

LU

DOSSIER : APPRENTISSAGES PRÉCOCES ET RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE. (8 articles)

In "PERSPECTIVES" n°53, Éd. UNESCO

ILS DISENT "APPRENTISSAGE PRÉCOCE..."

Jean-Pierre BÉNICHOU

S'en tenir à cette formulation reviendrait à voir dans la première proposition (les apprentissages précoces) la condition de la seconde (la réforme de l'enseignement de la lecture).

De fait, ces textes vont bien au-delà de cette approche : ils vont jusqu'à poser le problème de savoir s'il existe des convergences dans l'idée qu'on se fait aujourd'hui de la lecture ou s'il faut se résoudre à un constat d'irréductibilité dans la manière de percevoir les choses.

C'est pourquoi il a semblé utile de présenter ce dossier aux lecteurs des "Actes de Lecture".

LES HUIT ARTICLES

- 1) **France.** COHEN R. Position du problème.
- 2) **États-Unis.** ZELAN K. Sur les enfants et la lecture.
- 3) **États-Unis.** GOODMAN K-S. Comment lire et écrire viennent aux enfants.
- 4) **Italie.** TITONE R. L'apprentissage précoce de la lecture dans deux langues.
- 5) **Suède.** SODERBERGH R. La lecture précoce chez les enfants sourds.
- 6) **Suisse.** FAURE B. PERRENOUD Ph. De la méthode unique à une pédagogie différenciée.
- 7) **Chine.** DAI BAO-YUN, LU JI-PING. La réforme de L'ENSEIGNEMENT de la lecture dans le primaire en Chine.
- 8) **URSS.** LOCHKAREVA N.A. Le perfectionnement de la technique de la lecture en URSS.

Remarques, il n'est question, dans les intitulés, que de lecture et d'enfant, ce qui en soi n'est pas surprenant compte tenu du thème traité.

Toutefois, il faut noter que le terme de lecteur n'est jamais employé. Peut-on parler de lecture sans parler du lecteur et de son statut ?

- À partir du 6^{ème} article, on assiste à une sorte de rupture, dans les formulations : on parle de méthode, de pédagogie, de perfectionnement de technique et plus du tout d'apprentissage. L'accessoire cède-t-il le pas devant l'essentiel ?

- Les origines géographiques des auteurs sont, certes, diverses, mais le clivage retenu est le clivage est-ouest, pas le clivage nord-sud. Les 7 pays représentés ont tous une forte tradition culturelle ; la précocité des apprentissages serait-elle le luxe des nantis de la culture ?

1. France. COHEN R. Position du problème.

L'auteur, plaide une fois encore en faveur des "apprentissages précoces". Elle le fait au nom de ce constat "**une des stratégies de lutte contre l'échec se situe en amont de l'école primaire**". Comment pourrait-on en douter, aujourd'hui ? Et si l'auteur convient effectivement qu'il existe une relation étroite entre "échec scolaire et appartenance sociale", elle préfère interroger le concept d'apprentissage. La démarche ne peut qu'être approuvée. D'où vient alors la gêne qu'on éprouve à la lecture de ce texte ? Dans sa conclusion, l'auteur nous en livre elle-même la raison, dans une incidente... "**ici le mot précoce n'a plus de sens**"... dit-elle. En effet, après avoir bâti toute son argumentation sur l'idée qu'il y aurait avant 6 ans "*une période sensible*" et qu'alors s'imposerait la nécessité d'un apprentissage précoce, l'auteur renverse totalement sa position pour situer l'apprentissage, de façon plus convaincante cette fois :

- dans les rapports du sujet avec son environnement,
- dans la durée c'est-à-dire des DEUX CÔTÉS de la charnière des 6 ans.

Dès lors son propos s'insère dans une logique qu'elle définit ainsi "*apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre et utiliser le langage visuel*" logique qui interdit, me semble-t-il, de penser le problème des apprentissages en termes de prouesse. (Commencer tôt) pour le penser en termes de continuité (apprendre d'un bout à l'autre de la vie).

2. États-Unis. ZELAN K. Sur les enfants et la lecture.

L'approche est ici totalement différente. ZELAN (K.) s'intéresse à "*la signification de la lecture pour l'enfant*" et va jusqu'à affirmer qu'il ne faut pas espérer "*que nous allons apprendre à lire à l'enfant en nous bornant à appliquer les résultats de recherches psycholinguistiques*". L'auteur soutient avec insistance l'idée suivant laquelle "*la façon dont les enfants appréhendent le sens d'un texte et abordent la lecture varie avec leur mode d'appréhension de divers aspects du monde en général*". Les 80% ? Les bases théoriques énoncées ici sont celles de l'école de Bettelheim à laquelle appartient l'auteur. L'inspiration est double : piagétienne d'abord "*l'enfant qui en est encore aux stades initiaux de son développement croit que les noms des choses leur sont inhérents*". Analytique ensuite, si on se réfère à l'évocation de thèmes très "*situés*" : le thème des lapsus, celui des interprétations, celui encore des associations, etc.

D'une manière transversale à ces 2 sources d'inspiration, ce qui domine nettement tout au long de l'article, c'est l'idée que, pour les enfants la lecture, ce n'est pas pareil que pour les adultes. Deux exemples pris au milieu de beaucoup d'autres en témoignent.

- "*tout cela nous amène à penser que pour le jeune enfant...*".
- "*nous pouvons, nous, les adultes... l'enfant, lui...*".

Mais alors que l'article précédent justifiait la nécessité d'un apprentissage précoce de la lecture par la théorie de la "*période sensible*", ici le jeune enfant est réputé plus directement accessible au sens en raison même de ses incapacités ; ce que l'auteur exprime ainsi :

"*Pour le jeune enfant, les mots et les lettres sont non pas moins signifiants mais plus signifiants...*".

Dans le premier cas, il n'est jamais trop tôt pour bien faire, dans le second cas la question du vrai sens est accessoire.

"*Lorsqu'un enfant modifie des mots ou leur signification, il peut être amené à mal interpréter ce que voulait dire l'auteur. Cela ne signifie nullement que l'interprétation de l'enfant est vide de sens...*".

À aucun moment, l'auteur n'emploie l'expression apprentissage précoce (le mot **précoce** n'est jamais employé et le mot **apprentissage** rarement). Il est plus souvent fait allusion à *"l'acquisition de compétences"* aux *"techniques d'enseignement de la lecture"* etc.

Finalement ce qui semble justifier la présence de cet article dans le dossier c'est l'affirmation selon laquelle... *"à force de réfléchir sur la signification de la lecture pour l'adulte, nous perdons de vue celle qu'elle revêt (aussi) pour l'enfant..."*.

Une signification pour les adultes, une autre pour les enfants ?

3) États-Unis. GOODMAN K-S. Comment lire et écrire viennent aux enfants.

GOODMAN s'intéresse directement à *"l'apprentissage précoce"* de la lecture et il le fait en s'efforçant de souligner l'importance de ce qu'il appelle aussi *"l'apprentissage spontané"*. Il insiste autant sur l'aspect individuel que sur l'aspect social de l'écrit.

L'auteur définit le *"processus de la lecture comme un jeu de devinettes psycholinguistiques"*. Par là, il se situe clairement du côté de ceux pour qui *"le lecteur construit une signification à l'aide d'un minimum d'informations..."* du côté de ceux pour qui *"la lecture est un processus actif, une transaction du lecteur avec le texte..."*.

L'auteur se demande pourquoi *"l'apprentissage spontané de la lecture et de l'écriture... n'a presque jamais retenu l'attention... et pourquoi les éducateurs ont toujours eu tendance à faire comme si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture commençait à l'école ?"*

Il avance 3 séries de réponses en forme de propositions :

- "absence d'une *théorie du fonctionnement de la lecture*".
- "*des programmes arbitraires sans fondement scientifique*".
- "*une tradition élitiste de l'instruction*".

On le voit, la fonction sociale de l'écrit pourtant présente au niveau de l'analyse, l'est beaucoup moins au moment de définir les modalités de l'action. Simple oubli ?

4) Italie. TITONE R. L'apprentissage précoce de la lecture dans deux langues.

La thèse exposée ici se formule ainsi : *"l'idée est que le véritable bilinguisme se traduit par un accroissement des capacités métacognitives et métalinguistiques qui facilite l'apprentissage de la lecture"*.

Mais dans son étude des rapports entre bilinguisme et lecture précoces (notons le pluriel) l'auteur renverse les termes de la proposition : *"l'apprentissage précoce de la lecture dans deux langues devrait avoir une forte influence sur le développement cognitif et linguistique de l'enfant"*. Et c'est ce renversement qui autorise l'auteur à faire du *"développement précoce du bilinguisme : un objectif de l'éducation de base"*.

Pour justifier ce choix, TITONE R., croit devoir mettre, lui aussi *"en évidence l'importance exceptionnelle de la lecture à un âge où l'esprit de l'enfant est encore très malléable..."*.

On peut toutefois se demander pourquoi il n'est pas accordé plus d'importance à certains constats qui jalonnent le propos, tels ceux-ci... *"...les parents-enseignants, de cas que j'ai cités, loin d'exercer la moindre pression sur l'enfant essaient plutôt de l'intéresser..."*

"... Les parents qui lisent, étudient et discutent de sujets intéressants ou importants en présence de leurs enfants et qui répondent à... leur tâche (celle des parents) consiste à lire les désirs de l'enfant et à inventer les jeux capables de stimuler son intérêt...".

La réponse à ma question est peut-être fournie par l'auteur lui-même quand il finit par parler "*d'enseignement précoce de la lecture*". D'enseignement et plus d'apprentissage.

5) Suède. SODERBERGH R. La lecture précoce chez les enfants sourds.

La situation de l'enfant sourd est - méthodologiquement parlant - une situation pure. Elle permet de "*découvrir ce qui se passe exactement lorsqu'un enfant est mis en contact avec le langage écrit*".

Le propos de l'auteur est incisif. Pour lui "*les difficultés d'apprentissage (de la lecture par l'enfant sourd) tiennent essentiellement à la stratégie éducative : l'enseignement de la lecture repose, en effet, sur le langage parlé*" ce qui est, à ses yeux, "*déconcertant dans la mesure où le langage écrit, qui s'adresse à l'œil, ne devrait pas présenter de difficultés pour un élève sourd*".

Une autre stratégie est préconisée qui s'appuie sur l'idée selon laquelle "*la lecture... implique aussi l'apprentissage d'un autre langage : le langage écrit qui possède ses fonctions propres et présente... un vocabulaire, une morphologie et une syntaxe qui le rendent à maints égards différents du langage parlé...*".

S'il est important "*de savoir que l'initiation à la lecture doit être aussi précoce que possible*" c'est exclusivement "*pour permettre à l'enfant sourd de compenser, voire... de surmonter complètement son handicap linguistique...*".

On n'est plus du tout ici dans la logique d'un apprentissage précoce justifié par la théorie de la "*période sensible*" mais d'un ensemble comportemental qui s'appuie sur la spécificité de la langue écrite et que résume ainsi l'auteur... "*relier directement des mots, des phrases et des récits à la réalité (cela) déclenche chez ces enfants un processus d'importance primordiale : il leur donne envie de collaborer activement à l'acquisition de l'aptitude à lire et à écrire...*".
L'écrit : un langage pour l'œil, à considérer dans sa spécificité.

6) Suisse. FAURE B. PERRENOUD Ph. De la méthode unique à une pédagogie différenciée.

La question que posent les auteurs est - de mon point de vue - largement décalée par rapport au thème du dossier traité ici. "*Comment faire pour que vingt élèves apprennent à lire en une année en dépit de leurs différences ?*" se demandent-ils. Leur réponse est une invitation à "*inventer une pédagogie différenciée*" et on ne perçoit aucun lien véritable avec l'idée d'apprentissage précoce. Tout au plus recommande-t-on de "*renoncer... à un apprentissage de la lecture (qui serait) l'affaire d'une seule année*" mais il ne s'agit que "*d'un étalement de l'apprentissage sur deux ans*" et lorsqu'au détour d'une phrase, l'apprentissage tardif de la lecture est évoqué, c'est pour constater que "*nul ne saurait prétendre (qu'il) est sans conséquence dans le système actuel*". L'argument employé ne porte ni sur une théorie de l'apprentissage ni sur celle de la précocité. L'argument est un argument de réalisme : "*même s'il n'entraîne pas le redoublement de la première année ni l'envoi en classe de soutien, il est le gage de difficultés dans les degrés suivants*".

Ce qui est au centre de l'analyse ici c'est "*la nouvelle méthodologie*" proposée aux enseignants de Suisse Romande, méthodologie dite de la "*maîtrise du français*".

Et même s'il est proposé à l'enseignant de "*fonder l'apprentissage sur des activités de motivation : coin bibliothèque, correspondance, composition de livres*", un second volet,

rééquilibre le premier en termes *"d'ateliers de structuration permettant l'acquisition d'une technique de lecture"*.

S'il fallait résumer le contenu de ce texte, il suffirait peut être de considérer 3 séries d'oppositions et de situer chaque fois les auteurs face à ces oppositions :

• **enseigner ou apprendre ?**

"créer l'illusion, reconstituer un environnement où lire et écrire sont nécessaires, c'est bien la tâche de l'enseignant, mais cet environnement reste un environnement scolaire". Les auteurs répondent implicitement : enseigner.

• **méthodologie ou pédagogie ?**

La réponse tombe comme un couperet *"toute méthodologie est une fiction"*. La nouvelle méthodologie n'est pas critiquée dans ses fondements théoriques, les auteurs lui trouveraient plutôt quelque vertu *"la nouvelle méthode romande d'enseignement de la lecture... fait référence d'emblée non seulement à la linguistique mais aux aspects psychologiques et sociologiques de l'apprentissage"*. Non ce n'est pas la théorie qui est en cause, c'est *"la pratique"*... *"les maîtresses (manquent) d'objectifs clairement définis en fin de deuxième année..."* et plus loin, ce message *"qu'elles adressent à leurs collègues du premier degré : nous ne savons que faire d'élèves ne sachant pas lire"*. Pédagogie donc.

• **unique ou diversifiée ?**

Là est le cœur de l'article : pour éviter *"le risque d'un espoir déçu"* il convient de prôner résolument *"une politique de différenciation"*. La consigne est de refuser toute *"indifférence aux différences"* pour être en mesure de *"donner constamment à chacun l'occasion de son plus grand progrès"*.

La diversité, ruse du pédagogue ?

7) Chine. DAI BAO-YUN, LU JI-PING. La réforme de L'ENSEIGNEMENT de la lecture dans le primaire en Chine.

Nous sommes confrontés ici à la complexe question des caractères chinois jugés *"trop nombreux, de sorte que les enfants et les adultes qui commencent à lire et à écrire éprouvent de très grandes difficultés à les maîtriser"*.

En Chine la discussion sur la précocité des apprentissages prend une dimension particulière. Pour les jeunes enfants *"la tâche est très ardue"*. Pourquoi ?

- *"les caractères chinois ne sont pas phonétiques"*.
- *"ils indiquent des sens et non des sons"*,
- *"il faut mémoriser les caractères chinois un à un"*.

C'est pourquoi une réforme des caractères chinois a paru s'imposer, il s'agissait *"d'opérer le passage de l'écriture idéographique au pinyin"*. Le postulat de base était, dès 1958, un postulat de rapidité *"en enseignant aux enfants le pinyin, nous pouvons les aider à apprendre plus rapidement les caractères, et la qualité de notre enseignement s'en trouvera grandement améliorée"*. *"Commencer tôt, pour faire mieux"*. L'utilisation du pinyin, système d'alphabet phonétique, permet *"un enseignement en 3 phases : textes exclusivement en pinyin, textes à double graphie et textes exclusivement en caractères chinois"*.

Curieusement les écoliers chinois sont confrontés à la nécessité de "*commencer par apprendre les caractères avant d'apprendre à lire et à écrire des phrases*" en dépit de l'aspect idéographique de leur langue. Le détour par le pinyin permet de recourir à la stratégie de la "béquille" et même à une stratégie de la « *marche sur deux jambes* » grâce à laquelle "*les deux apprentissages doivent se dérouler parallèlement dans un premier temps, pour être combinés en un seul*".

Pour les auteurs "*cette démarche permet non seulement d'enseigner la lecture plus tôt... mais aussi d'accroître notablement le volume des lectures*".

C'est pourquoi l'enseignement du chinois aux étrangers a bénéficié des expériences relatives à l'enseignement plus rapide de la lecture et de l'écriture grâce au pinyin.

On pourrait dire que les chinois recourent au système d'alphabet phonétique pour rééquilibrer l'aspect devenu excessivement idéographique, à leurs yeux, de leur système d'écriture et que nous procédons de manière symétrique : alors que notre langue est alphabétique nous avons de plus en plus tendance à la considérer dans son versant idéographique.

Tout se passe comme si les langues étaient à la recherche d'un compromis pour réduire les effets de ce qui les caractérise de manière trop dominante, ici le versant idéographique, là, le versant alphabétique.

8) URSS. LOCHKAREVA N.A. Le perfectionnement de la technique de la lecture en URSS.

Le titre de l'article rend bien compte de son contenu. "*À l'heure de l'explosion de l'information...*" : "*une place importante (doit être) accordée au perfectionnement de la technique de la lecture*".

L'école a un nouveau cap à franchir "*il ne s'agit plus seulement pour elle de dispenser une instruction élémentaire à tous les élèves mais en perfectionnant le processus d'apprentissage de faire en sorte que chaque élève maîtrise pleinement toute une gamme de types de lecture...*"

L'auteur ajoute "*pour remplir cette mission sociale, l'école a diverses méthodes à sa disposition*".

Une nouvelle finalité (un nouveau cap), des nouveaux objectifs (perfectionner le processus d'apprentissage), cela impose le recours à de nouvelles "méthodes". Lesquelles ?

Avant d'en exposer le contenu l'auteur rappelle "*les résultats de certaines recherches, notamment ceux-ci :*

- "*les élèves sont moins autonomes dans leur travail scolaire... (à cause) de la qualité (mauvaise) des automatismes*".

- "*les jeunes élèves qui ne savent pas lire couramment ne sont parfois pas capables de venir tout seuls à bout de leur travail...*"

- "*les élèves chez qui ces mécanismes sont peu développés appliquent toujours les mêmes méthodes de travail médiocres pour étudier leur manuel scolaire...*"

Il s'agit donc de "*perfectionner la technique de la lecture aux diverses étapes de la formation...*".

De fait la notion "*d'étapes*" occupe une place déterminante dans les propositions...

Exemple : "*Dans un premier temps il s'agit de faire maîtriser chaque opération à fond, prononciation comprise, pour parvenir à une correction parfaite...*"

Autre exemple : "*c'est à la fin de la 2^{ème} année d'études et en 5^{ème} année qu'il devient possible d'élargir le champ de vision*"...

La tonalité générale de l'article apparaît dans ce propos "*il nous paraît non seulement irrationnel mais même nuisible, d'essayer de brûler les étapes et d'employer la technique de la lecture rapide à ce stade*".

Je n'entrerai pas dans le détail des propositions. J'en relève toutefois quelques-unes contenues dans le paragraphe suivant : "*priorité à l'acquisition des mécanismes de la lecture à haute voix et silencieuse (pour cette dernière, à partir de la 2^{ème} année d'études) initiation pratique des élèves aux principaux types de lecture (lecture globale, sélective, logique, orthographique) et organisation d'une fréquentation régulière de la bibliothèque (de l'école ou du quartier) pour tous les élèves*".

Le fil directeur de la démarche est le suivant : ne commencer ni trop tôt, ni trop tard, ne brûler aucune étape pour que les mécanismes étant acquis, lire devienne possible. Il est difficile d'être en désaccord avec un tel objectif : "*traiter rapidement l'information scientifique et éducative, diversifier les méthodes permettant aux élèves de cristalliser et de systématiser les renseignements recueillis, assimiler les méthodes d'autocontrôle*".

Mais peut-on dissocier les moyens qu'on se donne des fins qu'on poursuit ?

TROIS CONSTATS ET UNE INTERROGATION

Les constats

- L'unité du dossier est davantage à situer dans l'intention des promoteurs de la revue que dans la complémentarité des articles.
- Les notions d'étape, de passage obligé, de stade sont très présentes même si, d'un article à l'autre, les approches sont diverses. C'est par référence à ces notions que celle d'apprentissage précoce est légitimée.
- L'acte de lire s'analyse encore de manière différente ; il n'est pas possible de parler d'accord sur les présupposés théoriques. Toutefois on voit se profiler une première convergence : lire, c'est prendre du sens dans de l'écrit. Reste ouverte la question de savoir si apprendre à lire, c'est déjà lire.

Une interrogation

On ne peut tenter de répondre à la question précédente sans se référer au thème des apprentissages sociaux.

D'où mon interrogation : comment expliquer l'absence quasi totale, dans ce dossier, de toute analyse de la dimension sociale de l'apprentissage de la lecture ?

Jean-Pierre BÉNICHOU