

Prérequis socio-culturels et conditions pédagogiques d'un enseignement moins aliénant de la lecture

Roland Berger

Number 21, March 1976

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56774ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Berger, R. (1976). Prérequis socio-culturels et conditions pédagogiques d'un enseignement moins aliénant de la lecture. *Québec français*, (21), 29–31.

Il y a quelques décennies les enfants apprenaient à lire. Moins encadrées que ne le sont les enseignantes d'aujourd'hui, les « maîtresses » d'autrefois arrivaient pourtant à « créer » de bons lecteurs. Puis vinrent les marchands de méthodes. D'abord modeste, l'édition en est arrivée à déterminer et à imposer une méthodologie de la lecture dont la complexité n'a d'égal que l'éventail d'instruments compliqués qu'elle « nécessite ». L'emprise de l'édition sur la pédagogie de la lecture est maintenant bien acquise... et bien acceptée. Face à cette situation anormale, le Ministère de l'Éducation réfléchit et les universitaires vendent des cours de linguistique et de psychologie.

Prérequis socio-culturels et conditions pédagogiques d'un enseignement aliénant moins de la lecture

Des prérequis socio-culturels

Avant de fréquenter l'école, la majorité des enfants évoluent dans un univers caractérisé par l'emploi exclusif de la langue orale. Ce climat d'oralité leur permet d'élaborer de bonnes intuitions quant à la communication : ils savent que la parole et l'écoute rendent possible le partage d'idées et d'émotions. Toutefois ce même climat comporte un inconvénient majeur : il ne fournit pas l'occasion d'intuitionner la valeur de communication de la langue écrite.

En milieu populaire, l'imprimé ne compte pas parmi les valeurs qui influencent ou régissent le mode de vie. Si on peut y trouver un journal et quelques albums, ces objets ne sont toutefois pas valorisés. L'absence matérielle ou culturelle de l'imprimé marque particulièrement l'écart maintenant admis entre la culture du milieu populaire et la culture élitiste que l'école a le mandat d'imposer, imposition dont certains enseignants éveillés aux valeurs du milieu populaire tentent discrètement de limiter les effets.

Avant de devoir affronter le difficile apprentissage de la lecture, les enfants de milieu populaire (ainsi que la plupart des enfants de classe moyenne*) doivent avoir l'occasion de se familiariser avec l'imprimé et, de façon plus générale, avec la communication écrite. Et pour que ces enfants puissent établir une relation positive avec l'imprimé et intuitionner les avantages de la communication écrite sans devoir renier leur culture propre, le cadre actuel de la pré-maternelle et de la maternelle est insuffisant. Il faudrait que les jardinières acceptent d'élargir leurs stratégies éducatives à cet aspect fondamental du développement du langage qu'est la découverte de l'écrit. Leurs interventions devraient même intégrer la collaboration des parents. Cette mise en commun des ressources familiales et scolaires est plus qu'utile : elle constitue une des conditions premières de la réussite de l'entreprise ici définie. La création d'un milieu où l'imprimé s'intègre à l'environnement (et le prolongement de ce milieu à la maison) est même essentielle. Il ne faut pas réserver le coin de lecture aux seuls enfants qui ont traversé (sans trop de dommage !) le dédale de l'apprentissage « méthodifié » de la lecture. Ce coin de lecture doit faire son apparition avant même que les enfants de milieu populaire ne soient forcés d'acquiescer un comportement linguistique en s'appuyant sur les fragiles motivations externes que l'école tente habituellement de

Pour certains, l'introduction des ouvrages de la littérature enfantine et l'initiation à cette littérature par le récit du contenu de ces ouvrages résolvent la question. Pourtant, un survol des ouvrages disponibles nous a convaincu de la nécessité d'une sélection qui soit basée sur l'impératif de respecter les valeurs culturelles des enfants qu'on invite au coin de lecture. Trop souvent, sous le couvert du merveilleux, on incite les enfants de milieu populaire (et de classe moyenne) à troquer leurs valeurs pour celles de la « belle » société.

créer. Ce faisant, l'école ne sera plus obligée de déployer une énergie disproportionnée au développement d'un goût de lire que le seul contact avec la communication écrite aurait dû susciter et alimenter.

Des conditions pédagogiques

L'enseignement de la lecture exige que l'on réunisse les meilleures conditions possibles. L'évidence de cette affirmation fait sourire ! Et pourtant, l'examen attentif de la pratique actuelle laisse plus que songeur. Tout se passe comme si un malin s'amusait à brouiller les cartes, c'est-à-dire à compliquer inutilement la situation d'apprentissage faite aux enfants. En effet, cette situation est aberrante à plus d'un point de vue.

1. Comme pour embarrasser les enfants pour qui la lecture ne représente rien culturellement, la pratique actuelle leur impose d'apprendre simultanément à lire et à écrire, fondant cette exigence «sadique» sur la conviction que l'apprentissage de l'écriture soutient l'apprentissage de la lecture et inversement. Nous savons tous que la plupart des enfants reconnaissent des mots isolés (voire quelques phrases simples) avant la fréquentation scolaire. Pourquoi l'enseignement de la lecture doit-elle imposer un cheminement qui nie ces premières acquisitions au lieu de les exploiter avantageusement ? Pourquoi cet enseignement ne s'inscrirait-il pas dans cette première lancée en excluant le plus possible de sa méthodologie les difficultés innombrables de l'orthographe ? Est-il absolument nécessaire de savoir écrire un mot pour pouvoir le décoder ? L'enseignement de l'écriture ne pourrait-il pas être avantageusement amorcé à la fin du premier cycle ou au début du second ? Il ne s'agit pas d'empêcher les enfants de griffonner quelques mots voire quelques phrases s'ils en manifestent l'intérêt. Toutefois l'attention que nécessite cet intérêt ne doit pas détourner l'enseignant de la fin qu'il poursuit : apprendre à lire à tous ces enfants pour qui la communication écrite ne constitue pas une valeur culturelle importante.

Le fait de remettre l'enseignement de l'écriture à plus tard offre un autre avantage précieux. Cet apprentissage coïnciderait alors avec un meilleur développement des mécanismes psycho-moteurs requis pour la maîtrise de l'écriture. S'appuyer sur cette coïncidence permettrait d'éviter d'imposer aux enfants une suite interminable et ennuyeuse d'exercices psycho-moteurs dont la vogue actuelle tient du fléau.

2. Il est connu (et non encore accepté) que la langue que parlent les enfants des classes populaire et moyenne diffère sensiblement de la langue standard que transcrit grossièrement l'écriture conventionnelle. Il est aussi connu que cet écart est plus grand aux niveaux morpho-phonologique et lexical qu'au niveau syntaxique. Ces deux données présentent deux implications majeures : 1° (surtout pour les enfants de classes populaire et moyenne) le niveau syntaxique constitue le meilleur point d'appui. Il faut donc fonder l'enseignement de la lecture sur la connaissance qu'ont les enfants de la syntaxe de leur langue maternelle, c'est-à-dire leur proposer une démarche où l'étude de phrases s'apparentant (structurellement) à celles qu'ils produisent et comprennent prime sur le traditionnel réseau de correspondances entre les phonèmes et les lettres (ou les assemblages de lettres). 2° Quand on fait lire à haute voix pour vérifier si les enfants savent lire, il faut laisser les enfants (de classes populaire et moyenne) lire dans leur langue. Le code impose suffisamment de contraintes : il n'est pas «nécessaire» de s'ingénier à les multiplier. Il est peu probable que des enfants qui vivent leurs premiers essais de décodage lisent [vjÊisIt] la suite de lettres «Viens ici!» ou encore [mɔjale] pour «Je vais y aller». Par ailleurs on peut s'attendre à ce que «père», «garage», «étirer» et «vitre» soient lus [pÊir] [garau3] [etsire] et [vÎt]. Il faut

L'influence des méthodes de lecture est telle qu'on en est venu à considérer normal que l'école déploie tant d'efforts pour donner le goût de lire à des enfants qui viennent d'apprendre à lire. Deux explications complémentaires semblent valoir : 1° les enfants ont appris à lire sans avoir le goût de lire ; 2° l'enseignement de la lecture les a éloignés de ce qui devrait fonder la motivation à lire, à savoir la valeur de communication de la lecture. Une chose est certaine : l'enseignement actuel de la lecture fait l'affaire des orthopédagogues et des éditeurs de «laboratoires de lecture». Les uns et les autres y trouvent leur profit.

Dans la lignée des efforts déployés dans les milieux Freinet, il serait possible de créer un contexte d'expression orale qui donnerait lieu à la production d'énoncés que des enseignantes averties pourraient utiliser pour un enseignement rénové de la lecture.

De structure orale, ces énoncés n'auraient qu'à être transformés pour que les enfants se retrouvent face à des énoncés propres à l'écrit. Ainsi des énoncés comme [lagrosfata : swÊdasepsi] et [mameira : pafets3 lavau3] deviendraient, inscrits au tableau «La grosse chatte a soin de ses petits chats (ou de ses chatons).» et «Maman (ou ma mère) n'a pas fait son lavage.». Il ne s'agit surtout pas de présenter ces phrases transformées comme étant les formes correctes à substituer aux énoncés des enfants. Toutefois, dans le cadre d'un processus de bidialectalisation, ce procédé offre aux enfants des exemples d'un français oral conforme (Québec français, no 19, pp. 42-46).

Le report de l'enseignement de l'écriture au deuxième cycle de l'élémentaire comporte d'autres avantages. Les trois premières années de scolarisation — si on exclut la pré-maternelle et la maternelle — pourraient être axées sur le développement du langage (oral) chez les enfants. Des interventions adéquates permettraient aux enfants de classes populaire et moyenne d'accéder à une syntaxe plus élaborée se rapprochant de celle qui structure la langue écrite. (À ce sujet, voir notre texte dans le no 19 de Québec français.)

ignorer ces écarts. L'apprentissage de la lecture ne doit pas être le lieu d'une correction intempestive de la prononciation. Les enfants ont suffisamment de difficultés à développer des stratégies d'apprentissage adéquates aux contraintes de la langue écrite. Il n'est pas utile de les embêter avec nos préoccupations normatives.

3. Les recherches en psycholinguistique nous apprennent que le décodage d'un texte dépend premièrement de la connaissance qu'a le lecteur de la réalité dont « parle » ce texte. Cette donnée théorique qu'intuitionnent les enfants (non encore scolarisés) et les adultes non-enseignants ne semble pas être connue des enseignants chargés d'enseigner la lecture. Si tel était le cas, ils s'empresseraient de modifier leur méthodologie dans le sens d'une utilisation d'énoncés oraux (spontanés) produits par les enfants. Cette manière de procéder comporte le double avantage de ne jamais confronter les enfants avec des phrases dont le sens leur échappe plus ou moins et de permettre à ces mêmes enfants d'aborder l'apprentissage de la lecture à l'aide d'un contenu linguistique dont la syntaxe voisinerait celle qu'ils ont acquise par la communication orale.

Conclusion

L'enseignement de la lecture doit être repensé au-delà des querelles stériles et des comparaisons oiseuses entre les diverses méthodes en usage. « Il appartient à l'école de placer l'enfant dans les conditions où, naturellement, on parle et on écrit, où naturellement, on écoute et on lit... ». Cette citation constitue un des rares énoncés pédagogiquement pertinents du programme-cadre de français de l'élémentaire. La pratique actuelle de l'enseignement de la lecture nie quotidiennement cet énoncé. Un bon ménage permettrait aux enseignants de dispenser un enseignement de la lecture qui soit à la fois efficace et éducatif. En favorisant un réel apprentissage de la lecture, les enseignants forment indirectement des citoyens capables d'élire des gouvernants qui placeraient l'éducation au-dessus des considérations politiques ou mercantiles. Ça vaut le coup d'essayer!

Roland BERGER

Depuis que des analyses linguistiques ont décrit les différences entre l'oral et l'écrit, certains pédagogues se croient justifiés de fonder l'enseignement de la lecture sur les résultats de ces analyses. Ainsi, alors que la pédagogie active avait presque réussi à nous convaincre de la nécessité de respecter les stratégies d'apprentissage de l'enfant, voilà que la linguistique veut prendre la relève et nous enseigner le cheminement selon lequel les enfants doivent apprendre à lire.

Toutes les méthodes de lecture imposent aux enfants de lire à haute voix en respectant scrupuleusement la prononciation standard ou conforme. Quant au programme-cadre, il recommande « d'améliorer le langage spontané de l'élève... en étroite liaison avec la lecture expressive ». À peine justifiable à une époque où l'enseignement de l'oral n'était pas prioritaire, cette option n'est plus défendable. Au plus, on pourrait admettre que des étudiants de fin élémentaire soient invités à lire en langue conforme.

Encore faudrait-il qu'ils soient avertis de la double visée d'une telle activité d'expression : 1° amener des auditeurs à partager les idées ou les émotions du lecteur ou de l'auteur, 2° faire montre de son appartenance au clan des « gens biens ».

D'ailleurs, un peu d'imagination suffirait à créer des situations d'apprentissage visant à l'ajout du dialecte standard au français que parlent déjà les enfants. (Québec français, no 19, pp. 42-46).

Enseigner la lecture en partant d'un contenu linguistique produit par les enfants n'implique pas le rejet d'un recours au traditionnel réseau de correspondances sons-lettres. Selon l'approche dite naturelle, le recours aux correspondances sons-lettres n'est que ponctuel, ne servant qu'à la décomposition requise pour la compréhension de phrases. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, cette approche n'est pas hypothétique. Elle a déjà subi l'épreuve de l'application.

* On peut croire que l'imprimé est plus présent dans la famille de classe moyenne. On peut aussi penser qu'il n'est guère plus valorisé que dans le milieu populaire.



L'apprentissage de la lecture vu par l'humoriste argentin QUINO, dans *Mafalda, Quoi de neuf Mafalda*, Édition spéciale, p. 36.