

LU

LIRE ET ÉCRIRE A L'ÉCOLE.**ANALYSE DES PERTURBATIONS DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE****Emilia FERREIRO, Margarita GOMEZ-PALACIO.****Traduction Mario VERDENELLI.****Introduction et annexes de Jean-Marie BESSE, A. de GAULMYN et I. GINET.****CRDP de LYON, 1988.**

Un travail de cette importance ne se décrit pas dans son exhaustivité. Notre ambition, ici, est simplement d'attirer l'attention sur cette nouvelle contribution apportée par E. FERREIRO et son équipe à la connaissance des "**processus d'acquisition de la langue écrite chez l'enfant**". On sait la place éminente occupée par cette élève de PIAGET dans la communauté scientifique, place qu'elle doit à la rigueur de sa méthodologie et au parti-pris adopté de regarder du côté de "**l'activité propre de l'enfant face à l'écrit**". Toutefois, malgré la notoriété de ces travaux sur "**la psychogenèse de l'écrit**", leur connaissance par le public de langue française n'était guère possible jusqu'ici qu'à travers leur évocation dans les revues bibliographiques et les ouvrages de synthèse à destination scientifique. Le mérite de l'équipe de Lyon II est d'avoir pris une double responsabilité :

- celle de traduire les cinq fascicules publiés en mai 1982, à la suite de la nouvelle recherche conduite à Mexico par l'équipe FERREIRO;
- celle de conduire à Saint-Priest, en liaison avec les écoles élémentaires et pré-élémentaires, un travail de lutte contre l'échec scolaire.

L'ouvrage présenté, ici, porte exclusivement sur l'expérience mexicaine. Les hypothèses de départ sont énoncées en quatre questions :

- Comment l'enfant devient-il redoublant ?
- Comment est l'enfant avant l'échec ?
- Quelles sont les particularités du processus qui ont conduit à l'échec final ?
- Quel est le rapport entre les caractéristiques individuelles et le mode de fonctionnement de l'institution scolaire, rapport qui aboutit à un tel résultat ?

La démarche se veut scientifique; elle vise à adopter ce qu'Emilia FERREIRO formule ainsi : "*Tout cela nous donnerait des pistes pour imaginer une action éducative qui prendrait comme point de départ ce que l'enfant sait et ce dont il a besoin pour pouvoir continuer à construire son savoir.*"

Je renvoie le lecteur à l'analyse des données méthodologiques fournies par les auteurs, données qui font alterner tableaux statistiques et études de cas. Les sept situations auxquelles sont confrontés les sujets (près de 1000) de l'échantillon sont les suivantes :

- production de lettres et de chiffres,
- écriture de prénom et analyse de ses parties,
- analyse des parties d'une phrase écrite,
- anticipation du résultat d'une transformation par permutation d'une phrase écrite,
- écriture de mots et d'une phrase,
- écriture de mots avec images,
- lecture de mots avec images.

En page 370, figure en deux graphiques, l'essentiel des résultats. Pour en donner un aperçu, indiquons les principaux pourcentages cités :

25% des sujets n'ont fait aucun progrès dans aucune situation, 26% des sujets n'ont fait de progrès que dans une situation sur 7, 23% des sujets n'ont fait de progrès que dans 2 situations sur 7, 13% des sujets ont fait des progrès dans 3 situations sur 7, 13% des sujets ont fait des progrès dans 4

situations ou plus sur 7.

Chaque situation fait l'objet d'une analyse en forme d'interprétation des résultats et se termine par une conclusion pédagogique. Voici comment s'achève la situation "écrire son prénom" :

"Les conséquences les plus remarquables de cette analyse sont les suivantes :

- 1. L'écriture correcte du prénom n'indique pas quel est niveau conceptuel acquis par l'enfant.*
- 2. Cependant, le fait d'écrire le prénom est très important du point de vue individuel, social et scolaire. Individuel, parce qu'il fait partie de la construction de sa personnalité; social parce qu'il met l'enfant sur le chemin de "pouvoir signer" ; scolaire, parce que c'est une importante source d'informations pour l'enfant : il indique que ce n'est pas n'importe quel ensemble de lettres qui sert pour n'importe quel nom ; il montre que l'ordre des lettres n'est pas aléatoire ; il aide à comprendre que le commencement du prénom a quelque chose à voir avec le début du prénom parlé... Il n'est pas besoin d'une réforme éducative pour que tous les enfants arrivent à écrire leur prénom à la fin de l'année scolaire. Il suffit de comprendre l'importance de donner à chaque enfant, aussitôt que possible, la possibilité d'être soi-même dans le domaine de l'écrit."*

Au total, les chercheurs se situent à trois niveaux :

1. Approfondissement des théories piagétienes : de ce point de vue, l'équipe continue à parler en termes de niveau et d'étapes dans la meilleure tradition de la psychologie génétique, mais le propos se nuance, par exemple ainsi : *"Accepter ce que nous venons de dire, exige aussi d'accepter que l'évolution ne s'effectue pas par l'addition progressive d'éléments corrects" ou encore, "il est vrai que petit à petit, l'enfant apprend plus de lettres..."*

2. Compréhension de la nature de l'écrit : de diverses manières, les auteurs prennent position en faveur des thèses qui donnent toute son importance à l'activité du lecteur face à l'écrit. Ainsi, lit-on au fil des pages des affirmations telles que celles-ci : *"L'enfant construit son savoir et ne le reçoit pas tout construit", "Une information contextuelle permet de faire la première anticipation qui est cruciale pour pouvoir ensuite analyser le texte." "Quand on lit, l'œil humain ne va pas d'une lettre à l'autre, mais par sauts, en recueillant une information à chaque nouvelle centration pour que le cerveau la traite..."*

3. Réduction de l'échec scolaire : c'est le fil conducteur de la recherche. Le problème qui se pose aux autorités mexicaines est simple. Près d'un quart des enfants de 6-7 ans *"n'ont pas réussi à franchir, dans le temps scolaire établi, le seuil des apprentissages requis"*. Une direction générale dite de l'Éducation Spécialisée a en charge cette population de redoublants. L'objectif assigné à la recherche est de dégager les conditions d'une prévention de l'échec pour ne pas s'en remettre aux seules démarches de rééducation. On ne peut qu'être d'accord avec les conclusions, en forme de recommandations aux instituteurs, qui figurent en pages 367 à 369 de l'ouvrage, notamment celles-ci : *"Il existe peu d'enfants qui ont des problèmes d'apprentissage, au sens strict du mot." "Étant donné que la relation d'apprentissage est précisément une relation entre quelqu'un qui enseigne et quelqu'un qui apprend, l'échec ne peut pas seulement être attribué à l'un des termes de cette relation." "... Dans la mesure où les instituteurs prêtent attention aux processus et non seulement aux résultats, ils peuvent favoriser les processus en rendant l'enfant confiant dans sa propre capacité d'apprendre..." "... Il est urgent de reposer le problème de l'apprentissage de la langue écrite au jardin d'enfants et particulièrement dans les groupes d'enfants de 5 ans en surmontant la fausse dichotomie entre enseigner et ne pas enseigner à lire et à écrire à cet âge-là." "... Il faut leur (les enfants) offrir un milieu riche de textes écrits où la langue écrite ait des fonctions multiples pour qu'ils puissent réfléchir sur elle, essayer de la comprendre, formuler leurs propres interprétations et les confronter aux autres."*

S'il fallait formuler une interrogation, pour terminer, elle pourrait s'exprimer ainsi. Dans la mesure où les auteurs de cette recherche accordent à juste titre, de l'importance :

- d'une part, au sujet qui apprend (l'individuel)
- d'autre part, aux conditions de l'apprentissage (le social),

pourquoi attendent-ils de l'école qui enseigne qu'elle remédie, telle qu'elle est, à l'échec scolaire ? Il nous semble, en effet, que ce qui est éludé dans ce travail remarquable, c'est le rapport au social tel qu'il se vit lorsqu'un sujet est impliqué dans un projet vrai attendu par un destinataire (réel).

Jean-Pierre Bénichou