

## L'enseignement de la langue au primaire par objectifs

Marcel Lavallée

Number 36, December 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/51336ac>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Lavallée, M. (1979). L'enseignement de la langue au primaire par objectifs. *Québec français*, (36), 26–27.

# L'enseignement de la langue au primaire PAR OBJECTIFS



De tous les apprentissages scolaires modernes, le plus significatif pour celui qui apprend est celui de la lecture, qui ouvre la voie aux apprentissages personnels et autonomes.

Comme pour tous les apprentissages, la première école du lire est celle de la maison, du foyer. La nature, le contexte social, la vie intellectuelle des parents de certains peuvent favoriser les conditions d'apprentissage de ce comportement essentiel, mais pour les autres, la majorité croyons-nous, les conditions qui favorisent les premiers défavorisent les derniers.

Si l'école maintient les différences, elle ne joue pas son rôle, qui est de fournir à tous, et surtout à ceux qui en possèdent le moins, les moyens, par la didactique, pour que tous apprennent, possèdent, utilisent les outils du savoir, du savoir-être et du savoir-faire.

Il y aurait donc une didactique particulière à chaque personne qui apprend selon qu'elle possède ou non telle ou telle capacité lorsqu'elle arrive à l'école, selon qu'elle possède ou non tel ou tel besoin, selon qu'elle veut ou ne veut pas apprendre, etc.

La didactique est l'organisation des situations d'apprentissage. En d'autres mots, elle correspond aux moyens (horaire, méthodes, locaux, livres) mis à la disposition d'un sujet (celui qui apprend) pour faciliter sa relation avec l'objet (ce qui est à apprendre).

À l'école, l'objet est restreint pour des raisons d'efficacité et d'économie. Ces raisons sont justifiées par les contraintes socio-politiques qui impartissent aux organismes de formation le soin de définir un équilibre entre les besoins de l'individu et les besoins de la société.

Par exemple, ne pas montrer à lire à un enfant parce qu'il n'en manifeste pas le besoin, la capacité ou le souci serait considéré comme un crime contre l'individu et la société.

Donc cet objet doit être mis en relation avec le sujet le plus tôt possible. À notre avis, dès l'entrée en maternelle, endroit privilégié pour établir les premiers diagnostics scolaires. Tel enfant bien nanti culturellement sera tout à fait prêt à entreprendre les apprentissages de base. Il est minoritaire mais favorisé. L'accueil des membres de l'école, la vie avec des compagnons de son âge lui permettront de réaliser des apprentissages socio-affectifs significatifs, mais les maîtres qui s'occuperont de ce type d'enfant pourront utiliser une didactique peu dirigée, moins dense. Ce sera l'*autodidactie*.

Par contre, pour la majorité, les dispositions seront plus diversifiées et plus complexes.

Tel aura eu une expérience « littéraire ou langagière » moins riche que les premiers. Cela se manifestera dans ses comportements. Tel autre qui aura une expérience affective troublée s'accoutumera difficilement à l'école et à ses copains, etc. Les maîtres, déjà, devront appliquer une didactique plus orientée. En d'autres termes, les maîtres devront guider les enfants vers des apprentissages utiles qui leur font défaut suite aux orientations diverses de la famille ou du foyer d'où ils sont issus.

Enfin, il y aura celui pour qui le diagnostic montrera des lacunes de tout ordre dans son développement intellectuel, social, affectif ou physique. La didactique devra alors être plus dirigée, plus orientée. Ce sera l'*altérodidactie*.

En effet, plus un sujet est prêt à l'école, plus il pourra être laissé dans un état autodidactique d'apprentissage. Moins

un sujet est prêt à l'école, plus il sera placé dans une situation altérodidactique d'apprentissage. Sinon à quoi sert l'école ?

Dans notre style éducatif, tout apprentissage nouveau est fondé sur un diagnostic des apprentissages antérieurs. Dans le contexte actuel du système scolaire québécois, l'année la plus importante pour établir un diagnostic des apprentissages est celle de l'entrée à l'école, soit la classe de 5 ans, dite maternelle. Si la classe de 4 ans devenait la classe d'entrée à l'école, ce serait là l'année pour réaliser les diagnostics.

Ainsi l'approche didactique que nous préconisons ne peut être appelée pédagogie mécaniste, ou pédagogie formelle ou pédagogie traditionnelle ou pédagogie informelle ou pédagogie ouverte ou pédagogie centrée sur la discipline, ou pédagogie centrée sur le maître, ou même pédagogie centrée sur l'enfant, même si cette dernière appellation lui conviendrait. En effet, sa signification recouvre déjà une réalité étrangère à celle que nous pratiquons.

Autant sommes-nous en désaccord avec une pédagogie qui serait la même pour tous à un même âge (il est impensable, par exemple, que tous les enfants du Québec soient prêts à apprendre le comportement de lire à 6 ans), autant sommes-nous en désaccord avec une pédagogie — parfois qualifiée d'ouverte — qui permettrait que les enfants apprennent à leur gré ce qui correspond, dit-on, à leurs besoins.

Cette position théorique est fondée sur le fait bien connu en psychologie qu'un besoin manifesté ouvertement correspond rarement au besoin véritable. Par exemple, un enfant qui refuse de manger ne veut pas signifier particulièrement qu'il n'a plus faim ou qu'il n'a pas faim. Un enfant qui ne parvient pas à lire, c'est-à-dire à comprendre ce qu'il

décoder, exprime peut-être un besoin d'être aimé, d'où la nécessité d'établir un diagnostic précoce et continu des apprentissages significatifs. D'où, aussi, l'importance d'établir des diagnostics d'une manière différente de celle à laquelle l'école nous a habitués. L'utilisation des tests collectifs se fera avec parcimonie. L'outil diagnostique sera principalement l'observation du maître et, dans les cas plus compliqués, celle de spécialistes comme l'orthopédagogue et le psychologue.

Comme il ne s'agit pas de former à nouveau les maîtres, qui en ont vu de toutes les couleurs depuis 20 ans, il s'agit plutôt de fixer les critères d'observation. *Ces critères peuvent être définis par la didactique fondée sur les objectifs opératoires.*

Cette didactique repose sur plusieurs principes dont voici les principaux :

1. Quel que soit le sujet, il possède ses propres capacités, ses propres besoins et ses propres intérêts.
2. Il en est de même de l'agent qui la plupart du temps est un professeur.
3. Quel que soit l'objet d'apprentissage (l'activité à apprendre, la matière ou le comportement comme celui du lire), il possède ses propres caractéristiques, ses qualités et ses contraintes.
4. L'école existe dans le but précis de placer en relation le sujet avec un objet d'apprentissage d'une manière plus efficace et plus économique que ne saurait le faire toute autre institution, y compris la famille.
5. Pour réaliser ces apprentissages, l'école met tout en œuvre pour que les sujets connaissent le plus d'objets d'apprentissage susceptibles de rendre ces sujets autonomes.
6. Une démarche par objectifs permet à ce jour la plus grande économie d'effort et de temps pour, d'une part, mieux orienter la didactique nécessaire à chaque sujet et pour, d'autre part, assurer le maintien de la qualité de l'objet d'apprentissage.

En somme, la classe de 5 ans est la classe privilégiée pour établir les diagnostics primordiaux sur les apprentissages antérieurs des différents sujets qui apprennent.

Si les dispositions sont réalisées par les agents à partir des critères fixés par les objectifs (eux-mêmes fixés par la conjoncture de la psychologie de l'enfant, la sociologie du milieu, les impératifs socio-culturels et politico-économiques), les maîtres sont capables de fixer la didactique propre à chaque enfant.

Toutefois, une démarche par objectifs opératoires fondée sur des diagnostics différentiels abolit au primaire les classes dites 6, 7, 8, 9, 10 et 11 ans. L'âge n'est plus le critère des types d'apprentissage,

mais ce sont les diagnostics qui déterminent ces types et un enfant pourra n'apprendre à lire qu'à 8 ans, mais on saura pourquoi et on ne l'aura pas découragé avant. (Dans cette démarche, les classes spéciales, d'attente ou les autres classes du même acabit ne sont pas institutionnalisées; nous maintenons encore aujourd'hui qu'elles sont peut-être inutiles).

L'expérience de huit ans que nous venons de mener dans une commission scolaire de la périphérie de Montréal nous a appris que la lecture exige des conditions d'apprentissage tant familiales que scolaires.

Ainsi l'enfant qui réussit rapidement à apprendre à lire est un enfant qui, à l'entrée dans le système scolaire, soit à la maternelle, avait déjà une expérience « littéraire » assez vaste : il distinguait le journal du livre; il possédait ou sa famille possédait quelques livres; il savait que dans ces objets on racontait des choses sur différents sujets et, par-dessus tout, ses parents ou ses grands frères ou grandes sœurs lui avaient déjà lu à haute voix des livres de son âge.

Forts de cette découverte, nous croyons qu'à la maternelle, une activité quotidienne de lecture aux enfants s'impose; de plus, les enfants pourraient être mis en contact « physique » avec toute sorte de livres pour éviter le « choc culturel » chez des enfants qui auraient eu une expérience peu riche avec des livres et qui, tout d'un coup, se verraient en possession d'un livre de « méthode » d'apprentissage de la lecture.

Pour le reste des activités d'apprentissage formel, nous pouvons constater que la méthode d'apprentissage n'est pas l'outil essentiel de la maîtrise du comportement de lire. L'agent le plus important, après l'élève et sa famille, c'est le maître, quelle que soit la méthode.

Le mal pédagogique dont nous pouvons témoigner est l'accumulation d'apprentissages non acquis qui interfèrent constamment avec les nouveaux apprentissages et qui gênent et parfois empêchent à jamais l'apprentissage de la lecture autonome.

Ce qui importe pour le maître et l'enfant qui apprend à lire est de savoir à tout moment où on en est dans les apprentissages.

(Ainsi, il est faux de prétendre que l'évaluation objective par des tests ennuie les enfants. Au cours de ces huit ans, ce fut un plaisir renouvelé à chaque fois que de faire passer des tests diagnostics à ces enfants de notre expérimentation. Il est vrai que les résultats n'étaient pas inscrits dans les bulletins et qu'ils ne servaient qu'à préciser les lacunes et à agir plus directement avec les enfants).

Un autre élément important concerne le transfert d'apprentissage. En effet, quand un enfant apprend à lire, il apprend un comportement, que le veuillent ou non les tenants des pédagogies non behavioristes. Une fois ce comportement acquis, ne serait-ce qu'au niveau du décodage, il est important de montrer à l'enfant que les livres ne contiennent pas uniquement des contes ou des fables. Les livres peuvent aussi contenir des informations du genre problèmes de mathématiques : des exercices de compréhension à ce niveau sont donc extrêmement importants. Nous avons rarement vu des maîtres proposer de tels exercices. Les maîtres ne se rendent pas toujours compte qu'apprendre à lire, c'est une chose et que lire un problème de mathématiques c'est deux choses. Trop souvent avons-nous vu des maîtres faire de la lecture, puis faire des maths comme si ces deux activités n'étaient pas liées.

Enfin, dans la structure actuelle, il est admis implicitement que l'enfant de huit ans doit savoir lire, c'est-à-dire que non seulement il est capable de décoder, mais qu'il comprend ce qu'il lit. Cette prétention — le plus souvent inavouée — s'avère parfois fausse.

Même si certains auteurs croient que la lecture ne s'apprend pas à l'école (ils en veulent pour preuves le cas de ceux qui savent lire à l'entrée du système scolaire, mais ce cas n'arrive qu'une fois sur 5000 et quand il arrive, nous constatons que l'enfant dans une telle situation régresse dès son entrée à l'école pour, semble-t-il, s'ajuster à ses pairs et ne pas être différent de ceux qui ne savent pas lire. Cette régression toutefois n'est jamais fatale en elle-même), nous avons dû constater que ce n'est pas dans tous les cas que l'élève qui sait décoder sait aussi comprendre.

La compréhension doit être enseignée et nous l'avons fait, et ce avant le deuxième cycle du primaire.

Pour conclure ces quelques notes, il faut rappeler aux maîtres que la lecture dans le contexte social et culturel qui est le nôtre est la clé de la libération intellectuelle et de l'acquisition de l'autonomie culturelle. Une façon efficace de mener des apprentissages significatifs est de diagnostiquer les acquisitions antérieures à l'école; de profiter de la maternelle pour susciter des appréhensions « littéraires », de ne pas croire que tous les enfants sont prêts à apprendre à décoder à 6 ans et que la compréhension de la lecture exige une vaste capacité de transfert, mais que cette habileté est « enseignable ».

**Marcel LAVALLÉE,**  
Directeur du GREC  
UQAM