

Québec français



La dérive des méthodes de rééducation

Nicole van Grunderbeeck

Numéro 39, octobre 1980

Les enfants en difficultés d'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57100ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

van Grunderbeeck, N. (1980). La dérive des méthodes de rééducation. *Québec français*, (39), 28–29.

La **dérive** des méthodes de **rééducation**

par nicole van grunderbeeck

«La rééducation est, dans 90% des cas, inutile et même nuisible» écrit Michel Lobrot (1975). Jean-Max Noël (1976), tout en n'étant pas aussi sévère, mentionne que «sur le plan lexique et orthographique, les résultats des rééducations demeurent généralement modestes» (p. 83). Les méthodes de rééducation actuelles apportent peu d'amélioration.

Ces deux phrases devraient déclencher la sonnette d'alarme dans la tête de tous les pédagogues et orthopédagogues. Faut-il conclure à l'inutilité de l'ensemble de ces méthodes?

La plupart des méthodes utilisées sont le reflet des conceptions pathogéniques de l'auteur ou du rééducateur. Elles ont d'ailleurs vu le jour dans les services hospitaliers. En effet, ce n'est pas l'école elle-même qui a eu la première l'idée de la rééducation, mais ce sont les parents et les hôpitaux. Ces derniers ont été amenés à considérer les échecs scolaires comme des troubles beaucoup plus graves (comme les aphasies, apraxies...) tout en ignorant complètement les phénomènes propres au monde scolaire et les mécanismes spécifiques d'apprentissage.

Une des écoles de pensée qui a fait le plus d'adeptes dans les pays francophones est sans conteste l'école orthophonique. L'idée de base de celle-ci est que les enfants qui ne parviennent pas à apprendre à lire échouent parce qu'ils ont mal intégré le langage parlé. Dès lors, la rééducation de la langue écrite doit se faire en étroite relation avec la langue parlée.

Pour Mme Borel-Maisonny, ce qui importe avant toute chose, c'est de bien articuler, puis d'aborder l'apprentissage de la lecture par l'acquisition du mécanisme de la correspondance phonème-graphème. Le déchiffrement s'enseigne d'une façon systématique et progressive. Il faut faire saisir à l'enfant qu'à chaque son correspond une ou plusieurs lettres et vice-versa. Cette méthode à base phonétique tient peu compte de l'écriture, mais centre l'attention de l'enfant sur les sons du langage et sur leur ordre de succession. Ainsi, le phonème [f] correspond au signe écrit «f» et non à la lettre «v» et les graphèmes «fil» correspondent à l'en-

semble sonore [fil] et non pas à [fli]. L'intermédiaire gestuel qui accompagne chaque élément sonore représente un moyen mnémonique efficace pour retenir cette transposition entre le phonème et le graphème correspondant. Le passage au deuxième stade, la lecture d'un texte, ne s'effectue que lorsque le premier stade est bien acquis.

Dans cette perspective, la compréhension est dissociée du déchiffrement. La maîtrise du code phonographique précède celle du code idéographique. L'oralisation est une étape indispensable dans l'acquisition de la lecture.

À la limite, on pourrait dire que les utilisateurs de la méthode Borel-

Maisonny font de leurs élèves des transcodeurs mais non des lecteurs, c'est-à-dire des personnes habiles à traduire les signes d'un code en un autre (code écrit, code gestuel, code oral), sans exiger d'elles qu'elles «décodent» le message jusqu'au bout, qu'elles accèdent au cœur du message.

Un apprentissage systématique du transcodage* aboutit à une espèce de «forcing» sur le point exact où se situent les refus et les résistances des enfants concernés.

Malheureusement, le point de départ d'une rééducation est trop souvent basé sur le relevé des lacunes des enfants; de ce fait, on rencontre le rééduqué sur ses incapacités (comme par exemple, cet enfant qui confondait b-d-p-q-, il était soumis à des exercices quotidiens en classe et à la maison sur ces quatre lettres qui, si elles lui entraient par les yeux, lui sortaient par les oreilles; plus on insistait, moins il progressait) au lieu de lui proposer une autre façon d'aborder la lecture.

Les rééducateurs du langage écrit ignorent, dans leur pratique, les résultats de multiples travaux faits sur le processus de lecture depuis le début du siècle. «Les méthodes scolaires de lecture ont mille ans de retard», dit



Redonner à l'enfant le désir de lire.

Richaudeau (1976). Elles méconnaissent complètement les processus visuels et psycholinguistiques à l'œuvre dans l'acte de lire.

Ils oublient également de considérer la langue écrite comme un instrument de communication. Ils la désincarnent tant et si bien que l'enfant se retrouve devant un produit sans signification pour lui.

Ils reconnaissent tous, en principe, l'importance de la motivation, du déconditionnement des situations d'échec précédemment vécues, ils veulent faire de l'enfant lui-même l'agent de son apprentissage. Et pourtant, en pratique, ces principes dorment dans un tiroir de la mémoire. Les pédagogues et orthopédagogues ne peuvent s'affranchir aisément du modèle d'enseignement auquel ils ont été soumis et de la façon dont ils ont appris.

« L'enfant en difficulté a besoin d'une approche structurée et systématique » entend-on autour de nous (sous-entendu il faut travailler chaque composante de la lecture l'une après l'autre, en commençant par la correspondance grapho-phonétique, ou encore mieux par les prérequis à la méthode; comme s'il y avait moyen, en pédagogie, d'isoler les composantes d'un apprentissage et de les travailler à tour de rôle !)

Il est temps que les orthopédagogues s'approprient le droit de mettre au point les approches rééducatives plutôt que de se laisser imposer ce qu'il faut faire dans ce secteur par des spécialistes venus d'autres disciplines. Ces approches devraient, au départ, resituer l'acte de lire et d'écrire dans ce qu'on n'aurait jamais dû oublier : la communication.

Lorsqu'on décentre l'enfant du transcodage, pour le centrer vers une autre façon d'aborder la lecture, on s'aperçoit au bout de quelque temps que les difficultés sur lesquelles on s'était inutilement acharné, se sont résorbées sans douleur et que, de surcroît, l'enfant commence à aimer lire et écrire. ■

Références

Suzanne BOREL-MAISONNY, *Langage oral et écrit*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962.

Michel LOBROT, *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris, ESF, 1975.

Jean-Max NOËL, *La dyslexie en pratique éducative*, Paris, Doin, 1976.

François RICHAUDEAU, *La lisibilité*, Paris, Retz, 1976.

* Note: Nous utilisons « transcodage » de préférence à « décodage » parce que, en psycholinguistique, « décodage » signifie analyser le contenu d'un message, saisir le sens d'un énoncé, tandis que « transcoder » signifie traduire une information dans un code différent. (Petit Robert, édition de 1978).

Un exemple d'intégration... plein d'espoir

Denis avait 8 ans. Il était en 3^e année régulière. Il n'était pas très intelligent. Ses acquis scolaires étaient moindres que ceux de ses 26 camarades. Et pourtant, il a passé l'année dans sa classe sans jamais en sortir pour recevoir des leçons particulières. Il n'était pas le seul élève de cette classe à avoir des difficultés d'apprentissage. Mais sa titulaire ne désirait pas référer d'enfants au dénombrement flottant car elle souhaitait vivement renouveler sa pédagogie et ainsi s'adapter à chacun.



Un thème était proposé aux élèves au début de la semaine, en accord avec leurs intérêts. Les élèves étaient invités à s'exprimer oralement sur ce thème, puis, par écrit. On ne leur donnait qu'une limite de temps, mais non de longueur. Chacun était libre de fournir un texte à son rythme et à la mesure de ses capacités.

Pendant qu'ils composaient, les élèves pouvaient recourir à différentes ressources pour les aider à formuler une idée ou pour écrire correctement un mot : l'enseignante-titulaire, l'orthopédagogue, les autres camarades, le fichier personnel d'orthographe, le dictionnaire, les mots écrits au tableau.

Les élèves étaient placés en équipes hétérogènes; ainsi les forts étaient placés près des faibles et pouvaient les aider.

Lorsque la période de composition était terminée, les enfants se plaçaient en cercle et se lisaient mutuellement leur production. Puis chacun donnait son avis sur les idées des autres, la façon dont ils avaient lu oralement... en soulignant surtout les points positifs et les progrès faits. Lors de la mise en commun, toute la classe pouvait constater que certains étaient plus capables que d'autres de bien écrire et de bien lire. Cette situation était acceptée comme normale, il était également devenu normal que les moins bons reçoivent plus de soutien. Il régnait un climat d'entraide et non de compétition; les enfants étaient amenés à se dépasser eux-mêmes.



Denis avait aussi des idées. Mais il les mettait par écrit très laborieusement. Il arrivait à écrire trois phrases, alors que d'autres, dans le même temps, en avaient écrit 25. Sa titulaire le félicitait quand même car il avait donné un rendement au maximum de ses possibilités; il avait peut-être fourni plus d'efforts à composer ses trois phrases que les autres n'en avaient fourni pour remplir une page. Il commençait à écrire, puis se faisait aider par un de ses camarades.

Un jour, il arriva à trouver seul un mot dans le dictionnaire. Cela lui avait pris dix minutes, mais il y était arrivé. La satisfaction qui se peignait sur son visage valait toutes les récompenses du monde. En vue de la mise en commun, il allait s'exercer dans un coin à lire correctement sa composition et, son tour venu, il s'appliquait à faire une bonne lecture orale. Ses efforts furent remarqués par ses camarades et leurs applaudissements le valorisèrent énormément.

Commentaire

Dans cette façon de procéder, l'enseignante n'est plus là pour dispenser seulement des connaissances mais pour aider à l'apprentissage. Il n'est plus exigé que chaque élève fournisse la même quantité de travail dans le même laps de temps. Cette pratique ne freine plus les forts et respecte les capacités des faibles.

L'individu est respecté dans le groupe. En effet, l'enseignante ne prépare pas un programme à part pour ses faibles. Ils participent aux activités du groupe, tout en fournissant un rendement à leur mesure.

Ce mode de fonctionnement permet également à l'enseignante d'accorder plus d'attention aux enfants en difficulté d'apprentissage et de les suivre pas à pas, sans qu'ils n'éprouvent constamment un sentiment d'échec.

Dans cette optique, s'occuper des élèves en difficulté ne demande pas plus de travail à l'enseignante, mais cela exige d'elle qu'elle modifie sa façon de voir les choses. Il s'agit de déterminer à l'intérieur d'une même activité ce que l'on peut exiger de chacun. Pourquoi faut-il, par exemple, que tout le monde lise le même texte en même temps et réponde au même nombre de questions? Alors que ce n'est pas plus compliqué de permettre à chacun de lire un texte dont la longueur et la lisibilité lui conviennent, et cela à l'intérieur d'un centre d'intérêt commun à toute la classe. C'est cela finalement qu'on appelle se centrer sur l'enfant et faire de lui l'agent de son propre apprentissage.

N.V.G.