

ÉDUCATION COMPARÉE

"L'adulte n'aborde pas la lecture, dans une campagne d'alphabétisation-conscientisation, comme une simple technique mais comme un instrument de pouvoir. Si la société lui refuse toute possibilité de décision dans sa vie économique et politique, les démarches d'alphabétisation relèvent du simulacre."

Roger UEBERSCHLAG, IDEN lié au mouvement Freinet est assurément un des meilleurs spécialistes des systèmes d'enseignement étranger. Il apporte ici quelques réponses aux questions que se posent les enseignants à propos de l'enseignement de la lecture.

Les enseignants, dans leur majorité, estiment que l'éducation comparée ne saurait leur venir en aide dans l'exercice quotidien de leur métier. Bien plus, ils s'irritent d'entendre citer le Japon, les États-Unis ou la Suède, à titre d'exemples. En quoi on ne peut leur donner entièrement tort, car les informations comparatives, dans ce domaine, sont rarement le résultat de recherches qui méritent d'être taxées de scientifiques. Qu'il s'agisse de l'importance de l'échantillon analysé (aux États-Unis, certaines enquêtes ne reposent que sur quelques centaines de sujets), des paramètres analysés (un niveau en math, est référé à un niveau scolaire au lieu de l'être aux élèves du même âge) ou enfin des méthodes d'analyse, des contestations sont possibles.

D'autre part, les informations internationales mises à la disposition du public sont habituellement corrigées par les exigences de la diplomatie : l'UNESCO et le BIE doivent se contenter de rassembler, de classer et de diffuser des données officielles fournies par les pays membres, sans s'aventurer à les critiquer ou à les analyser. La recherche universitaire qui dispose d'une liberté intellectuelle plus grande, s'est forgée - par vocation et nécessité - un langage spécifique peu accessible aux praticiens. Enfin le problème de la langue de publication, et donc de la traduction, limite la diffusion des résultats. On voit, par là, qu'un effort de démocratisation et de vulgarisation reste encore à faire.

Pour qu'il y ait vulgarisation, il faut qu'il y ait curiosité. Quelles sont à propos de la langue et de la lecture en particulier, les questions quotidiennes et communes des enseignants des différents pays. J'en ai relevé quelques-unes, dans la forme donnée par les intéressés eux-mêmes :

- À quel âge peut-on aborder chez l'enfant l'apprentissage de la lecture ?
- Quelles sont les méthodes les plus efficaces : celles centrées sur la quête du sens ou s'appuyant sur les techniques d'encodage-décodage ?
- La famille doit-elle intervenir dans cet apprentissage et comment ?
- Le niveau socioculturel joue-t-il un rôle prépondérant ?
- Les filles sont-elles plus douées que les garçons dans l'acquisition d'une langue ?
- Le système graphique influence-t-il l'apprentissage ?
- Peut-on espérer réformer l'orthographe en usage dans un pays ?
- Le contenu idéologique du premier livre de lecture a-t-il des effets sur la mentalité des enfants et des adultes ?

Ces questions renvoient à des enquêtes sociologiques ou psychopédagogiques dont certaines sont encore mal connues, bien que conduites depuis une vingtaine d'années. Elles ont abouti à faire

admettre que la maîtrise de la lecture et de l'écriture ne sont pas seulement le résultat de techniques appropriées mais sont liées à des variables sociolinguistiques et psycholinguistiques.

A. Les variables sociolinguistiques.

Elles concernent les rapports entre la langue et les phénomènes sociaux et culturels : organisation de l'économie, classes sociales, groupes ethniques ; interactions sociales, rôles sexuels. Le lecteur pourra se référer à deux ouvrages très accessibles :

Peter TRUDGILL est l'auteur de **SOCIOLINGUISTICS** sorti en 1974 et republié tous les ans par les "Penguin Books" (en anglais seulement).

En revanche, l'ouvrage, de Michaël STUBBS, du département de linguistique de l'Université de Nottingham : **Language and literacy** (1980) a été traduit en français sous le titre **Langage spontané, Langage élaboré** (Colin) en 1983. Il est proche des thèses de BERNSTEIN.

1) L'environnement politique et économique ont-ils une influence sur l'apprentissage de la lecture ? Paulo FREIRE, à qui j'avais posé cette question à Sao Paulo en 1980, soutenait que l'enfant "lisait" dès sa naissance en déchiffrant son environnement en se constituant un lexique de sens. Le manuel de lecture, par ses mots-pilotes illustrant des sons, n'est pas neutre. Ceux qui ont choisi ces mots ont cherché - consciemment ou inconsciemment - à occulter certaines situations. C'est là le point commun avec une alphabétisation des adultes, domaine dans lequel il a agi particulièrement. L'adulte n'aborde pas la lecture, dans une campagne d'alphabétisation-conscientisation, comme une simple technique mais comme un instrument de pouvoir. Si la société lui refuse toute possibilité de décision dans sa vie économique et politique, les démarches d'alphabétisation relèvent du simulacre.

On sait que le déficit culturel du tiers-monde est lié à la famine. Alain DANSET¹ rappelle que "*nous pensons avec notre estomac et que le besoin cognitif est d'abord le besoin d'être alimenté*". La carence en protéines a des répercussions sur le développement mental, comme dans le cas du "WASHIORKOR" (malnutrition étudiée au Ghana) capable de provoquer un retard mental sans maladie caractérisée. L'effet le plus dramatique de carence précoce en protéines est de stopper la croissance explosive du cerveau dans les premières années. Le cerveau du nouveau-né qui va doubler de volume en un an utilise 50% de l'oxygène respiré et 50% de la nourriture ingérée, ces proportions étant de 10% et 20% pour les adultes.

L'UNICEF dresse régulièrement un tableau faisant apparaître le taux de scolarisation primaire et le degré de couverture en calories par habitant des différents pays². On y relève qu'en Afghanistan, au Tchad et en Éthiopie où la scolarité primaire est en moyenne de 34-35% et 46%, le pourcentage de calories par rapport à la normale indispensable n'est que de 72%, 76% et 76%. Les pays industriels n'ont pas à faire face à la famine mais sont victimes de malnutrition. L'alimentation des enfants y est souvent négligée. Des cantines scolaires essaient d'y faire face mais d'autres paramètres interviennent encore, sous forme négative, par exemple le bruit³. Le problème des minorités avait conduit les États-Unis, des 1967, à accorder une attention spéciale aux écoles en aires de pauvreté (poverty areas, l'équivalent de nos ZEP). Jusqu'en 1970, 257 programmes d'égalisation des chances avaient absorbé 12 millions de dollars mais ne furent pas reconduits par l'administration actuelle.

2) Comment l'environnement social agit-il sur l'apprentissage de la lecture ?

L'attente de la société s'exprime, par exemple, dans les contenus des manuels scolaires de première année. Une enquête britannique du "National Institute of Child Health and Human Development" s'est penchée sur cette question en 1968. On a eu recours à la méthode suivante :

¹ Alain DANSET *Éléments de psychologie du développement*. Colin 1983.

² *El País*, Anuario 1985, p. 44-47, Madrid 1985.

³ *Enquête sur les cantines scolaires de Paris* FCPE Av.80.

- constitution d'une collection de livres de 1^{ère} année scolaire de 13 pays : France, Grande-Bretagne, Inde, Israël, Japon, URSS, Mexique, Italie, Norvège, Corée du Sud, USA, Allemagne Fédérale, Turquie.

- décompte du nombre d'attitudes évoquées par le texte ou l'image dans 6 histoires tirées au sort. Ces attitudes touchaient les traditions, la religion, la guerre et les armes, la famille unie, l'école, le nationalisme, la mort et l'infirmité, la nourriture et les soins, les différentes culturelles, etc.

Les fréquences de présentation, dans l'ordre décroissant, étaient les suivantes :

1. Soins et nourriture (428)
2. Jeux (372)
3. Nourriture seule (318)
4. Travail (318)
5. Ordre et propreté (169)
6. Traditions (166)

Et en queue de liste :

25. Transactions économiques (39)
26. Reconnaissance des différences culturelles (39)
27. Lâcheté (38)
28. Armes et guerres (38)

Le thème de la famille unie est évoqué 17 fois par l'Inde, 11 fois par les USA, 4 fois par la France. La religion apparaît 27 fois pour l'Inde, 24 fois pour Israël, 8 fois pour l'Italie, 0 fois pour les USA et pour la France.

3) Les parents interviennent-ils dans l'apprentissage de la lecture ?

Il faut signaler que, s'il y a des parents aidants, indifférents ou hostiles à la scolarité de leurs enfants, il y a des enfants qui apprennent à lire sans famille et sans école.

Parmi les parents intéressés, TOHAN (1967) classe les Japonais (45% sont au courant des lectures de leurs enfants), les Israéliens (lire la Bible est très important pour les parents traditionnels et ils suivent avec attention les progrès de leurs enfants), les Finlandais (ils envoient à l'école des enfants de 7 ans sachant lire). À l'opposé, les Anglais sont classés parmi les indifférents (29% d'entre eux possèdent moins de six livres non-scolaires chez eux). Un trop grand intérêt peut aussi avoir des effets négatifs. C'est le cas des "Parent-Teacher Associations" aux USA qui font pression sur les maîtres pour obtenir des résultats rapides. C'est un facteur d'insécurité pour les enseignants.

Une question qui tourmente les parents est celle concernant l'âge auquel un enfant peut apprendre à lire, depuis la parution du best-seller de DOMAN, **Apprenez à lire à votre bébé** (1960). Jusqu'à présent la norme directrice était l'âge de la scolarité obligatoire. Or l'admission au cours préparatoire est diverse :

4 ans : Hong-Kong ; 5 ans : Libéria, Uruguay, Grande Bretagne (depuis 1870), etc. ; 7 ans : Afghanistan, Équateur, Pays scandinaves, etc.

Sur le point de savoir quel âge mental est requis pour apprendre à lire, les psychologues ne sont pas d'accord : Pour GATES (1937), un âge mental de 4 ans était suffisant. MORPHET et WASHBURNE font monter la barre à 6 ans et demi. Les pédagogues sont plus nuancés car selon eux il faudrait définir avec précision ce qu'on appelle "lire". Aussi, leurs conclusions sont-elles prudentes. En Allemagne, on développe le point de vue que c'est à l'école de s'adapter aux enfants. Même son de cloche au Danemark : "Il est plus important pour l'école d'être prête que pour l'enfant". En Suède, la maturité scolaire et la capacité de lire sont des données relatives et non absolues. D'ailleurs les progrès en ce domaine n'ont jamais un caractère linéaire.

4) Les filles sont-elles avantagées ?

Dans les pays industrialisés, on s'accorde pour déceler chez les filles "une discrimination visuelle et auditive plus précoce". D'après DYKSTRA et TINNEY (1969), suite à une enquête sur 1659 garçons et 1624 filles de 4 régions aux USA, "les filles sont plus douées en lecture, orthographe et ponctuation que les garçons chez lesquels on compte par ailleurs 70 à 90% de rééducation de lecture. En Grande-Bretagne, les garçons sont en avance mais ils fréquentent davantage les cliniques de lecture. En Inde et au Nigeria, les garçons réussissent mieux.

Une enquête plus approfondie montre que les explications qu'on en donne sont liées aux conditions sociales plus qu'au sexe. Ainsi, en Inde, les parents retiennent les filles pour garder les plus petits et répugnent à les envoyer dans des écoles mixtes. Au Nigeria, les corvées domestiques sont d'abord pour les filles. Aux USA, les garçons sont encouragés à des activités à l'extérieur pour fortifier leurs muscles. Les filles sont retenues pour des activités sédentaires. Un Américain approuvera une fille qui lit mais s'en étonnera pour un garçon. De plus, à l'école, c'est toujours une institutrice qui enseigne la lecture : les filles s'identifient mieux à elle que les garçons.

B. Les variables psycholinguistiques.

Pour la plupart des apprentissages, l'enfant a la possibilité d'utiliser des stratégies d'imitation. Ce n'est pas le cas pour la lecture car il ne voit qu'un adulte ou un enfant immobile opérant des mouvements d'yeux.

DOWNING⁴ a procédé en 1973 à une enquête dans 14 pays (y compris la Chine et le Japon) pour vérifier laquelle des deux méthodes "**look-and-say**" (regarde et parle, nom donné par les Anglais à la globale) ou "**phonics**" (méthode syllabique ou synthétique) était la plus répandue. Il a vérifié que, dans tous les pays, existe une alternative entre un décodage atomistique et, la recherche de sens (méthode du fractionnement significatif). En URSS, ELKONIN conclut qu'aucune des deux méthodes n'est satisfaisante et qu'il est nécessaire de combiner les deux.

Un colloque de psycholinguistique s'est tenu à Genève en 1979 et ses travaux ont été consignés dans **Psycholinguistique de l'enfant** par BRONCKART, KAIL et NOIZET (Delachaux 1983). Par la suite l'**Année Psychologique** de 1983 (pages 225 à 258 et 561-596) a fait connaître les travaux de Michèle KAIL inspirés par le professeur SLOBIN (USA) concernant les aspects universaux dans l'acquisition du langage. Les recherches interlangues veulent vérifier comment l'enfant acquiert les formes canoniques Sujet-Objet (pour l'anglais) ou Sujet-Objet-Verbe pour le Turc. On abandonne l'idée d'universaux de grammaire pour des "universaux de traitement", c'est-à-dire des stratégies de compréhension. Tous ces travaux vont permettre aux recherches sur la lecture de progresser à leur tour.

Ce que nous pouvons tenir pour assuré, c'est qu'il y a deux aspects du développement de la compréhension de la tâche de lecture chez les enfants :

- 1) la compréhension des buts de la lecture,
- 2) la compréhension de ses caractéristiques techniques.

Ce qui est nécessaire, c'est une théorie qui donne un poids égal à la signification et au code. Il est probable, conclut DOWNING, "*qu'une des principales activités théoriques des années à venir dans les recherches sur la lecture consistera à étudier la question de savoir dans quelle mesure la conscience de son propre comportement linguistique favorise l'apprentissage de la lecture*".

RogerUEBERSCHLAG

⁴ John DOWNING *Comparative reading* 1973, Macmillan New York.