

Au-delà des méthodes

Françoise Dulude-Couture

Numéro 15, juin 1974

Apprendre à lire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56885ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dulude-Couture, F. (1974). Au-delà des méthodes. *Québec français*, (15), 14–15.

avec la méthode dynamique. Les enfants sont profondément marqués par le traitement pédagogique qu'ils subissent, et cela à notre insu. La bonne volonté devient d'autant plus dangereuse que les conséquences nous échappent. L'habileté en lecture est minime comparée à la structuration profonde d'une personne.

On peut se demander si la capacité d'écrire, de traduire sa pensée par écrit ne devrait pas précéder la capacité de lire, c'est-à-dire de recevoir un message d'autrui. Cela peut paraître absurde, pourtant ce que l'on sait de la psychologie de l'enfant semble aller dans cette direction. Par ailleurs, les activités de pré-lecture en maternelle et celles de certaines classes de première année semblent démontrer que c'est possible et utile. Cela permet aussi d'éviter d'avoir recours à un manuel unique où tout est écrit, pour partir du monde et du milieu de l'enfant. Je ne parle pas ici des enfants qui après trois mois arrivent à écrire des pages et des pages sans faute, à partir de quelques mots aboutés et issus d'une méthode. Ces enfants n'ont rien à dire et ils écrivent

des pages et des pages... de véritables politiciens. Il faut croire que les textes qui leur ont servi au départ étaient du même ordre.

Il est difficile de fonder une méthode de lecture sur l'apport de chaque enfant et de la collectivité et de suivre chacun là où il est rendu. Si on veut y arriver, il est certain que les fabricants de méthode devront cesser de penser qu'une méthode peut être bonne, où qu'on soit, et quelle que soit la clientèle. Il est aussi certain que les enseignants devront être formés dans une autre direction et qu'ils devront reprendre en main leurs capacités créatrices qu'ils ont perdues au moment où on les a obligés à suivre un manuel. Il est probable que la majorité des enseignants, travaillant avec d'autres, et bien guidés, arriveraient à fabriquer leurs propres méthodes et qu'elles seraient aussi bonnes sinon meilleures que celles qui sont actuellement sur le marché. Il est aussi probable qu'ils auraient envie de les publier et de les vendre. Le mouvement d'invention viendrait alors de se terminer.

Freinet nous dirait qu'il faut trouver une méthode plus naturelle d'ap-

prentissage, et que les enfants et le maître doivent devenir les artisans de ces méthodes. Il me semble de plus que l'apprentissage de la lecture doit se placer dans un contexte assez global pour développer tout un appareillage mental, affectif, cognitif, et social, qui par la suite permettra à l'enfant de continuer son développement en respectant et en utilisant toutes les particularités de son organisme. On a souvent l'impression que les enfants perdent graduellement certaines de leurs capacités.

S'il faut réinventer ses propres méthodes, il faut aussi cesser de penser que tous les enfants doivent commencer en même temps, et finir en même temps. Il en est de la lecture comme des autres habiletés. Elles se développent dans le temps, certains enfants prenant plus de temps que d'autres. La seule chose qui semble constante, c'est que chaque enfant réclame qu'on le respecte et que l'on tienne compte de lui, comme individu.

ANDRÉ PARÉ

Au-delà des méthodes

L'épineuse question des méthodes d'enseignement de la lecture! Que de gens seraient heureux de la voir tranchée par le Ministère de l'Éducation ou par un spécialiste! Que de gens parlent encore d'enseignement de la lecture plutôt que d'apprentissage. — On parle d'ailleurs trop souvent des méthodes comme d'un instrument indispensable à l'enseignant. On parle d'un instrument d'enseignement; mais quand parlera-t-on d'apprentissage? Quand aurons-nous l'humilité et le réalisme de penser que l'enfant, quand il apprend à lire, se donne un instrument pour communiquer avec le monde et que le rôle de l'enseignant est de créer les conditions pour que cet apprentissage lui soit possible?

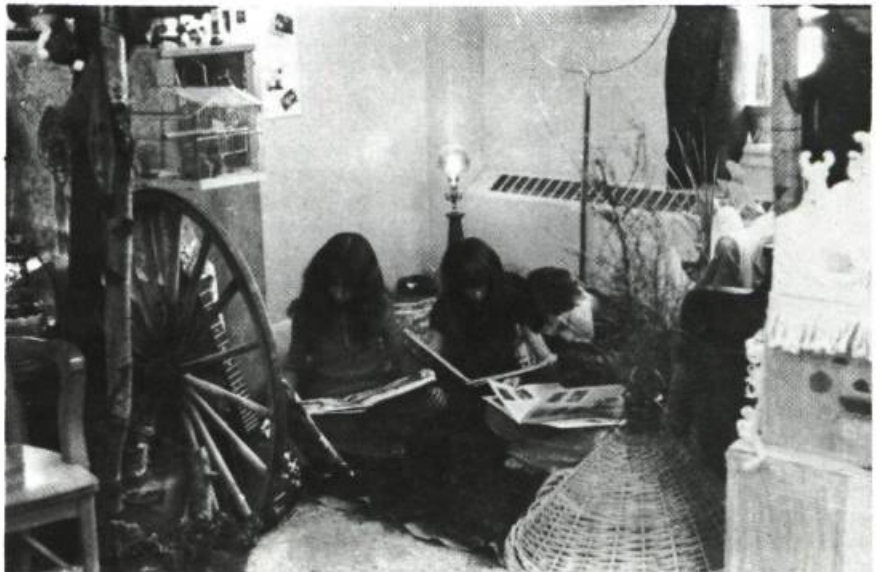
L'enfant de six ans, dans les conditions où on le place actuellement, peut-il avoir le goût de se donner cet instrument de communication? Et je parle tant des conditions physiques qu'affectives et intellectuelles. Il désire certes apprendre à lire puisqu'on l'a déjà embrigadé pour ne pas dire conditionné. Tout le monde s'est chargé d'être heureux, à sa place, d'apprendre enfin à lire. Il faut être heureux d'entrer en 1^{ère} année et d'apprendre à lire, c'est un mythe et une

loi de notre système scolaire! Combien d'enfants sont encore heureux et désireux d'apprendre à lire en novembre!

L'apprentissage de la lecture ne serait peut-être pas si inquiétant et si pénible, tant pour l'enfant que pour l'enseignant, si seulement on essayait de créer des conditions favorables à l'apprentissage plutôt que de chercher à ce que tous les enfants passent le mieux possible à travers tel manuel,

tel cahier d'exercices ou telle série de fiches. Les auteurs de ces manuels ne nous ont peut-être pas placés souvent dans cette perspective. Quelles sont ces conditions qui peuvent rendre l'enfant capable de lire?

La première en date et celle qui devrait être la première préoccupation tout au long de l'élémentaire: la motivation ou le désir de lire. Il faudrait faire de la classe et de l'école un milieu où l'écrit est désira-



... faire de la classe et de l'école un milieu où l'écrit est désirable et accessible.

ble et accessible. Quand verrons-nous dans nos classes de 6 ans des affiches, des livres de contes, des journaux pour enfants, en quantité plus grande que des manuels et des cahiers? Sait-on se servir des occasions où l'enfant veut communiquer avec d'autres pour lui présenter l'écrit comme un mode de communication qui a ses particularités?

L'enfant qui a aimé la maternelle parce que la jardinière lui lisait de belles histoires serait heureux d'en entendre encore en première année, de les découvrir, de percer le mystère des symboles écrits pour les lire lui-même. Peut-être voudrait-il en inventer et en écrire lui-même pour ses amis de maternelle ou d'ailleurs.

Ce point de départ est déjà plus gai et plus attirant qu'une phrase-type ou une série de lettres et mots à mémoriser. Et pourtant, il permettrait à l'enfant de découvrir des lettres, des mots, des phrases. Un procédé d'apprentissage ou une méthode, qu'elle soit synthétique ou analytique ou mixte, n'entre pas en contradiction avec cette préoccupation. On peut aussi bien faire découvrir des lettres et des syllabes dans un conte que dans une phrase-type.

Une deuxième condition qui en contient plusieurs, c'est de permettre à l'enfant de développer l'équipement perceptif et intellectuel dont il a besoin pour lire. Je veux parler des habiletés perceptives d'ordre visuel et auditif, motrices et intellectuelles nécessaires à la lecture et à l'écriture. Apprendre à lire n'est pas une simple affaire de mémoire comme on voudrait et on aimerait bien le penser quelquefois quand on dit qu'un enfant «ne sait pas sa lecture» ou qu'il n'a pas «étudié son vocabulaire» ou quand on réalise qu'il a assimilé tel manuel mais qu'il ne peut lire ailleurs.

Lire c'est reconnaître des signes, les distinguer les uns des autres, les considérer dans un ordre donné, c'est associer ces signes à des sons qu'on a identifiés dans sa langue; lire c'est aussi découvrir dans une série de signes un message plein de sens et d'intérêt pour moi lecteur. Pour faire cet acte complexe, l'enfant n'a pas besoin que de sa mémoire. Il lui faut un équipement adéquat sur les plans perceptif et intellectuel sinon il risque de rencontrer des embûches si énormes qu'elles lui enlèveront tout désir de lire. De même pour écrire.

On croit trop facilement que l'enfant a cet équipement en arrivant en classe de 1ère année puisqu'il a fait des prérequis en maternelle. On réduit aussi trop facilement cet équipe-

ment à une question de latéralisation comme s'il suffisait de bien connaître la gauche et la droite pour savoir lire et écrire.

Quelles découvertes pour un enfant que de réaliser que dans la langue qu'il parle des mots ont des consonances semblables, que des sons se ressemblent, que des mots sont plus longs que d'autres, «locomotive», est plus long que «train», que des objets ont des formes analogues, d'autres pas, que les lettres qu'il voit dans son conte préféré ont des formes semblables ou différentes, que certaines lettres reviennent plus souvent que d'autres, que derrière ces lettres se cache une histoire!

Ce n'est pas comme ça, me dirait-on, qu'on va apprendre à lire et à écrire une langue aussi complexe et aussi capricieuse que la nôtre! Pas en un an certes. Mais si on laissait le temps à l'enfant de découvrir, un an, deux ans, trois ans...

LES MÉCANISMES DE BASE EN LECTURE

Le programme-cadre demande que l'école primaire assure l'apprentissage des mécanismes de base en lecture, sans cependant spécifier ni décrire ces mécanismes, les supposant connus par les maîtres ou automatiquement inscrits dans chacune des méthodes employées actuellement dans nos classes. Devons-nous applaudir devant un tel oubli ou une telle confiance aveugle? Le mutisme du programme-cadre, pour ne pas dire du Ministère, là-dessus, n'en cause pas moins de profondes angoisses chez les maîtres, du premier cycle surtout, en particulier lors des moments d'évaluation aux différentes étapes de l'apprentissage.

D'habitude, tout naturellement, on pense à deux mécanismes de base: le décodage et la compréhension. Alors, à brûle-pourpoint, on fait lire n'importe quoi aux enfants, puis on leur pose 5 ou 10 questions (pour mieux calculer le pourcentage) dites de compréhension. Ou alors on se fie tout bêtement aux «scientifiques» exposés de vendeurs de méthodes pour évaluer les enfants à partir des tests élaborés par ces mêmes scientifiques personnes.

Où encore, c'est le Ministère lui-même, on l'a vu au mois de mars dernier, qui se charge d'évaluer le savoir-lire des enfants à l'aide d'un

Et il n'y a pas nécessairement contradiction entre une approche de ce type et des procédés ou méthodes; qu'elles soient analytique, mixte ou synthétique, donner à l'enfant l'occasion et les conditions pour qu'il découvre la langue écrite n'élimine pas forcément les exercices systématiques. L'enfant d'ailleurs ne s'oppose pas nécessairement à des exercices si ceux-ci vont dans la ligne de son développement et de ses intérêts. Le tout est dans l'art de les présenter et de les relier à la découverte de sa langue. Cela, aucun manuel, aucun cahier d'exercices, de quelque auteur que ce soit, si savant ou si pédagogique soit-il, ne saura le réussir. Seul l'enseignant, lui-même à la découverte de sa langue, lui-même à l'écoute des enfants et lui-même heureux de lire saura créer dans sa classe des conditions de découverte et d'apprentissage de la langue écrite.

FRANÇOISE DULUDE-COUTURE

test-pression destiné à évaluer des mécanismes, connaissances et habiletés dont on s'est bien gardé d'ailleurs de définir et de justifier la nature et la place dans le développement global de l'acte lexique chez des enfants de première année. Mais alors, pourquoi fabriquer un test que l'on a cru bon de n'appliquer qu'aux enfants qui n'avaient PAS suivi la méthode Sablier? C'est scientifique, ça? Moi, j'appelle cela un préjugé ou une basse mesure publicitaire.

Mais nous voulions parler des mécanismes de base en lecture. Certes, le décodage et la compréhension sont des mécanismes de base, à tout moment de l'apprentissage et de l'utilisation de l'acte lexique global, progressif et terminal. Mais ce sont plutôt, à mon avis des **techniques de lecture** qui, en fait, résultent du développement, de l'acquisition et de l'intégration fonctionnelle de mécanismes plus profonds dont le fonctionnement synergique est responsable, somme toute, de l'état et de la valeur des techniques qui en découlent, comme un effet d'une cause multiple d'agencement complexe.

Cette distinction entre MÉCANISMES et TECHNIQUES est fondamentale, car c'est d'elle que vient la validité des critères d'évaluation du savoir-lire de l'enfant, de même que c'est elle qui décide de la pertinence des objectifs que l'on peut se fixer à l'intérieur d'un cycle d'enseignement.