

L'ENTRÉE DANS LE MONDE DE L'ÉCRIT : UNE QUESTION D'ÉQUILIBRE, UNE APPROCHE PROMETTEUSE

par Anne Longpré et Pierre Achim

L'ÉCHEC EN LECTURE ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Si certains élèves relèvent haut la main le défi que représente l'apprentissage de la lecture, d'autres, par contre, n'y trouvent qu'embûches et déplaisir. Pour ces derniers, développer la compétence à lire et à écrire s'avère un défi quasi insurmontable. Et, est-il nécessaire de le rappeler, un élève qui éprouve des difficultés dans ses premiers apprentissages en lecture est presque assurément un futur décrocheur (pas le décrocheur d'un diplôme, faut-il préciser!).

DES MILIEUX OÙ L'ÉCHEC EN LECTURE PARAÎT ENDÉMIQUE

S'il est impossible d'amener tous les élèves d'une classe au même point à la fin d'une année scolaire, est-il possible de faire en sorte que tous les élèves réussissent leur entrée dans l'écrit? Cela semble utopique, notamment dans certains milieux où l'échec en lecture paraît endémique.

Pour les enseignantes et les enseignants, voir le nombre d'élèves en difficulté augmenter d'année en année est préoccupant, bien sûr, mais combien démotivant. Plus dramatique encore apparaît la situation quand les indicateurs de réussite récemment publiés par le ministère de l'Éducation (MEQ) viennent assombrir le portrait.

UNE EXPÉRIENCE MOTIVANTE

L'article qui suit présente la démarche que nous avons entreprise à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord pour que des élèves de certaines écoles¹ vivent leur entrée dans le monde de l'écrit comme une expérience positive et motivante. Dans

la première partie, nous présenterons l'histoire de l'un de ces établissements, l'école Dansereau-St-Martin. Nous dresserons d'abord un portrait du milieu et des élèves. Nous décrirons ensuite brièvement les actions qu'ont accomplies les enseignantes et l'orthopédagogue. Pour conclure, nous ferons connaître les résultats obtenus.

Dans la deuxième partie de l'article, nous décrirons le contexte dans lequel s'inscrit l'expérience vécue à l'école Dansereau-St-Martin. Nous présenterons également les orientations qui ont guidé le plan d'intervention mis en place.

PREMIÈRE PARTIE

LE PORTRAIT DU MILIEU

Située à Grenville, l'école Dansereau-St-Martin se trouve en milieu défavorisé. Les statistiques démontrent que 42,1 p. 100 des mères sont sans diplôme, 31,8 p. 100 des parents n'ont aucun diplôme et 28,4 p. 100 des familles sont à faible revenu. Un grand nombre d'élèves éprouvent, dès leur entrée à l'école, des difficultés d'apprentissage et d'intégration sociale. Aux yeux de plusieurs parents, l'école, ce n'est pas important.

Dans cette municipalité voisine de l'Ontario, la langue anglaise y est fortement valorisée, et ce, au détriment du français. Enseigner dans un tel milieu comporte un défi de taille.

En juin 2001, près de 30 p. 100 des élèves de fin de premier cycle présentaient de grandes difficultés en lecture. Il était donc essentiel d'effectuer des changements majeurs afin d'éviter que cette situation se répète. C'est dans ce contexte que les enseignantes doivent faire naître chez les élèves la motivation, le goût d'apprendre ainsi que le sentiment de compétence dès le début du 1^{er} cycle. « Mais comment? », se demandaient Nathalie et Marie-Josée.

DES ENSEIGNANTES EN DÉMARCHE

Comme bien d'autres enseignants, Nathalie et Marie-Josée utilisaient un matériel approuvé et s'efforçaient de suivre la planification suggérée. Tout en convenant que les textes n'étaient pas faciles, leur confiance dans le manuel leur laissait croire en l'incapacité des élèves à progresser avec aisance dans les apprentissages. Leur conception de l'apprentissage de l'acte de lire favorisait la multiplication d'activités qui contribuent à morceler les connaissances et à les isoler du développement de la compétence.

Soutenues par la directrice de l'école et encouragées par Josée, l'orthopédagogue, Nathalie et Marie-Josée, malgré leur insécurité à quitter une orientation centrée sur la planification des connaissances du code (enseignement des correspondances phonèmes-graphèmes, du métalangage comme la connaissance des lettres), ont reconnu l'importance de maintenir un meilleur équilibre entre l'exercice de la compétence en contexte et l'apprentissage de petites parties du code ou du vocabulaire technique propre à l'écrit. C'est donc à partir de textes adaptés, de courts livrets de littérature pour enfants et de quatre formules proposées lors d'un perfectionnement que Marie-Josée et Nathalie ont permis à leurs élèves d'apprendre à lire et à écrire. Les quatre formules seront présentées plus en détail dans la deuxième partie de l'article. On relate d'abord ci-après les expériences de lecture accompagnées et partagées que Nathalie et Marie-Josée ont vécues avec leurs élèves.

La première expérience de lecture accompagnée et partagée des enseignantes avec leurs élèves demeure, pour elles, inoubliable. À la fin de la première heure, les enfants avaient le sentiment de savoir lire. On était au milieu du mois de septembre! Un enfant a même dit : « Merci de m'avoir appris à lire aujourd'hui! »

Inutile de dire que les élèves raffolent des périodes de lecture accompagnée et partagée. Toutes et tous participent activement à la tâche. L'élève, constamment

sollicité, est en mouvement et en recherche de sens. Ce qui laisse ainsi peu, voire pas de place aux déficits de l'attention.

Voici, concrètement, comment se vit une situation de lecture accompagnée et partagée dans les classes de Nathalie et de Marie-Josée. Notons que la lecture est suivie d'autres activités qui sont réalisées tout au long de la semaine.

PLANIFICATION D'UNE SEMAINE

Lundi

- ◆ L'enseignante, accompagnée de l'orthopédagogue, présente le petit livret après une courte mise en situation. L'histoire est anticipée à partir des images.
- ◆ L'orthopédagogue présente cinq mots tirés du texte.
 - Observation des mots.
 - Reconnaissance de sons, de syllabes.
 - Regroupement des mots avec d'autres qu'ils connaissent déjà (par sons, lettres, thème, etc.)
 - Épellation des mots : nombre de lettres, nom des lettres.
 - Stratégies métacognitives pour lire les mots et les emmagasiner en mémoire.
 - Ces mots deviennent les mots de la semaine et ils seront placés bien en vue sur le « mur des mots ».
- ◆ Le texte est écrit au tableau, une page à la fois, puis les enfants viennent, à tour de rôle, encercler le ou les mots qu'ils sont en mesure de lire. Les élèves plus faibles viennent au tableau en premier, suivis des plus forts, afin que l'effort demandé soit adapté aux capacités de chacun. À la demande de l'enseignante, l'enfant explique comment il a lu le mot. À ce moment, les enfants développent leurs stratégies de lecture.

Mardi

L'enseignante invite les élèves à se placer deux par deux pour fabriquer des cartes mots-images avec les cinq mots tirés de l'histoire. Les élèves composent des phrases en utilisant les cinq mots de la semaine ainsi que les autres mots du « mur des mots ».

Mercredi

- ◆ L'enseignante demande aux élèves de lire le livre de nouveau. La lecture se fait en grand groupe, par deux ou individuellement.
- ◆ Les phrases que les enfants ont composées le mardi sont transcrites sur des bandes de papier et découpées par mots. Les mots sont placés dans des capsules. Le contenu des capsules sera lu par les élèves au cours de la semaine dans le but de découvrir les phrases rédigées par les autres élèves.

Jeudi

L'enseignante propose des activités en rapport avec la lecture (même thème, utilisation des mêmes mots, etc.)

Exemples : phrases trouées, illustration de mots, association mot-image, fabrication d'un livret personnel, modification de l'histoire, composition d'une nouvelle histoire avec des mots de l'histoire lue.

Vendredi

L'enseignante demande aux élèves de noter et d'illustrer des phrases qu'ils souhaitent conserver.

LES RÉSULTATS

Nathalie et Marie-Josée ont rapidement constaté les effets bénéfiques qu'apportait ce nouveau mode de fonctionnement. Tous les élèves sont motivés et valorisés puisque, lors des périodes de lecture, chacun vit des réussites et chacun est appelé à performer selon ses capacités. Elles ont noté chez les enfants, un grand sentiment de compétence relativement à l'écrit. Ils aiment lire et écrire et ils ont hâte de lire.

Les enseignantes ont également constaté qu'aucun élève n'éprouve de difficultés d'apprentissage. Même les élèves identifiés à risque réussissent à lire comme les autres. Une élève dysphasique a été capable d'aller lire un petit livre dans une autre classe à la fin du mois d'octobre. Autre fait étonnant, Nathalie et Marie-Josée ont remarqué que les apprentissages vont au-delà de l'enseignement. Par exemple, le concept de phrase a rapidement été abordé par les élèves, avant que celui-ci ne soit enseigné systématiquement. Même constatation pour la combinatoire et les mots de relation, qui ont été les premiers mots que les élèves ont senti le besoin de retenir.

Appelé à formuler des hypothèses et à créer des liens, l'élève accepte de prendre des risques. Il développe son sens de l'observation ainsi que de bonnes stratégies cognitives et métacognitives.

Confiants, les élèves ont hâte de montrer leur savoir-faire à leurs parents, lesquels ont alors une perception positive de l'enfant, de l'apprentissage de la lecture, voire de l'école. C'est sur cette base que s'installe la collaboration indispensable entre l'école et le milieu familial.

DEUXIÈME PARTIE

Dans cette deuxième partie, on présente les orientations qui ont guidé le plan d'intervention mis en place pour venir en aide aux enseignants des écoles qui vivaient une problématique particulière en lecture.

Une fois le problème de lecture soulevé, certains des intervenants concernés se sont réunis : les directions des écoles ciblées et les membres des services éducatifs et des services complémentaires, afin de permettre à chaque groupe de partager sa vision du problème et sa conception de l'apprentissage de la lecture. Les directions des écoles ciblées ont questionné ensuite les enseignantes et les enseignants de premier cycle de leur école respective afin de cerner la conception de l'apprentissage qui guide leur enseignement de la lecture. Somme toute, la conception de l'apprentissage de l'acte de lire des enseignants des autres écoles était sensiblement la même que celle défendue par Marie-Josée et Nathalie.

Les enseignants et les orthopédagogues de ces écoles ont été ensuite invités à exposer leur vision du problème. Comme piste de solution, on leur a proposé un plan de formation conçu par la conseillère pédagogique de français et un conseiller des services complémentaires. Il paraissait clair qu'il fallait modifier deux tendances. Une première tendance, qui fait des préalables techniques (lettre, syllabe, correspondance phonème-graphème) une condition essentielle à l'apprentissage de la lecture et une deuxième, qui fait de la lecture un préalable à l'apprentissage de l'écriture. Si la moitié des élèves d'une classe s'accommode de ces façons de faire, l'autre moitié, par contre, n'arrive pas à accéder facilement au monde de l'écrit. Nombre d'études ont montré qu'une insistance, en début d'apprentissage, sur les lettres et leurs correspondances graphophonologiques amène chez certains élèves un état de confusion cognitive qui obstrue l'apprentissage de la langue écrite et qui les oriente vers des stratégies non appropriées (Boudreau, 1993). Le monde de l'écrit paraît alors, pour ces élèves, un domaine complexe et hors de leur portée. Et, mettre l'accent sur la lecture, en début d'apprentissage, contribue à former davantage des récepteurs que des émetteurs, des consommateurs que des producteurs (Roy, 1992).

Si cette conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture où prime le morcellement des savoirs et des savoir-faire s'inscrit parfaitement dans une

perspective behavioriste et dans un programme par objectifs, elle devient inadéquate dans une perspective socioconstructiviste et dans un programme par compétences. Il va sans dire que l'approche préconisée dans le Programme de formation de l'école québécoise actualise des principes didactiques que nous défendons déjà depuis quelques années. Même si ces idées ne sont pas neuves, il semble que les méthodes syllabiques teintent encore fortement les pratiques actuelles.

À notre avis, il faut éviter de confondre le fonctionnement de la langue et le fonctionnement du lecteur et du scripteur. Dans un souci de progression allant du simple au complexe, on a longtemps cru, à tort, que la lettre et la graphie sont les éléments faciles alors que le texte est l'élément le plus difficile à maîtriser. Lire, ce n'est pas réciter des chaînes graphiques; écrire, ce n'est pas reproduire des chaînes graphiques. Lire, c'est chercher du sens; écrire, c'est produire du sens. Que de textes insipides, voire insignifiants, fait-on lire ou écrire aux apprentis sous prétexte qu'ils ne connaissent pas toutes les lettres!

L'enseignement de ces deux compétences nécessite, selon nous, la mise en place de dispositifs pédagogiques appropriés. Les deux principes qui ont guidé nos travaux seront traités dans un premier temps. Pour actualiser ces principes, nous avons retenu l'utilisation de quatre formules différentes. Nous les décrirons dans un deuxième temps.

UN PREMIER PRINCIPE

Le premier principe à respecter, quand il s'agit de développer la compétence à lire (cela vaut aussi pour l'écriture), consiste à placer l'élève dans des situations réelles, authentiques et signifiantes. Il est à remarquer qu'il ne s'agit aucunement de l'apprentissage des lettres et des syllabes, mais bien de textes et de situations de communication. La connaissance des lettres est une conséquence de l'apprentissage de la lecture. Et non l'inverse. On ne fait pas ici un plaidoyer en

faveur de l'approche globale. Non! On parle d'une approche équilibrée. Une approche qui respecte cette même logique selon laquelle les enfants apprennent à parler ou abordent n'importe quel objet du monde. Logique qu'Adam a bien décrite à une époque pourtant fort lointaine (1787², cité par Charmeux, 1987, p. 14).

Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple, un habit, vous êtes-vous jamais avisé de montrer séparément les parements, puis les manches, enfin les devants, les poches, les boutons? Non, sans doute, mais vous lui faites voir l'ensemble et vous lui dites : « Voilà un habit! »; c'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leur nourrice; pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire? Éloignez d'eux tous les alphabets et tous les livres de français, de latin, et amusez-les avec des mots entiers, à leur portée, qu'ils retiendront beaucoup plus aisément et avec plus de plaisir que toutes les lettres et syllabes imprimées... Quand votre élève saura lire sans hésiter, faites-lui distinguer les syllabes : pa – pa, ma – man, etc., et finissez par les lettres dont celles-ci sont composées, et vous aurez suivi l'ordre naturel.

UN DEUXIÈME PRINCIPE

Se centrer sur l'élève en action est le deuxième principe qui a guidé nos interventions. Adopter une planification centrée sur l'apprenant oblige de nombreux enseignants à quitter leur planification centrée sur le contenu et même à remettre en question leur rapport au matériel didactique. Il revient à l'enseignant de choisir la bonne situation, le bon texte, le bon moment pour les bons élèves, avec le dosage d'aide nécessaire à l'apprentissage. Le « texte-passe-partout » s'adressant à l'élève moyen a peu de chances de convenir à tous les élèves.

Comme nous le savons tous, le bagage d'expériences et le rythme de chaque élève diffèrent. Qu'on pense au temps d'exposition à l'imprimé, à la conception de l'acte de lire, à la conscience de l'écrit! Le choix des situations doit prendre en compte ces différences. Il ne s'agit pas de promouvoir des interventions individuelles à chaque instant, mais de choisir des formules, des activités, des textes et de favoriser l'autorégulation par un accompagnement approprié à chacun.

LES QUATRE FORMULES

Pour favoriser le développement de la compétence à lire ou à écrire, il faut offrir à l'apprenti une variété de situations illustrant les différentes fonctions de l'écrit ainsi qu'une variété de textes à lire ou à produire, certains simples, d'autres plus complexes. C'est pourquoi nous proposons l'utilisation de quatre formules. Tantôt collectives, tantôt individuelles, ces formules favorisent la pratique de la compétence dans des situations complexes, authentiques et signifiantes, tout en respectant le développement de chacun. Nous tenons à aviser le lecteur que nous ne présentons dans le cadre de cet article que les formules concernant la lecture. Des formules semblables ont été développées pour aborder l'écriture.

En lecture, chaque formule proposée, faisant appel de façon plus ou moins importante au soutien de l'adulte, permet l'exploitation d'une variété de textes, des plus faciles aux plus difficiles. Ainsi, pour qu'un texte assez complexe soit accessible aux élèves, il faut beaucoup de soutien de la part de l'adulte. Un texte plus facile exige moins d'aide. Si l'écrit correspond au niveau de compétence du lecteur, il peut alors être lu de façon autonome. Cette distinction s'avère fort importante, notamment en début d'apprentissage. Il ne s'agit donc plus de priver l'élève de lectures intéressantes pour ne lui proposer que des textes trafiqués qui frôlent l'insignifiance, ou pire, le confiner à lire les lettres de l'alphabet, des syllabes et des mots isolés.

Il nous paraît plus utile d'utiliser des formules collectives orientées sur la pratique de la compétence dans des situations signifiantes où chacun peut collaborer et progresser que de proposer de simples activités dont le but serait d'apprendre une connaissance isolée, décontextualisée. L'élève n'est pas laissé à lui-même; il est invité à apporter son expérience et à s'enrichir de celle de ses pairs. Puis les conseils appropriés sont donnés au moment où les élèves les réclament. Chacun dispose du temps de réflexion dont il a besoin pour identifier les gestes qui contribuent à améliorer sa compétence.

Ci-après, nous décrirons brièvement chaque formule. Précisons que chacune d'elles est accompagnée d'une méthodologie spécifique que nous ne présenterons cependant pas dans le cadre du présent article.

LA LECTURE EXPRESSIVE ANIMÉE

La première formule, la lecture expressive animée, a pour but de faire découvrir aux élèves le plaisir de lire et d'accroître leur connaissance du monde des livres et de l'écrit. Le soutien de l'adulte est total, puisqu'il lit le texte à voix haute. Cette formule est idéale pour rendre accessibles aux élèves des albums de littérature jeunesse ou des articles de revues ou d'encyclopédies. Les textes ne sont pas choisis en fonction des aspects linguistiques à l'étude, ni selon le niveau de lecteur ni en fonction du nombre de mots. Voilà une excellente occasion pour l'enseignante ou l'enseignant de se donner en modèle et de partager avec les élèves sa passion pour la lecture!

LA LECTURE ACCOMPAGNÉE ET PARTAGÉE

La deuxième formule, la lecture accompagnée et partagée, permet aux élèves d'appivoiser un texte en partageant leur compréhension, tout en découvrant le fonctionnement de la langue. L'intervention de l'adulte est ici différente. Elle vise à promouvoir la recherche de sens et favorise la coopération. Les textes choisis

font appel à un champ expérientiel connu des élèves. Si un élève ne peut parvenir seul à lire le texte, le groupe, aidé de l'adulte, y arrivera. Faire verbaliser la stratégie utilisée par l'un peut permettre à l'autre de faire un pas de plus. Précisons que l'organisation des textes choisis doit permettre l'anticipation : illustrations convenant aux principales idées du texte, structure syntaxique plus ou moins répétitive, vocabulaire redondant ou non, intrigue ou information élaborée ou plus limitée. Cette formule évoluera en cours d'année. Elle passera d'une lecture collective à une lecture silencieuse, mais elle restera toujours organisée en fonction du partage.

LA LECTURE AUTONOME GUIDÉE

La troisième formule, la lecture autonome guidée, offre à l'élève l'occasion de mettre à l'épreuve ses stratégies de lecteur tout en développant confiance et aisance. Le soutien qui lui est offert doit être à la mesure de ses capacités. Le texte, judicieusement choisi, doit correspondre au niveau de développement de l'élève à qui il est destiné. Les difficultés du texte sont réduites au minimum et les problèmes qu'il risque d'éprouver peuvent être résolus par des stratégies apprises, par la consultation de la liste de mots du « mur des mots » ou en faisant appel à un pair. L'élève doit parvenir à lire le texte de façon relativement autonome, avec juste un petit coup de pouce. Défis trop grands, prière d'éviter!

LA LECTURE AUTONOME LIBRE

La quatrième formule, la lecture autonome libre, permet le développement d'habitudes de lecture en faisant adopter aux apprentis des comportements de vrais lecteurs. De façon générale, les élèves choisiront les textes en fonction de leurs intérêts. Même si la formule laisse supposer que le soutien de l'enseignant n'est pas requis, il existe bel et bien. L'adulte doit guider subtilement les élèves dans le choix de textes qui correspondent à leurs champs d'intérêt autant qu'à leur niveau de développement. En plus d'accorder du temps, l'enseignante ou l'enseignant

doit proposer un environnement livresque accessible et faire la promotion de textes ou d'albums. Tous les moyens de séduction sont permis : toutou, pyjama, cercle littéraire, soirée de poésie...!

LE CHOIX DES TEXTES

Pour assurer une progression dans le développement de la compétence à lire des apprentis, le choix des textes doit être basé sur le niveau de développement des élèves tout autant que sur l'indice croissant de difficulté des textes.

Pour choisir la formule la mieux adaptée au texte et aux élèves, il est nécessaire que l'enseignante ou l'enseignant puisse juger du niveau de difficulté d'un texte. Sa démarche peut s'appuyer sur des critères précis comme le nombre de mots, la longueur et la complexité des phrases, la familiarité du sujet, le niveau d'abstraction ou l'intérêt de la thématique, mais elle doit surtout s'appuyer sur la capacité du lecteur. Le moment de l'année où est présenté un texte oriente de toute évidence le choix de la formule à utiliser. C'est pourquoi, sans aborder tous les aspects de la lisibilité des textes, nous avons invité les enseignants à observer les caractéristiques de ces derniers. Nous avons d'ailleurs attiré leur attention sur certaines histoires à caractère imaginaire qui, bien qu'elles soient linguistiquement accessibles, risquent de devenir illisibles. Rappelons qu'un lecteur doit pouvoir anticiper l'histoire à partir des indices fournis dans le texte et de son bagage de connaissances et d'expériences. Devant un texte trop farfelu, il jouera plutôt à deviner qu'à anticiper. Cette confusion entraîne de nombreux apprentis sur une fausse piste.

Dans le choix des textes, il faut également se soucier de la variété de ceux-ci. Se confiner à un même type de textes, les écrits littéraires, par exemple, pose deux problèmes. D'une part, les possibilités d'exploitation se trouvent réduites et, d'autre part, le risque existe de voir l'enfant développer une fausse conception de

l'utilité de l'écrit. Il est recommandé d'utiliser, pour chaque formule, les divers types de textes qui existent dans l'univers de l'écrit.

LA TÂCHE DE LECTURE

Finally, the last aspect to be taken into consideration concerns the task of reading proposed to students. This task allows measuring the reader's comprehension, but it must also place the student in a situation similar to what a real reader would experience with a real text in a real reading situation. In this spirit, it is preferable to make the student retell or say what the text presents rather than resorting to a oralized reading where the pretext is to verify if the child can recite the chains of letters. Moreover, resorting to a questioning of details does not find its place in such a perspective. The recurrence of these practices often leads the student to believe that reading consists in reciting chains of letters or in memorizing details of a text.

ET LES LETTRES DANS TOUT ÇA?

Just as in water one learns to swim, it is by reading that students learn to read, we agree. What about letters of the alphabet, syllables, the combinatorial rule? They develop at the same time, through reading situations. It is not necessary to give more importance to the parts (letters, syllables) than to the whole (phrase, text). We recommend teaching letters, syllables and combinatorics through observation in authentic reading situations. A syllable is part of a word, a word is part of a phrase, a phrase is part of a text, a text is part of an authentic, real and meaningful situation, and finally, this situation exists in the written world and not only in school. The vocabulary, the conception of reading and the knowledge of phoneme-grapheme correspondences develop at the same time, through use and observation in a necessary and effective way.

Les élèves sont invités à observer, à classer et à regrouper les mots. Des mots qu'ils connaissent, des mots qu'ils rencontrent dans des textes. L'apprentissage n'est pas laissé au hasard de leur observation. Une attention particulière est portée aux mots. Ainsi, ceux qui n'ont jamais été vus, mais qui sont connus à l'oral, seront observés pour être reconnus dans les lectures subséquentes. Les mots qui n'ont jamais été vus et qui sont inconnus à l'oral, même lorsqu'ils ont été décodés, ne seront porteurs de sens que s'ils sont expliqués. L'enseignante ou l'enseignant doit veiller à faire des liens avec les connaissances qu'ont les élèves et à réutiliser ces dernières. Les mots étudiés, choisis en fonction de leur fréquence d'utilisation, sont affichés sur le « mur des mots », lequel est une modalité de classement et d'observation, tout aussi bien qu'un outil de référence. C'est l'occasion de rendre explicites les correspondances phonèmes-graphèmes, de favoriser l'imprégnation graphique et de favoriser le transfert vers une lecture et une écriture plus autonome.

DES PRINCIPES, DES FORMULES, MAIS ENCORE?

Une fois nos principes établis et nos formules développées, il fallait les illustrer à l'aide de textes et proposer des scénarios aux enseignantes et aux enseignants. Pour la formule de lecture expressive animée, nous avons demandé la collaboration de deux enseignantes et d'une orthopédagogue. Céline Lamarche enseigne la lecture à partir de livres de la littérature jeunesse depuis de nombreuses années. Une telle expérience s'avérait indispensable. L'autre enseignante, Annie Stephen, qui travaille dans l'une des huit écoles ciblées, était à la recherche de nouvelles façons de faire. Notre troisième collaboratrice, Josée Taillefer, apportait à l'équipe sa connaissance approfondie des élèves en difficulté.

Pour la formule de lecture accompagnée et partagée, les livrets de la collection « À mots découverts » (Mondia) étaient les plus adéquats³. Pour les autres formules, nous avons aidé les enseignants à observer les textes qu'ils avaient sous la main et

leur avons proposé certains critères à partir desquels ils pourraient mieux juger de leur potentiel aux fins d'apprentissage. Notons enfin que les productions des élèves peuvent aussi servir de textes à lire.

D'AUTRES PISTES ...

Cette démarche nous a amenés à explorer d'autres pistes et à solliciter la participation d'autres personnes-ressources. Il est apparu essentiel de faire connaître aux enseignants du premier cycle ce que leurs élèves avaient vécu à l'éducation préscolaire. C'est à une collègue responsable de ce dossier qu'a été confié ce mandat.

Il nous tenait également à cœur de fournir des suggestions d'exploitation de textes courants pour nos différentes formules de lecture. Notre collègue responsable de l'animation des bibliothèques effectuera cette tâche dans les prochains mois.

Nous avons aussi tenté de voir si ces formules peuvent trouver leur place dans une pédagogie par projets. Nous avons donc revu un projet existant et l'utilisation de ces formules nous a semblé fort pertinente. Une expérimentation en ce sens est présentement en cours dans l'une de nos écoles.

EN GUISE DE CONCLUSION

Les ajustements qu'ont apportés les deux enseignantes de l'école Dansereau-St-Martin à leur pratique d'enseignement de la lecture et de l'écriture s'inscrivent dans une logique de développement de compétences. D'une part, parce que les situations complexes, authentiques et signifiantes sont préférées à celles qui traitent de façon isolée les plus petites parties du code, avec pour résultat que les élèves trouvent cet apprentissage signifiant et sont motivés à apprendre à lire. D'autre part, parce que l'utilisation des quatre formules permet de proposer aux élèves des défis à leur portée, en leur offrant des situations variées. Le principe consiste à adapter le soutien au niveau de difficulté des textes ou des tâches et aux

capacités des élèves. C'est en lisant des textes variés qu'on apprend à lire et c'est en lisant des textes signifiants qu'on découvre la signifiante de la lecture. Freinet (1994) disait justement :

« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron; c'est en parlant qu'on apprend à parler; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autre règle souveraine, et qui ne s'y conforme pas commet une erreur aux conséquences incalculables. »

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUDREAU, G. « L'entrée dans l'écrit : l'intervention pédagogique », dans G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, p. 137-152.

CHARMEUX, É. *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Haute-Graonne, Éditions Milan, 1986.

FREINET, C. *Méthode naturelle de lecture*, réédition dans C. Freinet, *Œuvres pédagogiques*, t. II, Paris, Le Seuil, 1994, p. 368.

ROY, G.-R. « Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture↔écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit », dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, p. 31-46.

M^{me} Anne Longpré et M. Pierre Achim sont conseillers pédagogiques à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

¹ Des écoles où les performances en lecture des élèves de tous les niveaux montrent des lacunes importantes.

-
- ² Ce texte est cité É. Charmeux dans *Apprendre à lire : échec à l'échec* aux éditions Milan, 1986. Il est également cité par Touyarot dans *Lecture et conquête de la langue*, Nathan, 1971.
- ³ Il est à noter que, depuis quelques mois, de nombreux éditeurs proposent plusieurs collections de livrets dont certains sont adaptés au lecteur débutant. Le choix est maintenant plus vaste.



la lettre est dans la syllabe



la syllabe est dans le mot



le mot est dans la phrase



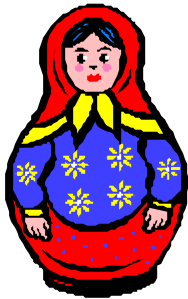
la phrase est dans le paragraphe



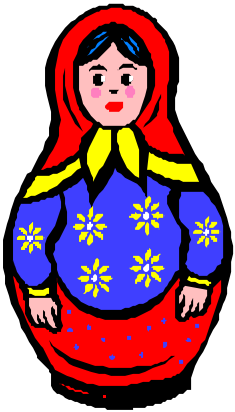
le paragraphe est dans le texte



le texte est dans la situation



la situation est dans l'univers de l'écrit



l'univers de l'écrit est dans le monde de la communication

LECTURE EXPRESSIVE ANIMÉE



But : Découvrir l'utilité et le plaisir de lire et accroître la connaissance du monde des livres.

LECTURE ACCOMPAGNÉE PARTAGÉE



But : Apprivoiser le texte en partageant sa compréhension tout en découvrant le fonctionnement de la langue.

LECTURE AUTONOME GUIDÉE



But : Mettre en pratique ses stratégies de lecteur tout en développant confiance et aisance.

LECTURE AUTONOME LIBRE



But : Développer des habitudes de lecteur en adoptant des comportements de vrais lecteurs.