On n'apprend à lire qu'une fois

Jean Duverger

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4269>

DOI : 10.4000/ries.4269

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1994

Pagination : 73-81

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean Duverger, « On n'apprend à lire qu'une fois », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 02 | 1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4269> ; DOI : 10.4000/ries.4269

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

On n'apprend à lire qu'une fois

Jean Duverger

Le cas des écoles françaises à l'étranger

- 1 Les « écoles françaises à l'étranger » (plus de 250) accueillent bien évidemment d'abord les Français hors de France, mais aussi, le plus souvent, des élèves nationaux, quelquefois en très grand nombre. Ainsi à Madrid, à Mexico ou à Lima, à Varsovie ou à Rabat, plus de 70 % des élèves des écoles françaises préélémentaires et élémentaires ne sont pas francophones. Ces « écoles françaises », où se mêlent des francophones et des non-francophones, en pays non francophone, sont des champs fantastiques d'observations et d'analyses, voire d'expérimentations.
- 2 Au niveau du 2^e cycle de l'école primaire (GS/CP/CE1), et s'agissant de l'apprentissage de la lecture, les passions et terrorismes intellectuels sont violents, tant de la part des enseignants que de la part (et surtout) des administrateurs et des parents ; c'est sans doute que les apprentissages des langues, à l'oral comme à l'écrit, en langue 1 comme en langue 2, sont des hauts lieux d'affrontements idéologiques, mettant en œuvre des représentations de l'enfance contradictoires, des théories de l'apprentissage non moins contradictoires, sans compter des oppositions explicites ou non de type sociopolitique ou nationaliste.
- 3 Est-ce à dire qu'il n'est pas possible de se mettre d'accord ? On peut au moins argumenter, expliciter ses prises de position, repérer et identifier les données du problème, et tenter de démontrer et convaincre.
- 4 Concrètement, comment se présentent les pratiques de l'apprentissage de la lecture dans ces établissements ?
- 5 On prendra l'exemple des écoles françaises d'Espagne ou d'Amérique latine, où l'on a pu interroger de nombreux enseignants et administrateurs. Ce qui apparaît, c'est l'infinie variabilité, et chaque établissement y va de sa pseudo-théorie, avec des stratégies

(horaires, enseignement, lieux) différentes, sans assurer d'ailleurs forcément la cohérence avec les discours annoncés.

- 6 Globalement, on peut distinguer deux grandes familles de « pratiques » : ou bien on « apprend à lire », d'abord en français, au CP et on ne commence à « lire » en langue espagnole qu'en CE1 ; ou bien c'est l'inverse : on « apprend d'abord à lire » en espagnol, en grande section de maternelle, et puis on « apprend à lire » en français, au CP.
- 7 Quand on demande les raisons de ces stratégies, on obtient des réponses diverses, dont voici les exemples les plus fréquents :
 - « On apprend d'abord le français parce que c'est plus difficile (?) et lorsqu'on sait lire en français, il est facile d'apprendre en espagnol » ;
 - « On apprend d'abord l'espagnol parce que c'est plus facile (?) et ensuite, l'année suivante, on peut aborder le français qui est plus difficile » (on irait du simple au complexe) ;
 - ou bien « Il est plus facile d'apprendre à lire dans sa langue maternelle » ;
 - mais aussi, « Nous sommes une école française, donc il s'agit d'apprendre à lire en français, et on peut toujours apprendre à lire en espagnol à la maison » ;
 - ou encore « Les enseignants espagnols n'ont pas assez d'heures pour apprendre à lire dès le CP » ;
 - ou bien « Il ne faut pas apprendre les deux à la fois pour ne pas embrouiller, pour ne pas que les deux langues se mélangent » ;
 - ou bien encore, « Chacun a sa méthode, c'est normal, et il ne faut pas tout mélanger ».
- 8 Passons sur des argumentations de type culturel, de type nationaliste ou néocolonial...
- 9 Ce qui ressort de toutes ces réponses, c'est l'absence de réflexion sur l'acte lexique, c'est l'absence d'analyse sur la nature de l'écrit, et sur la manière d'apprendre le fonctionnement de cet écrit. Tout n'est pas faux bien sûr dans les réponses obtenues, mais l'incohérence de l'ensemble est désolant, et seule la sacro-sainte liberté de l'enseignant quant au choix de sa méthodologie peut justifier pareille cacophonie.
- 10 Le seul à qui on ne demande pas son avis, c'est bien l'enfant, l'enfant-élève ; car forcément, lui, il est petit, il ne sait pas ce qui est bon pour lui, il ne sait pas apprendre. Et pourtant, il a déjà appris beaucoup de choses, il a appris à marcher, il a appris à parler, il a passé son temps à apprendre ; et il a développé pour cela des stratégies fantastiques, à base de tâtonnements, hypothèses, prises de risques mesurés, essais et erreurs rectifiées. On ne lui demande rien, donc, quant à l'apprentissage de la lecture, et l'institution scolaire locale décide pour lui.
- 11 Les résultats, on les connaît : de grosses différences dans les performances face à l'écrit, qu'on interprète de mille manières, mais toujours sans demander à l'enfant.
- 12 Quoi qu'il en soit, quelles sont les réalités, observables par tous et partout ?
- 13 Les enfants qui apprennent convenablement à lire dans une langue (L1 ou L2) lisent immédiatement tout seuls, dans l'autre : il est tout à fait clair qu'un enfant qui apprend à lire en français, au GS ou CP, ne va pas attendre le CE1 pour lire ce qui l'intéresse en espagnol alors qu'il est environné d'écrit espagnol ; il ne va pas se priver de lire en espagnol des règles de jeux, des contes, des histoires sous prétexte qu'il n'aura des cours d'apprentissage de lecture en espagnol qu'à partir du CE1. Et les enseignants (et les parents surtout), de s'émerveiller devant un tel miracle...
- 14 À l'inverse, les enfants qui lisent mal en français lisent mal également en espagnol, qu'ils soient de nationalité française ou espagnole (ce qui invalide largement, soit dit en

passant, les arguments utilisés quelquefois pour « conseiller aux parents de retirer leurs enfants parce que deux langues, c'est trop »).

- 15 Ce qui s'observe également, c'est que des méthodologies contradictoires en français et en espagnol perturbent beaucoup les enfants – et ils le manifestent clairement lorsqu'on le leur demande.
- 16 Ces réalités sont-elles vraiment surprenantes ? Sûrement pas pour quiconque s'est donné la peine de réfléchir sur ce qui est en jeu dans l'apprentissage de la lecture.
- 17 Dans « apprentissage de la lecture », il y a deux mots essentiels, apprentissage et lecture, et il semble bien que pour comprendre les réalités qui surprennent ou étonnent, il faille faire un détour théorique dans deux directions, les malentendus et divergences provenant en effet d'une insuffisante réflexion, d'une part, quant à la nature des apprentissages, en général, en relation avec le statut de l'enfant « apprenant » ; d'autre part, quant à la nature de l'acte de lire, en relation avec le statut de l'écrit.
- 18 Il n'est pas possible, dans cet article, de développer longuement ces deux pistes ; simplement quelques considérations de bon sens.

Qu'est-ce qu'apprendre, quel statut pour l'enfant « apprenant » ?

- 19 Apprendre, pour un enfant, et apprendre à lire par exemple (comme c'était le cas pour apprendre à marcher, à parler), c'est fondamentalement s'investir pour tirer un certain profit, de quelque nature qu'il soit, de cet investissement.
- 20 Apprendre, c'est à partir d'un problème qui se pose, essayer de le résoudre.
- 21 Apprendre, c'est faire un effort pour obtenir ce que l'on veut obtenir.
- 22 Pour apprendre, il faut s'aider de ce qu'on sait déjà, interroger les adultes, l'environnement, et se servir d'outils divers.
- 23 Pour apprendre, il faut prendre en charge ce que l'on a envie d'apprendre. « L'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend. »
- 24 L'apprentissage peut se passer d'enseignement, bien entendu. Ceci étant, l'enseignement peut aider l'apprentissage, mais pas forcément, tout dépend du moment et de la méthode. Rogers allait jusqu'à dire que, très souvent, « l'enseignement nuit à l'apprentissage » !
- 25 Un enfant apprenant, ce n'est pas une cruche vide qu'un enseignant serait chargé de remplir. Mais ce statut de l'enfant apprenant, actif, volontaire, autonome, les enseignants le reconnaissent-ils volontiers ? Sûrement pas, et c'est bien là le problème, en lecture comme ailleurs.
- 26 Toutes ces considérations sur les apprentissages sont bien banales, et répétées à souhait. Mais sont-elles intériorisées par les enseignants, dans leur ensemble ? Il semble bien que non, comme si cette reconnaissance du statut de « l'enfant apprenant » portait ombrage au statut de « l'instituteur enseignant ». L'enseignant, c'est vrai, n'admet pas facilement, le plus souvent, de changer de fonction : pourtant il devrait reconnaître qu'il n'est pas là pour enseigner mais qu'il est là pour aider l'enfant à apprendre.
- 27 Ce qui n'est pas synonyme.

Qu'est-ce que lire, quel statut pour l'écrit ?

- 28 Tout a été dit là encore, ces dernières années, par la recherche pédagogique en général, mais aussi par les instructions officielles, le rapport Migeon, la loi d'orientation de 1989.
- 29 « Lire, c'est comprendre ». Lire n'est pas réductible à un acte de déchiffrement. Apprendre à lire, c'est d'abord développer un comportement de lecteur. Lire c'est faire du sens, c'est « négocier » du sens (négociation personnelle entre ce que l'on sait déjà d'un sujet et ce qui est écrit à propos de ce sujet). Lire, c'est s'aider de l'écrit pour répondre à des questions que Ton se pose.
- 30 Lire, c'est utile pour vivre mieux, pour être « plus », pour mieux découvrir et penser le monde.
- 31 Lire, c'est fondamentalement interroger un texte écrit en faisant des hypothèses, des repérages, des anticipations, et chaque individu, au total, développe devant l'écrit des stratégies qui, si elles se ressemblent globalement, n'en sont pas moins dans le détail originales et personnelles.
- 32 L'écrit, en effet, est un système qui est utilisé, transformé par chacun de manière un peu différente. L'écrit a pour chacun des fonctions quelque peu diverses (on écrit pour communiquer, pour jouer, pour l'esthétique, pour se souvenir...), même si pour tous, il est fondamentalement un outil de théorisation, de distanciation, de réflexion, d'analyse.
- 33 L'enfant, lui, découvre tout cela en vrac, sans ordre, il perçoit intuitivement toutes les fonctions de l'écrit, il choisit, et il se monte ses stratégies personnelles pour découvrir ce qu'il cherche.

Apprendre à lire en deux langues ?

- 34 Si l'on admet les analyses précédentes concernant d'une part l'acte d'apprentissage et d'autre part l'acte de lire, que se passe-t-il avec un enfant de quatre, cinq, six ou sept ans, qui est exposé, de fait, à deux langues, à deux codes écrits ?
- 35 S'il a envie de résoudre un problème pour vivre sa vie d'enfant, d'écolier, par exemple en essayant de comprendre une histoire, de connaître une règle du jeu, et que la résolution de ce problème passe par une lecture, c'est-à-dire faire du sens avec un écrit, peu importe pour cet enfant que cet écrit soit en langue française ou dans une autre langue, il va essayer de comprendre, il va faire des hypothèses, il va se débrouiller comme il peut.
- 36 De quelle langue écrite a-t-il le plus besoin ? Par laquelle faut-il commencer ? Ces questions n'ont pas de sens, pour lui : il a besoin des deux, en même temps, si les sollicitations de son milieu sont faites en même temps dans les deux langues. Il commence les deux à la fois, que les enseignants le veulent ou non. Car enfin, si « on » commence dans son école par le français, et qu'il veut comprendre ce qui est écrit sur une règle de jeu, une publicité ou un livre d'histoires écrit en espagnol, il ne va pas attendre un an de plus pour se faire plaisir et essayer de comprendre ce qui est écrit.
- 37 Mais comment fait-il, me dira-t-on, puisqu'il ne sait pas lire ? Il fait probablement largement comme il a fait pour apprendre à parler : il fait des hypothèses, il tâtonne, il demande autour de lui, il se fait des repères, il essaie « pour voir »... et puis il fait des transferts venus d'autres apprentissages, d'autres codes.

- 38 Il va lire en L2 comme en L1, c'est-à-dire qu'il va développer le même comportement de lecteur. Il va en permanence transférer ses comportements et ses compétences de L1 à L2, et inversement, et le projet des maîtres qui disent : « D'abord on apprend en espagnol, puis en français, ou l'inverse, avec six mois, un an ou dix-huit mois d'écart » est probablement aberrant pour l'enfant.
- 39 Bien entendu, ce projet d'adulte se comprend mieux si l'on considère que lire consiste à monter des mécaniques, des traductions oral/écrit, des combinatoires de lettres. Dans cette perspective, alors, effectivement, on comprend la logique d'étudier ces techniques les unes après les autres, tout simplement pour des questions de surcharges horaires.
- 40 Mais c'est bien un manque d'analyse sur l'acte de lire qui est à l'origine de ces pratiques contradictoires.
- 41 C'est le fait que la réflexion sur la spécificité de l'écrit n'a pas été menée et que le passage obligé par l'oral pour apprendre à lire, intériorisé par la plupart des adultes (enseignants ou non-enseignants), n'a pas été remis en cause. Et pourtant, ce contexte des écoles françaises hors de France devrait aider beaucoup à penser, concernant l'apprentissage de la lecture.
- 42 En effet, comment raisonnablement soutenir qu'il est pertinent de faire apprendre le langage écrit français à des petits Espagnols, en Espagne, en passant obligatoirement par l'oral français qu'ils ne maîtrisent absolument pas ?
- 43 Comment ne pas voir par ailleurs que l'écrit français et l'écrit espagnol ont les mêmes fonctions, qui sont de théorisation, de distanciation, de mise en ordre, de mise en relation mais aussi de conservation et de communication à distance ?
- 44 Et que, par conséquent, si l'enfant/élève prend conscience de ces fonctions-là, il le fait simultanément quelle que soit la langue, et qu'inversement, s'il ne le fait pas dans l'une, il ne le fera pas dans l'autre.

On n'apprend à lire qu'une fois

- 45 Oui, on n'apprend à lire qu'une fois.
- 46 C'est-à-dire que le comportement de lecteur et que l'analyse de la spécificité de l'écrit s'élaborent et se construisent progressivement, plus ou moins bien certes, mais quelle que soit la langue support.
- 47 On pourra apprendre avec L1, on pourra apprendre avec L2, on pourra apprendre parallèlement avec L1 et L2, selon les cas de figure, c'est-à-dire selon les degrés d'utilité de L1 et L2 pour l'enfant, là où il est, mais l'important est de savoir ce qu'est apprendre à lire, comment ça fonctionne et à quoi ça sert.
- 48 On n'apprend à lire qu'une fois, et l'essentiel, c'est bien surtout d'apprendre vraiment à lire, de ne pas rater la mise en place du processus de lecturisation. C'est parce que trop d'enseignants, parents et administrateurs pensent « alphabétisation » que dans les établissements français à l'étranger, on met en place des apprentissages différés de lecture... C'est parce qu'on pense alphabétisation que la formule « On n'apprend à lire qu'une fois » peut interpeller.
- 49 La formule choque ceux pour qui « apprendre à lire » renvoie à des représentations premières, à des mécaniques compliquées, à des réflexes conditionnés et des méthodes sophistiquées d'alphabétisation, mais elle ne choque pas ceux pour qui l'acte de lire et le

processus de lecturisation signifient comportements complexes de relation à l'écrit et apprentissage social.

- 50 On n'apprend à lire qu'une fois, et c'est pour la vie ; car c'est une attitude profonde, par opposition aux comportements superficiels de l'alphabétisation qui, par voie de conséquence, sont essentiellement labiles (d'où l'analphabétisme de retour...).
- 51 On n'apprend à lire qu'une fois comme on n'apprend à marcher qu'une fois, quel que soit le support sur lequel on marche.
- 52 On n'apprend à lire qu'une fois, comme on n'apprend à nager qu'une fois, quel que soit le milieu aqueux, rivière, lac, océan ou piscine.
- 53 On n'apprend à lire qu'une fois, comme on n'apprend à « conduire » qu'une fois et, heureusement, quelle que soit la voiture.
- 54 Bien sûr, il faut apprendre les mécanismes du code, la correspondance graphème-phonème, la combinatoire... pour mieux lire encore, pour rendre plus performant son comportement de lecteur, mais comment ne pas voir que ce n'est pas là l'essentiel, et que l'enfant, lui, n'aborde pas l'écrit de cette manière, sauf si on le lui impose de force ; ce qui risque, on le sait, de le détourner d'une attitude de lecteur (mais, heureusement, il résiste assez souvent).
- 55 Bien sûr aussi, il y a des ajustements, des infléchissements, des affinements dans les processus de lecturisation. Car dire qu'on n'apprend qu'une fois ne veut pas dire que tout est fini à sept ans. On n'en finit pas d'apprendre à lire, comme on n'en finit pas d'apprendre à marcher, à nager ou à conduire une automobile.
- 56 Ce que cette formule veut dire, c'est que le comportement de lecteur et la relation à l'écrit sont les mêmes pour un même individu, à un moment donné, quel que soit le support écrit.
- 57 De la même façon, dire qu'on n'apprend à lire qu'une fois ne veut évidemment pas dire que si on a appris à lire convenablement dans une langue, on va lire *ipso facto* impeccablement dans toutes les autres langues. Cela veut simplement dire que les comportements de lecteur sont transférables, et que les déficits en lexique, morphologie et syntaxe pour lire dans une nouvelle langue peuvent être acquis assez vite, avec des aides matérielles (dictionnaires, personnes ressources connaissant bien la nouvelle langue, mais s'exprimant dans celle qu'on connaît bien).
- 58 Les compétences de lecturisation sont immédiatement mobilisables. Il est facilement observable qu'on lit de la même façon un journal dans sa propre langue et dans une autre langue. Simplement, ce qui est certain, c'est qu'on est plus performant, dans un premier temps, dans sa propre langue que dans l'autre. Mais les comportements de lecteur sont les mêmes, et ils sont quelquefois très efficaces.
- 59 Les gens qui parlent parfaitement deux langues (ou plus) les parlent de la même façon. Ils ont une manière spécifique et originale de parler. On n'apprend à parler qu'une fois, ce qui n'est pas en contradiction avec des évolutions permanentes.
- 60 « On n'apprend à lire qu'une fois » et il n'est pas question de manquer la mise en place de ce moyen fantastique de penser le monde.

Comment s'y prendre ?

- 61 Alors que faire dans ces écoles françaises à l'étranger qui, de fait, sont des écoles bi- ou trilingues ? Comment apprendre à lire ? Ou plutôt comment aider les enfants à apprendre à lire ?
- 62 Contentons-nous de lancer quelques pistes, de donner quelques repères en cohérence avec les analyses ci-dessus.
- 63 D'abord, on apprend à lire dès la première étape de l'école. Dans la mesure où dès le plus jeune âge, l'enfant est en contact avec l'écrit, il cherche du sens à cet écrit, il lit : et le travail du maître consiste à lui expliquer ce qui est écrit, quelle que soit la langue de cet écrit.
- 64 Le temps fort de l'écrit est évidemment le 2^e cycle de l'école primaire : GS/CP/CE1. L'enfant découvrira le fonctionnement des écrits à sa disposition, écrits fonctionnels (qui l'aident à vivre, qui le font « fonctionner ») dans les langues écrites qui l'environnent.
- 65 Les exercices sur le code (la combinatoire, les relations phonème-graphème, l'utilisation de logiciels tels qu'ELMO international) seront nombreux, et faits sur des textes déjà lus, c'est-à-dire compris : ils sont donc faits après, ce sont des « gammes ».
- 66 On mettra en place dans ces établissements bilingues français à l'étranger des médiathèques importantes bilingues, lieux riches de francophonie mais aussi lieux de bilinguisme, médiathèques où les écrits fonctionnels seront omniprésents. Ces lieux seront fondamentalement les sources du processus de lecturisation.
- 67 Puisque lire c'est faire du sens directement avec de l'écrit, il est contre-indiqué de passer par une traduction en oral, surtout lorsque cet oral est mal maîtrisé. En d'autres termes, il est aberrant de faire lire du français à des enfants non-francophones en leur faisant traduire cet écrit français en oral français (oral qu'ils ne maîtrisent pas).
- 68 Pour aider un enfant à lire de l'écrit dans une langue non-maternelle (par exemple le français pour un non-francophone), pour lui expliquer le sens par conséquent de ce qui est écrit, on utilisera, pourquoi pas, l'oral de la langue maternelle de cet enfant, tout autant que l'oral correspondant à la langue écrite.
- 69 Les deux enseignants qui font découvrir à l'enfant le fonctionnement de l'écrit, chacun dans sa langue, le feront en cohérence méthodologique, d'où l'impérieuse et incontournable nécessité de se concerter sérieusement, après avoir réfléchi ensemble sur l'acte d'apprentissage et l'acte de lire. Ils utilisent des outils et dispositifs communs : ELMO International, classes lectures bilingues etc. Il s'agit bien d'aider l'enfant à gérer ce bilinguisme qu'on lui impose.
- 70 Ces deux enseignants (binômes), au-delà et grâce à leur concertation, devraient pouvoir, au moins une fois par mois, avoir des moments communs en classe, devant tous les élèves, pour gérer avec les enfants les inévitables et merveilleuses interférences sur lesquelles les enseignants s'appuieront pour mieux aider les apprentissages, pour aider l'enfant à développer sa conscience métalinguistique.
- 71 Ces deux enseignants, encore, auront les mêmes critères d'évaluation, ceci afin que l'enfant maîtrise bien l'acte lexique. Les preuves d'évaluation (type CE2-6^e) seront faites dans les deux langues par conséquent.

- 72 Difficile tout cela ? Non. Mais c'est simplement fort différent, quelquefois, de ce qui se fait habituellement.
- 73 Apprendre à lire en deux langues n'est pas dangereux. On peut même probablement affirmer que si cet apprentissage se fait dans de bonnes conditions méthodologiques, avec deux enseignants travaillant ensemble (en pédagogie de projet), les bénéfices linguistiques (renforcement dans les deux langues) et cognitifs sont importants pour l'enfant (cas particulier du bilinguisme additif décrit par Lambert dans son expérimentation québécoise d'immersion).
- 74 Ce qui est certain, c'est que le problème de la priorité d'une langue sur l'autre pour l'apprentissage de la lecture est un faux problème, dans les lieux où l'enfant est exposé parallèlement à ces deux langues, comme c'est le cas dans les établissements français hors de France.
- 75 On n'apprend à lire qu'une fois.
-

RÉSUMÉS

Doit-on d'abord apprendre à lire en langue maternelle ou en langue étrangère ? Jean Duverger rend compte d'une expérience de classes bilingues en Espagne. Il s'intéresse moins à l'enseignant qu'à l'enfant dont les stratégies sont « originales et personnelles ». Si les sollicitations de son milieu sont faites en même temps dans les deux langues, l'élève-enfant va transférer des comportements en permanence d'une langue sur l'autre. Ainsi, la priorité de l'une ou l'autre langue pour l'apprentissage de la lecture s'avère un faux problème. On n'apprend à lire qu'une fois.

INDEX

Index géographique : Espagne, Amérique latine

Mots-clés : classe bilingue, didactique, langue maternelle, lecture, langue étrangère

AUTEUR

JEAN DUVERGER

Centre Condorcet, Paris.