

L'ENFANT PRÉCOCE

Régine PIERRE, Jocelyne GIASSON, Madeleine BAILLARGEON, Jacqueline THÉRIAULT

Dans "**Apprentissage et socialisation**" (volume 6, mars 1983, pp. 46-58) Régine PIERRE, Jocelyne GIASSON et Madeleine BAILLARGEON du département de psychopédagogie de l'Université LAVAL et Jacqueline THÉRIAULT du département des sciences de l'éducation de l'Université du QUÉBEC CHICOUTIMI exposent un projet de recherche sur l'ACQUISITION DE LA LECTURE CHEZ LE LECTEUR PRÉCOCE qu'il nous a paru intéressant de présenter. On pourra mettre en liaison les considérations préalables auxquelles elles se livrent avec le texte de William H. TEALE sur l'APPRENTISSAGE NATUREL DE LA LECTURE traduit par Michelle PROUX et paru pp. 21-32 du n°4 des "Actes de Lecture" (déc. 85).

(Nous tenons à la disposition de nos lecteurs intéressés l'importante bibliographie jointe à ce texte.)

La présente recherche veut vérifier l'hypothèse de l'influence prépondérante qu'exercent les facteurs conceptuels et fonctionnels dans l'apprentissage de la lecture. L'originalité du projet tient à la clientèle à laquelle il s'adresse. Pour éliminer l'effet inextricable de la méthode pédagogique, la recherche portera, en effet, sur une catégorie de lecteurs qui n'a d'aucune façon été touchée par une méthode pédagogique déterminée, soit ce qu'il est convenu d'appeler le lecteur précoce, c'est-à-dire l'enfant qui a appris à lire avant son admission en 1^{ère} année.

Le concept de précocité auquel la présente recherche fait référence se distingue de l'acception qu'on lui donne couramment dans la littérature. On associe habituellement ce concept à la notion de stimulation ou d'intervention systématique auprès de populations à risques, comme, par exemple, les handicapés physiques ou mentaux, dans une perspective de prévention. Dans la présente recherche, c'est l'enfant que nous définissons comme précoce et cette définition est relative à la norme régissant les apprentissages scolaires. Notre étude porte, en effet, sur une population d'enfants identifiés comme lecteurs précoces, parce qu'ils ont appris à lire par eux-mêmes, avant leur admission en première année. Les données disponibles sur le sujet montrent, en outre, que ces enfants n'ont rien d'exceptionnel. Ils peuvent provenir de différents milieux socio-économiques et n'ont pas nécessairement un quotient intellectuel élevé. Les seuls facteurs qui semblent les avoir prédisposés à un apprentissage précoce de la lecture, sont des facteurs environnementaux.

À nos yeux, l'intérêt que l'on témoigne au lecteur précoce n'est pas lié au phénomène lui-même. Il constitue plutôt un prétexte par l'intermédiaire duquel nous tenterons de mieux comprendre les mécanismes normaux d'apprentissage de la lecture indépendamment des méthodes pédagogiques. Certes, les résultats qui découleront de notre recherche permettront d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage de la lecture et, par conséquent, de développer des approches de stimulation précoce. De telles approches devraient cependant se situer dans une perspective développementale ; elles devraient susciter la mise en place et l'exploitation de facteurs environnementaux susceptibles de se retrouver dans le milieu naturel de l'enfant, qu'il s'agisse de la famille, de la garderie ou de la maternelle. C'est donc dans le but d'apporter un éclairage nouveau sur les nombreux facteurs reliés à l'apprentissage de la lecture qu'un groupe de recherche de l'Université Laval le GRALLP (Groupe de recherche sur l'acquisition de la lecture chez le lecteur précoce), a entrepris de mettre sur pied un projet à long terme sur l'acquisition de la lecture chez les enfants de 3 à 5 ans.

PROCESSUS D'ACQUISITION DE LA LECTURE CHEZ LES ENFANTS DE 3 À 5 ANS

Par le biais du lecteur précoce, la présente recherche veut cerner les processus normaux d'acquisition de la lecture et, par le fait même, vérifier l'un des postulats à la base des nouveaux programmes de français au primaire, à savoir l'influence prépondérante qu'exercent les facteurs conceptuels et fonctionnels dans l'apprentissage de la lecture. Les sujets analysés seront, d'une part des enfants de 5 ans qui ont appris à lire sans enseignement systématique de la part de l'école, d'autre part des enfants de 3 à 5 ans qui ne savent pas encore lire, mais qui manifestent déjà des habiletés en lecture.

Notre projet prendra en considération quatre dimensions de l'apprentissage de la lecture peu explorées jusqu'ici, soit :

- 1) l'influence des relations langage oral - langage écrit ;
- 2) le rôle respectif des mécanismes de décodage et des mécanismes conceptuels ;
- 3) l'importance du niveau de conscience métalinguistique ;
- 4) les stratégies d'apprentissage employées par les parents et leur efficacité relative.

Les résultats qui en découleront présentent un intérêt théorique certain, particulièrement en ce qui a trait à la détermination de l'âge minimum où peut être amorcé l'apprentissage de la lecture. Toutefois, l'importance de ces résultats est surtout reliée aux possibilités qu'ils offriront de développer des approches pédagogiques qui soient véritablement adaptées aux processus normaux d'apprentissage et qui en respectent le développement.

Relations langage oral-langage écrit et apprentissage de la lecture

Suivant un mouvement qui se dessine dans plusieurs pays, l'avènement, au Québec, du nouveau programme d'enseignement du français, langue maternelle, pose sous un jour nouveau le problème de l'apprentissage de la lecture. Par la position qu'il adopte, le programme rejette les approches traditionnelles, axées sur le décodage, pour miser sur des processus plus fondamentaux de l'apprentissage du langage sous sa forme orale ou écrite. En privilégiant le développement des habiletés communiquer et en faisant valoir le discours comme contexte d'apprentissage le programme est amené à dépasser les objectifs traditionnels d'acquisition de la langue (phonologie, syntaxe, lexique, morphologie) pour s'intéresser aux dimensions de la pratique du langage en situation de communication. Dans cette perspective, le langage écrit peut être considéré non plus comme un système secondaire issu de la culture, mais comme une forme particulière de discours, dont les caractéristiques sont déterminées par le médium utilisé. On peut, dès lors, étudier le discours écrit par comparaison avec le discours oral et considérer l'initiation à la lecture en relation avec le développement du langage oral. On est alors justifié de remettre en question cet autre postulat à la base des approches traditionnelles, à savoir que l'apprentissage de la lecture ne peut commencer avant l'âge de 6 ans. Le cas des lecteurs précoces constitue une preuve que l'apprentissage peut se faire beaucoup plus tôt, surtout si l'on considère, à la lumière des recherches existantes sur le sujet, que, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces enfants ne sont pas exceptionnels. On peut donc penser que, parmi les facteurs environnementaux qui ont pu influencer leur apprentissage, les facteurs fonctionnels ont dû jouer un rôle important. Lorsque l'enfant aborde l'apprentissage de la lecture, il possède déjà un certain nombre de modèles de langage,

modèles qui sont fonction de la diversité et de la qualité des situations de communication qu'il a vécues et dont ses expériences avec l'écrit font partie.

La compétence d'un enfant à communiquer, à un stade donné de son développement, ne dépend pas donc seulement de ses acquis linguistiques, mais elle est aussi tributaire des possibilités qu'il a eues de communiquer des significations variées dans des situations variées. Apprendre à parler, ce n'est pas seulement apprendre à maîtriser des phonèmes, étendre son vocabulaire, ni même apprendre à construire des phrases de plus en plus complexes, mais c'est d'abord apprendre à communiquer des intentions de plus en plus variées et à adapter la forme de la communication en fonction des caractéristiques de la situation. On peut ainsi isoler deux composantes de la compétence à communiquer: la première, d'ordre psycholinguistique, est relative aux modes de structuration des significations - c'est la composante que l'on appelle cognitive ou idéationnelle -; la seconde, d'ordre pragmatique, touche aux relations entre la forme du discours et le contexte d'énonciation, contexte pouvant signifier autant le lieu physique que les caractéristiques des personnes en présence ou la forme de la communication (on parlera alors des différentes arènes de la communication: arènes inter personnelles petits groupes, arènes publiques, mass media) - c'est la composante sociale.

Le discours écrit diffère du discours oral sous ces deux aspects. Dans le discours oral, la fonction sociale tient une place importante. Si l'on entre en communication avec quelqu'un, c'est tout autant pour amorcer une interaction sociale que pour véhiculer des contenus particuliers, surtout dans le cas des arènes interpersonnelles et des petits groupes. Même dans le cas où le but de la communication est de nature cognitive, comme défendre une opinion, il n'est pas rare, dans ce type d'arène de voir les interlocuteurs modérer leurs affirmations et faire des concessions pour ne pas rompre la communication et briser le principe de coopération.

La forme du discours oral va donc être influencée par ces différents facteurs liés aux caractéristiques des interlocuteurs et aux types d'arènes de communication, de même qu'elle devra s'adapter aux caractéristiques physiques de la situation de communication, telles que le lieu de la communication, la présence de bruit, le temps disponible pour la communication, la présence d'observateurs. Mais elle va surtout être influencée par les facteurs de proximité et de simultanéité. Le discours oral, à moins qu'il n'ait été préparé à l'avance - et, à ce moment là, il y a des recoupements avec le discours écrit -, se construit de proche en proche; c'est la phrase qu'on vient de dire qui détermine la suivante et l'organisation de l'ensemble n'apparaît qu'à posteriori. C'est l'ordre des énoncés et les relations qu'ils établissent avec le contexte d'énonciation qui déterminent la nature des relations logiques établies entre les éléments de la signification. Ce qui pourrait expliquer que, si l'on choisit les éléments linguistiques en fonction du niveau de l'enfant, il puisse comprendre la plupart des messages verbaux qui lui sont adressés dans les situations courantes de communication. Le processus de construction de la signification que nécessite le discours oral respecte en effet les caractéristiques de la pensée pré-opératoire, où l'ordre des événements et leurs liens fonctionnels déterminent le raisonnement de l'enfant.

Dans le texte écrit, la fonction sociale est reléguée au second plan, la relation avec l'interlocuteur prend moins d'importance par le fait que, bien souvent, le lecteur est hypothétique. Les conditions d'efficacité de la communication ne sont plus les mêmes, les facteurs sociaux n'ont plus autant d'influence. Ce n'est plus la capacité de convaincre son allocutaire et d'adapter son message à un contexte précis qui entre en ligne de compte, mais beaucoup plus la capacité de mener un raisonnement logique et de faire valoir le rationnel de

son raisonnement. La fonction première de l'écrit devient donc la capacité de transmettre des idées et de faire valoir son raisonnement. Par ailleurs, parce qu'il est produit dans un autre temps et un autre lieu que le temps et le lieu où il est lu, le discours écrit ne peut plus s'appuyer sur le contexte de son émission pour construire la signification. Le texte écrit doit tout dire ou, pour emprunter la formulation de Bresson (1977), "*dans le texte écrit, le sens et la signification doivent se développer de pair*". Même les différents éléments du référent doivent être explicités par le langage. Le référent n'est plus situationnel, il est textuel, il n'est plus directement accessible, il doit lui aussi être construit, comme les autres éléments de la signification.

Ainsi, outre la dimension des fonctions, ce qui caractérise le plus le texte écrit, c'est le fait que ce soit un discours décontextualisé, par opposition au type de discours auquel le jeune enfant est le plus exposé, à savoir un discours en situation. Or, pour certains auteurs (Oison, 1977 ; Bresson, 1977), cette caractéristique impose à la construction du discours des contraintes telles qu'elle oblige le lecteur à faire appel à des processus de compréhension beaucoup plus complexes qui, selon Oison, requièrent au moins un mode de raisonnement opératoire. Cette affirmation est cependant remise en cause par Hyldyard (1976 ; in Olson, 1977b), qui montre que les processus inférenciels peuvent être facilités par l'introduction d'éléments fonctionnels dans le texte. Quoi qu'il en soit, le passage du langage oral au langage écrit semble se situer sur un continuum déterminé par le degré de décontextualisation du discours. Apprendre à lire serait donc relié à la capacité de manipuler un langage explicite, c'est-à-dire un langage qui donne tous les éléments de la signification sans qu'il soit nécessaire de se référer à la situation. En conséquence, on peut s'attendre à trouver des différences entre lecteurs précoces et non-lecteurs précoces, sur ce plan.

Les mécanismes d'apprentissage de la lecture : le rôle de la compréhension

Situer l'apprentissage de la lecture dans la perspective des relations entre le langage oral et le langage écrit amène à redéfinir le rôle des mécanismes d'apprentissage de la lecture et à donner à la compréhension une place prépondérante. En effet, dans la mesure où la lecture est définie comme étant cette activité qui consiste à extraire le sens d'un texte écrit, à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification, on est amené à subordonner les activités de décodage à ce qui devient le but fonctionnel de la lecture, c'est-à-dire la compréhension. C'est en ce sens que semble s'orienter la pédagogie actuelle.

Toutefois, le fait que les nouveaux programmes de français s'inscrivent dans une telle perspective ne signifie pas pour autant que le débat sur les mécanismes d'apprentissage de la lecture soit résolu. Douze ans après la parution du livre choc de Jeanne Chall (1967) ce sont les mêmes positions qui sont défendues dans la littérature actuelle (Resnick et Weaver, 1979). Dans la pratique pédagogique, par ailleurs, une revue des méthodes développées depuis 1967 (Chall, 1979) montre clairement que l'on met plus que jamais l'accent sur le décodage, même si les approches centrées sur la compréhension gardent toujours leurs adhérents. Il est possible que cet état de fait traduise une certaine philosophie de l'éducation, mais il est probable également que l'on puisse attribuer le peu de faveur accordée aux approches centrées sur la compréhension à un manque de connaissance sur le quoi faire et le comment faire. Si l'on s'entend pour reconnaître que le but fonctionnel de l'apprentissage de la lecture est la compréhension et que cette préoccupation devrait se refléter dans les approches pédagogiques, on est encore loin d'avoir défini une théorie de l'apprentissage de la compréhension.

Alors qu'auparavant les auteurs accordaient plus d'importance aux mécanismes d'analyse perceptive (Gough, 1972 ; LaBerge et Samuels, 1974), de nouveaux modèles se dessinent (Rumelhart, 1977 ; Shuy, 1978) (Frederiksen, 1979 ; Goodman, 1976, 1977, 1979 ; Smith, 1973, 1975, 1977, 1979), qui mettent l'accent sur les mécanismes d'analyse conceptuelle ou qui mettent en relation les deux types de mécanismes. De moins en moins perçoit-on le lecteur comme assimilant passivement les informations contenues dans le texte. On le décrit, au contraire, comme un récepteur actif, qui peut même aller au-delà des informations qui lui sont données directement par l'intermédiaire des signes graphiques. Des recherches maintenant bien connues (Brandsford et Johnson, 1972, 1973 ; Hyldyard et Oison, 1978 ; MacNamara et Baker, 1976 ; Paris et coll. 1973, 1974 ; Trabasso, 1975) ont mis en évidence la capacité des lecteurs d'extraire les informations implicites d'un texte par le biais des inférences. Récemment, une recherche menée auprès d'enfants de 3^{ème} et 6^{ème} année (Pierre, 1981) a également montré le rôle de l'anticipation dans le traitement de l'information contenue dans un texte écrit. Les résultats confirmèrent que, dès la 3^{ème} année, les élèves de l'élémentaire savent manipuler le mécanisme d'anticipation et tirer parti de la structure du texte. La façon de faciliter l'anticipation fut de présenter, avant le texte, un cadre de référence annonçant la structure de l'information contenue dans le texte. Les résultats appuient donc l'hypothèse qui sous-tend les modèles d'analyse conceptuelle (Smith, 1977 ; Goodman et Goodman, 1979). Pour les tenants de cette approche, l'activité de lecture consiste à établir une correspondance entre le modèle que le sujet se construit et celui de l'auteur, et ce processus de reconstruction procède par un jeu d'anticipations et de rétroactions similaire à celui décrit par Piaget dans sa théorie de l'équilibration. Ils appuient également les modèles sémantiques qui décrivent le processus de traitement de l'information comme étant guidé par une macro-structure appelée, selon les auteurs, schèmes (Bartlett, 1932 ; Bobrow et Norman, 1975 ; Chafe, 1977a, 1977b ; Rumelhart, 1975), script (Schank et Abelson, 1977) ou cadre de référence (Fillmore, 1975 ; Frake, 1977 ; Frederiksen, 1977 ; Goffman, 1974 ; Minsky, 1975), certains utilisant l'un ou l'autre terme indistinctement. Ces modèles s'appuient sur l'hypothèse selon laquelle les informations sont stockées dans la mémoire de façon organisée, à l'intérieur d'une structure d'ensemble qui, dans son état final, ne retient que les caractéristiques générales de l'information et les relations qui relient les unités d'informations entre elles (Tannen, 1979). Les schèmes de référence constitueraient ainsi des cadres généraux à travers lesquels les sujets filtreraient les informations qu'ils reçoivent et leur compréhension dépendrait du degré de structuration de ces schèmes. L'effet d'éléments pré-organiseurs, comme un titre ou un cadre de référence explicité au niveau de la structure de surface du texte - comme dans le cas de la recherche de Pierre (1981) -, s'expliquerait, par ailleurs, par le rôle qu'ils joueraient au niveau de l'activation de ces schèmes de référence, activation qui favoriserait la structuration de l'information en cours de lecture. Par ailleurs, si l'exercice de l'anticipation peut être facilité par l'explication du cadre de référence, les résultats indiquent qu'il dépend également de la capacité du sujet de percevoir les relations entre le contexte et l'information à traiter. Cette capacité évolue avec l'âge, mais en interaction avec le type d'information à traiter et les connaissances antérieures du sujet-lecteur.

Sans nier le rôle des mécanismes de décodage, ces recherches confirment l'importance des mécanismes de compréhension. Toutefois, la plupart des données actuellement disponibles proviennent de sujets adultes (Clements, 1979 ; Frederiksen, 1975, 1977 ; Kintsch, 1974 ; Marshall et Glock, 1978 ; Thorndyke, 1977). Même les recherches qui ont été effectuées auprès de jeunes sujets (Freedle et Hale, 1979 ; Mandler et Johnson, 1977 ; Stem et Glenn, 1979 ; Pierre, 1981) portaient sur des enfants qui maîtrisaient déjà suffisamment les mécanismes de décodage pour lire un texte consistant de façon autonome. Il reste à vérifier l'hypothèse d'Olson, selon laquelle la compréhension d'un texte écrit fait appel à des

mécanismes trop complexes pour un enfant de six ans, ce qui fait que l'apprentissage de la lecture doit nécessairement passer par une étape centrée sur le décodage. Cette hypothèse fait valoir la nécessité de distinguer des stades dans le processus d'acquisition de la lecture, mais elle va également à l'encontre des tenants de l'analyse conceptuelle et, plus particulièrement, de Smith et Goodman, qui conçoivent l'apprentissage de la lecture comme un processus continu s'appuyant sur les processus plus fondamentaux d'acquisition du langage et voient les débuts de l'apprentissage de l'écrit bien avant les débuts de la scolarité. On peut ainsi supposer que, si les lecteurs précoces ne sont pas uniquement des décodeurs précoces ils auront développé des mécanismes d'analyse conceptuelle qui les rendront davantage aptes à traiter l'information contenue dans un texte écrit tenant compte de leurs schèmes de référence.

Conscience linguistique et conscience de l'écrit

Mattingly (1972) distingue l'activité linguistique primaire (parler et écouter) de la conscience de cette activité. Il parle de conscience linguistique pour faire référence aux connaissances de l'enfant, non pas de la langue, mais sur la langue. C'est la distinction qu'établissent Saint-Pierre, Boutet et Gauthier (1981) entre le savoir-faire linguistique et le savoir du locuteur sur sa langue.

Beaucoup de confusion subsiste cependant autour de ce concept, en particulier à cause du fait que l'on confond souvent la définition du processus avec l'objet sur lequel il porte. En tant que processus de réflexion sur la langue, on peut en effet supposer que la conscience linguistique s'exercera différemment ou tout au moins évoluera différemment selon la dimension du langage sur laquelle elle portera. Ainsi plusieurs auteurs distinguent la conscience de l'écrit de la conscience linguistique. Mais, même à l'intérieur de cette dichotomie, d'autres distinctions gagneraient à être établies, selon que l'étude porte sur l'une ou l'autre des dimensions du code (dimensions formelles) ou encore sur les règles de son utilisation (dimensions fonctionnelles). La plupart des recherches qui ont été effectuées jusqu'à présent ont porté sur des dimensions formelles de la langue. On isole un aspect ou l'autre du système linguistique, à partir duquel on évalue la réflexion métalinguistique de l'enfant. Ces recherches ont porté, entre autres, sur la notion de phrase (Saint-Pierre, Boutet, Gauthier, 1981), le concept de mot (Berthoud-Papandropoulou, 1978), les jugements sur la langue: acceptabilité grammaticale et sémantique (Taylor, 1976), la détection d'ambiguïté (Hirsberg, 1981), les jugements de synonymie, de grammaticalité, la segmentation en phonèmes (Hakes, 1980).

Certains auteurs, cependant, (Clark, 1978 ; Pinnell, 1977 ; Pellegrini, 1981 ; Oksaar, 1978) se sont penchés sur la conscience du rôle social du langage et de ses fonctions. Ils situent la conscience linguistique et pragmatique dans une approche intégrative. Dans un tel cadre, l'acquisition du langage ne se restreint pas à produire et comprendre des phrases, mais exige la capacité de juger comment en user d'une façon adaptée aux situations. Évaluer le rôle de la conscience linguistique dans une telle approche implique alors d'évaluer le rôle de cette conscience dans le développement des habiletés à communiquer. Ainsi la conscience linguistique serait une réflexion et une connaissance explicite de variables associées au discours oral ou écrit dans un acte de communication. C'est dans cette perspective que les auteurs du nouveau programme de français du primaire situent le rôle de l'objectivation, lequel, selon la définition qu'ils en donnent, se rapproche curieusement de la conscience linguistique.

Si les auteurs s'entendent en général pour attribuer un rôle important à la conscience linguistique dans l'acquisition du langage, leurs points de vue diffèrent cependant quant à la

nature du processus et à son mode de développement. Pour certains (Clark, 1978 ; Hakes, 1980), les activités métalinguistiques relèvent surtout de processus cognitifs, alors que pour d'autres (Kleeck et Reddick, 1982), elles reposent surtout sur des processus linguistiques et débutent bien avant le niveau opératoire.

En ce qui concerne la conscience de l'écrit, la distinction que les auteurs établissent entre les habiletés de lecture et les comportements qu'ils incluent dans ce concept n'est pas non plus toujours très claire. Le plus souvent, on va identifier comme relevant de la conscience de l'écrit des habiletés qui, auparavant, étaient considérées comme des préalables à l'acquisition de la lecture, c'est-à-dire des habiletés que l'enfant possède avant même de savoir maîtriser les habiletés de décodage et qui manifestent la conscience qu'il a des dimensions et des fonctions de l'écrit. Les recherches sur le sujet portent donc en général sur des enfants dont l'âge varie entre 3 et 7 ans. La plupart des recherches, par ailleurs, ont porté sur les dimensions formelles de l'écrit, telles que les concepts de lettres, de mots, de phrases. Les épreuves Consistaient, à ce moment-là, à amener les enfants à reconnaître des lettres ou des mots parmi un ensemble de symboles (Evanechko, 1973 ; Downing, 1970 ; Evans, 1979 ; Kita, 1979) ou à l'intérieur d'un texte écrit (Clay, 1972 ; Goodman, 1981 ; Robeck, 1982 ; Johns, 1980 ; Day, 1981 ; Evans, 1979), ou encore à découper les phrases en mots ou en lettres (Kingston, 1972 ; Evans, 1979 ; Holden et MacGinitie, 1972). On a par ailleurs procédé à l'évaluation de la conscience des conventions de l'écrit, en vérifiant, entre autres choses, à quel moment les enfants comprennent l'orientation de la lecture (Clay, 1972 ; Day, 1981 ; Johns, 1980 ; Goodman, 1981 ; Robeck, 1982 ; Read, 1981).

On a également abordé les relations entre langage oral et écrit, en essayant de voir dans quelle mesure l'enfant s'appuie sur des indices oraux pour reconnaître des mots ou des phrases (Ferreiro, 1978 ; Evans, 1979 ; Taylor, 1977 ; Morris, 1982). La conscience des fonctions de l'écrit occupe également une place importante dans la littérature. Les questions soulevées concernent principalement la conscience que les enfants ont du rôle de l'écrit notamment à savoir à quel moment les enfants prennent conscience que l'écrit est porteur de sens, dans quelle mesure ils comprennent que l'écrit peut remplir des fonctions variées, souvent semblables aux fonctions exercées par le langage oral, mais également des fonctions qui sont propres à l'écrit: panneaux routiers, enseignes de magasins, étiquettes, etc. (Hiebert, 1980, 1981 ; Goodman, 1981 ; Robeck, 1982 ; Downing, 1970). En ce sens, certains auteurs ont posé comme hypothèse que les fonctions de l'écrit seraient d'abord maîtrisées sur le plan de l'écriture, avant de l'être sur le plan de la lecture (Reid, 1966 ; Kita, 1979 ; Goodman, 1981).

Comme pour le langage oral, cependant, les relations que les auteurs établissent entre conscience linguistique et apprentissage de la lecture ne sont pas toujours très claires. Pour Mattingly (1972) et Ferreiro (1978), il ne fait pourtant pas de doute que la conscience linguistique joue un rôle prépondérant, Mattingly va jusqu'à prétendre qu'un enfant dont la conscience linguistique n'est pas développée aura de la difficulté à comprendre les règles de l'écrit. Ferreiro abonde dans le même sens, lorsqu'elle dit : *"En d'autres termes, il paraît plausible que la compréhension de l'écrit demande une certaine réflexion et une conceptualisation du langage parlé, une certaine conscience métalinguistique"* (Ferreiro, 1978).

Ainsi, s'il est vrai qu'il existe une relation étroite entre la capacité de réfléchir sur la langue et la compréhension de l'écrit, les lecteurs précoces devraient avoir, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, un niveau de conscience linguistique plus développé que les non-lecteurs précoces.

LES STRATÉGIES D'INTERVENTION

L'intérêt porté aux processus d'acquisition de la lecture chez le jeune enfant est difficilement dissociable de l'intérêt complémentaire porté aux facteurs de l'environnement qui soutiennent le développement de ces acquisitions, plus particulièrement aux stratégies que les parents utilisent de façon spontanée, souvent sans être conscients de l'impact de leurs interventions. Notre recherche s'oriente vers deux types d'analyse des stratégies des adultes : d'abord, vers l'analyse des données recueillies par entrevues et questionnaires auprès des parents de lecteurs précoces, et ensuite, vers l'observation systématique, dans le milieu naturel, des interactions parents-enfants dans des situations de lecture.

Les lecteurs précoces

Un ensemble de recherches faites aux États-Unis, au Canada et en Europe montrent qu'il existe un nombre non négligeable d'enfants qui savent lire au moment de leur admission en première année et ce, sans avoir reçu d'enseignement formel (Briggs et Elkind, 1973, 1977 ; Clark, 1976 ; Durkin, 1966 ; King et Friesen, 1972 ; Morrisson et Harris, 1971 ; Price, 1976). Ces études ont permis d'apporter des éléments de réponse à certaines questions, comme, par exemple, la proportion d'enfants qui apprennent à lire avant l'entrée à l'école et l'effet de l'apprentissage précoce de la lecture sur la motivation et le rendement ultérieur des enfants.

Ainsi, les dépistages effectués pour identifier les lecteurs précoces révèlent que, parmi les enfants entrant en maternelle ou en 1ère année, 1% à 4% d'entre eux savent déjà lire à un niveau se situant entre la 1ère et la 6e année. Ces enfants conservent leur avance tout au long du primaire. Cette avance se révèle plus marquée, si les enfants ont suivi un cheminement accéléré durant leur scolarité, et plus grande, si les enfants ont appris à lire à 3 plutôt qu'à 5 ans; finalement, un départ précoce en lecture profite davantage aux enfants de quotient intellectuel moins élevé. Mais les données les plus intéressantes à considérer sont plutôt celles qui peuvent expliquer pourquoi ces enfants sont devenus lecteurs précoces.

Les chercheurs qui ont essayé de cerner les facteurs susceptibles d'expliquer l'apprentissage précoce de ces enfants ont isolé les variables portant soit sur le lecteur lui-même, soit sur son milieu familial. Concernant le lecteur, la première variable qui a retenu l'attention a évidemment été le quotient intellectuel. Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, on retrouve chez les lecteurs précoces une gamme très étendue de Q.I., c'est-à-dire qu'ils varient de 90 à 160 (Durkin, 1966). La personnalité du lecteur précoce a également été soumise à l'examen; là encore, on n'a pu déterminer de différences entre les lecteurs précoces et les sujets des groupes contrôles. Quant au milieu familial, il a été analysé sous différents angles. Ainsi, on a pu constater que les lecteurs précoces viennent de toutes les couches de la population et non pas seulement des milieux aisés. Par ailleurs dans la plupart des cas, il n'y a pas eu d'enseignement systématique de la part des parents. L'apprentissage s'est fait, parce que les parents, la plupart du temps la mère, ont répondu aux questions des enfants face à l'écrit. Chose importante à signaler, il semblerait que le désir des parents de soutenir l'enfant dans ses tentatives pour s'approcher de l'écrit joue davantage que l'intérêt manifesté par les enfants, en ce qui concerne l'apprentissage précoce de la lecture.

Les observations dans le milieu naturel

Toutes les recherches sur le lecteur précoce ayant été faites par le biais de questionnaires, une fois que la lecture était effectivement acquise, les données sur le milieu familial sont donc, en

fait, des souvenirs rapportés par les parents. Même si l'on sait que les parents répondent aux questions de leur enfant sur l'écrit, on ne sait pas si cette attention est sélective, si elle se concentre sur certains types de questions. Ces recherches ne répondent pas non plus aux deux hypothèses de Smith, à savoir que l'enfant arrivera à l'écrit s'il comprend que les symboles écrits sont porteurs de sens et que le langage écrit fonctionne selon des règles qui lui sont propres. Signalons toutefois que l'importance de ces hypothèses a été pressentie par Durkin (1966) et Clark (1976). Il reste donc à déterminer plus finement, et c'est là le but de la deuxième phase de la recherche, quelles sont les stratégies que les parents favorisent pour que leurs enfants apprennent à lire aussi facilement qu'ils ont appris à parler.

Une nouvelle piste de recherche, qui se dessine nettement depuis quelques années, propose d'observer directement dans le milieu familial les interactions parents-enfants susceptibles de développer la sensibilisation à l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire. Holdaway (1979), l'un des représentants de ce courant, considère que les chercheurs doivent être assez humbles pour admettre qu'ils possèdent assez peu de certitudes sur le processus d'acquisition de la lecture et qu'une bonne façon d'en savoir davantage serait de puiser des informations dans l'observation de la façon de faire des parents.

En fait, si nous savons si peu de chose sur le développement de l'habileté à lire avant l'âge scolaire, c'est parce que l'on a toujours cru que l'enfant ne commençait son apprentissage de la lecture qu'à son entrée à l'école. On s'est donc très peu préoccupé d'établir un lien avec les expériences de l'écrit vécues dans le milieu familial. Pourtant, c'est dans le milieu familial que l'enfant a appris à parler. Quels que soient les parents, les sociétés, les langues, l'apprentissage du langage réussit presque à tous coups. Pourquoi alors tant d'enfants échouent-ils en lecture ? Pourquoi les parents, qui ne sont pas des spécialistes, réussissent-ils à faire acquérir à leurs enfants des habiletés complexes, comme la marche, le langage, alors que l'école échoue si souvent à enseigner la lecture ?

Prenant pour acquis que la lecture est une activité de langage, Holdaway propose d'appliquer à l'apprentissage de la lecture le modèle de développement du langage fait dans le milieu familial. À la suite de ses observations, il dégage certaines caractéristiques de cet environnement familial qui sait si bien faciliter l'apprentissage du langage chez les enfants. Ainsi, dans le milieu naturel, les enfants apprennent à leur propre rythme, en utilisant le langage de façon fonctionnelle pour répondre à leurs propres besoins et l'adulte, pour sa part, modèle l'habileté dans une situation fonctionnelle. Les parents ont une confiance inébranlable dans les capacités de leur enfant d'apprendre à parler. Ils sont très positifs et accueillent toutes les réponses de l'enfant. S'ils offrent un bon modèle de langage, ils acceptent toutefois, sans faire de critiques, que l'enfant fasse de multiples approximations. Par exemple, un jeune enfant qui commence à dire son nom peut dire "dine" pour "Nadine", mais les parents ne considèrent pas cet essai comme une erreur; ils sont prêts à attendre des mois avant que la réponse exacte ne soit donnée par l'enfant. Ils n'apportent des corrections que s'ils considèrent la réponse comme inappropriée par rapport au stade de développement de l'enfant. De plus, la compétition est absente du milieu naturel d'apprentissage : l'enfant n'est comparé qu'à lui-même, qu'à ses comportements de la veille. Finalement, dans le milieu familial, le jeune enfant choisit lui-même l'activité qu'il veut pratiquer: il consacre une partie importante de son temps à la pratique volontaire et répétée. Le fait que ce soit l'enfant qui choisisse l'activité, et non l'adulte, est une des caractéristiques importantes des activités qui soutiennent longtemps l'attention de l'enfant dans le milieu naturel. Une enseignante de maternelle sait fort bien qu'elle ne pourra retenir l'attention des enfants plus de quelques minutes, mais ces mêmes

enfants s'engageront dans des tâches étonnamment longues, s'ils choisissent eux-mêmes l'activité.

L'observation en milieu naturel peut s'avérer une tâche complexe: c'est pourquoi il est indispensable de cerner certaines situations-clés de lecture caractéristiques des relations habituelles entre parents et enfants. À cet effet, Holdaway souligne l'importance de la situation au cours de laquelle l'adulte lit une histoire à l'enfant. La plupart des pédagogues s'entendent pour dire que lire pour les enfants développe chez ces derniers des attitudes positives face à la lecture et les prépare au style propre à la langue écrite.

Les deux raisons qui viennent d'être invoquées pour justifier une activité comme celle de faire la lecture aux enfants ne concernent que la situation de lecture elle-même, c'est-à-dire la situation pendant laquelle le parent, l'enfant et le livre sont en interaction. On a trop souvent tendance à oublier que cette activité présente une deuxième facette, soit la situation dans laquelle l'enfant se trouve seul avec le livre et essaie de relire pour lui-même l'histoire qu'on lui a lue à maintes reprises. Cette activité de faire semblant de lire occupe une place importante dans la vie de l'enfant, qui peut passer des heures entières à relire son livre préféré. Se guidant d'abord sur l'image, il en vient à reconstruire l'histoire au complet, page par page, dans ses propres mots d'abord, mais en essayant de reproduire l'intonation utilisée par l'adulte et de retrouver le même plaisir que lors de la lecture faite par le parent. Pour Holdaway, il ne fait aucun doute que l'on doit considérer cette activité comme une étape importante du cycle d'apprentissage.

Nous reprendrons cette hypothèse dans la deuxième partie du projet, alors que nous essaierons d'identifier, d'une part, les processus utilisés par les enfants de 3 à 5 ans pour apprendre à lire, et d'autre part, les stratégies exercées par les parents pour faciliter cet apprentissage. De façon plus spécifique, l'objectif des recherches que nous mènerons dans cette deuxième partie du projet sera de vérifier dans quelle mesure des stratégies différentes de la part des parents peuvent permettre de développer des types différents de lecteurs. On peut s'attendre ainsi que, selon les stratégies utilisées par les parents, certains enfants seront davantage centrés sur des approches conceptuelles, et d'autres, sur des approches perceptives.

CONCLUSION

Les recherches sur l'acquisition de la lecture ont surtout, jusqu'à présent, porté sur des enfants d'âge scolaire. De ce fait, elles ont toujours été confrontées avec le problème du contrôle des effets des méthodes pédagogiques. En outre, elles ne pouvaient, de cette façon, tenir compte de l'influence du milieu sur les premières étapes de l'apprentissage. Pour comprendre les processus normaux d'acquisition de la lecture et les saisir dès leurs premières manifestations, il nous fallait donc tourner notre attention vers des enfants qui avaient appris à lire par eux-mêmes, avant d'être influencés par quelque approche pédagogique que ce soit et tenter de suivre leur évolution depuis le début. Mais comment identifier un futur lecteur précoce? Les recherches existantes donnent bien quelques indices, mais ceux-ci sont encore insuffisants. C'est pour pallier cette lacune que le GRALLP a d'abord orienté sa recherche sur les enfants de 5 ans qui savent déjà lire, de manière à essayer de cerner en quoi ces enfants se distinguent des non-lecteurs précoces. Les résultats obtenus dans cette première partie du projet serviront ensuite à orienter les hypothèses pour la deuxième phase du projet, alors que nous chercherons à identifier les étapes de l'acquisition de la lecture depuis le début.

La portée du présent projet est donc triple. D'abord, les recherches menées dans le cadre du projet devraient permettre de vérifier quelle est la situation qui prévaut au Québec, en ce qui concerne l'acquisition précoce de la lecture. En effet, bien que connues en milieu francophone, les recherches sur le lecteur précoce ont été à peu près exclusivement menées en pays anglophones. Ensuite et surtout, elles devraient permettre d'éclairer le débat sur les processus d'acquisition de la lecture. Les hypothèses et les variables explorées jusqu'à présent dans les ouvrages portant sur le lecteur précoce se situent surtout dans la perspective des modèles centrés sur l'étude des mécanismes de décodage. En resituant la problématique dans la perspective des modèles d'analyse conceptuelle et en s'appuyant sur les données récentes apportées par les courants de recherches dans les domaines de l'analyse du discours et de la pragmatique, nous serons amenés à réexaminer certaines conclusions des recherches antérieures et à les éclairer sous un angle nouveau. Enfin, au plan pratique, le projet s'insère dans le courant actuel de redéfinition de la pédagogie de la langue maternelle. Plusieurs des hypothèses visent à vérifier des concepts mis de l'avant par les nouveaux programmes, tant au préscolaire qu'au primaire, à savoir, par exemple: *objectivation et conscience linguistique, language experience-approach et pédagogie fonctionnelle du langage*.

De façon plus précise encore, les résultats visés devraient permettre de rassurer les parents et les éducatrices préscolaires quant à l'âge auquel on peut amorcer l'apprentissage de la lecture et quant aux approches à privilégier.

Régine PIERRE, Jocelyne GIASSON, Madeleine BAILLARGEON, Jacqueline THÉRIAULT