

L'apprentissage initial du lire-écrire en Slovaquie □ en quête d'une approche équilibrée

Département de Communication sociale et biologique
Académie slovaque des Sciences, République slovaque

Depuis qu'elle existe, l'Association slovaque pour la Lecture a inscrit au cœur de ses préoccupations une des questions essentielles qui se posent chez nous en matière d'apprentissage initial du lire-écrire : comment introduire dans nos classes une diversité d'approches méthodologiques qui soient adaptées sur le plan développemental et individuel, avec un usage intégré et équilibré d'une grande variété de matériaux écrits et de vrais livres ? Il s'agit pour nous en effet :

- de donner aux instituteurs la possibilité de traiter les enfants de manière différencié ;
- de répondre aux besoins des enfants en tenant compte de leurs connaissances préalables, leurs intérêts et expériences de l'écrit ;
- d'aider les enfants à poursuivre et conforter leurs premiers acquis en matière de langage écrit ;
- de ne pas bloquer ou interrompre le développement naturel de leur langage écrit, sans parler du risque de les ramener à un niveau zéro de littératie.

En d'autres mots, ce dont nous avons surtout besoin, c'est de préserver un équilibre entre l'enseignement et l'apprentissage, entre la quantité d'exercices traditionnels et l'usage de classiques de la littérature enfantine, entre le travail scolaire et l'apprentissage d'une part, et la joie et le plaisir de lire d'autre part, afin de gagner et préserver l'intérêt des enfants et leur donner un amour durable pour la lecture.

Quand il s'agit d'identifier les obstacles et les oppositions qui peuvent nous empêcher d'atteindre

nos objectifs, il est clair qu'une grosse part du problème réside dans les méthodes et attitudes traditionnelles, dans ce qu'on peut appeler « l'approche par manuel », que d'aucuns considèrent toujours comme l'incontournable première étape dans l'enseignement de la lecture et l'entrée dans l'écrit. Cette approche est utilisée depuis le XIXe siècle et reste de nos jours la méthode d'enseignement la plus employée. Quelle que soit la valeur qu'on lui attribue, le fait est que nos parents, grand-parents et arrière-grand-parents ont appris à lire en utilisant semblable matériel. Ils ont donc tous commencé leur vie de lecteur avec des textes similaires à ceux qu'on soumet aux enfants d'aujourd'hui.

Pour comprendre les conséquences possibles de ce type d'approche, mieux vaut décrire brièvement les caractéristiques principales de la « **méthode phonémique analytico-synthétique** » d'**apprentissage de la lecture**. Celle-ci est fondée sur

1. l'analyse et la fusion phonémique de 38 sons correspondant à 38 lettres ;
2. une programme systématique d'apprentissage des différentes lettres qui dure de 8 à 10 mois en moyenne et qui se déroule durant la première année (enfants de 6 à 7 ans). Il vaut la peine de remarquer que certains enfants surdoués d'âge préscolaire sont capables de venir à bout d'un tel programme en une semaine si l'on utilise des lettres capitales imprimées...

Par ailleurs,

- les enfants de 1^{ère} année doivent apprendre quatre formes de

lettres différentes (minuscules et majuscules, en script et en cursive) ;

- les critères de réussite sont très élevés — les exigences formelles de correction dans la lecture et l'écriture sont surestimées au détriment de l'usage significatif et fonctionnel que les élèves peuvent faire du langage écrit ;
- pour rencontrer ces exigences, il est nécessaire de prévoir un entraînement intensif qui comporte **avant tout** des lectures à haute voix et des exercices d'écriture - plus précisément, des lectures à répétition avec déchiffrement de mots et de phrase et des activités fréquentes d'écriture telles que copies mécaniques ou dictées, etc.
- Ces activités se font au détriment de tâches plus importantes qui concernent la recherche de sens, la compréhension et la réflexion, et qui sont fondées sur la signification et le contexte. Sont négligées, pour ce qui concerne la lecture, les stratégies de formulation d'hypothèses, les prédictions, la négociation des significations, les discussions en groupe, les interactions et transactions, et pour l'écriture, les activités significatives, celles qui concernent l'expression personnelle.

Pour résumer les conséquences d'une telle approche, nous pouvons dire que les recours au sens et au contexte n'y sont jamais encouragés ni souhaités, et qu'ils ne sont donc pas du tout intégrés dans les comportements des enfants, dont la lecture est mécanique, passive et privée de signification, d'autant que les textes fournis par les manuels

sont généralement ennuyeux et que les activités proposées n'ont aucune fonctionnalité. Les enseignants, par ailleurs, ne peuvent pas utiliser un matériel supplémentaire plus attractif (livres ou revues) avant d'avoir fini leur manuel. Ou, du moins, ne semblent-ils pas capables d'imaginer qu'ils le pourraient. En conséquence de quoi l'environnement écrit fourni aux enfants est-il plutôt pauvre. De plus, les connaissances préalables des enfants (par ex. leur connaissance des lettres capitales, de certains mots écrits) ne sont ni prises en compte ni évaluées. En fait, il n'existe aucune évaluation en matière de lecture et de connaissance de l'écrit à l'entrée des enfants en primaire. Et quand il en existe une en cours d'année, elle tend à ne considérer que l'acquisition des *mécanismes* de lecture.

Les caractéristiques et les contraintes d'un tel mode d'enseignement de la lecture, associées à une absence d'outils et d'instruments d'évaluation concernant l'entrée dans l'écrit, jettent le doute sur la possibilité de pratiquer dans pareil cadre une individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Si l'on excepte le petit groupe d'enfants (environ 5%) qui connaissent des difficultés et des troubles en lecture et qui ont toujours été pris en charge par des services spécialisés, l'individualisation de l'apprentissage du lire-écrire à l'école primaire n'existe pratiquement pas. Et pourtant, la majorité des enfants qui n'ont pas le moindre handicap ni le moindre trouble (les 95% restants) sont loin d'être des lecteurs confirmés ou même simplement fonctionnels. À tout le moins, l'éventail des compétences et des habitudes en lecture et les intérêts de ceux qui « savent lire » est extrêmement large et le nombre de ceux dont le niveau de littératie (fonctionnelle ou culturelle) est problématique semble aller croissant. Aussi est-il probable que les conditions traditionnelles dans lesquelles les enfants sont initiés au langage écrit contribuent pour une bonne part aux problèmes de lecture-écriture que nous rencontrons actuellement.

La résistance au changement

Bien que la plupart de ces problèmes aient été identifiés, décrits et amplement discutés, la volonté de changer les choses reste plutôt faible chez les enseignants. Les habitudes issues des méthodes traditionnelles d'apprentissage initial de la lecture restent les plus fortes. Une des explications probables de ce phénomène réside dans les caractéristiques de la langue slovaque, en particulier dans son orthographe particulièrement transparente, puisque la régularité des correspondances lettres-sons y avoisine les 100%. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est cette transparence et la facilité avec laquelle les correspondances peuvent être expliquées, enseignées et apprises qui constituent probablement les raisons principales pour lesquelles les enseignants ne se posent aucune question sur la méthode qu'ils utilisent depuis des lustres. La réelle possibilité pour les élèves de pouvoir atteindre les objectifs d'un déchiffrement correct sans recourir au contexte significatif conduisent les enseignants à négliger les aspects les plus importants de la lecture, qui concernent la joie et le plaisir de lire. Nous faisons l'hypothèse que plus simple est l'orthographe d'une langue, moins on consacre d'efforts aux différentes manières dont on peut attirer l'attention des enfants, gagner leur intérêt et renforcer leur amour pour la lecture. À l'opposé, plus difficile est l'orthographe, plus il est nécessaire pour l'enseignant d'être créatif et souple dans la manière dont il va se comporter avec les enfants pour conserver leur attention et leur motivation.

Bien sûr, il existe un tas de travaux qui ont été menés dans le domaine et on peut s'inspirer de nombreuses idées venant des recherches et pratiques issues de différentes cultures linguistiques à orthographe « opaque ». Selon nous, le fait de tabler tout à la fois sur la simplicité de l'orthographe slovaque et sur la diversité des méthodes disponibles ne peut que profiter au développement du langage écrit des élèves. Essayer de fournir aux enseignants des

repères parmi ce riche ensemble d'idées et d'expériences de qualité, tel est le défi qu'il nous faut actuellement relever.

Tentatives actuelles de changement

Parmi les nombreux projets qui, dans le cadre de la formation des enseignants, ont visé à élargir les conceptions et savoirs de ces derniers en matière d'apprentissage du lire-écrire, plusieurs tentatives ont été faites pour encourager l'usage d'un éventail plus large de méthodes et de stratégies d'enseignement de la lecture. Différents matériaux pédagogiques pour un enseignement explicite « axé sur le code » ont été élaborés sur base de différents principes et/ou d'unités phonologiques, tels que le *Lecteur de Rébus* (Zápotočná & Kožíková, 1994) ou le *Programme d'entraînement à la conscience phonémique d'Elkonin* (Mikulajová & Dujčíková, 2001). Nous avons également consacré de récents efforts au renouveau et à la publication de plusieurs anciennes méthodes appartenant à l'histoire de l'enseignement de la lecture en Slovaquie. Ces méthodes sont fondées sur un apprentissage *implicite*, au travers de découvertes, de jeux de devinettes, de stratégies axées sur le sens et l'usage du contexte, etc. Citons la méthode globale des mots entiers de Vaclav Příhoda (1934) ou encore l'approche « Génétique » (appelée également « Écrire pour lire ») développée par Jozef Kožíšek (1929). Bien que Příhoda et Kožíšek soient d'éminents psychologues, l'acceptation et l'usage en contexte scolaire de ces méthodes restent limités, tant la culture pédagogique ambiante semble fortement « dépendante » du traditionnel manuel proposé dans le cadre du programme national officiel.

Projets en cours

Finalement, en guise de contribution à une approche équilibrée de l'apprentissage initial du lire-écrire en Slovaquie, nous aimerions décrire deux projets en cours, liés à cette préoccupation.

De manière plus spécifique, les buts communs à ces deux projets sont de

- dépasser les limites de l'approche traditionnelle axée sur le code ;
- se débarrasser de certains préjugés sur l'apprentissage de la lecture ;
- fournir aux écoles une grande variété de textes de lecture, de genres, de matériaux, de livres, etc.
- de promouvoir les activités axées sur le sens dès le début de l'apprentissage de la lecture ;
- de permettre aux enfants de vivre des expériences de lecture qui soient positives et leur procurent du plaisir ;
- de leur permettre de faire fond sur leurs connaissances préalables et personnelles ;
- d'individualiser l'enseignement et l'apprentissage.

Les hypothèses principales qui sous-tendent ces projets sont simples.

1. Nous devons tout d'abord libérer les enseignants des entraves qui les empêchent de mener des activités significatives et de se préoccuper de l'essentiel. Cet objectif peut être atteint grâce au développement du **Nouveau Manuel de Lecture** (*Projet n°1 : Libérons-nous des entraves*).
2. Pour peu que les enseignants aient l'occasion de mener des activités significatives, nous devrions trouver le moyen de leur montrer comment faire et pourquoi le faire. Ce second projet, le **Projet d'Évaluation de l'Entrée dans l'Écrit** (*Ouvrons les yeux*) tente d'atteindre ce but grâce à la mise en place d'une évaluation authentique de l'entrée des enfants dans l'écrit. Ses principaux objectifs sont de développer une version slovaque du célèbre *Observation Survey of Early Literacy Achievements* [Évaluation des Acquisitions lors de l'Entrée dans l'écrit] de M.M. Clay (2002).

Le Nouveau Manuel de Lecture

Sur un plan général, le Nouveau Manuel de Lecture (Štefeková & Culková, 2001) s'inscrit dans le cadre de la méthode traditionnelle, tout en se libérant de ses principales limites, grâce aux caractéristiques suivantes :

- Il commence uniquement avec des lettres capitales - dont beaucoup sont déjà connues des enfants.
- Toutes les lettres sont disponibles dès le début et se trouvent sur toutes les pages du manuel avec les images qui représentent les mots ayant les différents sons à l'initiale.
- Le principe de l'identification d'un son à l'initiale d'un mot et de la lettre qui lui correspond est expliqué et tous les enfants y sont formés dans une période préparatoire.
- Les enfants peuvent utiliser cette clé de décodage quand et autant qu'ils le souhaitent (de manière individuelle, autonome, etc.)
- Les textes employés ne doivent pas être composés uniquement de quelques lettres, comme c'est d'habitude le cas dans les autres manuels, avec comme résultat une grande pauvreté de vocabulaire, des phrases fort artificielles, etc.
- Les textes varient en difficulté - certains sont limités aux lettres qui sont travaillées de manière systématique, d'autres ne le sont pas. Les enseignants (comme les enfants) peuvent choisir ce qui convient à un enfant particulier. En plus, en utilisant leur clé de décodage, ils peuvent utiliser d'autres matériaux (livres, journaux, magazines ou journaux).
- De nombreux jeux et tâches style « résolution de problème » sont inclus dans le manuel, ils nécessitent et encouragent tout naturellement la compréhension.

En résumé, le Manuel de Lecture donne l'occasion d'augmenter la difficulté des textes en fonction des compétences et besoins des enfants, permettant l'individualisation de l'apprentissage, une diversification des maté-

riaux écrits. Plaisir et amusement sont par ailleurs au rendez-vous.

Au cours de l'année scolaire dernière (2001-2002), le Nouveau Manuel de Lecture a été utilisé dans 16 classes de première, dans 16 écoles différentes de Slovaquie. Plus de 300 élèves ont appris à lire avec ce manuel et ont été testés plusieurs fois au cours de l'année. Les résultats ont été comparés à un groupe-contrôle composé de classes parallèles travaillant de manière traditionnelle. Tout au long de l'année, les enseignants ont rencontré régulièrement les auteurs du manuel, qui sont elles-mêmes des institutrices expérimentées, afin de partager leurs expériences et leurs savoirs. Le test de lecture final portant sur la maîtrise des mécanismes de lecture et sur la compréhension a montré de bons résultats. Le rapport (Mancová & al., 2002) a été soumis pour étude au Ministère de l'Éducation. Pour autant que le Ministère approuve le Nouveau Manuel et lui accorde le certificat nécessaire avec les subsides idoines, son usage pourrait être instauré sur une large échelle dans les écoles primaires du pays dès l'année prochaine, espérons-le.

Projet d'Évaluation de l'Entrée dans l'Écrit

Il s'agit d'un projet international subsidié par le programme Comenius Socrates de la CE. La principale coordinatrice dudit projet est Angela Hobsbaum (2001) de l'Institute of Education de l'Université de Londres. Parmi les autres partenaires, on trouve l'École Royale d'Éducation de Copenhague (Danemark), la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Grenade (Espagne), Muintearas de Galway (Irlande) et le Département de Communication sociale et biologique de Bratislava (Slovaquie). L'objectif principal du projet est d'élaborer des versions slovaque, espagnole, irlandaise et danoise de l'Observation Survey of Early Literacy Achievements [Évaluation des Acquisitions lors de l'Entrée dans l'Écrit] de Clay (2002).

Les caractéristiques essentielles de l'Évaluation des Acquisitions sont les suivantes :

- La complémentarité de l'évaluation et de l'observation en contexte scolaire ; elle comporte 6 tests : vocabulaire de lecture et d'écriture, lecture de mots, connaissance des lettres, conceptions sur les livres, tâche de dictée, observation codée de la lecture orale ;
- L'attention portée à la progression : elle suit l'évolution et les progrès de l'apprentissage, vise à l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage ;

L'évaluation en lecture est fondée sur :

- l'usage de textes de 3 niveaux de difficulté différents¹. Cette hiérarchisation doit permettre d'observer l'enfant dans trois situations différentes et d'évaluer son niveau d'aptitude à intégrer et utiliser ses connaissances au cours de la tâche qui lui est soumise. Il s'agit également de voir comment et jusqu'à quel point il peut le faire quand on lui propose des tâches nouvelles et inconnues - de voir, en somme, quelles sont ses limites. En d'autres mots, l'évaluation a

¹ Le texte « facile » est du niveau des textes auxquels l'enfant a déjà été confronté. Il peut s'agir d'un texte déjà vu ou d'un texte qui comporte des problèmes linguistiques déjà rencontrés et enseignés. L'enfant est censé capable de comprendre un tel texte à 95-100%.

Le texte « moyen » est du niveau d'un texte d'apprentissage, soit un peu plus difficile que ceux auxquels l'enfant a déjà été entraîné. Il s'agit d'habitude d'un texte inconnu ou qui comporte des difficultés linguistiques qui dépassent les compétences présentes de l'enfant. L'enfant est censé pouvoir comprendre un tel texte à 90-95%. Selon Clay, ce niveau de difficulté représente le meilleur matériel de lecture possible pour amener des progrès dans son apprentissage.

Le texte „difficile“ est encore plus complexe; il contient une série de nouveaux problèmes, non encore rencontrés par l'enfant. La compréhension ne devrait pas aller au-delà des 89%.

- pour but d'identifier dans quelle fourchette se situent les compétences de l'enfant.
- le niveau de difficulté des textes permettant l'observation de la lecture orale est choisi en fonction des connaissances et habiletés du moment de l'enfant ;
- l'évaluation débouche sur le choix de la prochaine étape d'enseignement et d'apprentissage, notamment sur le choix de matériaux écrits adaptés au niveau des enfants ;
- les stratégies utilisées par les enfants constituent le principal sujet d'analyses et la source d'informations essentielle concernant les compétences, les problèmes et besoins de l'enfant (les analyses des erreurs et des auto-corrrections indiquent jusqu'à quel point l'enfant peut extraire de l'information à partir du sens et du contexte, la structure syntaxique de la phrase ou de l'information visuelle).
- Ses croisements de stratégies montrent jusqu'à quel point l'enfant est capable d'intégrer des informations provenant de différentes sources, etc.

En bref, nous pensons que les conceptions des enseignants à l'égard de l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit peuvent être modifiées s'ils veulent respecter les exigences de l'Évaluation des Acquisitions en matière de lecture et d'écriture, de comportement de lecture, avec ses procédures de codages, d'analyses et d'interprétations.

Grâce à leur expérience de l'Évaluation des Acquisitions les enseignants peuvent acquérir des perspectives variées et une compréhension plus profonde du processus d'apprentissage, de telle sorte qu'on peut espérer les voir adopter un enseignement plus significatif et naturellement équilibré, avec l'utilisation et l'intégration d'une grande variété de méthodes, d'approches et de matériaux autorisant un apprentissage individualisé.

Conclusion

Pour nous, être en quête d'une approche équilibrée de l'apprentissage initial du lire-écrire, cela consiste tout d'abord à lever les barrières, contraintes et obstacles qui empêchent les enseignants d'adopter une approche individualisée et adaptée des enfants. Il s'agit de libérer un espace qui permette aux enseignants d'élargir leur répertoire de méthodes et de les utiliser de manière intégrée et équilibrée. Cela suppose aussi qu'on leur montre et qu'on les aide à voir ce qu'ils pourraient - devraient - faire, quelles sont les choses les plus importantes en matière d'apprentissage du lire-écrire et pourquoi elles le sont.

Références:

- C Clay, M.M.(2002). An observation survey of early literacy achievements. Heinemann: Auckland.
- Hobsbaum, A. (2001). Early Literacy Assessment Project - Institute of Education - University of London, COMENIUS-SOCRATES, 2.1, Ref. 94314-CP-1-2001-1-UK.
- Kožíšek, J.(1929). Počátky čtení: Metodický průvodce čítankou malých „Poupata“. Praha: Státní nakladatelství.
- Mancová, M., Kollárik, K., Marušincová, E., Zápotočná O.(2002). Záverečná správa z überovania experimentálnej učebnice Šlabikár pre 1. roč. ZŠ. Bratislava: ŠPÚ.
- Mikulajová, M., Dujčíková, O. (2001). Vŕrajine slov a hlások: Tréning fonematického uvedomovania pod_a D.B. Eíkonina, Bratislava: Dialóg.
- Příhoda, V.(1934). Globální metoda. Nové pojetí výchovy. Praha: Orbis.
- Štefeková, K., Culková, R.(2001) Šlabikár pre 1. ročník základných škôl. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Zápotočná, O., Kožíšková, Š.(1994). Rébusová čítanka: Program rozvíjania fonologických schopností. Bratislava: KVSBK SAV a Open Society Fund, 50 str.