

DOSSIER QUÉBEC

Du 27 au 29 Janvier s'est tenu à MONTRÉAL un colloque sur la lecture proposant 78 interventions, suivies de débats.

Nous résumons ci-après le contenu de 7 interventions et les questions qu'elles nous ont posées.

Parmi les autres interventions, citons :

- L'écrivain et son lecteur
- De l'évaluation de la lisibilité au primaire
- Analyse expérimentale des différents profils de jeunes lecteurs dans une situation significative de lecture
- Choix de lire, joie de lire. L'enfant et le rapport lecture écriture
- L'habileté à lire définie comme habileté à choisir
- Test de closure et stratégie de lecteur
- T'apprends ou je t'apprends. Conception et création de livres d'adolescents
- Comment peut-on améliorer la compréhension de textes chez le lecteur en difficulté
- Le micro-ordinateur : un outil magique entre les mains des enseignants ?
- L'évaluation de la lecture de la 3^{ème} à la 6^{ème} année
- Les difficultés de lecture : bilan et perspectives
- Les adolescents et la lecture de littérature populaire
- Le livre, matériel ouvert et polyvalent
- La variété des livres de jeunesse.
- Les parents et l'apprentissage de la langue

À la lecture de cet échantillon, on mesure l'importance et l'intérêt d'une telle manifestation qui réunissait près de 1000 personnes. À l'échelle de la population des deux pays, ce serait en France, plus de 8000 participants.

Jean Foucambert et Yvonne Chenouf

Lire, c'est choisir

Devant l'invasion massive des médias électroniques, une nouvelle problématique doit tenter de redéfinir le rôle et l'impact de la lecture dans une société en voie de mutation. À cet égard, ce colloque conjoint revêt une très grande importance puisque, pour la première fois, il permet aux francophones et aux anglophones d'échanger leurs points de vue sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture.

Le thème du colloque, Lire, c'est choisir, soulève plusieurs questions :

Lire, pour quoi faire ?

L'apprentissage de la lecture : choix de l'enfant, choix de l'enseignant ?

Quelle sorte de lecteurs voulons nous former ?

Quel avenir faut-il réserver à la lecture à l'ère électronique ?

Quelle est la responsabilité de l'écrivain ?

Nous espérons que les divers ateliers et conférences du colloque permettront de dégager de cette lecture de l'avenir une meilleure compréhension quant à l'avenir de la lecture.

QUÉBEC I

LA VARIÉTÉ DES LIVRES DE JEUNESSE : RÉPONSE AUX MULTIPLES INTÉRÊTS DES JEUNES ET EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE

De Michelle Provost
Conseillère en littérature de jeunesse

Auditoire :

Enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, bibliothécaires au primaire.

Les livres de la littérature de jeunesse présentent une variété impressionnante de genres, de thèmes, de styles et de valeurs socioculturelles.

L'animatrice traitera des points suivants :

- Choisir adéquatement les livres
- Être à l'écoute des jeunes et aider à choisir
- Rendre les livres accessibles
- Faire vivre le livre en classe et déscolariser la lecture
- Choisir des livres québécois pour les Jeunes lecteurs d'ici

Les enquêtes sur les goûts des enfants reproduisent d'abord ce qu'on leur a proposé. La liberté du choix ne peut s'exercer qu'à l'intérieur de ce qui est accessible et connu, et, de ce fait, les goûts des enfants ne sont jamais que des sous-ensembles de ce que les adultes mettent à leur disposition. Ainsi les choix traduisent une politique culturelle et reflètent l'image que les adultes se font de l'enfance ou plutôt que la société adulte se fait de l'enfance. Le fait qu'individuellement les adultes déplorent ces choix, ne change rien à la chose.

Ainsi conviendrait-il de pondérer les réponses par ce qui est réellement proposé.

Le rôle des éducateurs devrait contribuer à élargir les intérêts des enfants pour les aider à préciser ce qu'ils veulent.

Michelle Provost présente alors une sélection d'ouvrages qu'elle analyse.

Plutôt que de regretter l'attrait qu'exerce la bande dessinée, elle propose qu'on se demande ce que les enfants y cherchent et y trouvent. Que les politiques d'édition tiennent donc compte de leurs qualités et de leurs apports à l'écriture, à la mise en page à la conduite du récit ...

Michelle Provost souligne également l'abondance des références culturelles contenues dans les textes qui en font souvent des repaires de clins d'œil pour connaisseurs. Mais elle croit possible de les utiliser comme moyen d'aborder d'autres écrits. Ainsi le livre devient un objet qu'on démonte, qu'on observe et qu'on juge, qu'on sait utiliser.

Ce qui suppose que l'adulte prenne aussi position et parle de ses réactions d'adulte, qu'il fasse oeuvre de critique plus que de présentateur.

QUÉBEC II

L'OBJECTIVATION EN LECTURE

De Pierre Chamberland
Conseiller pédagogique en français. C.E.C.M.

Auditoire visé :
enseignants du primaire et de toute personne intéressée par cette question.

Bien plus qu'un simple bilan d'une lecture, l'objectivation est un processus privilégié d'apprentissage qui vise à développer un ensemble de stratégies mentales concernant la manière de comprendre, de juger et de choisir un texte ou l'information qu'il contient. Quelles sont ses stratégies ? Comment peut-on les développer auprès de 30 écoliers à la fois ? De quel type de compréhension, de jugement et de choix s'agit-il ?

Même si l'on se met d'accord sur le fait qu'il est utile que l'enfant parle de ce qu'il a lu, encore faut-il se demander de quoi il est intéressant qu'il parle.

Le recul, la théorisation, la décentration ou l'OBJECTIVATION selon Pierre Chamberland ne portent pas sur la compréhension du texte, mais sur L'ANALYSE CRITIQUE DE L'EXPÉRIENCE DE LECTURE qu'on vient de faire.

L'OBJET DE L'OBJECTIVATION, C'EST LA MANIÈRE DE LIRE.

Le bilan effectué sur la lecture prendra en compte tous les éléments qui ont gêné la compréhension.

De là, découleront des connaissances qui concerneront uniquement la manière de lire.

La discussion n'est pas une étude de texte, mais L'ANALYSE DES RAPPORTS ENTRE LE TEXTE ET LE LECTEUR.

1/ L'INFORMATION EST-ELLE TROP DIFFICILE ?

L'enfant lit pour accroître ses connaissances.

Quand il n'est pas satisfait de sa lecture on a toujours tendance à penser que c'est parce que le sujet abordé est trop difficile.

On entreprend donc, de reformuler l'information autrement, c'est-à-dire oralement.

Là, généralement l'enfant comprend.

Ce qui prouve bien que ce sont les textes qui sont inaccessibles à l'enfant.

Mais pas le réel qui est traité.

AUCUN SUJET N'EST INACCESSIBLE À AUCUN ENFANT.

2/ L'ORGANISATION DE L'INFORMATION, UNE AIDE OU UN OBSTACLE ?

Aide-t-on l'enfant :

- à comprendre la logique suivie par l'auteur.

- à trouver l'information en prenant conscience de la structure d'un texte :

Titres, sous-titres, numération, encarts.

Autant d'indices de mise en page qui permettent de trouver l'information.

L'approche fonctionnelle d'un texte s'apprend, nécessite une prise de conscience, un entraînement, une utilisation liée à des besoins réels.

3/ PROBLÈMES LIÉS À LA FORMULATION

• COMPRENDRE UN MOT QU'ON NE CONNAÎT PAS

C'est en parlant avec l'enfant de ces difficultés là qu'on l'aidera à utiliser les différents moyens qui lui permettront de se débrouiller seul :

- le contexte
- la dérivation lexicale (filaments - - fil.)
- le dictionnaire ou une personne
- le décodage

• COMPRENDRE UNE PHRASE

Au tableau, on efface ce qui est troublant. On ajoute, on substitue, on change l'ordre.

• COMPRENDRE DES UNITÉS PLUS LARGES

Recherche de l'unité, de la progression à l'intérieur du paragraphe et de leur enchaînement.



QUÉBEC III**RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE DANS LES BIBLIOTHÈQUES DE MONTRÉAL.
SUR LES 50 LIVRES OU SÉRIES LES PLUS LUS PAR LES ENFANTS DE 6-12 ANS**

Flore Gervais
professeur Section Préscolaire primaire Université de Montréal

Auditoire visé :
Enseignants, éditeurs, libraires, auteurs

Résultats d'une enquête dans les bibliothèques de Montréal et de ses environs sur les cinquante (50) livres ou séries les plus lus par les enfant de 6-12 ans et quelques conclusions tirées de l'analyse des bandes dessinées et des albums les plus lus.

L'enquête a porté sur 23 bibliothèques enfantines dont les utilisateurs forment, bien sûr, un public particulier puisqu'il s'agit de choix volontaires (ce qui n'est pas toujours le cas dans les bibliothèques scolaires).

À défaut de pouvoir disposer de fichiers sur ordinateur, on a recueilli les avis des bibliothécaires soumise, bien évidemment, à des critères subjectifs :

- leur propre goût.
- l'image de l'enfance et le projet qu'elles ont sur elle.
- les réminiscences de leur propre enfance.

LES BANDES DESSINÉES

- Boule et Bill (Roba)
- Tintin (Hergé)
- Les Schtroumpfs (Peyo)
- Astérix (Goscinny Uderzo)
- Lucky Luke (Maris et Goscinny)

Seul, Lucky Luke a été davantage choisi par les garçons ; l'identification au héros (humain - adulte) est-elle plus aisée ?

Les critères de choix des bandes dessinées semblent reposer sur la présentation :

- images aux couleurs franches
- images sécurisantes : dessins clairs aux contours bien définis.
- préférences pour les séquences serrées, mouvementées plutôt que pour les images statiques et les gros plans (cf. Goldorak).

Les enfants sont aussi très sensibles à la tenue de l'intrigue et à l'humour.

LES ALBUMS

- Barbapapa (A. TYSON)
- Walt Disney
- Émilie (D. de Pressensé)
- Titou (Gumilla Wolde)
- Babar (J. ou L. de Brunhoff)
- Martine (G Delahaye et M. Marlier)
- Fanette (Gumilla Wolde)
- Caroline

Les titres cités sont moins des titres que des séries. Séries fortement protectrices de l'enfance, ce qui explique que certaines aient obtenu un grand succès au cinéma et à la télévision.

LES ROMANS

Là, un classement entre filles et garçons a été nécessaire.

GARÇONS

- Bob Morane (H. Verne)
- Langelot (Lieutenant X)
- Les 6 compagnons (p .J. Bronzon)
- Le club des cinq (E. Blyton)
- La guerre des étoiles (G. Lucas)
- Livres de Hitchcock
- Livres de Walt Disney
- Livres d'Agatha Christie
- 20 000 lieues sous les mers (J. Verne)

FILLES

- Malheurs de Sophie (Comtesse de Ségur)
- La petite maison dans la prairie (Wilder)
- Heidi (J. Spyri)
- Alice (C. Quine)
- Sissi (T. Sechan)
- Livres d'Agatha Christie
- Le club des cinq
- Fantomette (G. Chaulet)
- Le petit Nicolas (Sempé Goscinny)

Ce qui serait intéressant, C'est de comparer les choix des enfants au choix de ceux, qui en ont la responsabilité éducative (bibliothécaires, enseignants, parents ...)

On peut imaginer que les livres choisis seront différents. Ceux des adultes révélant une image du monde et des enfants, sans doute plus humaniste moins ségrégative ...

Comment se fait-il alors que l'enfant échappe à cette influence ?

Par ce qu'il est soumis à d'autres influences, beaucoup plus puissantes (cinéma, télévision, etc.) ?
Oui, sans doute ou alors devra-t-on admettre que l'expérience de vie de l'enfant, dans sa famille, à l'école n'est pas tout à fait en accord avec le projet qu'on a sur lui.

LES DOCUMENTAIRES

- les animaux
- les monstres, les fantômes
- les sports
- les transports
- la sexualité et le corps humain

Peu de titres de documentaires sont soutenus par des campagnes publicitaires, ce qu'explique peut-être qu'on ne soit que devant des thèmes.

Thèmes que, d'autre part, l'école conserve comme tels par le biais d'enquêtes dans le cadre scolaire.

LES LIVRES DITS DE "PASSAGE"

- Oui-Oui (E. Blyton)
- Émilie la baignoire à pattes (B. Renaud)
- Livres de Walt Disney
- Fifi brin d'acier (A. Lindgren)
- Le petit lion (G. Chaulet)

Des livres drôles, écrits en gros caractères, aux actions mouvementées, peu descriptifs.

Ou alors des livres dont on connaît l'histoire (par le cinéma et la télévision) ce qui en facilite la lecture.

Ce sont des mini-romans, ce ne sont pas des nouvelles; comme si la longueur était le seul obstacle à la lecture ...

QUÉBEC 4

DE LA PAUVRETÉ DES TEXTES AU SOUS-DÉVELOPPEMENT DE L'HABILITÉ À LIRE

Alain Vézina

Corédacteur du programme en français au primaire, M.E.Q.

Auditoire visé :

Enseignants ou primaire, éditeurs, conseillers pédagogiques...

Le refus de la loi du grand nombre génère une problématique qui nécessite la réévaluation de certains choix pédagogiques. En plus de situer dans une perspective critique les textes que l'on propose généralement aux écoliers, il convient notamment de repenser la pertinence des formules de lisibilité. Il importe également d'explorer de nouvelles avenues destinées à accroître le potentiel des jeunes lecteurs. À ce titre, on pourra se demander si l'on ne sous-estime pas la capacité des écoliers à devenir des lecteurs capables de lire des textes beaucoup plus complexes que ceux qu'on leur a offerts jusqu'à maintenant.

Au Québec, le système d'édition scolaire présente une particularité fort intéressante : une commission nationale d'agrément impose certaines normes :

- Sexistes : on doit trouver autant de premiers rôles masculins que féminins ;
- Racistes : aucun groupe racial ne doit être sous-représenté ;
- Littéraires : les écrits doivent couvrir l'éventail des diverses fonctions : informatives, incitatives, poétiques, expressives, narratives, etc.
- Également des normes stylistiques. On n'a pas le droit d'écrire n'importe quoi n'importe comment pour les écoliers ! Autrement dit, on a l'obligation de se soucier d'être compris par le public auquel l'ouvrage est destiné. Curieuse habitude...

Mais comment vérifier qu'un tel objectif est atteint ? Et d'autant plus que le concept de compréhension est peu opératoire. Un texte va être compris par les uns ; d'une autre manière par les autres. Quand n'est-il pas compris ?

On fait donc appel à des indices objectifs, mesurables, répétables, observables par n'importe qui : on utilise les critères de lisibilité, ou tout au moins les principes qui établissent ces critères. Ils portent sur la nature du vocabulaire, la longueur des phrases et leur construction. Le vocabulaire se juge par des tables de fréquence et l'appartenance à un corpus fondamental. La longueur des phrases est codifiée par âge : pas plus de 8 mots à 7 ans ; de même pour la structure des phrases : pas plus de 2 mots entre le sujet et le verbe, pas d'inversion, pas de propositions enchâssées, etc. Tout cela est judicieux.

Et pourtant Alain Vézina montre, exemples à l'appui, que des juxtapositions de phrases courtes sont souvent plus difficiles à comprendre qu'une bonne phrase bien longue où les relations sont claires ; que des mots fréquents, plus usés, plus polysémiques, plus vagues ne permettent pas d'accéder avec précision à une signification, que les mots rares ne gênent guère la compréhension et s'éclairent par le texte... donc deviennent moins rares.

Préoccupés, à juste titre, que leurs oeuvres reçoivent l'imprimatur, éditeurs et auteurs ont à cœur de respecter les normes... Du coup, on n'écrit plus des histoires, on construit une intrigue avec le même nombre d'hommes que de femmes, d'arabes que d'esquimaux, en faisant alterner l'informatif et l'expressif dans les proportions convenues, avec les mots les plus usuels, les plus

usés, dans des phrases n'ayant pas plus d'une subordonnée simple. On respecte la structure sujet-verbe-complément ou attribut, et dans cet ordre, etc.

On obtient ainsi quelque chose de tellement prévisible et de tellement monotone que ces textes hyper lisibles en deviennent illisibles : parce que le simple n'est pas nécessairement facile et que la compréhension suppose l'intérêt.

Alors doit-on abandonner ces normes et en revenir à l'intuition de nos ineffables artistes sans contrastes ?

Bon exemple de perversion dont la cause est pourtant évidente : on transforme des critères de contrôle statistique en critères de production. Ca doit être ça la technocratie...

Il est parfaitement exact qu'un texte composé de phrases longues, pleines de subordonnées qui s'entrecroisent, jalonnées de mots inconnus est difficile à lire. Mais il ne peut s'agir que de critères statistiques. Les phrases pour de jeunes enfants, doivent être courtes, en moyenne : ce qui veut dire qu'il y en aura de longues ; elles doivent contenir peu de mots rares ou nouveaux : ce qui veut dire qu'elles en contiennent ; elles éviteront les inversions, les temps rares, les constructions compliquées : donc il y en aura à chaque fois que ce sera nécessaire. Et, au total, on verra que les critères de contrôle seront respectés, que les textes seront lisibles et de forme variée, donc lus.

Derrière ce technocratisme rôde un contresens dangereux sur l'apprentissage. Pour apprendre (et non pour être enseigné !) il est nécessaire d'être dans des situations à la fois connues et inconnues ; connues à 80% et inconnues... pour le reste. C'est avec ce qu'on sait qu'on réduit progressivement ce qui est ignoré.

À oublier ce principe, on enferme les enfants dans des situations où ils ne peuvent plus apprendre à lire en lisant, où ils tournent en rond et où tout nouveau savoir va dépendre d'une intervention extérieure.

Et si c'était ça l'objectif ?



QUÉBEC 5

LA COMPRÉHENSION DE TEXTES ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Michel Pagé

Professeur au Département de Psychologie Université de Montréal

Cinq approches pour évaluer la compréhension d'un texte (formules de lisibilité, test de clôture, questionnement sur le texte, analyse de rappel et exécution de tâches) sont comparées entre elles dans le cadre d'une réflexion théorique sur la compréhension de texte.

ANALYSE DE QUELQUES INTERVENTIONS

Le souci de la compréhension a influencé toute la pédagogie de la lecture ; un peu sans le savoir... Comme cette question est complexe et probablement sans réponse, on a glissé vers une autre approche : plutôt que de mesurer la compréhension, on a vérifié la qualité du message oral obtenu à partir de l'écrit, considérant que le lecteur est par ailleurs quelqu'un qui comprend ce qu'il entend.

On peut se demander pourquoi la pédagogie de la lecture en vient toujours à vérifier la compréhension ; pourquoi le problème ne se pose-t-il pas avec le jeune enfant pour l'oral ou pour ce qu'il observe dans son environnement ? Pourquoi n'évalue-t-on pas ce que les gens comprennent des films qu'ils voient ? Et pourquoi considère-t-on comme suffisant qu'ils aillent au cinéma ? Pourquoi ne pas considérer que quelqu'un qui lit comprend puisqu'il trouve, dans des conditions qui le satisfont, ce qu'il cherche (rêves, évasion, informations) ?

C'est le lecteur, dit-on maintenant, qui impose le sens et la structure du texte. A partir des mêmes stimuli linguistiques, chacun attribue une signification. Trois éléments y contribuent :

- les connaissances antérieures.
- le contexte de l'acte lecture.
- les intentions de l'acte.

Ainsi la compréhension, c'est la combinaison de données linguistiques avec des connaissances antérieures dans un contexte particulier et avec des intentions spécifiques.

Le lecteur est donc un constructeur de sens mais est-ce de n'importe quel sens ? Il est abusif de prétendre qu'il n'y a rien à comprendre dans un écrit que ce qu'un lecteur y projette. Quelle est cette part indétournable ? On aura beau faire et beau dire **le Rouge et le Noir**, ce n'est pas l'histoire d'un shérif qui s'interpose entre des pilleurs de diligence et des apprentis cosmonautes. Et la phrase que je viens d'écrire ne peut servir de guide à la confection d'un gâteau, quel que soit l'appétit du lecteur.

Le lecteur doit prendre conscience de l'adéquation de sa pensée avec celle de l'auteur à travers des mots, grâce aux mots. La compréhension, c'est le degré de similitude et de recouvrement de deux solitudes, de deux répertoires.

Ce qui varie donc d'un lecteur à l'autre, c'est essentiellement la nature du questionnement, c'est-à-dire tout le passé de ce lecteur qui le conduit à entreprendre telle démarche vers tel écrit. De ce fait, il y a autant de lectures d'un texte que de lecteurs puisqu'il y a autant d'intentions. Ce qui varie également, c'est l'efficacité des stratégies qui tentent d'obtenir la réponse escomptée. Ne serait-ce pas là que réside la compréhension ? Et donc ce qui est évaluable ... Quel est le degré de satisfaction de la demande ? Mais cette compréhension peut-elle alors être évaluée par quelqu'un d'autre que le lecteur lui-même ?

Dans des études plus psychologiques, on tente encore de mesurer si le lecteur a acquis des informations conte nues dans le texte et s'il en a extrait une structure conceptuelle. Mais comment tient-on compte de son questionnement ? Vous ne lisez pas, dès lors que vous regardez un texte pour répondre à des questions que d'autres se posent sur vous-même ... et même pas sur le texte ! Les difficultés des psychologues ressemblent fort à celles des pédagogues ...

QUÉBEC 6

CONCEPTION ET CRÉATION DE LIVRES D'ADOLESCENTS

Raymond Plante, Ecrivain

Auditoire visé :

Enseignants du secondaire et du collégial.

L'adolescence, c'est l'âge des questions. Les écrivains quand ils veulent rejoindre ce public, se posent des questions eux aussi. Les adolescences se ressemblent-elles d'une génération à l'autre ? Les autres média (télévision, cinéma, etc.) ont-ils fait changer les genres littéraires destinés aux adolescents ? Les adolescents sont-ils tout simplement des adultes un peu moins "expérimentés" ? Quels genres d'histoires faut-il leur écrire ?

Même si les auteurs savent à peu près quoi dire aux adolescents, ils n'ignorent pas que leurs livres seront soumis au contrôle des parents, des éducateurs ... disposant d'un argument de poids : l'argent.

Alors que la plupart des jeunes ont déjà eu des relations sexuelles, l'auteur sous surveillance limitera tout rapport affectif entre une fille et un garçon à un baiser plus ou moins osé.

Autant de retenues quant à la religion, la politique ...

On approche cet âge avec neutralité, objectivité alors que c'est à cet âge, précisément qu'on recherche les plus forts engagements !

Sous-traitée par ceux qui la gouvernent, l'adolescence, ne se prend pas non plus elle-même au sérieux.

Rejetant toute attente particulière quant au contenu qu'on lui propose, elle revendique, par contre, les égards dus aux enfants dans la présentation des idées :

- des romans de moins de 200 pages
- des illustrations abondantes
- des gros caractères d'imprimerie
- des textes courts sur des pages aérées

Les adolescents entre 12 et 14 ans doivent-ils bénéficier d'attentions particulières ? Cette protection leur permettra-t-elle ou les empêchera-t-elle de devenir des lecteurs adultes non protégés ? Le fait est, en tout cas, qu'ils lisent peu, 3 à 4 livres par an et que ce phénomène inquiète autant les éducateurs que ceux qui vivent de la littérature.

En bref, l'adolescence présente la double particularité d'être :

- moins malléable que l'enfance.
- pas encore libre, comme les adultes, de lire tout ce qui se présente.

Ce qu'on remarque alors, c'est que, sans la complicité de l'école, de l'église ou de la famille, les auteurs et les éditeurs ont bien du mal à se faire lire par ce public entre deux âges

QUÉBEC 7

MÊME SI J'AI 5 ANS, LAISSEZ-MOI LIRE ET ÉCRIRE

Lucille Latendresse
didacticienne Université de Sherbrooke

Auditoire visé :
Toute personne intéressée par ce sujet.

L'écrit fait partie de l'environnement du tout-petit depuis sa naissance. La lecture et l'écriture doivent lui être rendues accessibles par le moyen de jeux de communication écrite, de coins de lecture, de projets pédagogiques motivants et adaptés ainsi que de matériels de toutes sortes. L'enfant demande lui-même dès 3 ou 4 ans qu'on lui permette de faire ses apprentissages. Comment est-il possible de déscolariser ceux-ci et de répondre à la demande du jeune élève tout en respectant son rythme, ses acquis antérieurs et son goût inné pour les situations ludiques ?

L'auditoire de cette conférence a d'abord été consulté sur deux questions :

1) QUEL MOT VOUS VIENT IMMÉDIATEMENT À L'ESPRIT QUAND VOUS PENSEZ LECTURE EN MATERNELLE ?

"Plaisir, goût, ouverture ...", la lecture recouvre donc des notions agréables. Devant un tel projet, on aurait pensé autrefois davantage à la précocité ou à la folie. On pourrait aussi s'étonner que personne n'ait imaginé que la lecture puisse servir, aider la vie d'un enfant de 5 ans.

2) PARMI CES SITUATIONS, LESQUELLES VOUS SEMBLENT ÊTRE LES VRAIES SITUATIONS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE ?

- Une femme consulte sa feuille de déclaration d'impôts et recherche dans un tiroir les papiers qui lui seront nécessaires.
- un homme parcourt un roman policier.
- un enfant lit à haute voix la page 14 de son abécédaire à la classe attentive.
- une personne écrit une liste de courses à faire. Un enfant dessine un gros coeur, écrit son nom dessus et le glisse dans le panier-repas de son père.
- un élève recopie une page d'un livre.

Le public réagit aux situations dans lesquelles lecture et écriture ont une fonction dans la vie quotidienne.

Les idées évoluent dans le bon sens, diront certains.

Attachée à ce que ces idées se concrétisent auprès de la vie de l'enfant de 5 ans environné et questionneur d'écrit, Lucille Latendresse propose alors des moyens qui l'aideront dans sa démarche d'appropriation des messages écrits selon ses intentions.

Même bien répandues et mieux partagées, les nouvelles théories se heurtent encore aux comportements ancestraux en matière d'éducation.

L'annonce prometteuse pour laquelle on était venu se transforme vite en une liste de jeux de lecture et d'écriture (étiquettes, devinettes) remplaçant l'enfant dans des situations artificielles peu favorables à ses démarches d'apprentissage.

Mais plus adaptées à l'enseignement ...

CONFÉRENCE DE CLÔTURE

"LIRE OU SE LIRE"

Prononcée par Jean-Guy MILOT

(Nous utiliserons abondamment dans ce compte-rendu le document d'accompagnement fourni par le conférencier.)

Jean-Guy Milot se demande comment aider l'élève à traiter une information écrite et inédite en fonction de son intention et des motifs ou des besoins qui s'y rattachent.

L'aide la plus importante porte sur l'OBJECTIVATION, c'est-à-dire sur la prise de conscience par le lecteur de ses intentions, de ses ressources, des moyens qu'il met en oeuvre et des résultats qu'il obtient.

1) L'intention de lecture va se trouver confrontée et être modifiée par les éléments suivants :

Les informations que chaque élève possède déjà sur le sujet.

Les informations attendues par chaque élève en fonction des catégories ou du "pattern" mental qui préside à son appréhension du réel.

Le savoir linguistique de chaque élève et son savoir-faire.

Les mots et les phrases du texte et le texte tel qu'il est formulé et organisé dans son ensemble.

2) Par rapport aux informations du texte, le lecteur peut se comporter de façons très variées :

- Le lecteur A ajoute aux informations X qu'il avait déjà sur le sujet, les informations a, b, c, d et e.

- Le lecteur B, possédant déjà les informations a, b, c, n'ajoute que d et e aux informations qu'il avait sur le sujet.

- Le lecteur C ajoute les informations a, b, et c mais ne retient pas d et e, même s'il ne les possédait pas avant de lire.

- Le lecteur D, possédant déjà a, b, c, d et e, n'apprend rien sur le sujet.

- Le lecteur E, en plus d'ajouter a, b, c, d et e, induit f, g et h.

- Le lecteur F ajoute les informations a, b, c, d et e, mais "considère" que le texte ne lui apporte aucune information sur les aspects sur lesquels il s'attendait en avoir.

- Le lecteur G n'apprend rien, n'ajoute rien : il n'a pas été capable de "décoder" le texte.

- Etc.

3) Il est souhaitable alors d'amener l'enfant à poser un jugement sur l'efficacité de sa lecture par rapport à l'intention qui il avait. (Voir tableau ci-dessous)

4) Cette réflexion peut conduire l'élève à objectiver la façon dont il a décodé le texte lors de sa lecture, par exemple, ici, sous l'angle du sens des mots :

Y a-t-il des mots pressions ou des expressions dont tu ne saisis pas le sens dans le texte ?

EN PHASE D'APPRENTISSAGE, les réponses des élèves n'ont pas à être jugées bonnes ou mauvaises. Le maître s'en sert toujours pour provoquer l'objectivation. Par exemple, l'élève qui a répondu NON à la question "Y a-t-il des mots dont tu ne connais pas le sens dans le texte ?", et qui est incapable de répondre à la question qui suit "Quel sens donnes-tu au mot r ?", PREND CONSCIENCE QU'EN LISANT LE TEXTE, il a donné au mot r un sens que ce mot n'avait pas, ou qu'il ne lui a donné aucun sens :

C'EST CETTE PRISE DE CONSCIENCE SUR SA FACON DE LIRE QUI EST IMPORTANTE, ET NON LE FAIT QU'IL AIT DIT QU'IL CONNAISSAIT LE SENS DE

TOUS LES MOTS DU TEXTE ALORS QU'IL NE ...

On peut procéder de la même façon pour le sens des phrases, la valeur discursive des mots et des phrases, le fonctionnement du texte.

5) Il est souhaitable également de développer une attitude réflexive à propos des réactions que la lecture provoque.

En invitant à comparer les deux ensembles suivants :

- La représentation du réel que s'est donnée le lecteur en tant qu'être humain à travers ses expériences de vie, représentation constituée d'un ensemble d'éléments, lesquels éléments sont marqués d'une ou plusieurs valeurs (c'est bon / mauvais / juste / injuste / etc.)

et

- La représentation du réel que le lecteur dégage ou croit trouver dans le texte lu, représentation dont les éléments sont implicitement ou explicitement "marqués" d'une ou de plusieurs valeurs...

En les comparant entre eux et à un hypothétique réel à une inaccessible sagesse.

Cette communication de Jean-Guy Milot a terminé le colloque sur des aspects pratiques qui donnaient une lumière éclatante à des notions abstraites trop rapidement abordées sous les termes d'apprentissage et d'objectivation.

