

Apprendre à lire et ne jamais lire

André Paré

Numéro 15, juin 1974

Apprendre à lire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56884ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Paré, A. (1974). Apprendre à lire et ne jamais lire. *Québec français*, (15), 12–14.

apprendre à lire et ne jamais lire

1, 2, 3, 4, 5, 6, [7]... prêt ou pas prêt, j'y vais... Voilà à peu près ce qui se passe en septembre pour des milliers d'enfants. On les retrouve 30 par classe, parfois même 35, comme si c'était possible. Dès septembre, on commence l'apprentissage de la lecture. Qui qu'ils soient, d'où qu'ils viennent, on procède à la distribution des « manuels » scolaires, et l'apprentissage, ou ce que l'on appelle ainsi, commence. Certains sont prêts, d'autres pas, peu importe, il faut commencer à la même place, et tout se déroulera à la même vitesse et de la même façon pour chacun. S'il arrive qu'un enfant sache déjà lire ou écrire, il n'a qu'à faire semblant de ne pas le savoir (après tout, c'est pas la faute de la maîtresse!).

La méthode sera-t-elle assez dynamique? Sera-t-elle assez spontanée? Peu importe, tous devront passer dans le même petit trou du sablier. Il existe dans nos milieux pédagogiques des spécialistes qui connaissent si bien les enfants, la lecture, et la pédagogie. Ceux-ci ont préparé un matériel tel qu'on n'a plus à se préoccuper des enfants, de leurs idées, de leurs émotions, pas plus que du milieu d'où ils viennent. Les méthodes sont magiques, et elles vont régler tous « nos » problèmes. Et si les enfants ont de la difficulté, c'est qu'ils ne sont pas assez intelligents...

NIVEAU DES ENFANTS ET CHOIX DES INSTRUMENTS

On se préoccupe bien peu du niveau des enfants à leur entrée en première année. On prend pour acquis qu'ils sont tous semblables, qu'ils ont la même maturation, le même bagage d'expériences, la même sécurité et la même motivation. Comment peut-on partir de postulats aussi absurdes? Les enfants ont au départ des niveaux cognitifs, affectifs et sociaux tellement différents, et tout pédagogue consciencieux ne peut faire autrement que d'en tenir compte.

La méthode est choisie indépendamment des enfants. Elle est unique et prétend convenir à tous. Tous les problèmes qui pourraient se présenter seront réglés par un instrument unique. Même l'enseignant n'a pas

son mot à dire dans le choix des méthodes. La décision est prise à la commission scolaire, le plus souvent par un directeur de l'enseignement, au restaurant le midi, avec un vendeur de méthode. C'est un problème de relation publique et de marketing avant tout. On explique par des arguments apparemment rationnels (continuité, changement d'écoles, etc...) cette imposition d'une même méthode à toutes les écoles. En fait, ce que l'on impose à tous, c'est la nécessité de se centrer sur une méthode et non sur les enfants.

UN PASSAGE BRUSQUE

On est toujours étonné de constater qu'une année auparavant, en maternelle, ces mêmes enfants en nombre plus restreint fonctionnaient merveilleusement bien dans une pédagogie nettement plus ouverte, fondée sur l'expression et la communication. Déjà certains d'entre eux avaient commencé à apprendre à lire et à écrire d'une façon toute naturelle. Le langage oral y était important, les enfants avaient la possibilité d'exprimer ce qu'ils éprouvaient et imaginaient. Leur réel servait de point de départ à leur activité quotidienne.

Déjà à l'âge de 5 ans, l'enfant commençait à s'autogérer et à planifier ses activités. Tous ont vu des classes maternelles où les enfants sont appelés à choisir et à organiser leur travail en atelier. Tous les aspects du développement y passent, le corps, l'expression plastique, l'expression orale, etc... Les livres faisaient partie de l'environnement. On racontait à l'enfant des histoires, et il pouvait feuilleter toutes sortes de documents. C'est dans le monde merveilleux et fantastique de la littérature enfantine que se sont organisées ses premières expériences.

L'IMPORTANT... LA MÉTHODE

Et soudain, du jour au lendemain, les livres vont disparaître pour être remplacés par « LE LIVRE », et le merveilleux va faire place à une platitude jamais égalée. L'enfant n'aura plus à choisir, ni à planifier à l'a-

vance son activité. Tout cela sera fait pour lui... « On n'aurait jamais le temps, vous vous imaginez, on a deux cahiers d'exercices à voir cette année, ... et s'ils sont libres, ils n'auront pas le temps de voir le programme », et bla.. bla, et bla.. bla! ! et m.... sacrée individualisation...

Je n'ai jamais rien vu d'aussi dévitalisé qu'une classe de première année. Tout y est disparu, plus d'atelier, peu d'activité d'expression ou de recherche, plus de gestion. Même les livres ont été mis de côté. On imagine mal qu'on puisse avoir comme objectif l'apprentissage de la lecture, et n'avoir en classe qu'un seul livre. On imagine mal que l'enfant puisse s'intéresser longtemps au contenu d'un document unique dont le niveau et la forme sont fort douteux. Il reste bien sûr la bibliothèque. On y va une fois la semaine, mais attention à celui qui sera pris à lire son livre quand ce n'est pas le temps durant la classe... En fait, on n'y a jamais cru.

Avec ces méthodes uniques, si l'enfant est rapide et comprend facilement, il n'a qu'à attendre les autres, répéter inutilement les mêmes choses, l'ennui s'installe rapidement. Pour ceux qui ne comprennent pas tout de suite, on va les pousser, et graduellement ils vont se déprécier. En juin, on les retrouvera prêts pour les classes spéciales. Pour une moitié des enfants, c'est le rythme de la méthode qui s'impose, et déjà avant même de savoir comment l'écrire, ils sont dégoûtés de tout ce qui est langage et lecture. On évalue à plus de 25% le nombre d'enfants qui au niveau de la première année cristallisent ce qui sera par la suite un échec scolaire. La première année semble servir de point de départ à la sélection fatale qu'opère l'école.

Quelle que soit la méthode, les résultats semblent les mêmes. Dans tous les cas, les points de centration sont la méthode, les cahiers d'exercice, et la maîtresse. Quelle méthode est la meilleure? Faut-il regarder les succès? Lesquels? Vaut-il mieux comparer les dégâts? Il y en a tellement, on a le choix... Tout se passe comme si les enfants apprenaient à lire envers et contre les méthodes. En effet, un certain nombre d'entre eux apprennent à lire facilement et rapidement. On retrouve les mêmes proportions d'échecs, de difficultés. La confrontation et la comparaison de différentes méthodes cachent un piège qui risque de continuer de nous faire tourner en rond.

PSEUDO-RENDEMENT SCOLAIRE

C'est toute une tradition de recherche qui est en cause. Les sciences de l'éducation plus particulièrement ont tourné en rond pour avoir évité de confronter les actions quotidiennes à des variables significatives. On s'est toujours contenté d'une variable diffuse qu'on a baptisée «rendement scolaire». Cette variable de rendement sert à tout et c'est sur elle qu'on se rabat pour tout prouver. Lorsqu'on cherche ce qu'est le rendement, on trouve en définitive que c'est la note scolaire, celle qui apparaît sur le bulletin, et à laquelle presque personne ne croit. D'un côté, on propose des stimuli, des techniques, des méthodes, et de l'autre, on compare le rendement. Dans le cas de la lecture, on cherche le rendement en lecture.

Le rendement en lecture n'est pas une chose simple et univoque. On peut parler de vitesse, de compréhension, de rétention, de créativité, etc... On peut mesurer aujourd'hui, et attendre deux mois pour voir ce qui en reste. Toujours on se retrouve au niveau des «output», et non au niveau des modes de traitement de l'information. Nous sommes une fois de plus dans une pédagogie de «black box»: tournez le bouton magique et voyez ce qui en sort. De l'intérieur, on ignore tout.

À mon sens, ce qui se passe à l'intérieur de l'enfant, la façon dont il traite l'information, la nature des changements dont il est l'objet, les éléments susceptibles d'être transférés dans d'autres secteurs, les aspects cognitifs et affectifs du développement, le creuset social d'où émanent les données me paraissent être des variables tellement plus importantes que le simple rendement en lecture. Développer une mécanique de lecture qui fonctionne bien est une chose; développer un appareillage mental et une attitude face à la réalité et à la communication avec autrui en est une autre.

On n'a d'ailleurs qu'à sauter quelques années pour retrouver des enfants en 4e, 5e, 6e année qui ne comprennent plus ce qu'ils lisent, et surtout qui ne veulent plus lire. Ces enfants ont appris que la lecture est ennuyeuse et que ce n'est pas de là que l'on dégage des significations importantes pour son propre apprentissage et pour la conduite de sa vie. Pourtant, ils faisaient cela si bien en première année! Peut-être étaient-ils simplement dépendants, conformes et conditionnés.

Lorsque j'allais dans les collèges, on nous disait: «Je crains l'homme d'un seul livre.» Nos enfants de première et de deuxième année sont des petits d'homme à un seul livre par année. Même les livres de la bibliothèque demeurent des étrangers dans l'activité quotidienne. On prend le livre, page à page, et on répète, répète, répète... Mon fils me dit qu'il en a assez de faire des découvertes qui ne sont même pas des découvertes. Ma fille me lit sa page de lecture, même lorsqu'elle a oublié son livre à l'école. Elle lit, les yeux fermés... et tout va bien: elle est en train de croître et de se développer?? Quelles sont les significations fondamentales qu'elle est en train de développer? De toute façon, elle aura un bon bulletin, et le bulletin, c'est ce qui prouve que la méthode est bonne...

DE NOUVELLES VARIABLES

Le problème de la comparaison des méthodes est celui de l'isolement de nouvelles variables plus significatives. Au plan de la recherche, c'est un secteur encore vierge. On ne connaît que peu de méthodes qui s'attaquent à l'intérieur de la « Black box ». Il ne s'agit plus de se garer de variables de rendement, facilement réductibles à des chiffres derrière lesquels on se cache. Il s'agit d'isoler des variables de développement et de voir comment elles jouent et se transfèrent à d'autres secteurs. Dans les faits, le problème de la lecture n'est qu'un cas particulier du problème plus global de la pédagogie de l'école élémentaire.

Les limites de cet article ne permettent pas de faire une analyse approfondie de ces variables qui me paraissent plus significatives. Je voudrais en énumérer quelques-unes à titre d'exemple.

- l'intérêt et la satisfaction de l'enfant durant l'apprentissage
- la motivation intrinsèque (liée à l'apprentissage et non à des artifices extérieurs)
- le nombre de significations dégagées, en lien avec sa vie personnelle
- les liens établis avec l'expression, le monde intérieur de l'enfant et ses fantasmes
- le développement d'une autonomie de pensée et de jugement
- le développement d'une capacité critique
- la capacité de mieux traiter avec le réel, en l'utilisant comme point de départ et d'exploitation

- le développement de la créativité sous ses angles cognitifs: la fluidité de mots, d'idées, d'associations, d'expressions, la flexibilité, l'originalité, l'élaboration, etc...
- l'exploitation et le développement des processus irrationnels et pré-conscients. Les capacités associatives, analogiques etc...
- les capacités d'anticipation, de prédiction, l'imagination, l'intuition
- Le développement d'une meilleure communication au sens propre du terme, c'est-à-dire la transmission et la réception de messages authentiques et significatifs, l'écoute et l'expression, dans un contexte social significatif
- la capacité de gestion démocratique, de prise de décision, de planification et d'organisation de son travail
- le développement de la coopération, l'intégration sociale des enfants à la classe et à leur quartier?
- le développement d'une gamme plus étendue de processus mentaux et de talents différents. Discrimination, comparaison, analyse, abstraction, synthèse, etc...
- le développement d'un plus grand goût de lire
- la possibilité d'intégrer les différents enseignements, en évitant de cloisonner les apprentissages.

On pourrait continuer cette énumération. Il s'agit là de variables qu'on semble ignorer. Pourtant ce sont peut-être les plus importantes. A lecture égale, une méthode est d'autant plus valable qu'elle développe plus d'aspects du fonctionnement mental et affectif. Ce qui me semble fondamental, c'est davantage ce qui se passe à l'intérieur de l'enfant, que les produits issus de la mémoire ou d'automatismes élémentaires qui ont souvent comme effet le développement de stéréotypes, de conformité et de dépendance.

L'apprentissage de la lecture, au-delà de la simple technique, véhicule un message dont on ne se soucie pas. Qu'on le veuille ou non, ce qui restera en définitive chez l'enfant, c'est une façon de penser, de travailler, d'aborder le réel et d'exprimer ses pensées et ses émotions les plus intimes. Après 4 ans d'apprentissage, on reconnaît du premier coup l'expression écrite d'un enfant qui a appris à lire

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?

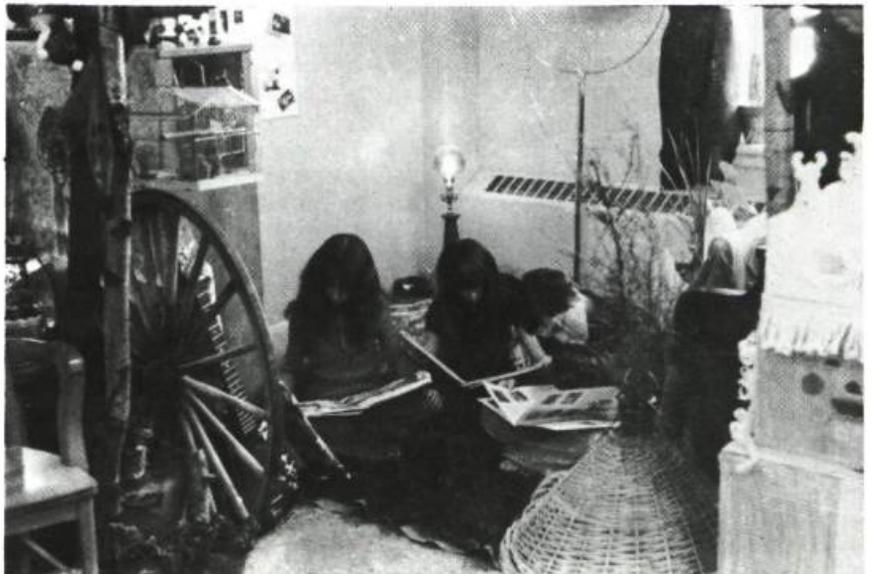
L'enfant de six ans, dans les conditions où on le place actuellement, peut-il avoir le goût de se donner cet instrument de communication? Et je parle tant des conditions physiques qu'affectives et intellectuelles. Il désire certes apprendre à lire puisqu'on l'a déjà embrigadé pour ne pas dire conditionné. 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.