initiée aux gros livres en aidant son fils de cinq ans à en produire, avec des résultats fort

### Quelques réactions d'élèves

Maria (1<sup>re</sup> année) : « Merci pour les gros livres. J'aime vos livres. Vous êtes bien fins pour des Étudiants du Secondaire (sic). Vous faites des SUPER ! livres (sic). Mon préféré c'est « Just For You ». Vous êtes de jolies gens. Voulez-vous être mes amis ? Je vous aime. »

Roberta (11<sup>e</sup> année) : « Le mardi 20 octobre 1981 j'ai amené le projet "gros livre" chez moi. Ma mère a dit, "Qu'est-ce que c'est ?" Je lui ai dit que c'était un projet qu'on faisait en anglais. Elle m'a dit : "C'est pas mal. J'aime bien les illustrations." Ce soir-là je devais garder, alors je l'ai amené avec moi. Les

deux petites filles voulaient le regarder tout de suite. Tara a dit : "lis-le-moi !" Shawna a dit : "J'aime bien Woody Woodpecker !" Puis je suis allée le montrer aux petits que ma sœur gardait. Eux aussi l'ont beaucoup aimé. Même ma sœur, Lisa, elle l'a aimé. Ce matin mon père l'a regardé. Pour commencer il n'a pas été impressionné. Après il l'a aimé. Mon père a dit : "C'est très bien. Est-ce que je peux le garder ?" Je pense bien qu'on a dû faire un livre extraordinaire. »

Mike (1<sup>re</sup> année) : « J'adore les plus Formidables Livres que Vous avez Faits (sic). Et le très bon coloriage. »

encourageants. Par la suite, elle a proposé à un groupe d'élèves de onzième année d'en produire pour des apprentis lecteurs de première année. Le projet a suscité de part et d'autre un enthousiasme inattendu.

La classe de première année disposait désormais d'une bibliothèque de gros livres fournis par les grands, des histoires lues, relues et aimées par les petits. Pour commencer, l'enseignante faisait faire une lecture chorale en grand groupe (gestes, mime, rythme) marquant à l'aide d'une petite baguette les passages que les enfants étaient en train de lire pour que ceux-ci associent le texte écrit au récit que la plupart savaient déjà presque par cœur. Le jeu de la baguette mesurait la lecture, indiquant le découpage en phrases et identifiant les mots-clés. À partir de ce moment, l'enseignante pouvait cultiver une autre forme d'enseignement entre pairs, où les apprentis lecteurs, réunis en équipe (v. photo), pouvaient s'entraider à lire. Chacun était meneur à son tour et dirigeait la lecture, comme il avait vu faire l'enseignante, à l'aide de la petite baguette.

Cette expérience illustre bien l'intérêt des deux formes courantes d'enseignement entre pairs : l'aide que les grands peuvent offrir aux petits et l'aide réciproque entre élèves de même âge et de même niveau de réussite.

### S'organiser

Dans une classe qui est organisée pour que l'enseignante enseigne et les enfants apprennent, il existe peu d'occasions où les enfants peuvent devenir enseignants. Cet article, sans avoir proposé une démarche pédagogique unique et toute faite, souligne les bienfaits de l'enseignement entre pairs et ses implications quant à l'organisation de la classe. En dernière analyse, il ne peut exister que dans la mesure où on prévoit une organisation de classe qui le permette.

### RÉFÉRENCES

- ALLEN, Amy R. et BORAKS, Nancy (1978). « Peer tutoring : Putting it to the test ». *The Reading Teacher*. Vol. 32, n° 3, décembre 1978, pp. 274-278.
- BORAKS, Nancy et ALLEN, Amy R. (1977). « A program to enhance peer tutoring ». *The Reading Teacher*. Vol. 30, n° 5, février 1977, pp. 479-484.
- GOOD, Thomas L. et BROPHY, Jere E. (1978). *Looking in Classrooms*. New York : Harper and Row.
- HOLDAWAY, Don (1979). *The Foundations of Literacy*. Sydney : Ashton Scholastic.
- RHODES, Lynn K. (1981). « I can read ! Predictable books as resources for reading and writing instruction ». *The Reading Teacher*. Février 1981, pp. 511-516.