

Alphabétisation et impacts sur le développement des jeunes enfants : commentaires sur Tomblin et Sénéchal

Laura M. Justice, Ph.D.

University of Virginia, États-Unis

Janvier 2010, 2e éd.

Introduction

C'est seulement au cours des dix dernières années que le concept de « l'alphabétisation » est devenu un point central de l'éducation précoce. Auparavant, les experts avaient rarement considéré l'alphabétisation comme un aspect essentiel de la croissance et du développement sain des jeunes enfants. Le taux actuel de problèmes de lecture chez les enfants scolarisés reste élevé, ce qui est inadmissible. On estime qu'environ 40 % des enfants de quatrième année éprouvent des difficultés à lire même à des niveaux de base et les enfants pauvres issus de minorités ethniques ou raciales sont considérablement sur représentés.¹

Le changement de paradigme au cours des dix dernières années, grandement mis en valeur par la publication en 1998 du document du Conseil national de la recherche des États-Unis intitulé *Preventing Reading Difficulties in Young Children*

, a réitéré que l'éducation précoce constituait le contexte dans lequel les solutions à ces problèmes urgents étaient les plus susceptibles d'avoir un effet. Au cours de l'éducation précoce, les enfants développent des compétences, des connaissances et un intérêt pour les aspects de l'écriture et du langage basés sur des codes et des significations. Je fais référence aux habiletés et aux intérêts « préalphabétisation » pour mettre en lumière leur rôle de précurseur en alphabétisation conventionnelle. L'insistance actuelle sur la préalphabétisation comme partie essentielle de l'éducation précoce fait appel à deux corpus de données de plus en plus considérables qui montrent que :

1. Chez les enfants, les différences individuelles entre les habiletés pré-alphabétisation sont *significatives* — les différences précoces contribuent de façon notable aux résultats longitudinaux en réussite en lecture² et,
2. la *prévention* plutôt que le *rattrapage* est plus susceptible d'influencer la prévalence des difficultés en lecture, puisque lorsqu'un enfant donné présente un retard de lecture au niveau élémentaire, les cotes suggèrent qu'un retour à des progrès sains est très peu probable.³

Recherche et conclusions

Les experts Tomblin et Sénéchal traitent de façon pertinente et opportune la documentation actuelle sur du développement de la préalphabétisation et sur sa relation à court et à long terme avec les autres compétences développementales. Ma compréhension de leurs articles suggère que trois éléments importants nécessitent davantage d'élaboration : les précurseurs au décodage, la relation entre le langage et l'alphabétisation et le rôle du caractère et de la motivation.

Premièrement, la documentation des recherches actuelles sur le développement de l'alphabétisation précoce et sa relation avec des résultats ultérieurs en lecture identifie trois prédicteurs uniques de la compétence en lecture : le traitement phonologique, la connaissance des caractères imprimés et le langage oral.² Bien que les deux premiers préparent les enfants plus directement aux compétences relatives aux niveaux de mots (c'est-à-dire au décodage), le troisième les prépare à comprendre un texte et a peu d'impact direct sur le décodage. Tomblin fait remarquer à juste titre que la compétence en lecture nécessite le décodage et la compréhension. Sénéchal précise le fait que les enfants doivent d'abord « apprendre à lire » avant de pouvoir « lire pour apprendre ». Les lecteurs doivent reconnaître que la relation entre

les deux aspects de la lecture est multiplicative, ce qui signifie que des deux côtés de l'équation (décodage X compréhension = lecture) la valeur doit être différente de 0 pour que la lecture soit fonctionnelle.⁴

Ni Tomblin ni Sénéchal ne précisent adéquatement l'importance d'assurer le développement des précurseurs de décodage chez les enfants pendant les années d'éducation précoce. Les enfants ne seront jamais capables de lire pour apprendre (c'est-à-dire comprendre) s'ils ne réussissent pas à décoder. Les enfants qui apprennent à lire avec des habiletés de préalphabétisation inadéquates seront incapables de suivre le rythme en ce qui a trait aux consignes de décodage, ce qui compromet la transition ultime vers la lecture pour comprendre. L'éducation précoce est le moment où les éducateurs peuvent le plus aisément améliorer les chances des enfants de savoir lire en leur donnant les compétences préalphabétiques (connaissance des caractères imprimés et conscience phonologique) qui leur permettront de tirer parti des consignes de décodage.

Deuxièmement, Tomblin et Sénéchal mettent en lumière le rôle du langage oral dans le développement de l'alphabétisation et pourtant, ils n'insistent pas sur la relation entre l'alphabétisation et le développement du langage. Les chercheurs pensent de plus en plus que la relation intégrante entre le langage et l'alphabétisation est *réciproque*. La participation des enfants à des activités d'alphabétisation telles la lecture ou l'écoute de rimes nécessite un centrage métalinguistique dans lequel le langage oral ou écrit est l'objet de l'attention. La participation continue des enfants à des activités d'alphabétisation et leur propension émergente à considérer le langage comme objet d'attention deviennent les voies principales du développement du langage. Quand les enfants commencent à lire, même au niveau le plus simple, leurs lectures deviennent la plus grande source de nouveaux mots et de concepts, de syntaxes et de structures narratives complexes, ce qui propulse davantage le développement de leur langage.

En résumé, l'alphabétisation est un véhicule essentiel pour contribuer aux compétences langagières des enfants pendant les années préscolaires, le début de la scolarité et les études ultérieures, et la relation entre le langage et l'alphabétisation est plus qu'une voie à sens unique — le langage procure une base à partir de laquelle les enfants peuvent explorer et faire l'expérience du langage écrit, ce qui renforce leurs compétences langagières.

Troisièmement, l'influence du caractère et de la motivation sur les réalisations et les expériences de préalphabétisation nécessite davantage de considération que lui en accordent Tomblin et

Sénéchal. Tomblin met en lumière le chevauchement entre les comportements d’internalisation (par exemple l’anxiété et la dépression) et les difficultés d’alphabétisation. Sénéchal note que certains enfants peuvent éviter les expériences de lecture, surtout ceux qui se considèrent comme de mauvais lecteurs. On doit s’intéresser davantage au rôle de la motivation précoce, du concept de soi et du caractère dans le développement de la préalphabétisation, surtout si on cherche à faciliter les autres compétences internes (p. ex., le traitement phonologique et le vocabulaire) dans les programmes de prévention.

La plupart des éducateurs de jeunes enfants savent que la motivation de l’enfant envers l’alphabétisation est une des composantes qui contribue le plus à la réussite en préalphabétisation. En cherchant à faire des expériences d’alphabétisation soit seuls, soit dans le cadre d’interactions avec les autres, les enfants appliquent avant tout leurs propres interventions pré alphabétisation! Quelques recherches convergentes montrent que la motivation envers des activités d’alphabétisation et la participation à ces activités varient considérablement d’un enfant à l’autre et se rapportent uniquement aux profits qu’il tire de ces activités.⁵ Certains enfants résistent activement aux expériences de pré alphabétisation, comme la lecture de livres, et les enfants ayant des habiletés langagières sous-développées ou ne vivant pas d’expériences d’alphabétisation à la maison sont plus susceptibles de résister aux activités d’alphabétisation. La documentation scientifique n’a pas encore montré pourquoi certains enfants résistent aux activités d’alphabétisation ni comment cette résistance est généralement reliée au caractère des enfants. Néanmoins, les approches visant à appuyer la participation des enfants aux expériences d’alphabétisation et leur motivation doivent être considérées comme certaines des caractéristiques les plus importantes de la conception des interventions efficaces.

Implications pour les services et les politiques

Les perspectives actuelles qui concernent les politiques et les services découlent de trois découvertes sans équivoque décrites dans la documentation. Premièrement, les enfants dont la base de langage oral est sous-développée seront plus vulnérables en ce qui concerne la réussite en lecture, ce qui inhibe le développement continu du langage. Deuxièmement, il est beaucoup plus difficile de remédier aux problèmes de lecture que de les prévenir. Troisièmement, on peut espérer obtenir de meilleurs résultats en alphabétisation en inscrivant les enfants d’âge préscolaire et de maternelle à des programmes de préalphabétisation de grande qualité, intensifs et systématiques, avant que les problèmes de lecture ne se manifestent.

Intégrer les politiques, la pratique et la recherche

Des écarts importants subsistent en ce qui a trait à l'intégration des politiques, de la pratique et de la recherche directement applicable aux programmes dans le monde réel. Tomblin met l'accent sur la nécessité d'effectuer des recherches sur les mécanismes qui entraînent des problèmes d'alphabétisation chez les enfants souffrant de difficultés langagières. Le corpus de données sur de tels mécanismes est l'un des domaines les mieux développés et les mieux financés aux États-Unis. La recherche a montré sans équivoque à quel point il y avait un lien de cause à effet entre le langage oral, le traitement phonologique, la connaissance des caractères imprimés et l'habileté d'apprentissage de la lecture d'un enfant. Ce dont on a actuellement besoin, c'est de se centrer sur la meilleure façon de faciliter les liens entre les politiques, les pratiques et la recherche pour assurer l'efficacité des efforts entrepris sur le terrain afin d'améliorer les résultats des jeunes enfants en alphabétisation, surtout de ceux qui arrivent dans ces programmes avec des habiletés d'alphabétisation et de langage sous-développées. Sénéchal offre plusieurs suggestions fondées sur des données et visant à promouvoir les habiletés de préalphabétisation chez les jeunes enfants, comme jouer à des jeux de mots et lire. Il faut examiner soigneusement la portée de l'efficacité de ces activités pour les enfants ayant des faiblesses langagières, de leur effet longitudinal positif et de leur possibilité d'intégration dans les interventions existantes.

La qualité est-elle importante?

Les décideurs politiques, les intervenants et les chercheurs ont rarement exploré l'importance de la qualité des interactions adulte-enfant centrées sur l'alphabétisation, qu'il s'agisse de jouer à des jeux de mots ou de lire. Les théories développementales sur les façons dont les enfants développent des habiletés en préalphabétisation supposent que la qualité de l'interaction est très importante, et que les habiletés des enfants progressent plus rapidement et plus facilement dans des interactions éducatives caractérisées par des entrants sensibles, réceptifs et non contrôlants de la part de l'adulte. Quand les interventions en alphabétisation sont précoces, systématiques et fondées sur des données, la qualité des interactions de l'enseignant peut varier énormément, et cette variation semble faire changer considérablement les résultats des enfants en l'alphabétisation. Lorsque nous concevons des politiques et des services destinés aux jeunes enfants afin de réduire l'échec en lecture grâce à la prévention, nous devons nous assurer que les relations et les interactions entre les enfants et les adultes — qui procurent le contexte dans lequel les connaissances, les habiletés et les intérêts des enfants vont augmenter — sont de très

grande qualité.

Références

1. National Assessment of Education Progress. The Nation's Report Card. Disponible sur le site: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>. Page consultée le 1 avril 2005.
2. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology* 2002;38(6):934-947.
3. Juel C, Griffith PL, Gough PB. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology* 1986;78(4):243-255.
4. Gough PB, Tunmer WE. Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education* 1986;7(1):6-10.
5. Justice LM, Chow SM, Capellini C, Flanigan K, Colton S. Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2003;12(3):320-332.