

Repenser l'apprentissage de la lecture

Dans son livre, *Rethinking Learning to Read*, Harriet Pattison repense l'apprentissage de la lecture à partir des données recueillies auprès de plus de 300 familles au Royaume-Uni. Elle donne à voir, à travers les différents témoignages, comme les enfants apprennent nécessairement, dans une société où l'écrit est omniprésent, à lire. Son ouvrage rend visible l'apprentissage de la lecture par osmose. Elle montre l'importance de la centralité de l'enfant dans les apprentissages et par conséquent la diversité des approches possibles. L'apprentissage autogéré de la lecture donné à voir par les familles non-scolarisantes questionne nos a priori sur la lecture, son apprentissage, mais également sur l'éducation, sur ce qu'est une personne, et même sur notre vision de monde et de l'environnement.

De la diversité

Harriet Pattison remet en question l'idée selon laquelle l'apprentissage ne serait qu'une question d'acquisition personnelle de connaissances ou de compétences telle que la pense l'éducation formelle. Selon elle, l'intérêt que porte l'institution à la méthode phonologique définit d'emblée ce que signifie lire. Elle implique, de manière tautologique, que cette méthode est celle qu'il faut enseigner à tou-te-s. De plus, l'idée selon laquelle l'écriture serait la forme symbolique du langage oral participe de cet a priori. Harriet Pattison montre que ce n'est pas le cas dans la mesure où certains enfants semblent être capables de reconnaître des mots en contexte ou même de lire, sans pour autant être capables de les dire, soit de les transformer en langage oral. L'écrit pourrait avoir une signification pour certains jeunes avant même de se transformer en discours. Ce dernier ne précéderait donc pas nécessairement l'écrit. La norme imposée par l'enseignement scolaire consistant à dire que lire signifie décoder, ainsi que les préconisations qui lui sont associées, telles que lire à haute voix régulièrement à son enfant, et ce, avant l'entrée en primaire, laisse penser qu'il existe des prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture. L'étude d'Harriet Pattison démontre qu'il n'en est rien et qu'il existe autant de manières d'aborder et d'entrer dans la lecture que d'enfants : les pratiques intrafamiliales sont aussi différentes que les pratiques interfamiliales.

Une pratique sociale

Harriet Pattison insiste sur le fait que lire n'est pas une compétence coupée du reste, indépendante qu'on acquièrerait, mais bel et bien un objet d'attachement et d'engagement émotionnel en lien avec une identité telle qu'être un 'lecteur' ou un 'amoureux de la littérature'. Il ne s'agit donc plus de ce qu'un enfant sait, mais de ce qu'il est ou devient. Le parent (ou tout autre adulte) répond à ses questions plutôt que d'initier un enseignement qui n'est plus pertinent dans cette manière de penser le concept de lecture et son apprentissage.

Sur 311 contributeurs, 91 soutiennent qu'ils ont enseigné à leurs enfants, 133 que non et 87 explicitèrent le problème qu'ils ont rencontré avec le concept même d'enseignement. Harriet Pattison relève la non-pertinence manifeste de vouloir chercher à comprendre l'instruction en famille en gardant un langage scolaire. Plutôt que des enseignants, de nombreux parents se voient plutôt comme des apprenants, s'adaptant, revoyant leurs a priori et reconstruisant leur pensée au contact de leurs enfants, de leurs demandes et leurs (non) sollicitations. Ils imaginent la famille comme une communauté sociale et culturelle, où la lecture prend une place importante comme tout un tas d'autres compétences. Les plus jeunes s'y insèrent petits à petits selon leurs intérêts, leurs besoins, et leur rythme. Aucun adulte n'y prend la responsabilité pour autrui, et donc pour l'enfant de ses acquisitions ; en lieu et place, ils imaginent plutôt qu'il existe une forme de favorisation culturelle, par le groupe. La relation entre expert et apprenant n'est donc plus une relation pédagogique directive de type formelle, mais un soutien à participer à la communauté selon les capacités, la motivation et le rythme de chacun-e. Considérer les familles comme des communautés dans lesquels l'alphabétisation est possible par soi-même revient à redéfinir l'action de lire. Il ne s'agit plus d'une compétence cognitive qui s'acquière pour soi, mais comme une pratique sociale et culturelle faisant sens dans un contexte donné.

Agentivité

Pour Harriet Pattison, interroger l'enseignement lui-même consiste à remettre en question, non pas seulement une pratique, mais des concepts fondamentaux tels que ceux d'apprentissages, d'éducation, de personne voire d'être humain. Sa recherche va bien au-delà du questionnement autour de l'apprentissage de la lecture. L'agentivité des enfants est mise en avant, leur capacité à apprendre par eux-mêmes et pour eux-mêmes (avec les autres et dans le monde), à résister et à questionner. Harriet Pattison montre que ce sont les enfants qui, la plupart du temps, ont la plus grande influence sur les parents et la modification de leurs idées, notamment sur l'apprentissage (de la lecture), et sur leur comportement vis-à-vis d'eux. Ils sont d'ailleurs souvent à l'initiative de leur propre déscolarisation ainsi que de la déscolarisation (mentale) de leurs parents. Ils permettent de reconsidérer nos *a priori*, construisent par l'école ainsi que par les « professionnels » de l'éducation.

Apprentissages informels non linéaire et non progressif

Selon Harriet Pattison, la motivation est un facteur essentiel concernant l'apprentissage de la lecture. Pour autant la motivation n'est pas nécessairement celle de l'apprentissage de la lecture en soi, mais de celle d'exercer une activité choisie, qui pourrait être par exemple celle de jouer à un jeu vidéo. Le jeu participe donc de cet apprentissage de manière informelle. Les enfants associent et connectent les informations disponibles et suffisantes tirées de leur environnement, qu'il s'agisse de leur communauté familiale ou de leurs jeux, pour créer et donner du sens à leur monde. L'expérience des enfants instruits à domicile montre qu'aucune base n'est nécessaire pour apprendre à lire : ni alphabet, ni conscience phonétique, etc. La trajectoire d'apprentissage n'est certainement pas linéaire. Et si les parents témoignent de paliers subrepticement passés, l'apprentissage peut naître du complexe en tant que (co)construction, pour arriver au plus simple. La conscience phonétique pourrait venir a posteriori, elle n'est donc pas une condition de possibilité de l'apprentissage de la lecture. Les possibilités et les combinaisons d'entrées sont infinies, quelconques, mais pour autant toutes pertinentes ! Il n'y a pas un âge donné déterminant l'apprentissage. Les parents témoignent d'apprentissage s'étant construit entre 18 mois et 16 ans, comprenant parfois de longues périodes d'apparente latence entre une première démonstration d'un quelque chose lié à la lecture et la lecture fluide. Parfois, les parents se rendent compte que leurs enfants lisent des livres alors qu'ils ne les ont pas vu créer les liens le permettant.

En fin de compte la lecture apparaît être une propriété émergente à travers une dynamique d'auto-organisation coconstruisant des relations avec et dans un environnement complexe, toujours ouvert et mouvant, selon la métaphore de l'osmose (et non plus de l'acquisition ou de la participation). L'enfant étant lui-même un écosystème s'auto-organisant et mouvant. On passe d'un faire à un être (dynamique). L'apprentissage n'apparaît donc plus de manière visible comme un effort qu'il s'agisse de l'enfant lui-même ou d'un observateur : il est 'naturel'. Celui-ci ne peut donc être préorganisé, mais seulement expérimenté. Parent et enfant dépendent à la fois du système complexe alors même qu'ils le fondent.

Véritable ressource pour le lâcher-prise, l'ouvrage d'Harriet Pattison confortera les parents confiants dans leurs intuitions. Puisse-t-il également permettre aux professeurs des écoles et aux inspecteurs de l'Éducation nationale de revoir leurs positions quant à l'apprentissage de la lecture et ainsi ne plus empêcher l'apprentissage par soi-même.

Mélissa Plavis