

bonnes pages

Fait inhabituel, notre rubrique **Bonnes Pages** comporte cette fois la reproduction d'un article déjà ancien dont la traduction par Michèle Proux est parue dans un des premiers numéros de notre revue : le n°4 de décembre 1983. Il s'agit d'un texte de William H. Teale, alors professeur assistant à l'université du Texas à San Antonio, publié dans la revue **Language Arts**, vol. 59, n°6, sept. 1982, pp.555-570. A cela plusieurs raisons.

La première est que cette nouvelle parution participe de notre souhait de rendre plus intelligibles aux actuels lecteurs de notre revue des articles qui abondent en implicite, leurs auteurs ayant scrupule à redire ce qui leur paraît « aller de soi » parce que déjà exposé dans de précédents textes ou faisant partie d'une sorte de fonds commun à cet « intellectuel collectif » qu'est l'AFL. Reproduire ce texte de Teale, particulièrement intéressant, c'est rappeler un certain nombre de concepts qui alimentent notre réflexion et de principes qui fondent nos actions.

La deuxième raison est que ce texte, écrit en 1982 - il va y avoir 20 ans - nous paraît singulièrement d'actualité. L'étude qui y était faite de ce que l'auteur appelle « l'apprentissage naturel » de la lecture et de l'écriture, ainsi que la description des conditions et des situations qui le rendent possible et dont l'école aurait dû selon lui s'inspirer, montrent combien ces deux dernières décennies ont été, en France, réactionnaires et restauratrices en matière de pédagogie de la lecture. Les divers documents publiés par l'Observatoire National de la Lecture et les recommandations officielles à destination des enseignants qu'ils inspirent, témoignent de cette régression. Au point qu'un certain nombre de chercheurs et d'universitaires se sont crû obligés de réagir dans une publication commune (*Comprendre l'enfant apprenti-lecteur* - Retz) dont on peut lire l'analyse p.21 de ce présent numéro.

Enfin, dernière raison, ce texte accompagne opportunément le « dossier » de ce numéro sur la recherche AFL/INRP qui se termine et qui était le prolongement de celle sur l'apprentissage de la lecture chez les 5/8 ans dont il a été rendu compte dans de précédents numéros. On y verra comment le texte de Teale, parmi d'autres contemporains ou ultérieurs, partage certaines des préoccupations qui ont guidé et guident encore notre réflexion et nos démarches.

VERS UNE THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE NATUREL DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

William H. TEALE

On distingue généralement l'alphabétisation naturelle¹ de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

On parle d'**alphabétisation naturelle** pour décrire un apprentissage qui se produit dans des situations diffuses ou discrètes, caractéristiques de l'environnement familial

¹ N.D.T. : Dans un numéro précédent (Denny Taylor, *Usage social de l'écrit par des enfants de 2/8 ans*, A.L. n°2, mai 83, pp.99-103) j'ai utilisé le terme « alphabétisme » pour traduire l'américain « literacy » qui signifie littéralement la condition d'individu alphabétisé (qui sait lire et écrire). W.Teale emploie ici une périphrase pour parler de l'apprentissage ou du développement naturel de « literacy ». J'opte ici pour « alphabétisation naturelle » qui me semble décrire le processus.

(Getzels, 1974 p.48), **d'enseignement formel** lorsqu'il se produit dans des situations de type scolaire avec une intervention pédagogique. Des chercheurs ont montré que certains enfants ont appris à lire et écrire seuls avant d'aller à l'école et sans la moindre instruction (Clark, 1976 ; Torrey, 1969 ; Durkin, 1966). Cet article vise à brosser un tableau de la manière dont les jeunes enfants apprennent à lire et à écrire naturellement.

L'étude systématique et statistique de l'alphabétisation naturelle s'avère très difficile. Il est en effet impossible de prédire quels enfants vont apprendre à lire et écrire avant d'aller en classe ; aucun chercheur et, *a fortiori*, aucun organisme ne peut investir l'argent et le temps nécessaires pour décrire les expériences d'un enfant entre 2 et 5 ans qui vont faire de lui un lecteur avant l'âge scolaire.

On n'a donc aucune description systématique de l'alphabétisation naturelle des jeunes enfants disponible. En l'absence de ce type de document voici un exemple romancé d'apprentissage naturel par un individu plus âgé, élevé par des singes, un jeune répondant au nom de Tarzan. (Burroughs, 1925).

● Tarzan apprend à lire et écrire naturellement.

C'est à l'âge de 10 ans que Tarzan fit sa première rencontre avec l'écrit : un livre illustré de couleurs vives - un abécédaire. Il trouva dans ce livre certaines choses familières, et d'autres : « *bateaux, trains, vaches et chevaux qui ne lui disaient pas grand chose, mais ne le surprenaient pas autant que les petites formes bizarres qui accompagnent les images en couleur - Quels drôles d'insectes - beaucoup ont des pattes, mais impossible de voir leurs yeux ou leur bouche ! C'est ainsi que Tarzan fit connaissance des lettres de l'alphabet.* » (p.43) Inutile de préciser que Tarzan « *ne savait comment deviner le sens de ces formes bizarres* » car il n'avait jamais « *parlé avec une créature qui ait la moindre notion du langage écrit, ou vu quelqu'un lire* » (p.43). Malgré tout, il était passionné par le livre et les « *petites bêtes* » et y resta plongé jusqu'à la nuit. Quelques jours plus tard il retourna à la cabane et ces livres « *qui semblaient exercer sur lui une puissante et étrange influence, il ne pouvait rien faire tant ce mystère l'intriguait, à quoi cela pouvait-il bien servir ?* » (p.48) En plus de l'abécédaire, Tarzan trouva un manuel de lecture, les pages imprimés « *piquaient sa curiosité et lui donnaient à réfléchir.* » Il les examina en détail, y découvrit des schémas et des associations qui se répétaient, « *Il fit ainsi des progrès très, très lents en lecture. Cela ne prit pas un jour ni une semaine ni un mois, ni même un an ; mais il apprit quand même lentement, très lentement dès qu'il eut compris toutes les possibilités offertes par les petites bêtes. Il connut*

bientôt toutes les combinaisons de lettres correspondant à chaque image du manuel de lecture et des deux livres illustrés. » (p.49) Tarzan apprit aussi à écrire très progressivement avec les crayons qu'il avait trouvés dans la cabane. Il poursuivit ainsi sa quête et ses efforts vers l'alphabétisme¹ ; et au bout de deux ans, à la suite de nouvelles découvertes il savait lire le livre de lecture et « *avait complètement assimilé le sens de ces merveilleuses petites bêtes.* » (p.50)

On trouve dans ces extraits du roman de Burroughs trois éléments qui ont permis cette alphabétisation.

1. La présence d'écrit dans l'environnement. Ce n'est que par un contact avec l'écrit que l'enfant a l'occasion d'apprendre à lire. Dans le cas de Tarzan, le contact avec la chose imprimée déclenche le deuxième élément.
2. Le questionnement. L'écrit lui pose un problème qu'il veut résoudre.
3. Enfin, une fois le problème posé, Tarzan scrute l'écrit, en extrait les régularités et se construit - tout seul - un système de règles qu'il utilise pour donner du sens au langage écrit.

LES THEORIES CONSTRUCTIVISTES DE L'ALPHABÉTISATION NATURELLE

La description de l'apprentissage naturel de la lecture par Tarzan est caricaturale et impossible. Tout chercheur digne de ce nom qui construit une théorie soulignerait, comme le fait Holdaway (1979) que c'est « *la possibilité d'observer l'utilisation² de l'écrit par (les membres de sa communauté) pour "faire des choses vraies"* » qui met les enfants sur le chemin de l'alphabétisme. Sans ces occasions d'observer les fonctions et usages de l'écrit dans la société aucun enfant ne pourrait réellement apprendre à lire et à écrire sans enseignement formel, car il serait incapable de construire les schèmes appropriés.

Le récit de Burroughs a néanmoins des aspects crédibles et mêmes authentiques. Il y a, en effet, de nombreux points communs entre les éléments qui ont permis à Tarzan d'apprendre à lire et les idées avancées en pédagogie et psychologie par des auteurs comme Douglas (1973), Forester (1975, 1977) et Hoskisson (1979) qui décrivent l'apprentissage naturel de la lecture par de jeunes enfants. Les chercheurs appuient explicitement ou sans y faire référence leurs théories de l'alphabétisation naturelle sur les principes piagétiens et constructivistes de l'apprentissage.

² souligné par l'auteur (N.D.T.)

Piaget (1970a, 1970b) pose que l'enfant construit son savoir en interaction avec le monde. Il conçoit le développement intellectuel comme un processus d'assimilation de nouvelles expériences à l'organisation cognitive de l'enfant. Ce processus exige l'adaptation des structures mentales existantes et fait, à son tour, partie de l'organisation mentale qui permet d'absorber ou d'assimiler de nouvelles expériences (Newmanriel et Martin, sous presse). L'enfant **construit**² de cette manière les principes intellectuels et réinvente constamment sa propre organisation du savoir. Piaget a appelé cette théorie du développement : le structuralisme constructiviste.

La description constructiviste du développement s'oppose à la théorie du stimulus-réponse parce qu'elle affirme que l'enfant prend une part active à son développement. On remplace la notion simpliste de l'apprentissage qui, selon la théorie du stimulus-réponse serait une démarche de « *l'extérieur vers l'intérieur* », par l'idée d'une démarche inverse de « *l'intérieur vers l'extérieur* » : l'enfant agit sur l'environnement, vérifie ses hypothèses et engendre des règles. Piaget ajoute ainsi à la théorie du développement un aspect essentiel : la dynamique. L'enfant ne répond pas passivement aux stimuli, la clé du processus de développement est l'interaction avec l'environnement.

Toutefois, Mehan (1981) soulève un point important à propos des limites de la conception constructiviste de l'interaction enfant-environnement : même si elle implique un aspect dynamique de la construction du savoir, c'est aussi un acte subjectif et personnel. Le lieu de la construction est dans l'individu.

Cette notion de la construction personnelle du développement a des prolongements particuliers dans la littérature sur l'alphabétisation naturelle. Plusieurs auteurs font une distinction entre **enseignement et apprentissage**² qui repose, semble-t-il, sur l'idée que l'essentiel du processus d'alphabétisation naturelle est subjectif et donc qu'il se décrit mieux comme un phénomène d'apprentissage que comme un processus d'enseignement. L'une des conclusions de Torrey (1969) à sa monographie sur l'enfant noir, de milieu socio-économique défavorisé, qui savait lire et écrire à l'âge de 4 ans, en est un bon exemple ; elle dit : « *John semble avoir appris à lire, mais on ne le lui a pas enseigné* », tout comme l'interprétation qu'elle donne des résultats de Durkin (1966) sur la lecture précoce : « *On peut résumer la recherche sur les lecteurs précoces en disant qu'on ne leur a pas enseigné la lecture mais qu'ils ont appris à lire dans un environnement assez riche et stimulant.* » (Torrey, 1979, p.123)

D'autres auteurs (Forester, 1975, 1977 ; Smith, 1976, 1978 ; Hoskisson, 1979 ; Doarke, 1981) suggèrent que l'alphabétisation naturelle est quelque chose dont l'enfant a l'initiative. On pourrait donc croire que dans toutes les activités de l'enfant autour de l'écrit, c'est l'**apprentissage**² - ce que chacun extrait des caractéristiques essentielles de ces activités - qui est déterminant. Il devient donc facile d'en déduire que l'apprentissage est un acte individuel isolé.

● **Compte-rendu d'une alphabétisation naturelle en interaction sociale.**

Le cas de Tarzan nous donne l'exemple d'un individu qui décide de son alphabétisation et la contrôle complètement. Il n'a aucun maître, il ne peut donc y avoir d'**enseignement**.² Ce sont ses opérations individuelles sur l'écrit qui l'entoure qui lui permettent d'apprendre.

Cependant les théoriciens qui présentent les cas d'enfants alphabétisés naturellement dans notre société, comme des exemples d'apprentissage contrôlé et structuré par les enfants, nous induisent un peu en erreur. L'alphabétisation naturelle n'est le résultat ni d'un apprentissage ni d'un enseignement mais des deux.

Bien sûr, au bout du compte, c'est l'enfant qui forme son esprit, mais l'environnement ou la société organise de façon très signifiante les expériences de l'enfant et en conséquence, influence les représentations cognitives internes, donc le traitement (ici) de l'écrit. Pour mieux comprendre le rôle joué par l'environnement dans l'alphabétisation il n'est pas inutile de discuter rapidement ce que signifie savoir lire.

Je puise largement dans deux sources ; la théorie de l'activité formulée par les psychologues soviétiques (Léontiev, 1981) et la théorie de l'alphabétisme comme pratique culturelle de Scribner et Cole (1981).

Léontiev propose l'activité /dejat'nost/ comme unité de base pour l'analyse de la cognition humaine. Selon lui, les processus psychologiques résultent d'un contact tangible avec le monde objectif. À cet égard : « *l'activité intellectuelle n'est pas séparée de l'activité pratique* » ; la cognition comprend les motifs, les buts, les moyens et contraintes associés à une tâche, ça n'est donc pas une faculté mentale hors contexte.

Dans Scribner et Cole (1981) on trouve les implications de cette conception du traitement psychologique pour le savoir lire. « *Savoir lire n'est pas seulement déchiffrer et graphier un texte particulier mais utiliser ce savoir à des fins spécifiques dans des contextes spécifiques.* » (p.236). En cela, lire n'est pas seulement une aptitude abstraite consistant à produire, décoder et comprendre l'écrit ; quand les enfants

s'alphabétisent ils utilisent la lecture et l'écriture pour des pratiques qui constituent leur culture.

Voyons, maintenant, comment les enfants développent les pratiques socio-culturelles d'alphabétisme (pour devenir lecteurs)³ en l'absence de tout contexte scolaire formel. Vygotski (1981) a dit : « *le mécanisme qui soutend les fonctions mentales supérieures (lire et écrire) est une reproduction de l'interaction sociale. Toutes les fonctions mentales supérieures sont l'intériorisation de relations sociales.* » Ainsi donc, en s'alphabétisant, les enfants intériorisent la structure d'activités de leur entourage impliquant de l'écrit. Ceci ne veut absolument pas dire qu'on puisse décrire et expliquer l'alphabétisation naturelle (ou tout autre aspect du développement cognitif) comme une démarche « *de l'extérieur vers l'intérieur* » au sens où l'entend la théorie du stimulus-réponse ; les deux conceptions ont de grandes différences. Les théoriciens du stimulus-réponse voient dans les comportements humains des réactions unidirectionnelles à l'environnement, alors que Vygotsky a observé que l'individu modifie activement la situation stimulus en y répondant. Selon Engels (1940) l'activité humaine est « *la réaction de transformation² de la nature par l'homme.* » Donc, Vygotski admet l'influence de l'environnement sur les hommes, mais il a une vision dialectique de cette relation en affirmant que les hommes à leur tour modifient la nature et créent de nouvelles conditions d'existence en changeant l'environnement.⁴

Il existe un environnement écrit « à l'extérieur » d'où les enfants peuvent abstraire les propriétés de la lecture et de l'écriture.

Il y a énormément d'écrit dans l'univers de l'enfant d'âge pré-scolaire, et dans une société comme la nôtre, tous les enfants ont l'occasion d'observer des personnes en train de lire ou d'écrire. Malgré l'exemple - idéalisé - de Tarzan, les enfants qui apprennent à lire et écrire avant d'aller à l'école ne le font pas parce qu'ils ont été les spectateurs d'actes de lecture et parce qu'ils ont parlé de l'écrit. L'environnement écrit de l'enfant n'a pas d'existence indépendante, il est fait des interactions de l'enfant et des personnes de son entourage.⁵

● La clé : l'interaction sociale

Le processus de l'alphabétisation naturelle s'ancre totalement dans l'expérience que fait l'enfant d'activités de lecture et d'écriture dont les adultes, les aînés ou des événements sont les médiateurs. Les interactions jouent un rôle qu'on pourrait qualifier de **déclencheur**² du processus, bien que seules elles ne puissent suffire.

Les interactions avec l'écrit sont essentielles, à mon avis, car c'est tout ce qui accompagne l'acte de lecture ou d'écriture qui fait que l'enfant « mord ». Je m'explique. Imaginons la scène suivante à deux personnages : un parent et un enfant, il se produit un peu de lecture ou d'écriture. Dans ce que nous venons très brièvement d'évoquer, deux caractères au moins ont une très grande importance pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'enfant. Tout d'abord l'enfant participe activement à ce qui se fait, il connaît les raisons, le but et les conditions liées aux actes de lecture ou d'écriture. Le type d'expérience est très important pour l'alphabétisation.

Deuxième caractère déterminant : le langage. On n'insistera jamais assez sur l'importance de ce qui se dit pendant ces rencontres. Pour le jeune enfant, au tout début, lire et écrire passent par des relations « interpsychologiques ». Ces relations sont possibles grâce au langage. Même si les enfants qui seront plus tard des « lecteurs naturels »⁶ ne lisent pas (comme beaucoup d'autres enfants, d'ailleurs) au sens « habituel » du terme, à l'âge de 2 ou 3 ans, ils participent cependant réellement à des actes de lecture et d'écriture de personnes plus âgées.

● Un exemple d'interaction avec l'écrit.

Donna (2 ans ½ - famille de classe moyenne) engagée dans la lecture d'un livre de jardinage avec sa mère. La scène suivante, enregistrée par la mère - se passe quand elles en sont vers le milieu de l'ouvrage.

La Mère : « *Et quand la pluie oubliera de tomber, aucune importance ! Nous ferons la nôtre.* »

Donna : *E.E.E... Ils versent quoi ?*

M : *exact ! ils versent quoi ?*

D : *Ils versent de l'eau.*

M : *oui ! Oh tu aimes ça ?*

D : *ouais.*

M : *(tourne la page) « Et tout d'un coup notre jardin se remplit de délicieux légumes, mûrs et bons à manger. Vite ! Vite !*

³ N.D.T. : C'est nous qui ajoutons

⁴ Cette discussion sert aussi à illustrer les différences esquissées plus haut entre le constructivisme de Piaget et la théorie de la construction sociale prônée par Vygotski et les psychologues soviétiques.

⁵ Taylor (1985) fait à ce propos une remarque intéressante dans son étude ethnologique sur le développement de l'alphabétisme chez 6 enfants de la bourgeoisie. Elle écrit : « *les enfants sont beaucoup plus que les témoins des activités d'écrit de leurs parents ; ils partagent avec eux l'expérience de l'écrit dans laquelle ils utilisent leurs parents comme médiateurs.* » (p.79)

⁶ N.D.T. : « spontanés » serait préférable, mais l'auteur l'emploie plus loin pour autre chose.

*Il faut les cueillir ». Tu tournes la page. (D. tourne la page)...
« Venez voir ce que nous avons fait pousser ! Il y en a beaucoup, assez pour tout le monde et tous nos amis ! » (à D.) :
Qu'est-ce que tu fais ?*

D : J'les mange.

M : Est-ce que tu les dévores tous ?

D : ou... oui.

M : Tu peux m'en dire quelques uns ? Tu peux me montrer où sont les tomates ? (D. met le doigt sur les tomates) et la laitue (D. montre les haricots verts) Non c'est pas la laitue.

D : (incompréhensible)

M : Où est la laitue ? Où est la laitue avec laquelle se fait la salade ? (D. montre les navets) là, non, c'est des navets.

D : La laitue et ça des choux (les montre)

M : Où sont les haricots verts ?

(D. hésite) ici (M. met le doigt dessus).

D : Ici.

M : Qu'est-ce que fait le chien ?

D : Il tient le... (incompréhensible).

M : Il regarde les petits garçons et les petites filles.

La mère de Donna ne lui fait pas la lecture **pour**² lui enseigner la lecture. Dans un entretien, elle a reconnu le faire parce qu'elle aimait beaucoup partager des moments agréables avec sa fille. Elle avait acheté ce livre parce que la famille avait décidé de faire un jardin et qu'elle pensait qu'il pouvait être intéressant et instructif pour Donna de lire un livre sur le jardinage. Ainsi donc, toute l'alphabétisation consécutive à ce genre d'expérience peut être considérée comme naturelle. Il n'y a, en effet, aucun entraînement systématique organisé avec l'intention d'enseigner à l'enfant la lecture et l'écriture. Mais il faut remarquer tout au long de cette scène un schéma répétitif sous tendu par le langage.

1. La mère lit un extrait à D.

2. M. pose une question sur l'illustration qui accompagne le texte.

3. D. répond.

4. M. évalue la réponse.

La mère, en réaction à Donna, structure fortement la situation par des paroles et ses actes afin que Donna participe aussi pleinement que possible à la lecture. Lire devient une activité interpersonnelle dans laquelle Donna joue son rôle. En ce sens, il me semble que l'on peut envisager l'apprentissage naturel de la lecture comme un processus qui implique enseignement et apprentissage. Cette manière de voir reconnaît que l'enfant structure la situation et a une part active dans le processus d'apprentissage, mais dans la mesure où l'environnement écrit n'existe pas « ailleurs »,

où c'est une création sociale dans laquelle l'adulte joue un rôle important, cette interaction sociale est la partie - enseignement - de l'alphabétisation naturelle. Il ne s'agit, bien sûr, pas d'enseignement au sens traditionnel ou scolaire du terme, mais l'enseignement est un « sous-produit » de cette situation sociale.

Dans la scène racontée plus haut, la mère éclaire certains aspects de la lecture et du langage écrit en organisant l'événement. Par ses questions elle pousse Donna à identifier les objets, les gens, les actions ; en lui faisant tourner les pages, elle lui donne des attitudes de lecture ; par l'intonation, elle indique une différence entre la langue orale et la langue écrite. Ainsi donc, les expériences précoces de Donna avec l'écrit sont structurées. La façon dont l'enfant et sa mère construisent ensemble ces épisodes de lecture sont un bon exemple d'interaction autour de l'écrit.

À une étape antérieure des rencontres de l'enfant avec la lecture de livres, l'adulte peut même contrôler complètement la situation. L'analyse (Ninio et Bruner, 1978) des échanges autour d'un livre d'images d'une mère et de son enfant d'un an à un stade préverbal montre qu'elle fournit au bébé, au cours de l'interaction linguistique, toutes les étapes support de cette interaction. Pour ces auteurs cet « échafaudage »² permet à l'enfant de prendre part au dialogue et donc de parvenir avec succès à la dénomination.

Cazden (1979) fait justement remarquer que le terme « d'échafaudage »² « n'est adéquat que si l'on ne perd pas de vue qu'il s'agit d'un échafaudage particulier, qui disparaît de lui-même au prix et à mesure qu'il n'est plus nécessaire, pour être remplacé par une nouvelle structure adaptée à une construction plus élaborée. » (p.11) Ninio et Bruner (ibid) montrent qu'avec un enfant un peu plus âgé, l'interaction est dialoguée, l'adulte ne fait plus les questions et les réponses. Deloache⁷ observe que les 2 ans sont beaucoup plus actifs que les 18 mois quand on leur fait la lecture. Heath (1981) remarque également que les enfants légèrement plus âgés s'approprient des schémas d'interactions que leur mère a proposés auparavant.

● De l'inter-psychologique à l'intra-psychologique

Nous avons donc des indications d'un transfert du processus qui sous tend l'activité, de l'inter-psychologique. Quand l'enfant sait accomplir la tâche tout seul, l'adulte élève progressivement le « plancher »² en supprimant

⁷ Les chercheurs analysent des enregistrements vidéo de mères « qui lisent » des livres d'images à leurs bébés de 18 à 36 mois.

certaines parties de l'échafaudage, ce qui laisse l'enfant assumer une plus large responsabilité.

Sulzby⁸ et Cox et Sulzby (1981) proposent une autre illustration intéressante de ce processus : des enfants d'école maternelle posent les questions et² y répondent tout seuls, lorsqu'ils composent ou dictent des histoires. Cet auteur attribue l'origine de ces questions aux interrogations des adultes qui aident les enfants à raconter leurs histoires. Il semble bien que les enfants font la démonstration qu'ils s'approprient quelque chose construit dans l'interrelation et l'intériorisent progressivement.

Ce transfert de l'inter à l'intra-psychologique a lieu dans les situations d'apprentissage que Vygotski (1978) appelle la zone de développement proche et décrit en ces termes : « *La distance entre le développement réel que représente savoir résoudre seul un problème et le niveau de développement potentiel : savoir résoudre un problème avec l'aide d'un adulte ou celle de camarades plus avancés.* » (p.86). Dans des suites d'interactions quotidiennes autour de l'écrit, dans la zone de développement proche, l'enfant intériorise certains aspects des activités de lecture ou d'écriture et en vient parfois à mener ces activités tout seul.

Dans l'alphabétisation, les épisodes de lecture d'histoires ou de livres d'images ne sont qu'une interaction complexe impliquant l'écrit et la parole, au départ large, étayée par l'adulte, et que l'enfant assimile progressivement à ses compétences existantes. En même temps que ces rencontres avec les livres, les enfants font l'expérience de beaucoup d'autres activités de la vie quotidienne, de la famille ou du quartier, et nécessitant l'écrit. Ces activités et le langage qui les accompagne jouent aussi un rôle important dans l'alphabétisation naturelle.

J'ai dit plus haut que l'élément déclencheur de l'alphabétisation naturelle se trouve dans ses actes de lecture et d'écriture que l'enfant partage avec sa famille. Il ne faut pas oublier, bien sûr, que ces expériences vont bien au-delà de la lecture et de l'écriture. Je ne dis pas cela pour diminuer l'importance des observations, explorations ou pratiques du langage écrit, que l'enfant peut avoir par ailleurs. Au contraire, Holdaways (1979) a montré que les enfants menaient leurs propres activités d'alphabétisme - la lecture solitaire de livres familiers ayant servi de support à des interactions avec des aînés ou des « *baby sitters* », par exemple - ces activités servent à développer plusieurs composantes des aptitudes en lecture et écriture. Doake (1981) confirme ces résultats ainsi que Ferreiro. Selon elle (Ferreiro et Teberowsky, 1979 ; Ferreiro, 1980, 1981) pour comprendre les systèmes d'écriture très complexes qui les entourent, les jeunes enfants, qui ne savent ni lire ni écrire, élaborent des

stratégies qu'ils n'ont certainement jamais « *vu* »² les adultes de cette culture utiliser,⁹ mais qui jouent un rôle important et facilitateur de l'alphabétisation ultérieure. Les travaux de Read (1971, 1975), sur l'orthographe des enfants d'âge préscolaire, fournissent d'autres exemples de l'importance de ces tentatives individuelles dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cet auteur a trouvé que les enfants essaient de résoudre seuls les contradictions de l'orthographe anglaise et pour cela inventent des graphies qui s'avèrent, à l'analyse, former les éléments d'une genèse (Henderson et Beers, 1980).

Toutefois, les interactions - racines indispensables de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture - ont une double fonction. D'une part, elles fournissent la « *matière* »² puisqu'elles mettent l'enfant en contact avec les fonctions, usages, processus et conventions de l'écrit dans notre société en général et dans sa famille. D'autre part, elles « *motivent* »² l'enfant ; elles aident à forger des liens entre un affect positif et la lecture et l'écriture et donc soutiennent ou renforcent le désir qu'a l'enfant d'entreprendre seul des activités de cet ordre. En pratique les deux - matière et motivation - se renforcent. Comme le dit Schickedanz (1978), les épisodes de lecture sont : « *une situation chargée d'affect positif donc une situation chargée d'information pour l'enfant.* » (p.54).

Lorsqu'un enfant est engagé dans des activités nécessitant de l'écrit, que la lecture ou l'écriture et l'oral qui les accompagne se produisent au cours d'une interaction sociale entre un adulte alphabétisé et lui, il peut alors participer à l'activité, progressivement intérioriser les relations sociales et, donc, développer ses propres compétences en lecture et en écriture.

Une théorie décrivant les processus d'alphabétisation naturelle chez l'enfant d'âge préscolaire doit nécessairement envisager l'alphabétisme comme un processus social. L'environnement doit offrir aux enfants l'occasion d'observer le fonctionnement de l'écrit dans la vie quotidienne et de prendre part à des activités impliquant de lire ou d'écrire. La dynamique de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture comprend des interactions avec des membres déjà alphabétisés de la famille, pour effectuer un transfert positif

⁸ Il s'agit là d'un des résultats d'une grande recherche visant à donner une description théorique de l'apparition des comportements d'alphabétisme chez les enfants et la transition de la pré-lecture à la lecture autonome.

⁹ N.D.T. : Emilia Ferreiro a accompli la majeure partie de ce travail à Mexico où se rencontrent 3 cultures (indienne, hispanique et américaine). Ana Teberowsky, pour sa part, a exercé à l'université de Barcelone, autre ville multiculturelle.

de l'inter-psychologique à l'intra-psychologique, ainsi que l'exploration et la pratique individuelle de l'écrit.

● Alphabétisation et développement du langage oral.

De nombreux auteurs (Y. Goodman, 1980 ; Holdaway, 1979 ; Hoskisson, 1979 ; Torrey, 1979 ; Weeks, 1979 ; Clark, 1976 ; Forester, 1975 ; Douglass, 1973 ; Huey, 1978, entre autres) ont affirmé qu'apprendre à lire ressemblait à apprendre à parler. L'analogie me paraît appropriée. Je pense, néanmoins comme Snow (1979), Miller (1979), Bruner (1978) et d'autres, que l'apprentissage de certaines particularités de la langue maternelle, des patterns de conversation et des formes du discours, est lié à certains types d'aide. Certes l'enfant construit son langage, mais il est pour cela « *énormément aidé par les adultes* » (Bruner, 1981).

Au niveau sémantique, les parents modifient leur langage quand ils parlent à leurs enfants. Ce phénomène semble dû à une représentation des capacités linguistiques et cognitives de l'enfant, de ses intérêts, de ses idées, etc. On peut donc décrire l'apprentissage de la langue maternelle comme un processus interactif impliquant à la fois enseignement et apprentissage. Il ne faut pas oublier que ce processus d'enseignement-apprentissage est un à-côté du processus linguistique, dont le but est avant tout la communication.

Goodman et Goodman (1979) ont affirmé que l'alphabétisation naturelle n'est pas un processus qui « *se déroule dans un environnement dépourvu de toute intrusion et contraintes. Enseigner la lecture aux enfants n'est pas les laisser dans un jardin d'écrit et de ne rien leur faire subir* » (p.139). Dans notre désir de donner à l'enfant le rôle principal, nous ne devons pas oublier que l'environnement de l'enfant est organisé de façon très spécifique.

● Obuchenie

Des historiens, (Schmandt-Besserat, 1978 ; Goody, 1977) ethnologues et psychologues (Heath, à paraître ; Scribner et Cole, 1981 ; Reeder et Green, 1979) disent que lire et écrire sont, comme parler, avant tout des processus sociaux et qu'on ne peut les définir efficacement qu'en termes de contribution globale de l'écrit à la lutte des peuples pour comprendre et maîtriser leur environnement.

Parce que lire et écrire sont des activités sociales, on ne peut les développer que dans l'interaction sociale. L'intériorisation n'est pas le produit de la réception des structures des activités nécessitant l'écrit auxquelles participent les enfants, ou dont ils sont les témoins, mais d'une construction réciproque. Ainsi l'alphabétisation naturelle nécessite un « input » actif de la part de l'apprenti et de

l'environnement. (...) Sutton (1980) remarque que le mot russe « obuchenie », noyau de la théorie du développement de Vygotski signifie à la fois apprendre et enseigner « *les deux faces d'un processus bi-univoque.* » Cette notion, à mon sens, s'applique tout à fait à l'alphabétisation naturelle ; comme le dit Sutton : « *non seulement les enfants se forment mais nous les formons aussi.* » (p.170).

Scollon et Scollon (1981) ont analysé l'alphabétisation de leur fille Rachel (2 ans) qui, bien qu'elle n'ait pas été une lectrice précoce illustre fort bien notre propos. Au cours d'un travail avec ses habitants de Fort Chipewyan (Alberta - Canada) les Scollon ont remarqué que les comportements de Rachel face à l'écrit étaient totalement différents de ceux des enfants du village.¹⁰ Pour cerner la nature de ces différences, ils ont cherché à savoir comment Rachel avait bien pu apprendre ce qu'elle savait de la lecture et de l'écrit.

Ces parents n'ont jamais délibérément enseigné la lecture et l'écriture à leur fille, mais ils admettent l'influence de certaines situations de vie - de faire lire une histoire, être dans un milieu où les parents lisent et écrivent souvent - sur le développement de l'intérêt de Rachel pour la chose écrite.

Ils étudient longuement deux aspects de leurs interactions quotidiennes avec Rachel qui ont contribué à la socialiser dans l'écrit. Ce sont en premier lieu les « **constructions verticales** ». ² Les constructions se développent dans l'interaction : l'enfant dit quelque chose, l'adulte répond par une question, l'enfant rajoute quelque chose. Voici un exemple de construction verticale, tiré d'un article précédent de R. Scollon (1976) sur le développement du langage oral :

Brenda : Kimby

Mère : Qu'est-ce qu'il y a Kimby ?

Brenda : fermé.

On trouve dans le premier énoncé un thème (une information), la réponse de la mère est une demande de commentaire, celle de l'enfant le commentaire. Les Scollon ajoutent, à propos de cet exemple : « *Au fur et à mesure que son langage se développe elle se met à faire les questions et les réponses, c'est-à-dire proposer le thème et le commentaire. Dès que les deux éléments sont liés en un seul énoncé, l'ensemble du processus passe au niveau supérieur. Le couple thème-commentaire a été reçu comme tel et l'interlocuteur cherche un autre commentaire.* » (p.92)

Ce processus est un excellent exemple du développement comme phénomène d'interaction sociale ; une interaction

¹⁰ N.D.T. : Il s'agit d'une tribu indienne, les Athabaskan. Les Scollon sont ethnologues et linguistes.

qui inclut le principe de transfert progressif du support de l'adulte vers l'enfant, repris par la suite dans la notion « *d'échafaudage qui disparaît tout seul* » dont il a été question plus haut. Je cite cette discussion des Scollon à propos de l'alphabétisation naturelle parce qu'ils ont remarqué que les constructions verticales sont « *une étape importante vers l'alphabétisation.* » Ils affirment que la structure du discours, provenant de l'intégration permanente de la nouvelle information dans les énoncés, ressemble énormément en fin de compte à la structure discursive des dissertations. Nous voyons donc que le schéma d'interaction qu'est la construction verticale joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et en outre qu'il s'agit d'un schéma « *naturel* »² qui illustre bien la manière dont l'environnement agit sur l'enfant en même temps que l'enfant agit sur lui.

Il y a donc une certaine réciprocité dans le deuxième aspect de la socialisation de Rachel dans l'écrit, qu'abordent les Scollon : « *la distanciation du moi* », ¹¹ c'est-à-dire la possibilité de prendre du recul par rapport à un événement auquel on a été mêlé et que l'on décrit comme s'il s'agissait de quelqu'un d'autre. Les Scollon rapportent que Rachel racontait ainsi un événement qu'elle avait vécu quelques jours plus tôt : c'est l'histoire d'**une**² petite fille (qu'elle appelle « *elle* » tout au long du récit) et de **sa**² mère (elle se reprend et dit « *maman* »). Les Scollon et d'autres auteurs (Applebee, 1973 ; Harding, 1937) affirment que la « *distanciation du moi est un élément essentiel des rôles d'auteur et de lecteur.* » Ils ajoutent que les parents « entraînent » leurs enfants à développer cette attitude et que c'est un comportement tout à fait « *naturel de la part d'un adulte qui n'est pas illettré.* »

Il ne faut donc pas s'étonner d'entendre Rachel répondre « *personne, j'ai appris toute seule* » à son père qui lui demandait « *qui t'a appris à écrire des histoires* ». Mais il ne faut pas non plus croire qu'elle a appris « *tout simplement* ». Comme le signalent les Scollon au début de leur article « *le déroulement de ce développement naturel a été soigneusement préparé dans des interactions adulte-enfant. Les choses ne sont pas arrivées toutes seules.* » (pp.57-58)²

Le concept d'obuchenie nous aide à comprendre comment l'environnement influence si profondément l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, alors que l'enfant est en même temps impliqué dans « *la création autonome* » et la construction des systèmes de la langue écrite. Les interactions avec l'univers matériel et socio-culturel de l'écrit comptent pour beaucoup dans la genèse en cours.

Mais les perturbations ou contradictions qui viennent de l'enfant sont aussi des facteurs déterminants du processus. En un sens, c'est la solution de ces perturbations qui

marque le passage d'une étape à l'autre dans la voie de l'alphabétisme. C'est cela qui permet d'affirmer que l'alphabétisation naturelle est un apprentissage plutôt que le produit d'un enseignement. Il ne faut cependant pas minimiser le rôle fondamental de l'environnement écrit, dans cette genèse.

CONCLUSION

Cet article traite du phénomène de l'alphabétisation naturelle, de ces cas d'enfants ayant appris à lire et à écrire sans enseignement formel. J'y soutiens la thèse que ni le terme **enseignement**² ni celui d'**apprentissage**² ne décrit correctement le processus. Il vaut mieux dire que l'alphabétisation naturelle est une « *construction réciproque* » (Mehan et Wood, 1975). Les interactions au cœur de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont réellement des voies à double sens : l'enfant agit sur l'environnement et l'environnement sur l'enfant.

L'alphabétisation n'est pas uniquement un processus psychologique individuel ; elle est au contraire étroitement liée aux pratiques socio-culturelles dans lesquelles elle joue un rôle. Quand un enfant apprend à lire et à écrire dans sa vie de tous les jours, il intériorise un ensemble d'actions coordonnées qui impliquent l'emploi d'une technologie donnée dans certains contextes pour atteindre des objectifs bien particuliers. L'origine du processus n'est pas à rechercher dans l'individu comme voudrait nous le faire croire l'exemple de Tarzan, ou certaines études de cas des constructivistes, mais dans les interactions construites par les deux partenaires : l'individu et la société.

En fait, le terme **naturel**² est mal choisi, car il sous-entend que toute autre manière d'apprendre à lire est antinaturelle, position qui peut conduire à la distinction que Rousseau a tenté d'établir entre nature et culture. Elle peut nous induire en erreur. L'enseignement délibéré de la lecture et de l'écriture n'est pas réellement antinaturel ; il est plutôt étroitement lié à l'institution scolaire, mais cela n'en fait pas quelque chose de moins naturel, dans notre culture, que ce qui se passe dans la famille.

Il y a évidemment d'énormes différences, mais ce sont surtout deux contextes fortement structurés d'un point de vue socio-culturel et non une suite d'événements naturels. Il vaudrait donc mieux parler « **d'apprentissage informel** »²

¹¹ N.D.T. : En anglais « fictionalization of self ». Littéralement : transformation du moi en personnage de roman. J'ai opté pour le terme que Brecht emploie pour décrire le jeu de l'acteur

à propos de l'alphabétisation qui se produit dans des situations caractéristiques de la vie familiale.

Ce qui n'invalide pas pour autant la distinction que font certains auteurs entre enseignement et apprentissage en milieu scolaire (F. Smith, 1982 ; Goodman, sous presse), quand ils écrivent : « *bien que les élèves ne cessent d'apprendre pendant les cours, ils n'apprennent pas forcément ce qu'on leur enseigne.* » (Goodman - op. cité). Ils nous rappellent qu'il est impossible de penser qu'enseignement et apprentissage sont isomorphes dans ce type de situation. Je n'ai d'ailleurs aucunement l'intention d'amalgamer ce qu'on appelle enseignement avec ce qui se fait dans les classes traditionnelles, rien n'est plus éloigné de mon esprit. Toutefois, l'argument qu'il y a une part d'enseignement dans les expériences informelles d'alphabétisme des enfants dans la famille demeure, même si ce n'est pas le même enseignement qu'à l'école.

En classe, bien souvent, l'adulte prépare une situation bancale pour faire apprendre la lecture aux enfants parce qu'il **ne parvient pas**² à distinguer enseigner d'apprendre. La majorité des adultes pensent que la manière « normale » d'apprendre à lire est une démarche de la partie vers le tout et que la « hiérarchie des aptitudes » est un bon modèle de la façon dont les enfants apprennent à lire et à écrire. On pense généralement que l'apprentissage de la lecture-écriture est la maîtrise progressive d'un certain nombre d'opérations cognitives sur des lettres, des mots, des phrases et des textes, un ensemble de compétences que l'on peut utiliser dans des situations variées. C'est une grave erreur d'écarter les motivations, objectifs et conditions de la lecture et de l'écriture sous prétexte d'en « travailler »² les aspects primordiaux. Comme nous l'avons répété plusieurs fois dans cet article, la caractéristique essentielle de l'acte de lecture ou d'écriture est précisément sa fonctionnalité. En organisant un enseignement qui n'en tient pas compte, le maître montre qu'il ignore quelles sont les véritables pratiques de lecture et donc comment elles s'apprennent.

L'enseignant crée une situation dans laquelle l'enseignement est inadapté à l'apprentissage visé. Certains élèves réussissent malgré le maître, d'autres acceptent le modèle proposé et en sont à jamais les victimes.

À mon avis, cette organisation de l'enseignement n'a que très peu de rapports avec la zone de développement ni avec le concept d'obuchenie. Si l'on veut analyser et comprendre les problèmes inhérents à la situation décrite plus haut, il est indispensable de séparer les notions d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, il n'est pas non plus mauvais de les rapprocher afin de décrire le phénomène de l'alphabétisation naturelle. Ce qui se passe dans ce cas est peut-être

un « enseignement véritable » et les tentatives malheureuses perpétrées dans les classes ne sont que des essais ratés pour le reproduire. Holdaway rend très bien compte de cela quand il dit : « *la manière dont l'affection et le bon sens poussent les adultes supports à intervenir dans le développement de leurs enfants s'avère, lorsqu'on l'examine attentivement, la meilleure pédagogie possible. Plutôt que de donner des instructions orales sur la façon d'effectuer telle ou telle tâche, les parents créent un modèle de l'aptitude à acquérir, ils suscitent une activité pour laquelle l'enfant devra utiliser cette aptitude. Les premières tentatives de l'enfant sont de faire² quelque chose comme² l'aptitude qu'il souhaite imiter. Cette activité est alors formée, ou améliorée, par des gratifications immédiates, à la fois intrinsèques et extrinsèques, pour guider ses approximations. La mise en forme est fournie par une aide disponible à la demande, par une tolérance bon enfant et une patience quasi inépuisable aux réponses inadéquates. De ce point de vue, ce qu'on appelle l'apprentissage « naturel » bénéficie d'un enseignement de bien meilleure qualité que celui d'une classe normale.* » (p.22)

Plutôt que de nous intéresser à l'enseignement ou à l'apprentissage, nous ferions mieux de nous occuper de la dynamique de « l'obuchenie », de la dialectique enseignement/apprentissage afin de mieux comprendre comment s'effectue l'alphabétisation « naturelle ».

William H. TEALE

Traduction : Michèle PROUX

Bibliographie :

Burroughs, E .R. *Tarzan of the Apes*. New York, A.L. Burt, 1914.

Hoskisson K., *Learning to read naturally*. Language Arts 56, 1979, 489-496

Schickedanz J.A., *Please read that story again, Exploring relationship between story reading and learning to read*. Young children 33, 1978, 48-55.

Smith F., *Learning to read by reading*. Language Arts 53, 1976, 297-299, 322.