

Pour que les méthodes conduisent à une lecture vraie

André Mareuil

Number 30, May 1978

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56615ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mareuil, A. (1978). Pour que les méthodes conduisent à une lecture vraie. *Québec français*, (30), 46–48.

Pour que les méthodes conduisent à une lecture vraie

Observations sur quelques obstacles

De nombreux articles continuent d'être écrits sur l'apprentissage et la pratique de la lecture — notamment dans cette revue-ci¹ — mais il ne faut pas craindre de revenir sur le sujet: car si *une mutation est en cours* — la plus importante depuis bien longtemps! — tous ceux qui s'intéressent au problème doivent encourager les changements déjà commencés.

Cet article-ci ne parlera pas de l'importance majeure, pour l'élève, dès sa 1^{re} année, d'accéder avec aisance au monde de l'imprimé. Pour ma part, ai-je écrit ailleurs², j'y vois un facteur déterminant de son avenir intellectuel, et de son avenir tout court. Regardons vivre ce petit garçon ou cette petite fille de six ans: l'école réussira-t-elle à lui donner le goût de lire (quelques privilégiés l'ont déjà, grâce à leur famille!), réussira-t-elle à lui faire acquérir les «aptitudes opératoires» requises? Si la réponse est affirmative, cet enfant aura bientôt les moyens d'un développement personnel considérable. Il pourra, dans quelques années, accéder aux sources du savoir: aux bibliothèques, aux revues; il pourra, devenu adulte, participer au fonctionnement de l'INFORMATION, cette composante de nos sociétés avancées.

La perspective doit d'ailleurs être poussée plus loin. Un pays qui devra, demain (qui doit, dès aujourd'hui...) faire face à des problèmes économiques complexes et brutaux, qui devra aussi (qui doit déjà) élaborer de nouvelles structures politiques, ne peut s'en remettre pour cela à une élite, en vouant la masse aux seuls plaisirs des rencontres sportives ou des feuilletons télévisés. C'est l'ensemble de la jeunesse qu'il faut rendre capable de lire la presse — la vraie, non celle des hebdomadaires à sensation, consacrés à la police, aux vedettes et aux affaires de sexe. Sait-on que la lecture des quotidiens est en régression à Montréal (37% de *non-lecteurs*, contre 20% en 1969), que la pro-



Découvrir un message (...mais le doigt n'est pas utile!)

vince de Québec ne compte que 14 quotidiens, contre 45 en Ontario, etc.³ Oui, aller aux livres, à l'imprimé, le plus vite, le plus sûrement possible.

Mais alors, pourquoi nos élèves y vont-ils si malaisément? Ce qu'on se propose d'examiner maintenant ici, c'est le poids de traditions contestables, le handicap d'innovations malencontreuses, le danger de solutions hasardeuses. Un second article pourra être consacré au contenu des livres (des vrais livres) à offrir aux enfants.

Des traditions contestables

Par le canal des traditions venues de France, notre pédagogie de la lecture, ne l'oublions pas, se trouve être l'héritière des pédagogies grecque et latine. Sans remonter à l'époque où l'école élémentaire française faisait apprendre à lire dans des ouvrages *latins*, on notera que les premières méthodes d'apprentissage en français étaient calquées sur les méthodes utilisées par les Grecs et les Romains:

— dans la première classe, on apprend les *lettres*,

- dans la deuxième, les *syllabes*,
- dans la troisième, les *mots*
- dans la suivante, enfin, les *phrases*.

À l'époque grecque, PLATON estimait que quatre ans n'étaient pas de trop pour apprendre à lire... On le croira sans peine, compte tenu de cet itinéraire. Et les premiers auteurs de méthodes avaient à cœur, aux phases 2 et 3 ci-dessus, de passer en revue toutes les combinaisons possibles, qu'elles soient ou non réalisées dans la langue. C'est ainsi que les bambins avaient à épeler des *flo, flan, fleuil, flaf, floin, flob* bientôt des *flus-maushosex* (sic), etc. — Et tout de suite ici, la première question méchante: cette tendance est-elle tout à fait disparue?

Second aspect des étapes prévues: on considèrerait comme indispensable de couper les mots en syllabes, et les enfants devaient déchiffrer des maximes du genre de celle-ci (l'exemple cité est encore authentique):

*vé-nè-re ta mè-re, ti-mi-de l-da,
n'i-mi-te ni A-nne ni Mi-na.*

Cette pratique-là ne continue-t-elle pas d'être encore en vigueur? Comme

l'écrit Pierre CHAMBERLAND (article cité): « Si les éléments inférieurs aux mots doivent être connus, c'est par rapport aux mots et jamais en soi. » Oui, curieux précepte pédagogique, celui « selon lequel l'écolier, à force d'utiliser des béquilles, finira bien par induire ce qu'est marcher »! Pour reprendre cette comparaison parlante, si l'on veut que l'enfant marche, il faut lui permettre de s'élaner prudemment d'abord, puis de plus en plus hardiment, devant un espace ouvert. Que les pédagogues regardent faire les mamans!

L'intervention d'une « certaine linguistique »

Nous devons certes à la linguistique contemporaine, et d'abord à SAUSSURE lui-même, cette idée que *la langue est un instrument de communication*, et que l'élément fondamental de la langue est la PHRASE. Aussi s'ingénie-t-on maintenant (nous y reviendrons), dans le domaine de l'écrit — qui fait partie du champ de la communication! — à présenter aux enfants des phrases, des textes, susceptibles de toucher leur sensibilité, de satisfaire leur curiosité intellectuelle.

Mais voilà qu'une certaine chapelle linguistique, je veux parler de celle des phonologistes, vient, par son intolérance, contrarier ce mouvement libérateur. Je m'explique.

Depuis quelques années déjà, des pédagogues avaient cru trouver un moyen de progrès décisif en élaborant des cheminements par lesquels l'apprenti-lecteur arriverait à la maîtrise des *graphèmes*, c'est-à-dire des signes traduisant les phonèmes de la langue. On ne faisait plus lire aux enfants des *flob* et des *fleuil*, mais on entreprenait de leur faire passer en revue la variété des graphèmes. L'idée paraît irréprochable: mais à quoi conduit-elle, celle-là encore? J'ai vu des classes de deuxième année (oui, de 2e) remplir un tableau mural de la variété des *in*, des *an* puis des *on*. En écrivait-on des *im*, des *int* des *en* (comme dans *bien*), des *aim*, des *ain*!⁴ Mais en fin de séance, on n'avait pas lu une seule ligne, susceptible de les faire rire ou de les faire rêver...

Cette idée-là, sans doute le sait-on, nous venait, elle, de nos voisins du sud. Avec la célèbre Jeanne CHALL, en mettant l'accent sur les rapports phonie-graphie, on voulait éviter les excès des méthodes trop globales. Le malheur, c'est qu'il s'agit encore là d'un véritable obstacle apporté (avec la meilleure volonté du monde) à la découverte des phrases, à l'accès au BONHEUR DE LIRE.

Nombre d'articles récemment parus et dus à des spécialistes en phonologie

(mais bien piètres psychologues) reviennent encore sur la correspondance phonèmes-graphèmes, comme si c'était là l'essentiel, en oubliant le poids des facteurs affectifs dans l'apprentissage et sa dimension culturelle, démontrée par un René ZAZZO depuis un tiers de siècle. On culpabilise les institutrices pour leurs ignorances en phonétique et en phonologie, en oubliant soi-même de prendre en considération le processus de découverte du monde par l'enfant, dans lequel s'insère l'acte lexique. Oui, jetons ces béquilles, vieilles ou sorties d'un magasin à la mode, au musée des choses inutiles. Et venons-en à une autre mode, qui gagne le Québec.

Une innovation malencontreuse

Cette innovation, qui paraît bien faire tache d'huile depuis quelques années, c'est la généralisation abusive de méthodes gestuelles. En me promenant dans des classes, au mois de février, c'est-à-dire à une époque de l'année où l'on doit voir des enfants pratiquer la « lecture des yeux » et y prendre joie, j'ai vu des classes entières — il s'agissait d'enfants de QI normal ou supérieur à la moyenne — utiliser des gestes pour arriver à la recombinaison de mots et, péniblement, de phrases. Je ne cache pas que j'en ai été atterré.

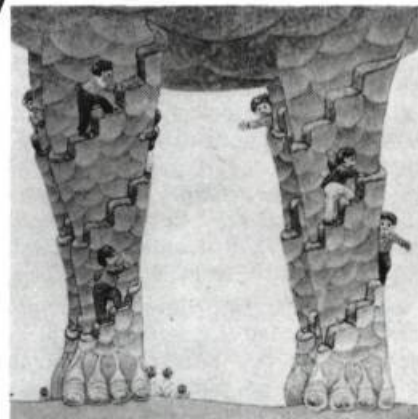
On connaît l'argument. Ce « détour » a été expérimenté avec des enfants en difficulté, et il a réussi. On a rendu confiance aux enfants. Ils ont été capables de retrouver le cheminement classique *signes sans idées* par le biais de celui-ci: *signes gestes sans idées*. Pourquoi ne pas généraliser des techniques qui ont fait leurs preuves avec des enfants handicapés?

Je pourrais répondre en renvoyant à l'auteur le plus connu de l'une de ces méthodes, Madame BOREL-MAISONNY: « Les gestes doivent être abandonnés dès qu'ils ne sont plus nécessaires. Pour les enfants normaux, ce sera après quelques jours. »⁵ Quelques jours, et non quelques mois!

Au surplus, le postulat adopté par cet auteur est aujourd'hui vigoureusement remis en question. Sa démarche d'apprentissage supposait l'étape obligée de la lecture ORALE, avec la fameuse définition, tant de fois reprise, « Lire oralement, c'est, devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation porteuse de sens ». Ce n'est qu'au terme de l'apprentissage qu'elle en venait à la lecture des yeux. « Quand le mécanisme de la lecture est acquis (c'est moi qui souligne), il est possible de demander à l'enfant la lecture immédiate de phrases auxquelles il découvre alors un sens. »⁶

On sait aujourd'hui, grâce aux travaux de Michel LOBROT, de François RI-

M MONDIA



NOUVEAUTÉS:

Pour les tout-petits:	
Notre armoire à jouets	\$2.25
À partir de 3 ans:	
Connaissez-vous Razibus	6.95
Le long sommeil du hérisson	5.25
À partir de 4 ans:	
Mandoline	2.50
Le sapin & l'oiseau de Noël	2.50
Chat ou poisson	2.50
L'hirondelle	2.50
À partir de 5 ans:	
Antonella et le père Noël	4.25
À partir de 8 ans:	
Des pas légers sur la neige	4.75
50.000 dollars de chewing-gum	4.75
Cannelle... où es-tu?	4.75
À partir de 9 ans:	
Zone interdite	4.25
Joyau du pharaon	4.25
À partir de 12 ans:	
Encyclopédie des hommes de la préhistoire	18.50
Sortilège Maya	17.00

Renseignements:

MONDIA DISTRIBUTION INC.,
1777 boul. Industriel
Chomedey, Laval.
H7S 1P6
667-9221 / 334-5759

CHAUDEAU, de Jean FOUCAMBERT, d'Éveline CHARMEUX notamment, que l'apprentissage ne se fait pas en réalité selon cette voie linéaire, mais par un double cheminement parallèle: ce que LOBROT appelle la « combinatoire » (c'est-à-dire la synthèse des éléments isolés, des lettres aux syllabes, puis en mots) aide la lecture proprement dite; mais cette perception des ensembles aide à son tour la combinatoire. Beaucoup d'enfants intériorisent assez vite le jeu des éléments isolés (consonne + voyelle, ou voyelle + consonne, ou groupes ternaires) et ne s'en servent pas pour lire, dès un certain stade d'aisance atteint. Ils sont ainsi passés à la « lecture vraie », celle qui va *directement des ensembles de mots aux représentations mentales*. Et cette lecture des ensembles doit être entreprise dès le début.

Mais alors, rétorqueront certains, comment se fait-il que le recours aux gestes puisse être, pour certains enfants en difficulté, un palliatif efficace? Je ne disconviens pas du fait, l'ayant constaté dans d'excellentes « classes de rattrapage » (de quelquel nom qu'on les baptise). Oui, la technique réussit avec ceux-là. J'y vois deux explications:

a) la première, c'est que le recours aux gestes met en œuvre des circuits neurologiques beaucoup plus anciens dans la personne humaine — et dans l'espèce humaine — que le « circuit court » yeux—pensée. Il faudrait ici tout un développement. Les zones de l'encéphale concernées ne sont pas les mêmes. L'homme primitif a su se servir des gestes bien avant de pouvoir recourir à la parole. Pour simplifier, on peut même dire que le cerveau humain est né des expériences manuelles. Cela, bien entendu, à travers le facteur temps, c'est-à-dire des centaines de milliers d'années, sinon des millions?

Mais que ces aptitudes archaïques, éprouvées, sûres, ne fassent pas oublier un autre fait! C'est que l'enfant *d'aujourd'hui*, au contraire de ses lointains ancêtres pré-hominien, est doté d'une *écorce cérébrale* aux aptitudes étonnantes qui ne demandent, si j'ose dire, qu'à fonctionner. Parmi ces aptitudes, « l'aptitude sémiotique » propre à l'espèce humaine, et qui permet de passer des signes aux idées. Donc ne pas apprendre à lire à un enfant comme on le ferait à un petit chimpanzé!⁸ Il est normalement capable de bien davantage et c'est le vouer à une *régression* que de lui imposer une démarche inutile.

b) la seconde explication que je vois au succès des classes de réadaptation, c'est celle-ci, qui fera sursauter ou scandaliser même. Si elles réussissent, ce n'est pas sans doute à cause de telle ou telle technique, même éprouvée.

C'est en raison des rapports de confiance, d'attente, de patience, d'amitié qui s'établissent — enfin — entre l'enfant et son nouvel éducateur. J'ai vu des enfants jusque-là en difficulté, *attendre avec impatience* l'heure qui allait leur permettre de revoir un professeur dans l'attente lui-même des progrès de son élève occasionnel. Je pourrais développer ce point et l'illustrer d'exemples. Cela tous les professeurs de classes « normales » doivent le savoir. C'est une des clés — et non la moindre! — de la réussite. L'efficacité de cette clé a été démontrée par deux chercheurs de l'Université Harvard, Robert A.ROSENTHAL et Lenore JACOBSON, qui ont mis en évidence la réalité des progrès qu'un éducateur peut faire accomplir à l'enfant *dès lors qu'il l'en croit capable*. Leur expérience est décrite dans un livre — à lire! — *Pygmalion à l'école*, édité chez Casterman. Selon la légende grecque, le sculpteur Pygmalion donnait vie à sa statue. Tout professeur peut apporter à l'intelligence d'un enfant des stimulations décisives.

L'avenir est-il aux « méthodes naturelles » ?

On connaît le principe des méthodes naturelles: faire lire aux enfants des textes où se résume la vie de la classe: mieux, des textes, élaborés par eux, où s'exprimera « leur vécu », comme on dit.

L'idée gagne du terrain. Mais je voudrais, au risque de mécontenter une autre catégorie de lecteurs, en signaler aussi les risques (qui existent aussi lorsqu'on entreprend d'apprendre à lire en utilisant *seulement* des livres ordinaires « de bibliothèque ».)

Les partisans des méthodes naturelles ont raison sur un point, qui est capital: c'est que le texte lu en classe correspondra à des réalités connues, au lieu de phrases « préfabriquées », « artificielles », « insipides » dont parlait encore Pierre CHAMBERLAND. (Et devant certains « textes », ou prétendus tels, il faudrait encore être plus sévère. On en voit qui, en plus de leurs niaiseries, contiennent des fautes de syntaxe!) À l'inverse, le revers de la médaille, c'est que les textes, lorsqu'ils sont élaborés par la petite collectivité scolaire, ne s'occupent pas des difficultés posées par la « combinatoire » dont nous parlions plus haut. L'avantage des méthodes, c'est de les présenter une par une, et de laisser à l'enfant le temps de les assimiler.

Lors d'un récent congrès sur la dyslexie, cela a été dit avec lucidité par une éducatrice de grande expérience, Madeleine ABBADIE. Il faut même du courage pour parler ainsi, quand on est à contre-courant d'un mouvement en-

couragé par des voix éminentes. Ayons le même courage:

« Nous sommes consternés lorsque nous voyons avec quelle désinvolture, dans la méthode actuelle dite naturelle, les institutrices couvrent le tableau de textes au sens bien connu des enfants puisque, souvent, ils en sont les auteurs, mais remplis de difficultés propres à notre langue, toutes réunies là, dans ce texte... Aucune ne sera décelée ni dominée par les enfants qui sont plongés dans un véritable chaos... On a voulu faire place au sens: il a pris la place de la raison pour ce qui concerne un véritable apprentissage... »⁹

Je partage entièrement cet avis, et je crois fermement que, pour longtemps encore, il sera prudent de conserver des « méthodes ». Un prochain article dira, à la lumière d'une vaste enquête menée auprès d'un millier d'enfants d'ici, à quelles conditions elles pourraient *correspondre à leurs intérêts*, et sous quelle forme présenter l'imprimé pour que les enfants *soient en possession de livres, de vrais livres*.

André MAREUIL

Professeur à l'Université
de Sherbrooke.

Références

1. L'excellent article de Pierre CHAMBERLAND, « La lecture et le manuel d'apprentissage » (*Québec français*, no 29, 1978) mériterait d'être lu par tous les professeurs enseignant en première année.
2. C'est le thème de mon livre: *L'enseignement du français à l'ère des media* (P.U.F., 1978, 160 p.)
3. Une foule de chiffres et de faits révélateurs sont cités dans l'article de Michel VASTEL, « On demande des lecteurs », revue *Antennes*, no 7, 1977.
4. On aurait pu ajouter des *yn*, des *ym*, des *ainct*, sans parler des graphies précédées de lettres muettes *ein*, *hein*, ou suivies de lettres muettes *ingt*, *ainct*, etc. Le français ne compte-t-il pas plus de 500 graphèmes pour traduire ses 36 phonèmes? Je suis prêt à parier qu'aucune personne, même un très bon lecteur, ne pourrait rétablir cette liste de mémoire. Car le graphème est presque toujours identifié grâce au mot, non l'inverse.
5. *Langage oral et écrit*, Delachaux-Niestlé, 1966, p. 19.
6. *Ibid.*, p. 18, puis p. 20.
7. Cf. LEROI-GOURHAN, *Le Geste et la parole*, tome 1. Albin-Michel.
8. Deux chercheurs de l'Université du Nevada, Robert et Béatrice GARDNER ont réussi à enseigner l'alphabet des sourds-muets à de jeunes chimpanzés. Certains de ces « élèves » ont ensuite communiqué entre eux à l'aide de cet alphabet gestuel! (Communication faite au 21^e Congrès de psychologie, à Paris, en 1976.)
9. *La dyslexie en question*, Armand Colin, p. 137.