

L'éveil à l'écrit en milieu familial

Le poids des mots



Régine Pierre

GRAAL

Groupe de Recherche sur l'Alphabétisation

Et l'Acquisition de la Littérature

Université de Montréal

L'éveil à l'écrit en milieu familial

Le poids des mots

Régine Pierre
Responsable du GRAAL



Document remis à la
Fédération Canadienne pour l'Alphabétisation en Français
dans le cadre d'une subvention attribuée
par Patrimoine Canada
Octobre 2003

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	2
LE POIDS DES MOTS	3
1. <i>Entre alphabétisation et littératie</i>	<i>3</i>
2. <i>Types et niveaux de littératie.....</i>	<i>5</i>
3. <i>Alphabétisation ou littératie fonctionnelle.....</i>	<i>6</i>
LE POIDS DE L'HISTOIRE.....	8
1. <i>Entre analphabétisme et illettrisme</i>	<i>8</i>
2. <i>Littératie familiale et prévention de l'illettrisme</i>	<i>9</i>
3. <i>L'éveil à l'écrit et l'apprentissage de la lecture</i>	<i>10</i>
CONCLUSION.....	12
RÉFÉRENCES	14

INTRODUCTION

L'une des conclusions du rapport *Preventing Reading Difficulties* publié sous la présidence de Catherine Snow par le National Academy of Science Committee (Snow & al., 1998) est que les pouvoirs publics mettent en place et soutiennent des programmes d'intervention auprès des familles à risques de perpétuer des problèmes d'apprentissage de la lecture auprès de leurs enfants. Cette recommandation s'appuie sur un ensemble de recherches qui montrent qu'au XXI^e siècle, l'apprentissage de l'écrit déborde le contexte scolaire et la conception limitée que recouvre le concept d'alphabétisation. En prenant en compte les facteurs socio-historiques et socio-culturels qui déterminent la place que l'écrit occupe dans une société à une époque donnée, le concept de littératie qui est maintenant adopté en français (Pierre, 2003a) traduit une conception plus large de l'apprentissage de l'écrit. Il permet de comprendre notamment:

1. pourquoi, malgré les efforts de démocratisation de l'éducation et le rehaussement constant des niveaux de scolarité, on retrouve toujours 30% d'analphabètes fonctionnels dans la plupart des sociétés développées ;
2. pourquoi certains groupes sociaux, comme les milieux défavorisés, les francophones au Canada, et les autochtones accusent du retard par rapport à d'autres groupes ;
3. pourquoi on ne peut plus utiliser aujourd'hui les mêmes approches et les mêmes méthodes d'enseignement que par le passé ;
4. pourquoi, certains enfants commencent la première année avec un bagage significatif de connaissances sur l'écrit et d'autres pas ;
5. pourquoi il est important d'intervenir auprès des familles avant même l'admission des enfants à l'école.

Les recherches qui se sont accélérées au cours des dix dernières années, principalement en Angleterre, aux États-Unis, en Australie et au Canada anglais proposent également des modèles d'intervention dont on peut juger de la probabilité d'efficacité sur la base des résultats qui commencent à s'accumuler. C'était le but de ce travail que d'établir une bibliographie annotée de ces recherches et de définir les concepts fondamentaux qui sous-tendent la problématique.

Le poids des mots

«On ne naît pas analphabète, on le devient.»

Woodworth, 1949

1. Entre alphabétisation et littératie

Il a fallu plus de vingt ans pour que l'on reconnaisse le concept de littératie en français. Outre des arguments de terminologie et d'orthographe, les opposants faisaient généralement valoir la redondance avec le concept d'*alphabétisation* que l'usage avait établi comme la traduction de *literacy*. Or, en anglais, dans la littérature scientifique, le concept de *literacy* a remplacé l'équivalent de alphabétisation : *teaching the ABC* or *teaching the alphabet*, il y a déjà plusieurs décénies.

Le concept d'*alphabétisation* est dérivé du latin *alphabetum* – alphabet - qui lui même est formé des deux premières lettres de l'alphabet grec: *alpha* et *beta*. Littéralement, il réfère aux processus par lesquels on transmet la connaissance de l'alphabet mais plus profondément, il traduit la croyance selon laquelle l'apprentissage de l'écrit passe nécessairement et d'abord par l'enseignement de l'alphabet comme si l'alphabet était l'écriture originelle, le fondement même de toute écriture. Contrairement à cette croyance encore très répandue dans le milieu de l'éducation, l'alphabet n'est pas la première manifestation d'écriture, ce n'est pas non plus le premier système d'écriture à avoir été inventé, ni un système adapté à toutes les langues, ni le plus simple à apprendre. Par ailleurs, la méthode alphabétique qui est la méthode de référence lorsqu'on parle d'alphabétisation repose sur un ensemble de mythes et de croyances qui remontent à l'antiquité et qui ont été largement invalidés avec l'explosion des connaissances scientifiques depuis le début du XX^e siècle.

La persistance du *mythe de l'alphabétisation* est liée au mythe lui-même qui suppose qu'apprendre à lire et à écrire est chose aisée et qu'en conséquence, il n'est pas nécessaire d'avoir une formation particulière pour l'enseigner (Pierre, à paraître). Cette croyance qui est profondément enracinée dans l'inconscient collectif explique que les francophones aient rejeté, pendant plus de vingt ans, le concept de *littératie* sous prétexte que le terme d'*alphabétisation* est une traduction de *literacy* maintenant bien établi en anglais. C'est ce qu'expliquait Jean Simon, le

traducteur français du livre de William Gray qui a proposé en 1956 le concept de *functional literacy* repris par l'UNESCO dans les années soixante-dix et traduit en français par *alphabétisation fonctionnelle*. En choisissant de le traduire par *instruction fonctionnelle* pour éviter l'emploi de *littératie*, il a introduit l'une des confusions les plus nuisibles entre *alphabétisation* et *éducation fondamentale*.

C'est encore l'argument qu'avancait la traductrice de l'article de William Teale (1982; 1983) repris de l'anglais en 1983, dans la revue les Actes de lecture. Elle faisait référence en note infra-paginale, au fait que nous avons introduit le concept de littératie¹ au début des années quatre-vingt mais qu'elle préférait maintenir le concept d'alphabétisation qui, selon elle, était synonyme. La revue reproduira notre premier article sur le sujet dans le numéro suivant, mais nous avons déjà été contrainte d'éliminer le concept de littératie par le rédacteur de la revue québécoise qui l'avait publié à l'origine sous prétexte que c'était un anglicisme (Pierre et al, 1983; 1984). Le concept apparaîtra pour la première fois dans un article publié en 1985 (Giasson, Baillargeon, Pierre & al., 1985) mais il faudra attendre 1991 pour qu'une revue accepte de lui consacrer un premier article, puis un numéro spécial (Pierre, 1991, 1992a). Le rédacteur de la revue, Marc Spoelders, était également président de l'Association internationale de linguistique appliquée et il avait organisé avec nous, en 1989 la tenue d'un colloque sur ce thème: *Redefining Literacy at the Bring of the Millenium*. Nous avons invité quelques-uns des spécialistes qui avaient écrit des articles fondamentaux sur la question dont David Olson, auteur d'un des articles les plus cités à l'époque, paru dans un numéro spécial du *Harvard Educational Review en 1977* et dont le dernier livre a été traduit en français (Olson, 1994).

Nous avons également invité à ce congrès, le Directeur du Bureau de l'éducation fondamentale, à l'UNESCO, Victor Ordoñez, qui était intéressé par cette nouvelle façon de conceptualiser l'alphabétisation. La même année, il nous invitait à faire partie de la Consultation Collective des OING² en alphabétisation et éducation fondamentale. Au cours de notre mandat comme présidente, l'UNESCO nous invitera à développer le concept dans le cadre de la

¹ ...que nous écrivions d'abord *litéracie* puis *littéracie*. Suite aux oppositions de l'Office de la langue française qui nous reprochait d'utiliser un calque de l'anglais, nous avons recherché l'étymologie du mot pour trouver que son origine était «*litteratus*» superlatif de «*litteratus*» dont dérivent tous les termes reliés à la *littérature* (Gafiot, 1934).

² Organisations Internationales Non Gouvernementales

conférence d'ouverture d'un Congrès mondial sur la citoyenneté tenu à Paris en 1993 (Pierre, 1994a). Le concept, tel que nous l'avions défini, sera repris dans la première recherche internationale sur la littératie à laquelle l'UNESCO collaborait avec Statistiques Canada et l'OCDE (1995): *Littératie, économie et société*. Son emploi sera toutefois contesté par des organisations canadiennes en alphabétisation et Statistiques Canada (1996) reviendra au concept d'alphabétisation dans son rapport suivant. Pourtant, la même année, Lafontaine (1996) qui avait participé à la première recherche internationale sur les performances en lecture des enfants de 9 à 14 ans, relevait la pertinence du concept et de l'échelle des niveaux de littératie que nous avions proposée (Pierre, 1994b).

2. Types et niveaux de littératie

Cette confusion entre alphabétisation et littératie déborde une simple querelle terminologique. Elle est le reflet d'une étonnante ignorance des origines de l'écriture et des mécanismes par lesquels l'Homme a développé et transmis la connaissance de cet outil qui façonne aujourd'hui nos existences (Pierre, 2003a). Dans tout ce débat terminologique, on confond, *l'écrit, l'écriture, la lecture et la littératie*. Concrètement *l'écrit* réfère à l'ensemble des productions écrites allant de la simple lettre de l'alphabet au roman le plus sophistiqué. De façon plus abstraite, le concept d'écrit réfère donc à «*la chose écrite*» dans tout ce qui la différencie de «*la chose orale*». Le fait que l'écrit soit produit avec un code distinct qui est l'écriture, est une de ces caractéristiques qui le différencie de l'oral. Pour Coulmas (1989), l'une des fonctions de l'écriture est justement de «*réifier*» la langue *-reifying function-*, c'est-à-dire d'en faire «*une chose*» que l'on peut observer et analyser au-delà du temps et de l'espace, contrairement à l'oral qui nous échappe parce qu'il est éphémère. Le concept d'écrit est ainsi plus large que celui d'écriture qui réfère uniquement au code utilisé pour produire ou pour lire des écrits. Le fait de maîtriser l'écrit pour pouvoir penser, communiquer, acquérir de nouvelles connaissances, résoudre des problèmes, réfléchir sur notre existence, partager notre culture ou se distraire est ce qui définit le type et le niveau de littératie atteint par des individus que l'on dira *lettrés-litterati* - au sens où l'entendait Cicéron à qui l'on attribue d'avoir établi le premier la distinction entre alphabétisation et littératie (Pierre, 2003a).

Au plan individuel, le concept de littératie réfère à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui. (Pierre, 1994a). Un parallèle peut être établi, au niveau individuel, entre le concept d'intelligence qui est une mesure du degré d'assimilation par un individu des connaissances sur le monde et le concept de littératie qui est une mesure du degré d'assimilation des connaissances sur l'écrit. Les deux se manifestent dans la façon dont les individus peuvent s'adapter à leur environnement en assimilant de nouvelles connaissances, en étant capables de résoudre des problèmes ou de créer de nouvelles connaissances. La différence entre les deux est qu'en ce qui concerne la littératie, l'écrit est le médium par lequel les connaissances sont assimilées au sens où l'entendait Piaget. Pour Olson (1994) c'est là un des impacts les plus importants de la littératie sur la cognition et particulièrement sur l'apprentissage de la langue dont l'écrit est devenu le modèle.

Au niveau social, le concept de littératie est intimement lié au concept de *culture*, ce que traduit notamment le titre français du livre de Havelock (1981). Pour Olson, l'apparition du langage est ce qui a différencié l'Homme de l'animal; l'invention de l'écriture est ce qui a fait de *Homo sapiens* un être civilisé. On peut ainsi situer les sociétés sur une échelle allant des sociétés orales où l'écrit n'est pas du tout intégré, donc des sociétés qui ont un niveau de littératie zéro comme on en retrouve encore dans certaines parties du monde, à des sociétés qui ont intégré l'écrit dans toutes les facettes de leur fonctionnement au point que, pour pouvoir y vivre, il faut maîtriser l'écrit à un niveau relativement élevé. Ces sociétés qui englobent la plupart des pays du G7, ont atteint les niveaux les plus élevés de littératie. Le concept de littératie permet ainsi de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés.

3. Alphabétisation ou littératie fonctionnelle

Ainsi, tout en les englobant, le concept de littératie est plus large que le concept d'écriture mais aussi que le concept d'alphabétisation qui réfère uniquement aux processus mis en œuvre par une personne lettrée pour décoder les caractères d'écriture afin d'accéder au sens transmis par un texte écrit. Si le concept *d'enseignement de la lecture* a remplacé celui d'alphabétisation dans

le contexte scolaire, depuis le début du XX^e siècle, sa définition oscille selon les époques et les contextes entre une conception encore très proche de celle de l'alphabétisation et une conception plus proche de celle de la littératie mais sans encore en inclure toutes les implications.

L'objectif des auteurs qui ont introduit le concept de *literacy* en anglais, et c'était le nôtre en l'introduisant en français, était de montrer que la vision véhiculée par le concept d'alphabétisation était trop restrictive ce qui, pour nous, expliquait l'inefficacité des approches d'alphabétisation telles qu'elles sont encore conçues aujourd'hui. Ainsi, aussi bien dans l'article de Teale que dans le nôtre, l'objectif était de montrer que, dans les sociétés à haut niveau de littératie, l'appropriation de l'écrit commence bien avant l'enseignement formel en situation scolaire, ce que voulait traduire Teale par le concept de «*littératie naturelle*». Gray, quant à lui, voulait marquer, en introduisant le concept de «*littératie fonctionnelle*», l'idée que les approches traditionnelles d'alphabétisation n'englobaient pas la compréhension qui pour lui était une condition fondamentale pour devenir un *lecteur fonctionnel*. Le point que nous développons dans nos articles subséquents était par ailleurs, que le concept de *littératie fonctionnelle* englobe des réalités différentes selon les époques, les sociétés et les groupes sociaux. Ainsi savoir lire n'a plus la même signification pour les enfants d'aujourd'hui qui sont nés après la Révolution informatique que pour les enfants du début du XX^e siècle pour qui la scolarisation primaire n'était même pas encore obligatoire.

Comme l'ont montré de nombreux auteurs, le niveau d'alphabétisation fonctionnelle que doivent atteindre les jeunes à la fin de la scolarité obligatoire, qui correspond à 11 années de scolarité au Québec, est beaucoup plus élevé aujourd'hui qu'il ne l'était à l'époque où Gray a défini pour la première fois ce concept, dans la première enquête internationale menée sous l'égide de l'UNESCO (Pierre, 1991). Ainsi l'étude internationale publiée conjointement par Statistiques Canada, l'OCDE et l'UNESCO en 1995 : *Littératie, économie et société*, distingue 5 niveaux de littératie, pour reprendre l'expression du rapport. Même si les corrélations avec le niveau de scolarité ne sont pas parfaites, globalement le niveau 1 correspond au niveau primaire, le niveau 2, au secondaire 3, le niveau 3, au secondaire 5, tandis que les niveaux 4 et 5 correspondent au niveau cégep et universitaire. Or, l'analyse des données pour le Canada (Statistiques Canada, 1996), montre que 22% des adultes canadiens ne dépassent pas encore le niveau 1 alors que 24 à 26% plafonnent au niveau 2. C'est donc dire que même si les progrès de

l'alphabétisation n'ont jamais été aussi importants dans l'histoire que depuis les cinquante dernières années, et que, même si les progrès de l'éducation sont indéniables, il reste une proportion significative de jeunes qui quittent l'école après plus de 11 années de scolarisation sans maîtriser l'écrit au niveau requis pour s'intégrer dans les sociétés à *hauts niveaux de littératie* où l'écrit exerce des fonctions de plus en plus diversifiées et complexes.

Le poids de l'histoire

1. Entre analphabétisme et illettrisme

La réalité de l'alphabétisation fonctionnelle a donc changé de façon significative dans la dernière moitié du XX^e siècle et c'est pour cela que de plus en plus les chercheurs préfèrent le concept d'*illettrisme* pour différencier les jeunes qui sont analphabètes fonctionnels même s'ils ont passé plus de 11 années sur les bancs d'école, de leurs aînés ou des immigrés qui viennent de pays en voie de développement, qui sont *analphabètes ou analphabètes fonctionnels* parce qu'ils n'ont pas été scolarisés ou qu'ils l'ont été tellement peu qu'ils n'ont jamais véritablement intégré ces apprentissages. Cette distinction n'est pas qu'une question de terminologie mais elle renvoie à des problématiques différentes qui appellent des interprétations et des interventions différentes. Les facteurs historiques et culturels comptent parmi les éléments de la problématique. Ainsi, dans l'étude *Littératie, économie et société*, la Suède et l'Allemagne occupent toujours les premier et deuxième rangs en termes de taux et de niveaux de littératie et c'est le cas depuis plus de 200 ans alors que ces deux pays ont été les premiers à mener des campagnes d'alphabétisation. À l'échelle du Canada, le rapport *Lire l'avenir* (Statistiques Canada, 1996) qui trace le portrait de l'analphabétisme à travers les 10 provinces montre que, même si le Canada compte parmi les pays qui ont fait les gains les plus significatifs au cours des cinquante dernières années, les différences historiques entre les anglophones et les francophones qui se sont installées dès les débuts de la colonisation (Greer, 1978) subsistent toujours. Les comparaisons entre les provinces, place le Québec au dernier rang lorsque l'on considère le niveau le plus élevé de littératie fonctionnelle. Si les pourcentages sont relativement les mêmes au niveau 2 et 3, seulement 8 à 13% des québécois accèdent au niveau 4/5 alors que le pourcentage frôle les 30% en Alberta et qu'il atteint les 25% en Ontario. La comparaison entre anglophones et

francophones toutes provinces confondues va dans le même sens: on retrouve davantage de francophones au niveau 1 et 2 et significativement moins au niveau 4 de l'échelle.

À l'échelle de la province, le pourcentage de francophones qui accèdent à ce niveau, est inférieur au pourcentage d'anglophones. Le pourcentage de jeunes qui n'obtiennent pas leur diplôme après une scolarité normale (11 ans) est aussi plus élevé chez les francophones que chez les anglophones et il est beaucoup plus élevé chez les enfants qui ont redoublé au primaire (Ministère de l'éducation, 2000). Surtout, 80% des enfants qui ont redoublé en première année n'obtiendront jamais leur diplôme secondaire. Or, 80% du temps d'enseignement en première année est consacré à l'apprentissage de la lecture et il oscille entre 40 et 60% tout au long du primaire. On est ainsi en droit de se demander si l'approche d'enseignement de la lecture qui est imposée à travers tout le Québec par le Ministère de l'éducation depuis 20 ans, n'est pas responsable, du moins en partie, de ces faibles performances. Si l'on considère, en effet, l'ensemble des recherches qui ont comparé les approches d'enseignement depuis la parution du livre de Jeanne Chall, en 1967, une conclusion ressort à l'évidence : les approches qui font une place à l'enseignement explicite du décodage sont plus efficaces que les approches de type *Whole-language* qui sont en vigueur au Québec depuis 20 ans (Godard et Pierre, 2000; Ministère de l'éducation, 2000; Pierre, 2003b). Cela est particulièrement vrai pour les enfants à risque de milieux défavorisés où les taux d'échec en lecture, l'abandon et le décrochage scolaires sont les plus élevés.

2. Littératie familiale et prévention de l'illettrisme

Ce n'est pas un hasard si nous avons introduit pour la première fois le concept de littératie dans le cadre de la première recherche francophone sur la *littératie familiale*, au début des années quatre-vingt. Le but de cette recherche était de voir dans quelle mesure ce que nous avons appelé alors : le «niveau de littératie de la famille» pouvait avoir influencé le fait que des enfants de 5 ans aient appris à lire avant leur entrée à l'école. Les recherches sur le sujet étaient encore embryonnaires. Les premières publications, qui allaient devenir des classiques, étaient parues au début des années quatre-vingt (Heath, 1983; Taylor, 1983). Il s'agissait d'études ethnographiques qui reposaient sur l'observation des pratiques de littératie dans des familles de milieux différents. Pour l'essentiel la conclusion de ces recherches étaient que l'apprentissage de

l'écrit était déterminé par le contexte socio-culturel, le type et le niveau de littératie de la famille. Les rapports que les différents membres de la famille établissent avec l'écrit, les usages qu'ils en font, les valeurs et les attitudes qu'ils développent par rapport à l'écrit et qu'ils transmettent aux enfants définissent ce que l'on appelle la *littératie familiale*.

Même si dans les sociétés à hauts niveaux de littératie que sont devenues les sociétés développées, les enfants sont exposés à l'écrit dès leur plus jeune âge, les recherches des vingt dernières années montrent que certains enfants n'ont pas le même niveau de préparation lorsqu'ils arrivent en maternelle. Ils ne commencent pas la maternelle avec la même qualité de sensibilisation à l'écrit, les mêmes capacités d'attention, de fonctionnement cognitif, de communication sociale, de compréhension et d'expression langagière. Quant aux enfants de milieux minoritaires, le problème de l'apprentissage de la langue en contexte bilingue et souvent multilingue interfère avec l'apprentissage des mécanismes de la lecture. Par ailleurs, en raison des problèmes d'accessibilité à des livres écrits dans la langue de la famille et qui traduisent la culture de la famille, leurs parents ont moins tendance à leur faire la lecture alors que cette pratique de littératie est une de celle qui a l'impact le plus significatif sur le développement de l'éveil à l'écrit (Bournot-Trites, 2003). Les différences dans les capacités de base que recouvre le concept d'éveil à l'écrit, expliqueraient en grande part les niveaux de préparation variables des enfants à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et d'autres tâches scolaires reliées. De telles différences viendraient renforcer les inégalités sociales de départ. Les enfants de milieux moins favorisés s'adapteraient plus difficilement aux contraintes du cadre d'apprentissage à l'école. Ils feraient ainsi très tôt l'expérience de l'échec et de la frustration avec pour conséquence une diminution de leur intérêt pour l'école qui les entraînerait dans le cercle vicieux de l'illettrisme, ce que Stanovich appelle *l'effet Mathieu* (Stanovich, 1986).

3. L'éveil à l'écrit et l'apprentissage de la lecture

Comparativement à d'autres pays, l'éducation préscolaire est une réalité récente au Québec et tout ce qui peut paraître comme des tentatives de scolariser les enfants avant six ans soulève de vives oppositions. Une étude récente a ainsi démontré que si certaines enseignantes commencent à croire à l'éveil à l'écrit, elles sont encore majoritairement contre toute forme d'intervention systématique (Brodeur & al. 2003). Ainsi, si les éducatrices du préscolaire sont

maintenant acquises à l'idée que le fait d'exposer très tôt l'enfant aux livres et de faire la lecture avec lui est un précurseur important de la littératie, la majorité pense encore que cela doit se faire de façon naturelle sans intervention spécifique de leur part. Or, les recherches montrent que le temps d'exposition au livre et à la lecture ne se révèle pas le seul facteur, ni le plus déterminant, du niveau d'acquisition des habiletés préalables à l'apprentissage de l'écrit. Des variations dans la façon de faire la lecture avec l'enfant seraient associées à des niveaux différents de ces habiletés. Par ailleurs, la lecture de livres n'est pas la seule activité qui favorise l'éveil à l'écrit et quelle que soit l'activité, les possibilités de stimuler l'apprentissage sont accrues si l'on tient compte d'un certain nombre de facteurs que les recherches commencent à identifier, comme :

- le rapport que les enfants développent avec l'écrit,
- le niveau de contrôle qu'ils exercent sur l'activité,
- le temps dévolu à l'activité,
- le niveau de participation de l'éducatrice
- la qualité de ses interventions,
- la disponibilité du matériel de lecture et d'écriture,
- le choix des livres,
- la pertinence de leur contenu
- la langue utilisée dans le cas des enfants de minorités ethniques.

Parmi les préalables à l'apprentissage de la lecture, la *conscience phonologique* et la *conscience de l'écrit* apparaissent fondamentales pour l'apprentissage des mécanismes de décodage. Par *conscience phonologique*, on entend la prise de conscience que les mots à l'oral sont constitués d'unités plus petites-syllabes orales/phonèmes- qui se traduit entre autres par la capacité de segmenter les mots ou d'associer des mots qui riment. Dans les systèmes alphabétiques, le niveau de développement de la conscience phonologique atteint par les enfants en maternelle est directement corrélé au niveau de lecture atteint en première année et les enfants maintiennent leur avance jusqu'à la fin du secondaire. Cela a été démontré pour différentes langues et dans différents pays. Mais quelle que soit la langue et le pays, les enfants de milieux défavorisés atteignent dans l'ensemble des niveaux de développement de la conscience phonologique moins élevés.

Toutefois, des recherches de plus en plus nombreuses montrent qu'il est possible de

stimuler le développement de la conscience phonologique chez des enfants de maternelle et de récupérer les retards de développement en première année. Ces recherches montrent, par contre, que le développement de la conscience phonologique n'est pas une conséquence naturelle du développement du langage oral mais qu'il est lié au développement de la conscience de l'écrit. Par conscience de l'écrit on entend la prise de conscience des caractéristiques distinctives de l'écrit (fonctions et structures de l'écrit), de ses unités constitutives (concepts de textes, de phrases, de mots, de lettres) et de leur fonctionnement (correspondances oral-écrit), ce qui inclut la prise de conscience du principe alphabétique. Des chercheurs (Ehri, 1991, 1997; Gough et Juel, 1991) ont ainsi montré comment le concept de mots chez les enfants évolue d'une représentation globale et picturale à une représentation grapho-phonétique alors que les enfants commencent à comprendre que les mots écrits sont constitués d'unités plus petites qui correspondent aux sons de la langue. Ainsi plus les enfants seraient éveillés tôt à l'écrit, plus ils auraient de chance de développer la conscience de l'écrit ce qui stimulerait le développement de la conscience phonologique.

CONCLUSION

C'est à cette problématique que s'attaque le rapport *Preventing Reading Difficulties* (1998). Après avoir analysé les recherches sous tous les angles où elles ont pu être menées, les conclusions et les recommandations de la Commission sont sans équivoque :

«Prévenir l'illettrisme au XXI^e siècle passe par le renforcement de l'enseignement de la lecture et de l'écriture durant les 3 premières années d'école en commençant par la maternelle. »

Dans les milieux défavorisés et dans les milieux minoritaires, les projets les plus efficaces sont ceux qui interviennent à la fois auprès de l'école et des familles et qui impliquent les organismes communautaires. Quant aux approches d'éveil à l'écrit à privilégier, les recherches sont de plus en plus convergentes. Les chercheurs s'entendent aujourd'hui pour reconnaître que le but de l'apprentissage de la lecture est la compréhension mais que, dans un système alphabétique, savoir lire suppose de savoir décoder, c'est à dire de savoir identifier chaque mot en tant que forme orthographique ayant une signification et de savoir lui attribuer une prononciation. Cette capacité repose sur l'acquisition d'un ensemble de stratégies grapho-phonétiques ou de *stratégies de décodage*. La maîtrise de ces stratégies détermine l'efficacité en lecture qui est une condition

nécessaire à l'apprentissage de la compréhension (Morais, Pierre et Kolinsky, 2003; Pierre, 2003c). Il n'y a donc pas opposition mais complémentarité entre l'enseignement du décodage et de la compréhension.

Comme le révèle l'analyse des recherches dont on retrouvera la liste dans la bibliographie annotée, s'approprier l'écrit est un processus complexe qui repose entre autres sur :

1. des activités de stimulation du langage oral orientées vers le développement du langage décontextualisé, qui est une des caractéristiques fondamentales du langage écrit;
2. des activités d'éveil aux fonctions que l'écrit exercent dans la société
3. des activités de développement du vocabulaire, qui est lié à l'acquisition de connaissances;
4. la lecture de livres qui permet d'intérioriser progressivement les structures de l'écrit et d'exercer les processus de compréhension;
5. des activités de développement de la conscience de l'écrit qui sensibilisent l'enfant aux caractéristiques du système d'écriture;
6. des activités de développement de la conscience phonologique qui lui font prendre conscience que les mots à l'oral sont constitués d'unités sonores auxquelles correspondent les graphèmes (lettres ou groupe de lettres).

Pour être efficaces, toutes ces activités doivent s'intégrer dans des contextes fonctionnels d'utilisation de l'écrit et des conditions favorables à son apprentissage. Ce sont ces postulats qui sont entre autres, à la base du projet EASE (*Early Access to Success in Education*) mené sous la direction de Jordan & Snow qui est un exemple de *modèle* fondé sur l'état des recherches scientifiques.

RÉFÉRENCES

- Bournot-Trites, M., E. Lee, et al. (2003). Tutorat par les pairs en lecture: une collaboration parents-école en milieu d'immersion française. R. Pierre (Ed). *L'enseignement de la littérature au XXI^e siècle: Nouveaux enjeux - nouvelles perspective*. Revue Des Sciences de l'éducation. XXVIII, 1.
- Brodeur, M., C. Deaudelin, et al. (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habilités métaphonologiques et de connaissance des lettres. R. Pierre (Ed). *L'enseignement de la littérature au XXI^e siècle: Nouveaux enjeux - nouvelles perspective*. Revue Des Sciences de l'éducation. XXVIII, 1.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge. Cambridge. University Press.
- Burns, S., L. Espinoza, et al. (2003). Début de la littérature, langue et culture: perspective socioculturelle. R. Pierre (Ed). *L'enseignement de la littérature au XXI^e siècle: Nouveaux enjeux - nouvelles perspective*. Revue Des Sciences de l'éducation. XXVIII, 1.
- Coulmas, F. (1989) *The writing systems of the world*. Oxford. Blackwell.
- Godard, L., Pierre, R. (2000) La définition des objectifs du Nouveau programme: un problème didactique. *Québec français*, no119 pp. 46-49
- Gray, W. S. (1956/1967) *The Teaching of reading and writing: An international survey*. Paris. UNESCO. Traduction française. *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*. UNESCO. Librairie Hatier.
- Ehri, L. C. (1992). *Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding*. P. B. Gough, L. Ehri and R. Treiman (Eds). Reading Acquisition. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. (1997). *Sight word learning in normal readers and dyslexics*. B. A. Blachman (Eds). Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention. Mahwa, N.J., Lawrence Erlbaum Associates. p.163-191.
- Gough, P. B., C. Juel, et al. (1991). *Reading, spelling and the orthography cipher*. P. B. Gough, L. Ehri and R. Treiman (Eds). Reading acquisition. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Havelock, E.A. (1981) *Aux origines de la civilisation écrite en Occident*. Paris. Maspero.
- Lafontaine, D. (1996) *Performances en lecture et contexte éducatif : enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles. De Boeck Unviersité.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001) *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec. 350 p.
- Morais, J.; Pierre, R., Kolinsky, R. (2003) Du lecteur compétent au lecteur débutant: apports des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie à la didactique de la lecture. R. Pierre (Ed). *L'enseignement de la littérature au XXI^e siècle: Nouveaux enjeux - nouvelles perspective*. Revue Des Sciences de l'éducation. XXVIII, 1.
- Olson, D.R. (1977) From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.

- Olson, D.R. (1994) *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.
- Pierre, R. (1991) De l'alphabétisation à la littératie : Pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XVIII,II,151-186.
- Pierre, R. (1994a) De l'alphabétisation à la littératie : le défi du XXI^e siècle. Conférence d'ouverture. Actes du colloque *Citoyens de demain : Quelle éducation?* Paris. UNESCO. pp. 37-51
- Pierre, R. (1994b) Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In J.Y. Boyer, M. Lebrun (eds.) *Évaluer le savoir-lire*. Montréal. Éditions Logiques.
- Pierre, R. (2000) Prévenir l'illettrisme: la responsabilité de l'école du 21^e siècle (pp.69-89) . In Ebrahimi, M.(Ed.) *La mondialisation de l'ignorance*. Montréal. Éditions IQ.
- Pierre, R. (2003) L'enseignement de la lecture au Québec 1980-2000. Fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. R. Pierre (Ed). *L'enseignement de la littératie au XXI^e siècle: Nouveaux enjeux - nouvelles perspectives*. Revue Des Sciences de l'éducation. XXVIII, 1.
- Pierre, R. (2003) Décoder pour comprendre. Le modèle québécois en question. R. Pierre (Ed). *L'enseignement de la littératie au XXI^e siècle: Nouveaux enjeux - nouvelles perspectives*. Revue Des Sciences de l'éducation. XXVIII, 1.
- Pierre, R. (à paraître) *Enseigner à lire d'hier à demain. Fondements des méthodes d'enseignement de la lecture*. Québec. Presses de l'Université Laval.
- Pierre, R., Giasson, J., Baillargeon, M. Thériault, J (1984) L'enfant précoce. *Les Actes de lecture*, no 6, p. 69-80.
- Snow, C. E., S. Burns, et al. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986) Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*. V.21 n. 4 p360-407.
- Statistiques Canada, OCDE, UNESCO (1995) *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa, Statistiques Canada.
- Statistiques Canada (1996) *Lire l'avenir: Un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa, Statistiques Canada.
- Taylor, D. (1983). *Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books.
- Teale, W. (1983) Vers une théorie de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture. *Les Actes de lecture*, vol.4, pp. 21-32.