

L'APPRENTISSAGE INITIAL DE LA LECTURE

Le point de vue de Rachel COHEN

L'APPRENTISSAGE OU LES APPRENTISSAGES DE LA LECTURE ?

J'ai sous les yeux un texte signé de Roland GOIGOUX faisant le point sur les positions actuelles de l'A.F.L.

Certes, j'applaudis aux nombreuses initiatives de l'A.F.L. et adhère aux positions qui, depuis bien des années, ont sorti la lecture du carcan rigide et sinistre où elle s'était enlégée dans notre pays comme d'ailleurs dans bien d'autres, créant à la pelle des candidats à l'échec scolaire. L'A.F.L. a su redonner son sens à la lecture et mettre au point des stratégies et des outils permettant aux enfants de s'approprier ce mode de communication.

Mais il me vient à l'esprit un certain nombre de réflexions et d'interrogations que je vais m'efforcer de développer ici.

J'observe de jeunes enfants en interaction avec le langage écrit depuis plus de vingt ans. Cinq ouvrages (voir bibliographie) ponctuent ce cheminement et illustrent le travail collectif d'équipes diverses qui ont réuni ainsi le fruit de leurs réflexions, de leurs actions et de leurs recherches.

Lecture ou langage écrit ?

D'abord, je dois dire que le terme lecture ne me satisfait plus. J'y substitue volontiers les termes de langage écrit, ou langue écrite ou encore l'écrit tout court. En effet, il est question d'un acte de communication. Toute communication est un acte à double sens : recevoir mais aussi émettre un message. Or dans la lecture, il est seulement question de réception d'un message, et la communication se trouve ainsi tronquée. Elle ne peut être complète que si l'on peut aussi émettre un message. C'est d'ailleurs dans cette dynamique recevoir/émettre que se construit la compréhension de ce qui constitue l'écrit, tout en ne confondant pas les deux fonctions, bien entendu.

Émettre un message n'est pas simple, surtout pour le tout jeune enfant quand la coordination motrice ne lui permet pas d'"écrire" un message lisible par tous. C'est ce qui a fait confondre bien des fois, la maturité à l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture, deux domaines qui, s'ils sont complémentaires dans leur fonction, font appel à des habiletés différentes. Disons en passant que je rejette en bloc, et je m'en suis longuement expliquée (1), cette notion dangereuse et discriminatoire de "maturité", considérée comme un ensemble d'habiletés indépendante du milieu, de l'exercice de la fonction et qui a créé dans notre législation et nos pratiques des clivages entre la Maternelle et les CP, clivages heureusement qui peuvent être surmontés, à l'heure actuelle, par la création des Cycles.

La recherche des moyens que l'on pouvait offrir aux jeunes enfants afin qu'ils puissent émettre, eux aussi, des messages m'a amenée, avec différentes équipes, à explorer les possibilités offertes par l'utilisation de l'ordinateur. Nous y reviendrons.

Enseignement ou apprentissage ?

Le deuxième terme qui me gêne est le terme enseignement. Pour moi, il ne s'agit pas d'enseigner la lecture aux enfants, mais bien de créer les conditions afin que les enfants apprennent, ce qui diamétralement opposé. ROGERS ne disait-il pas : "plus l'adulte enseigne, moins l'enfant apprend ?"

Ce qui m'intéresse c'est de savoir comment l'enfant apprend pour appréhender, découvrir, s'approprier ce nouveau langage qu'est l'écrit. Alors, mais alors seulement, s'élaboreront les stratégies pédagogiques

ques que l'adulte utilisera afin qu'il y ait interaction constante entre l'environnement et l'enfant. Certes, les processus que développera l'enfant seront différents selon le type de contacts qu'il a et/ou qu'on lui proposera avec l'écrit.

Nous avons fait, Hélène GILABERT et moi-même, une longue analyse des comportements des jeunes enfants, en interaction avec l'écrit, dans le travail collectif réalisé avec l'équipe de l'Ecole Maternelle de la Montjoie, à la Plaine Saint-Denis (3). Je n'y reviendrai pas.

Mais je suis très gênée toujours quand on substitue - ou confond - d'une part les problèmes d'ordre méthodologique, les stratégies d'enseignement (qui souvent se traduisent pas des affirmations d'ordre général et des "il faut"...) et d'autre part les processus que développe l'enfant dans sa conquête de l'écrit.

De toutes façons, l'"enseignement" de la lecture (et les règles que l'on veut bien y voir) ne saurait être monolithique : les stratégies pédagogiques dépendent de l'âge des enfants, du stade de leur développement psychologique, de la situation éducative, des circonstances, des types d'écrits... Un enfant de 3 ou 4 ans, et celui de 6 ou 7 ans n'ont pas la même approche de l'écrit ; les stades psychologiques étant différents (Cf. PIAGET), l'appréhension de la connaissance, quelle qu'elle soit, ne peut-être identique. Nous nous trouvons donc nécessairement face à des situations différentes qui ne sauraient être traitées de la même façon.

De même, dans un premier contact avec l'écrit, les réactions de l'enfant sont bien différentes de celles qu'il aura quelques mois plus tard, période pendant laquelle tout un vécu se sera construit petit à petit, lui fournissant des points de repère, des acquis, de l'expérience.

Je vois donc la nécessité d'une analyse qualitative, non seulement horizontale, (tenant en compte tous les facteurs du moment) mais aussi longitudinale et temporelle.

Règles pédagogiques ou processus d'apprentissage ?

C'est pourquoi, à l'heure actuelle, il me semble aléatoire et artificiel de prendre des positions hors contexte et rigides telles que :

- "pour ou contre l'utilisation du système de correspondance grapho-phonétique" ;
- "l'écrit est un langage pour l'oeil" : en termes de définition peut-être quand il s'agit de lecteurs affirmés, encore que l'écriture braille pour les aveugles me semble entrer dans la catégorie des écrits signifiants ; mais en termes d'apprentissage et découverte de l'écrit, je ne suis plus du tout aussi sûre qu'il faille bannir l'oral. J'y reviendrai..., "Nous travaillons à rendre le déchiffrement inutile" : et que faisons-nous quand nous rencontrons un mot nouveau et long inconnu de nous ? Si nous n'avons pas la maîtrise de code grapho-phonétique, le mot continuerait à nous être étranger même si par le contexte nous parvenons à saisir l'ensemble de la signification. ;
- "les acquisitions techniques sont la conséquence de cette entrée (dans l'écrit)" : dans certains cas, pour les tout jeunes enfants particulièrement, elles peuvent constituer une entrée dans l'écrit, d'autant plus quand il s'agit d'une découverte par les enfants eux-mêmes ;
- "c'est le texte qui constitue l'élément simple" : ce n'est certes pas le cas pour le tout jeune enfant. Pourquoi exclure des unités sémantiques plus courtes dont c'est le propre du jeune enfant ? Les matériaux linguistiques utilisés ne peuvent être identiques pour tous les enfants en toutes circonstances ; ils correspondent au stade de développement mental de l'enfant. Pour ma part, j'accepte la phrase-mot du

jeune enfant. N'a-t-elle pas un sens en elle-même ? J'accepte tous les éléments linguistiques proposés par l'enfant ou l'environnement, et lui en proposerai aussi pour peu qu'ils soient proches de son vécu surtout si celui-ci est jeune ;

■ "appel à l'anticipation" : certes, mais chez le jeune enfant, qui vit dans le présent et qui a bien du mal à se projeter dans l'avenir ou se placer dans des hypothèses, l'anticipation ne peut constituer qu'une démarche parmi d'autres ;

De toutes façons, encore une fois, se place t-on du point de vue de l'adulte qui enseigne (et à qui ?) ou de l'enfant qui apprend (lequel ? comment ? où ?) Pourquoi fait-on abstraction de l'individualité de chacun et n'admet-on pas des cheminements divers et/ou simultanés ?

Par ailleurs, je ne vois pas pourquoi on exclurait la convergence et l'utilisation de multiples modes de communication, qui s'interactivent les uns les autres (les spécialistes de la communication le savent bien). Pourquoi parle-t-on si peu de l'effet des interactions sociales, de la dynamique d'un groupe ? Autant de facteurs qui rendent complexe une analyse que l'on ne peut simplifier et réduire à quelques formules, au détriment de la réalité psychologique qui est : l'enfant - les enfants - en situations interactives.

Ainsi, quand on observe de jeunes enfants dans un environnement qui favorise leur interactivité avec l'écrit, on s'aperçoit que les processus de découverte et d'acquisition, d'assimilation, de créativité, sont bien complexes et s'interactivent l'un l'autre, surtout quand il se produit une situation d'apprentissage collective permettant l'interaction sociale. Les stratégies utilisées sont multiples, concomitantes ou consécutives, et on ne peut en exclure aucune ; elles varient selon l'âge, l'objet de l'activité, la situation et le contenu.

Avant six ans ?

Voilà une autre interrogation, pour ma part, capitale. Certes, il existe les excellents dossiers coordonnés par Yvonne CHENOUF. Pour ma part, j'y ai consacré l'essentiel de mon temps, de mes actions et de mes recherches, en particulier dans des quartiers particulièrement menacés par l'échec scolaire : La Plaine Saint-Denis, Montfermeil, Clichy sous Bois. Pour nous, sur le terrain, il nous fallait prouver que ces enfants n'étaient aucunement des candidats à l'échec scolaire pour peu qu'on mette en place des stratégies pédagogiques leur permettant de mobiliser et d'actualiser tout leur potentiel intérieur dès leur plus jeune âge. C'est en amont qu'il faut agir si l'on veut éviter les échecs en lecture et les échecs tout court ! Tout le problème est là ! Je l'ai longuement développé (2).

Pourquoi ?

■ Parce que - et c'est fondamental - le tout jeune enfant possède des capacités immenses, insuffisamment explorées et exploitées jusqu'ici ;

■ Parce que la lecture est une activité mobilisant de nombreuses habiletés, que c'est une activité riche et formatrice, si toutefois l'approche pédagogique utilisée répond aux intérêts et aux besoins du jeune enfant, et s'insère dans son quotidien ;

■ Parce que la lecture possède un aspect sensoriel auquel l'enfant jeune est particulièrement sensible. En fait tous ceux et celles qui l'ont expérimenté, confirmeront qu'il est plus facile pour un jeune enfant d'apprendre à lire que plus tard, quand il aura passé à un nouveau stade : le stade rationnel.

N'oublions pas que le jeune enfant est à l'âge du langage ; l'expérience montre qu'il n'est pas plus difficile pour lui d'appréhender le langage oral que le langage écrit. Au contraire, la constance des éléments de l'écrit rend l'instant moins fugace que les éléments du langage oral.

Les stratégies éducatives, les moyens pédagogiques ont été longuement développés par différentes équipes (1.2.3). Je n'y reviendrai pas.

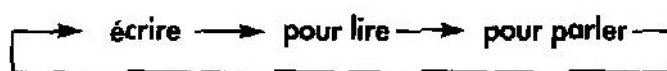
Je précise toutefois qu'il ne s'agit en maternelle ni d'initiation, ni de préparation au langage écrit. Il s'agit d'une activité fonctionnelle réelle ayant tout son sens et toute sa dimension.

Mais précisons aussi que cette approche de la langue écrite dès le plus jeune âge n'a de sens que si elle est continuée dans les classes suivantes et en particulier dans les classes primaires dans lesquelles ces enfants doivent être nourris à la mesure de leur appétit - qui est grand ! L'instauration des cycles le permet et l'encourage. Elle doit être soutenue par une formation initiale et continuée des adultes, dans une dynamique où s'interactivent formation, actions innovantes sur le terrain et recherche, permettant une continue réflexion et une perpétuelle interrogation. NE PAS CRAINDRE DE SE REMETTRE EN CAUSE !

Langage écrit, langage oral ?

Lecture = processus oeil/cerveau ? Peut-être pour les lecteurs ! Mais pour les jeunes apprenants qui en sont au stade du langage, que celui-ci ait un support oral ou visuel, les approches et modes d'exploration présentent des similitudes que l'adulte ne saurait ignorer, encore moins rejeter. On observe les jeunes enfants faisant des comparaisons visuelles ou auditives dans l'écrit qu'ils manipulent, s'amusant des différences et des similitudes qu'ils découvrent, (l'enfant plus âgé y est presque insensible), jonglant entre les deux registres. C'est justement cette prise de conscience qui les amènera, après une phase d'appréhension globale (Cf. le syncrétisme chez l'enfant), à développer des processus d'analyse et à "briser le code", selon l'expression de R.SODERBERGH. On observe alors une nouvelle phase : le désir de composer eux-mêmes des mots, phrases ou textes à partir des éléments découverts. D'où la nécessité de leur fournir des outils adéquats et faciles d'usage. Après avoir utilisé des lettres mobiles, des tableaux de feutre, du matériel en tous genres, c'est ce problème qui nous amène à explorer les possibilités offertes par un ordinateur. Nous reviendrons sur ce point essentiel.

Le travail quotidien dans de nombreuses classes maternelles dans la banlieue Nord parisienne comportant une forte majorité d'enfants non-francophones nous a amenés à entrevoir de nouveaux aspects de la dynamique qui existe entre langage écrit et oral. Certes la situation est un peu particulière, puisque le français est pour ces enfants langue étrangère. Mais elle nous a permis de renverser des formules toutes faites et des pratiques usuelles qui veulent que seuls les enfants ayant maîtrisé l'oral peuvent commencer l'apprentissage de la langue écrite. L'utilisation de l'ordinateur a renforcé ces hypothèses. La situation nouvelle créée ainsi nous a fait comprendre que l'écrit, même pour de jeunes enfants pouvait être le point de départ d'un enrichissement oral et inversement. Nous nous trouvons alors devant une formule inattendue :



Technologies nouvelles et lecture

Certes il existe ELMO, mais depuis, des usages multiples ont été faits dans le domaine des technologies nouvelles. Pour moi, c'est un aspect incontournable qui ouvre des perspectives fécondes, et qui nous oblige à repenser ce que nous avons crû savoir.

Je ne vais pas décrire ici les logiciels utilisés, créés par le Groupe Apprentissage du Centre Mondial et maintenant commercialisés. Nous les avons élaborés, expérimentés, évalués dans de nombreuses classes (4). Ce ne sont pas des logiciels d'entraînement à la lecture mais des logiciels interactifs qui permettent la créativité de l'enfant, en alliant mots, création de textes et support image.

Quelques remarques :

- le coin ordinateur, très fréquenté par des enfants, même très jeunes, suscite des échanges verbaux nombreux, des commentaires et transforme ainsi la situation pédagogique. En effet, l'auto-apprentissage, l'apprentissage autonome entre enfants par interactions mutuelles, le monitorat, changent l'ambiance d'une classe et permettent aux enfants de prendre en charge, en partie du moins, leurs apprentissages. Les sources de connaissance se multiplient, le pouvoir est partagé, et le rôle de l'adulte change aussi, bien évidemment. Quand aux échanges verbaux, ils jouent probablement une part importante dans la conscience métalinguistique de la langue écrite.
- le problème de production d'écrits pour les très jeunes enfants se trouve enfin résolu, quels que soient leur âge et le degré de coordination motrice. Ces écrits sont propres, esthétiques, lisibles par tous et les jeunes enfants y sont très sensibles.
- On se trouve devant une approche globale de la langue, dans laquelle se construisent toutes les compétences nécessaires. En effet parle-t-on de lecture ? D'écriture ? D'orthographe ? Toutes ces habiletés sont nécessaires et se développent simultanément, au gré des besoins des enfants, sans progression prédéfinie, sans programme.
- On s'étonne du nombre des acquisitions possibles, de leur rapidité. Je ne peux décrire ici le bond en avant que ce travail a suscité : il est certain que la maîtrise de la langue écrite a été accélérée de manière spectaculaire, comme nous le décrivons dans notre ouvrage, même dans des populations en difficulté : enfants déficients auditifs, enfants en retard dans leur scolarité, dyslexiques, enfants rencontrant de graves difficultés psychologiques...

L'introduction de la synthèse vocale, a ouvert de nouvelles perspectives, très importantes et a élargi le débat sur le rôle de la langue orale dans l'acquisition de l'écrit. Encore une fois je ne peux résumer les conclusions de l'ouvrage collectif (5) paru en Mars 1992 sous le titre Quand l'ordinateur parle. Je dirai seulement que l'utilisation de la synthèse vocale repose de manière encore nouvelle le rôle de la voix et nous oblige à repenser la formule citée plus haut. En effet, il s'ajoute l'écoute dans un processus qui devient alors :



Ce schéma peut paraître peu clair et discutable pour ceux qui n'auraient pas pris connaissance de la méthodologie induite par le logiciel : je renvoie le lecteur à l'ouvrage cité.

Avec l'introduction et l'utilisation des technologies nouvelles et des médias, des situations nouvelles de communication s'offrent aux enfants et aux adultes. Nous ne pouvons y rester insensibles ou extérieurs.

Des horizons nouveaux apparaissent, encore bien insuffisamment explorés qui nous obligent à repenser nos théories, nos pratiques, et nous contraignent à une certaine modestie : relativiser nos affirmations et être prêts à reconsidérer nos convictions et nos savoirs ● Rachel COHEN¹

Ouvrages de Rachel COHEN cités dans le texte, publiés aux Presses Universitaires de France, Paris

(1) **L'apprentissage précoce de la lecture, 1ère édition** 1977 ; 5ème édition : 1992, traduit en Espagnol, Italien, Portugais, Hongrois, Bulgare

(2) **Plaidoyer pour les apprentissages précoces**, 1982 ; 2ème édition : 1985

(3) **Découverte et apprentissage de l'écrit avant 6 ans**. Rachel COHEN et Hélène GILABERT, 1986 ; 2ème édition 1987

(4) en collab. : Les **jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur**, 1987 ; 2ème édition en préparation

(5) en collab. **Quand l'ordinateur parle...** Mars 1992

¹ Institutrice de maternelle. Licenciée en philosophie et docteur d'Etat en sciences de l'éducation. Ingénieur de recherche à l'Université de Paris-Nord. Présidente de l'Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants (IEDPE)