

## L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (QUELQUES CONSIDERATIONS).

Ces vingt-cinq dernières années la recherche scientifique a réalisé de fabuleux progrès dans la connaissance des processus mentaux à l'œuvre dans l'activité de lecture et notamment dans la phase cruciale de l'apprentissage. L'Observatoire National de la Lecture (ONL), instance mise en place par le ministère de l'Éducation Nationale pour lutter contre l'illettrisme, regroupe les plus grands spécialistes du domaine dans le monde francophone. Cette instance s'est notamment chargée de dresser un bilan des connaissances scientifiques actuelles portant sur les processus de lecture. Cette synthèse a fait l'objet d'une publication collective intitulée " Apprendre à Lire ", éditée en 1998 aux éditions Odile Jacob.

Or, pour des raisons obscures et choquantes, il s'avère que ces constats scientifiques sont totalement méconnus de la communauté éducative (administrations publiques concernées, centres de formation des maîtres, enseignants, etc.). En Belgique, le paradoxe est extrême. En effet, un groupe de recherche de renommée internationale, en collaboration avec des dizaines d'équipes de grande valeur en Europe, en Amérique du Nord, en Asie et en Australie, travaille depuis une trentaine d'années sur les processus de la lecture au sein du laboratoire de Psychologie Expérimentale de l'ULB (Morais, Allegria, Content, Mousty), sans que leurs résultats confirmés et recoupés par de multiples expériences réalisées dans le monde entier, ne soient pris en compte un tant soit peu. Bien au contraire, on continue à appliquer sur le terrain des pratiques pédagogiques considérées par l'ensemble de la communauté scientifique comme dangereuses sur le plan pédagogique et largement responsables de l'important taux d'illettrisme que nous connaissons à l'heure actuelle.

Quelles sont les raisons qui sont à l'origine de cette carence au niveau de la diffusion de l'information et qui conduisent les administrations concernées et à ne pas tenir compte des données scientifiques précitées, tant dans le choix des moyens d'enseignement que dans les programmes de formation des maîtres ?

En vérité, deux raisons expliquent cet état de fait. Il y a tout d'abord la pression exercée par les lobbies qui alimentent le marché de l'éducation. Celle-ci conduit à une censure des résultats de la recherche et à la persistance, dans les centres de formation des maîtres et parfois même dans les administrations concernées, du choix d'un enseignement basé sur des théories et pratiques pédagogiques totalement révolues.

A ce propos, José Morais, certainement la référence mondiale en la matière, docteur en Sciences Psychologiques, professeur de psychologie expérimentale, psychologie cognitive, psycholinguistique et neuropsychologie, à l'Université Libre de Bruxelles, membre de l'ONL, s'exprime ainsi:

*" Malheureusement, les idéologues de la méthode globale et de la lecture naturelle essaient de discréditer la recherche scientifique expérimentale. Leur position farouchement antiphonique a beaucoup de force dans les milieux de fonctionnaires chargés de la politique et de l'organisation de l'éducation primaire, ainsi que dans les centres de formation d'enseignants. De plus, il ne faut pas oublier que l'instruction de la lecture est aussi un produit commercial. Il n'y a pas que les nombreux séminaires évoqués plus haut. Il y a surtout les livres scolaires. Le nombre des consommateurs étant très élevé, les bénéfices pour les auteurs et les maisons d'édition sont importants. Dans ces conditions, se forment des conjonctions d'intérêts qu'il est difficile de bouleverser et qui favorisent l'inertie dans les principes et les méthodes d'instruction. Difficile à concilier avec une recherche qui par nature ne s'arrête jamais et qui ne cherche qu'à se dépasser... La censure sur la recherche est une réalité. " (" L'Art de lire ", éditions Odile Jacob, 1994, page 268).*

Par ailleurs, le marasme engendré par les méthodes d'apprentissage dites semi-globales, ont amené les pouvoirs publics à mettre en place tout un réseau de classes et d'institutions spécialisées pour accueillir un nombre sans cesse croissant d'enfants qui - dans 85% des cas - doivent leur échec scolaire à une lecture déficiente. Que deviendrait ce réseau composé d'éducateurs, de thérapeutes spécialisés, de gestionnaires, pour ne citer qu'eux, si demain les enfants victimes des méthodes apprenaient à lire. En fin de compte, seule demeure la question de l'existence d'une vraie volonté politique de changer cet état de fait, au-delà des beaux discours récurrents à l'approche des échéances électorales. On peut en douter. Il y a eu les rapports PISA, les publications scientifiques, les échos médiatiques, mais rien ne bouge au sommet de la pyramide. Il nous reste à espérer que le salut vienne de la base, de ceux qui travaillent sur le terrain et que ce gâchis insupportable et des parents soucieux de l'avenir de leurs enfants.

Un gros travail d'information et de formation demeure. La plupart des gens ignorent qu'un enseignant peut se retrouver à la tête d'une classe de CP sans avoir reçu la moindre formation dans son cursus sur les processus d'apprentissage. Sur cette question, José morais s'exprime en ces termes:

*" Puisque la lecture est une activité cognitive, puisque son apprentissage implique des capacités mentales, il me semble fondamental que tous ceux qui sont concernés par cet apprentissage au-delà des enfants eux-mêmes (parents, enseignants, rééducateurs, inspecteurs, responsables ministériels) sachent que la lecture et son apprentissage sont des questions scientifiques dans le champ de la psychologie cognitive et qu'ils soient correctement informés sur les apports déjà réalisés par cette discipline. Est-il raisonnable, par exemple, qu'une personne, si dévouée soit-elle, se voie confier la charge d'apprendre à lire à des enfants alors qu'elle-même sait peu, voire a des idées fausses, sur ce qu'on fait en lisant et sur les mécanismes de l'apprentissage ? " (Morais, Regards sur la lecture et ses apprentissages, ONL 1996).*

A juste titre, on parle beaucoup dans nos pays développés, tant sur le plan politique que médiatique, des adultes illettrés ou des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en raison d'un handicap physique ou mental bien spécifique. Mais on ne parle jamais ou presque de ces centaines de milliers d'enfants qui ont un potentiel tout à fait normal – voire parfois supérieur à la normale – et qui pourtant, pour des raisons qui leur sont entièrement étrangères, se retrouvent en situation d'échec scolaire grave, voyant ainsi leurs perspectives d'avenir brusquement compromises. Pour notre part, c'est au quotidien que nous recevons, dans le cadre du Centre de Psychopédagogie, à Genève, des enfants dotés d'une intelligence tout à fait normale et exempts de tout trouble, qui arrivent toutefois à l'âge de 12 ou 13 ans en ne sachant ni lire ni écrire ou presque. Il est triste – pour ne pas dire révoltant - d'assister au spectacle de ces enfants et adolescents qui ont perdu toute confiance en leurs capacités, ainsi que toute estime d'eux-mêmes et dont la souffrance est d'autant plus grande qu'ils assument souvent seuls le poids du déshonneur que nous leur faisons porter, trop lâches que nous sommes pour reconnaître notre propre échec. En ce qui nous concerne, nous ne pouvons pas nous résigner à admettre - comme une fatalité confortée par les statistiques - une telle injustice. Pourquoi tant de gâchis ? Qu'a-t-on fait à ces enfants pour en arriver là ?

Rappelons d'abord quelques chiffres. Selon le ministère français de l'éducation nationale, à l'entrée en sixième, " 15% des enfants ne savent pas lire et 20% ne comprennent pas ce qu'ils lisent. " D'après les statistiques de l'Observatoire National de la Lecture, instance mise en place en 1994, par le ministère précité pour lutter contre l'illettrisme, " dix enfants sur cent vont à l'école pendant plus de dix ans et en sortent sans savoir lire ou écrire ; dix autres éprouvent des difficultés majeures avec la lecture.

De très nombreuses recherches scientifiques concordantes réalisées un peu partout dans le monde montrent que – dans 85% des cas – les enfants en échec scolaire ont à la base un problème de lecture. Ce n'est que dans 15% des cas que - tout en ayant un niveau de lecture correspondant à celui de leur groupe d'âge - ils éprouvent des problèmes de compréhension, problèmes qui ne sont du reste pas propres au support écrit, mais qui se retrouvent également à l'oral.

De plus, à l'heure actuelle, en moyenne, plus d'un tiers des élèves d'une classe de CP sont en difficulté dans l'apprentissage de la lecture et doivent avoir recours à des spécialistes (logopédistes, psychomotriciens). Or, en dehors de l'importance de ce chiffre, il est intéressant de constater que dans 9 cas sur 10, il s'agit d'enfants qui ne souffrent d'aucun trouble particulier, mais qui rencontrent des " blocages " liés uniquement à des méthodes d'apprentissage inappropriées et très en retard par rapport à la recherche. A noter que bien qu'il n'existe pas de statistiques officielles en Suisse et en Belgique, si l'on se réfère toutefois à l'enquête PISA 2000 conduite par l'OCDE pour évaluer notamment les compétences en lecture de jeunes gens de 15 ans issus de 31 pays, on peut estimer – à tout le moins – que la situation est comparable dans ces deux Etats.

Cette réalité que nous vivons tous les jours est rarement montrée au grand jour. On préfère désigner un mal étrange - appelé dyslexie - comme responsable de cette hécatombe. En vérité, des enfants dyslexiques, il y en a très peu ! Des enfants bloqués dans leur apprentissage, il en existe en revanche beaucoup. La dyslexie, c'est bien commode comme diagnostic. Pas de coupables : l'enfant est malade, personne n'en peut rien. Comme le dit la chanson : " C'est la faute à Rousseau ! " Et on évite ainsi de remettre en question le système scolaire. Il y aurait 35% d'enfants dyslexiques dans nos pays francophones. Un chiffre énorme.

En réalité, la quasi-totalité de ces prétendus dyslexiques sont juste de mauvais lecteurs, mis en échec par la méthode globale ou semi-globale. Dans cette approche idéovisuelle, on fait comme si les mots étaient des dessins et on demande aux enfants de mémoriser leur forme graphique, de les " photographier " en quelque sorte. L'effet pervers d'une telle démarche ne se fait pas attendre. Les parents – et parfois même les professionnels – éprouvent le sentiment rassurant – mais trompeur - que les enfants savent lire rapidement et avec aisance, comme sait le faire un lecteur expérimenté. En réalité, ils ne lisent pas vraiment, ils font seulement semblant, récitant par cœur la plupart du temps, juste capables de reconnaître ici ou là des mots rencontrés plusieurs fois. Et encore ! Sortis de leur contexte, ils seront incapables de différencier deux mots de forme similaire, comme " marteau " et " manteau " par exemple. Vous l'aurez compris : il est impossible de mémoriser des mots à l'infini et tôt ou tard la mémoire va saturer. Certes, au début, l'enfant va essayer de deviner les mots qui lui manquent en s'aidant du contexte. Il peut très bien faire illusion ainsi jusqu'à la fin du CP. Mais, plus il avance et plus les textes se compliquent et plus les trous sont nombreux. Certains, vont perdre pied, se bloquer et se retrouver en situation d'échec. La plupart finiront par avoir le " déclic " et apprendre à lire. Mais un bon nombre d'entre eux ne deviendront pas de bons lecteurs, sans parler des énormes carences au niveau de l'orthographe. Arrivés au collège, les professeurs se plaindront du fait qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. En réalité, ces enfants n'ont aucun problème de compréhension – il suffit de leur lire à haute voix le texte qu'ils ne comprenaient pas pour s'en convaincre – mais ils ne maîtrisent tout simplement pas la lecture. En effet, ils dépensent une telle énergie dans l'activité de déchiffrement qu'il ne leur reste plus de ressources cognitives suffisantes pour comprendre ce qu'ils lisent. En bref, leur mémoire de travail est saturée. L'effort exigé par la lecture finira par les dégoûter et les détourner de cette activité. Lisant peu, ils ne pourront pas automatiser le processus de lecture et connaîtront des difficultés de compréhension qui se répercuteront inévitablement sur leurs résultats scolaires.

Il résulte de ce qui précède que - dans la quasi-totalité des cas - le niveau de lecture d'un enfant est prédictif de la qualité de son cursus scolaire. Il existe un lien incontestable entre réussite scolaire et maîtrise de la lecture. Plus vite, l'enfant pourra automatiser la lecture, plus vite il pourra mobiliser ses capacités cognitives pour comprendre et exécuter les tâches qui lui seront soumises.

La méthode globale nous l'avons vu repose sur une supercherie en créant une illusion : celle de la lecture facile et rapide. Ce côté magique de la démarche est certainement à l'origine d'une confusion majeure, source de bien des querelles et des débats sur les méthodes. Séduits, médusés, on en vient à confondre deux étapes bien distinctes de l'apprentissage et on ne fait plus la différence entre la " voie logographique " qui correspond aux prémisses de la lecture et la " voie orthographique " qui marque son achèvement. La première est celle du jeune enfant qui reconnaît les mots selon des traits saillants, des formes caractéristiques. Le logo de la marque " Coca-Cola " sera identifié correctement, même s'il est effectivement écrit " Cora-Cota ". La méthode globale fonctionne selon ce principe. La seconde procède de l'automatisation du processus de lecture. En effet, avec la découverte du phonème et du principe alphabétique, l'apprenti lecteur va comprendre que les signes de notre alphabet représentent, sous une forme graphique, des unités abstraites de la parole appelées phonèmes. Il va alors acquérir petit à petit les correspondances entre les lettres ou groupes de lettres – appelés graphèmes – et les sons (phonèmes) du langage oral. En passant par un décodage phonologique séquentiel, l'apprenti lecteur sera ainsi à même de déchiffrer les mots en convertissant, de gauche à droite, les graphèmes en phonèmes. Cette activité répétée – de 3 à 15 fois selon les cas – va permettre à l'apprenti lecteur de catégoriser les lettres, de se créer des " patrons " orthographiques et, partant, d'automatiser progressivement le processus de lecture.

On ne peut certes qu'approuver l'initiative d'Alexandre Jardin consistant à recourir au soutien des retraités pour aller raconter des histoires aux enfants dans les classes. Permettre aux enfants de découvrir la richesse de la littérature française, donner l'envie de lire : c'est bien ! Mais ce n'est pas suffisant pour apprendre à lire. L'acquisition de la langue écrite passe par un apprentissage complexe nécessitant la mise en place de processus bien précis dont la science a démontré le caractère indispensable.

De même, avec Alain Bentolila, nous reconnaissons l'importance du développement de la communication orale, mais là encore il ne s'agit pas d'une aptitude propre à l'activité de lecture. Depuis notre naissance et tout au long de notre vie nous devons acquérir un grand nombre de compétences pour apprendre à comprendre le monde qui nous entoure. Mais comment ferons-nous si nous ne savons pas lire, c'est-à-dire reconstituer la parole à partir de symboles écrits. Assurément, si le texte fait référence à des notions que je ne connais pas ou si mon bagage linguistique est tel que j'ignore la signification d'un grand nombre de mots, je ne serai pas en mesure de comprendre ce que je lis. Mais ici, ce ne sont pas mes capacités de lecteur qui sont en cause, mais mes connaissances linguistiques ou culturelles. Il me faudra alors combler ces lacunes si je souhaite accéder au sens du texte en question. De surcroît, nous l'avons vu, les enfants qui maîtrisent la lecture n'ont pas de problèmes de compréhension, si le texte est adapté à leur âge.

De fabuleux progrès ont été réalisés ces 25 dernières années par la recherche scientifique expérimentale. Même si toutes les questions ne sont pas encore résolues, on a, aujourd'hui, une connaissance assez précise des processus mentaux qui sont à l'œuvre tant chez l'apprenti lecteur que chez le lecteur habile. Mieux, on a acquis un certain nombre de certitudes. On sait en effet que - dans notre système d'écriture alphabétique – l'enfant ne peut pas faire l'économie de la découverte du principe alphabétique à savoir prendre conscience que les signes écrits représentent, sous une forme graphique, des unités abstraites du langage oral, appelées phonèmes. Cette découverte constitue donc un

passage obligé sur la voie de l'apprentissage qui implique - au préalable - le développement de la " conscience phonémique ", soit de l'habileté à segmenter la parole en phonèmes. La très grande majorité des chercheurs s'accordent à reconnaître que le développement de cette aptitude constitue le " moteur " même de l'apprentissage. A cet égard, un nombre important d'études ont montré que le niveau d'habileté d'enfants de 4 ans à segmenter la parole en phonèmes (exemple : retrouver les différents " sons " qui constituent le mot " fil ", soit " fff ", " i ", " ll " ) permettait de prédire de leur niveau de lecture, de compréhension de textes et d'orthographe quatre ans plus tard, soit à l'âge de 8 ans.

Par ailleurs, un reportage intitulé " Illettrisme : la faute à l'école ? ", diffusé le dimanche 9 mars 2003 sur M6, dans le cadre de l'émission E=M6, a eu le courage – le mot n'est pas trop fort lorsqu'on aborde des sujets aussi sensibles – de poser clairement la question de la responsabilité des méthodes d'enseignement (et non pas des enseignants) dans l'émergence de l'illettrisme.

Après avoir fait la démonstration scientifique de l'incapacité de notre cerveau à appréhender des mots dans leur entier et donc de la totale inefficacité des méthodes globales ou semi-globales, le reportage présente la démarche utilisée au sein du Centre de Psychopédagogie que nous avons créé à Genève, comme un remède contre l'illettrisme. Il s'agit notamment du travail que nous effectuons avec des enfants en difficulté venant de toute la francophonie, ainsi que des ateliers très ludiques destinés aux 4-6 ans qui ont pour but de prévenir et de dépister précocement les enfants " à risques ". Ces activités sont réalisées, pour la plupart, au moyen d'un concept pédagogique intitulé " la Planète des Alphas " que nous avons créé.

" La Planète des Alphas " s'appuie sur un conte moderne qui met en scène des petits personnages – les Alphas – dotés de caractéristiques étonnantes : ils ont la même forme et font le même son que les lettres qu'ils représentent. Ainsi, Mademoiselle U est une petite fille qui adore faire du cheval et dont les immenses nattes se dressent en forme de " u " sur la tête chaque fois qu'elle crie Hue ! à son cheval. Ou encore, le " f " est une fusée dont le bruit du moteur fait ffff ! A la fois forme et son de notre langage, ces petites créatures sympathiques permettent rapidement aux enfants d'identifier les sons (phonèmes) de la parole et de les relier aux lettres (graphèmes) de l'écrit. Avec l'exemple de la fusée qui tombe sur la tête de Monsieur O en faisant fffffo, les enfants comprennent que le langage oral est formé de petites unités sonores (les phonèmes) qui s'associent entre elles pour former des syllabes, des mots, des phrases.

Ainsi, en s'amusant, en suivant les Alphas dans leurs aventures, en nouant des relations affectives fortes avec ces personnages d'un autre monde, les enfants vont avoir l'opportunité de " manipuler " concrètement une relation totalement abstraite et arbitraire – cause de tant de difficultés et d'échecs - à savoir le lien qui relie les unités phoniques de la parole aux unités graphiques de l'écriture. De plus, en offrant plusieurs niveaux de traitement cognitif (la vue, l'ouïe, le toucher et la mémoire associative), " La Planète des Alphas " s'adapte au mode de fonctionnement spécifique de chaque enfant.

Reconnu par l'Unesco, bénéficiant de l'aval scientifique de la Fondation Jean Piaget de l'Université de Genève, ce matériel traduit en pratiques pédagogiques les dernières avancées de la recherche.

Ce concept vient donc combler une lacune importante dans la panoplie des moyens d'enseignement existant à l'heure actuelle en apportant un ensemble d'outils à la fois pratiques et ludiques pour développer la conscience phonémique de l'enfant et lui permettre de découvrir rapidement le principe alphabétique. Enfin, le conte sert de tremplin, de point de départ d'une multitude d'activités pour aller jusqu'au bout de l'apprentissage.

En conclusion, nous disposons aujourd'hui des connaissances scientifiques et des moyens pédagogiques pour réduire de manière considérable le nombre d'enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, moyennant une formation adéquate des enseignants et la mise en place d'un dépistage précoce des enfants, on pourrait combattre avec succès l'illettrisme. Alors pourquoi attendre ? Craignons-nous que les enfants apprennent à lire et que les institutions spécialisées se vident ?