

Embranchements pour apprendre à lire en créole et en français à l'école haïtienne

Marie Josée Berger

Resumé: L'écrit constitue une source d'information, elle nous permet de communiquer, d'accéder aux autres, de découvrir notre soi, notre monde et celui des générations passées. Il nous donne aussi la possibilité de créer quotidiennement et d'assurer notre place dans la prospérité peu importe qu'elle reste individuelle ou collective. Mais comment s'approprier cet écrit et faire partie du titre grandiose de lectrice ou de lecteur où qu'on soit.

L'apprentissage de la lecture dans l'environnement scolaire a engendré des débats passionnés, des polémiques des anciens et modernes, a nourri des recherches très diversifiées qui permettent de comprendre de plus en plus le processus de l'apprentissage de la lecture. Grâce à ces retombées, même si la polémique se poursuit, on a des données probantes qui permettent de plus en plus de donner accès à l'acte de lecture à de nombreux enfants en tenant compte de nombreux facteurs de l'acte d'apprendre.

Apprendre à lire en créole et en français signifie qu'en entrant de plein pied dans le 21^e siècle, l'école haïtienne offre dès le début de l'apprentissage à chaque future lectrice et futur lecteur la possibilité de mettre en relation de manière dynamique des composantes hétérogènes et pluridimensionnelles pour construire du sens à partir de l'écrit de deux langues alphabétiques. Il y a certes des défis de taille et incontournables, mais il ne s'agit pas de faire table rase mais plutôt d'apprivoiser notre contexte haïtien en nous prévalant une référence nationale de littératies multiples ou de traitement central pour les apprenants, le personnel enseignant et les membres de la société civile.

Rezime: Ekri se yon sous enfòmasyon, li pèmèt nou kominike, konekte ak lòt moun, dekouvri pwòp tèt nou, monn lan an ak sa ki nan jenerasyon ki sot pase yo. Li ban nou tou opòtinite pou nou kreye chak jou epi sekirize plas nou nan pwosperite a kèlkeswa si li rete endividyèl oswa kolektif. Men, ki jan pou nou apwopriye nou ekri sa yo pou nou ka pran tit mayifik lektè ak lektris la tout kote nou ye.

Aprantisaj lekti nan anvivònman lekòl la pwodwi deba pasyone, polemik ant ansyen ak modèn, alimente pakèt rechèch ki pèmèt nou konprann pi plis pwosesis aprantisaj lekti a. Gras a rezilta sa yo, menm si polemik la ap kontinye, gen de done solid ki pèmèt pi plis timoun gen aksè ak aktivite lekti, an menm tan nou konsidere anpil faktè nan aktivite aprantisaj la.

Aprann li nan lang kreyòl ak franse vle di, nan rantr nan 21yèm syèk la, lekòl ayisyen an ap ofri depi nan konmansman aprantisaj chak fiti lektè ak lektris, posibilite pou yo fè yon lyen dinamik konpozan etewojèn ak multidimansyonèl ki ap pèmèt yo konstwi yon siyifikasyon apati ekri de lang alfabetik yo. Se sèten, gen de defi ki gwo ak inevitab, men se pa yon rezon pou nou fè yon bale pwòp, men pito pou nou aprivwaze kontèks ayisyen nou an. Pou sa nou ta dwe kreye yon referans nasyonal literasi miltip oswa trètman santral pou elèv ki ap aprann, ansanm ak pwofesè yo epi manm nan sosyete sivil la.



1. INTRODUCTION

Comment apprendre à lire pour avoir accès au titre grandiose de lecteur ? Il y a plusieurs catégories d'apprentis-lecteurs. Il y a par exemple ceux qui apprennent à lire comme par osmose, ceux qui, à force de se faire lire, de répéter les mêmes histoires, finissent par déchiffrer, par reconnaître les mots, les phrases et donnent un sens à ce qu'ils lisent. Toutefois, pour une grande majorité d'apprentis-lecteurs, ce n'est pas si simple. Il leur faut apprendre à lire, ce qui veut dire qu'on doit leur enseigner cette compétence. Ce rôle revient le plus souvent à l'école. L'apprentissage de la lecture dans l'environnement scolaire a engendré des débats passionnés, a nourri des recherches très diversifiées, et particulièrement des recherches empiriques qui aident à mieux comprendre le processus de l'apprentissage de la lecture. Grâce à ces recherches, même si la polémique se poursuit, on a des données probantes qui permettent de plus en plus de donner accès à l'acte de lire à de nombreux enfants en tenant compte de divers facteurs liés à l'acte d'apprendre.

Afin de cerner les embranchements pour apprendre à lire en créole et en français à l'école haïtienne, il importe de situer l'apprentissage de la lecture, les théories, les modèles et les méthodes de lecture, et le Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP).

2. QU'EST-CE QUE L'ACTE D'APPRENDRE À LIRE ?

Apprendre à lire, c'est entrer dans un nouveau mode de pensée. Lire est une activité qui mobilise conjointement plusieurs composantes :

1. la conscience du but de la lecture et la formulation d'un projet de lecteur ;
2. les connaissances d'ordre général (du monde, des textes, des langues, à savoir d'une culture de l'écrit) ;
3. les connaissances spécifiques (du genre de texte à lire, des phrases, des mots et des unités infralexicales comme les phonèmes, les graphèmes, les syllabes et autres).

Ces composantes de la lecture doivent entrer en relation de manière dynamique les unes avec les autres. Elles s'entrelacent dans l'activité même de la construction du sens d'un texte en situation. Il convient de travailler avec les élèves toutes ces composantes mobilisées dans la lecture dès les premiers jours d'école selon une progression appropriée. Cela ne signifie pas de tout travailler dans une même leçon, mais il faut savoir que ces composantes doivent toutes être prises en compte au fil des leçons et qu'un discours explicitant la mise en relation de ces différentes composantes de la lecture favorise la compréhension de l'activité [1].

Dans l'apprentissage de la lecture, dès le départ, on met en relation de manière dynamique des composantes hétérogènes et pluridimensionnelles pour construire du sens. Ces composantes touchent la conception de l'activité, le projet du lecteur, les connaissances générales et spécifiques.

La capacité de construire du sens mobilise une grande attention et des connaissances multiples. Parmi ces connaissances, celles concernant la langue jouent un rôle crucial. Lorsque l'enseignement initial de la lecture s'effectue en langue seconde, deux apprentissages d'importance doivent s'effectuer conjointement : celui de la langue à apprendre pour parler et écouter dans cette langue, et celui de la lecture dans une langue peu maîtrisée à l'oral et très rarement pratiquée dans la vie courante. Cette contrainte exige un effort considérable de la part des apprenants ainsi que des enseignants qui, eux-mêmes, construisent et négocient les apprentissages des élèves dans une langue qu'ils pratiquent peut-être moins.

La conscience du but de l'activité, la formulation d'un projet de lecture et les connaissances d'ordre général sur le monde, sur les textes et sur les langues peuvent être appréhendées comme des composantes de la culture de l'écrit, nécessitant une acculturation. Avec les connaissances spécifiques du genre de texte à lire, des phrases, des mots et des unités infralexicales, elles interagissent dans la construction du sens d'un texte. Aucune de ces composantes ne peut être totalement absente de l'activité de lecture ; en même temps, aucune d'entre elles n'est à maîtriser totalement pour comprendre un texte. Cela signifie, par exemple, que la compréhension d'un mot inconnu nécessite une certaine maîtrise du déchiffrement mais, inversement, qu'il ne suffit pas de savoir décoder chaque unité d'un mot pour le comprendre. De plus, l'activité de compréhension d'un mot est elle-même régie – et c'est même une condition de sa réussite – par la volonté de construire du sens à partir du texte que le lecteur a sous les yeux [2].

Dire qu'on sait lire, c'est dire qu'on construit du sens. On construit du sens à partir du prélèvement d'informations de nature très différente. En même temps, on reconstitue le sens, celui que l'auteur a voulu donner à son texte. Construire et reconstruire constituent plus qu'une simple activité intellectuelle, car comprendre ce qu'a écrit l'auteur suppose une activité productrice et non une réception passive.

3. THÉORIES, MODÈLES ET MÉTHODES DE LECTURE

Comment arriver à construire le sens lors de l'apprentissage de la lecture ? C'est là le point sensible qui a généré la polémique des

méthodes d'enseignement, aussi définies comme méthodes d'apprentissage.

La démarche pour arriver à l'acte de lecture a longtemps consisté à familiariser l'apprenti-lecteur avec chacune des lettres de l'alphabet, puis à lui enseigner les syllabes qui, elles, servaient à former des mots. Au terme de cette démarche, l'apprenti-lecteur arrivait à décoder plusieurs mots et à construire une phrase. La responsabilité de comprendre le texte lui était laissée. Dans les années 1960 et 1970, des changements de perspective dans les pratiques pédagogiques concernant la lecture sont survenus. Plusieurs nouveaux modèles de lecture ont vu le jour. Mentionnons le modèle taxonomique, qui divise la lecture en catégories d'habiletés comme la perception des mots, la compréhension, la réaction à l'idée de l'auteur, l'assimilation de ce qui est lu [3], puis le modèle psychométrique, qui tente, à l'aide d'une variété de tests, de mesurer les habiletés importantes en lecture. Un autre, le modèle psychologique, a développé l'approche behavioriste et l'approche cognitive. Pour sa part, l'approche behavioriste soutient que l'apprentissage de la lecture comprend des répertoires comme la discrimination des lettres, les unités de lecture, le décodage des mots entiers, les locutions, tandis que l'approche cognitive voit la lecture comme une activité de compréhension reliée à la structure cognitive de l'apprenant. Enfin, le modèle linguistique décrit la lecture comme un processus de langage. Des linguistes comme Fries [4] se sont penchés principalement sur la structure de la langue et d'autres, comme Goodman [5], considèrent les processus actifs du langage.

Ces différents modèles ont donné naissance à trois grandes théories conceptuelles qui sous-tendent les polémiques sur la lecture jusqu'à aujourd'hui.

- 1) Selon la théorie de Laberge et Samuels [6], l'activité de lecture est un processus passif procédant du bas vers le haut : la reconnaissance des lettres, des syllabes et des mots précéderait la compréhension. Le lecteur interprète le sens de la phrase en juxtaposant le sens des mots.
- 2) La théorie selon laquelle la lecture est un processus de synthèse appartient à Rumelhart [7]. Le lecteur traite l'information qui lui est fournie simultanément à différents niveaux d'analyse orthographique, syntaxique, sémantique selon un mode interactionnel.
- 3) La théorie qui continue à influencer de nombreux curriculums en lecture est la théorie psycholinguistique, basée sur des études de Goodman [5], Lentin [8], Smith [9] et Huteau [10]. Cette théorie considère l'activité de lecture comme procédant essentiellement du haut vers le bas. La psycholinguistique, qui se trouve à l'intersection de la psychologie et de la linguistique, se propose de décrire les processus psychologiques qui se produisent lorsqu'on utilise le langage. De la linguistique, elle a reçu des indications sur le langage en tant que système, sur la compétence acquise par les individus lorsqu'ils manipulent couramment une langue. Ainsi, la lecture devient un processus psycholinguistique par lequel le lecteur, un utilisateur de langue, reconstruit un message encodé (par un écrivain) sous forme d'une représentation graphique.

De ces théories ont découlé plusieurs méthodes de lecture, par exemple les méthodes naturelle, idéo-visuelle, mixte, interactive, l'approche communicative de la langue et de la lecture. Les deux méthodes les plus connues sont la méthode synthétique et la méthode analytique :

- 1) La méthode synthétique préconise que l'apprentissage de la lecture se fait par la reconnaissance du nom et du son des lettres de l'alphabet, le développement de la conscience phonologique, le décodage des mots et des structures syllabiques simples. Il suffit par la suite de combiner ces différents éléments de base pour lire les mots et les phrases.
- 2) La méthode analytique consiste à reconnaître les mots de façon globale, ou même à mémoriser des unités de langue telles que des phrases ou des propositions. L'analyse des mots, la reconnaissance et l'identification des sons et des lettres se font dans une étape subséquente.

Il est certes vrai que durant de nombreuses années, il n'y avait pas de données probantes sur l'apprentissage de la lecture. Il était donc difficile d'évaluer l'impact des différentes méthodes et des facteurs cognitifs sur la lecture. Il faut constater qu'à travers les siècles et aussi de nos jours, au cours de ce processus scolaire d'apprentissage de la lecture, il y a des élèves qui réussissent, des élèves qui s'en sortent, des élèves qui s'en sortent un peu, des élèves qui s'en sortent un tout petit peu et des élèves qui ne s'en sortent jamais.

L'apprentissage de la lecture comporte des défis particuliers pour des apprentis-lecteurs qui ont un retard de développement collectif, une diminution des capacités de traitement de l'information verbale, visuelle, mnésique, des difficultés de repérage et de traitement de l'information, d'attention sélective pour discriminer les lettres et décoder, un déficit de la mémoire à court et à long terme, et de raisonnement logique [11]. Ces défis tournent autour des stratégies d'apprentissage très spécifiques et des formations spécialisées des enseignants.

4. APPRENDRE À LIRE DANS L'ENVIRONNEMENT DE L'ÉCOLE HAÏTIENNE

C'est dans le contexte du Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF), octobre 2018 –septembre 2028 du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) [12] que peut se positionner l'avenir de l'apprentissage de la lecture à l'école haïtienne. Ce plan représente une occasion unique pour inscrire l'apprentissage de la lecture dans des littératies qui contribuent au tournant décisif de la cohésion sociale et économique de l'éducation haïtienne afin que la future génération se retrouve dans les dédales très compétitifs du 21^e siècle. Il y a eu des avancées significatives en Haïti même s'il y a toujours des défis à relever pour assurer un enseignement de base de qualité et que des enfants fréquentant le milieu scolaire haïtien éprouvent encore de la difficulté à acquérir les compétences en lecture.

Ce plan décennal, qui tient compte du système éducatif haïtien composé des secteurs formel et non formel, s'est engagé à ce que les 19 905 écoles du recensement scolaire de 2015–2016 offrant les

trois premiers niveaux d'enseignement préscolaire, fondamental et secondaire soient plus performantes et efficaces. Et ce, même si bon nombre d'enfants âgés de 6 à 14 ans marchent de deux à trois heures chaque matin pour se rendre à leurs écoles nationales, et autant de temps en fin de journée, pour fréquenter une école parfois sous la tonnelle comme l'École Nationale de Bois de Lance, commune Ranquitte. En dépit de la surreprésentation des sur-âgés (environ 30 % au préscolaire, 50 % au fondamental), du redoublement, de l'abandon scolaire, du manque d'enseignants qualifiés, du sous-équipement des écoles, du conflit linguistique persistant entre le créole et le français, des disparités entre le milieu urbain et le milieu rural, ce plan promet que :

- l'offre scolaire sera réorganisée en profondeur de façon à accueillir les enfants de trois à cinq ans ;
- les enfants à besoins spéciaux et ayant des handicaps auront leur place dans le système ;
- les écoles publiques seront dotées en matériels éducatifs, tableaux, bancs, buffets, bureaux et chaises (au moins 15 % pour commencer) ;
- les curricula scolaires seront révisés selon les 16 compétences définies pour le 21^e siècle et la culture haïtienne ;
- les ressources pédagogiques ou didactiques seront adaptées ;
- la formation initiale ainsi que la formation continue des enseignants seront renforcées.

Ce plan, s'il est mis en œuvre, peut constituer une percée majeure pour l'apprendre à lire et il constitue la toile de fond des embranchements qui pourraient contribuer à l'apprentissage de la lecture en créole, langue maternelle et en français, langue seconde, dans un contexte scolaire où 30 % des élèves, selon des chiffres très conservateurs, qui fréquentent l'école fondamentale ne se rendent pas en troisième année de l'école fondamentale.

À la lumière des recherches sur l'apprentissage de la lecture, on peut dégager des embranchements qui pourraient soutenir l'apprentissage de la lecture en langue maternelle et en langue seconde dans le contexte scolaire haïtien. Ces embranchements sont : l'aménagement linguistique, le cadre de référence universel, les prémices de l'enseignement-apprentissage L1 et L2, le processus de l'apprendre à lire, les littératies multiples, la pédagogie de la bilittératie en littératies multiples, les ressources pédagogiques de base, le moteur de la bilittératie.

4.1 L'aménagement linguistique

L'aménagement linguistique signifie la certification de l'utilisation des deux langues – française et créole – dans les interactions privées ou publiques, dans tous les secteurs et dans tous les degrés de fonctionnalité afin de remédier à ce constat fait par Antoine [13] sur la considération sociale offerte par la langue. Il semble que l'un des commentaires le plus fréquemment énoncés par les élèves est que leur plus grand malheur serait de passer leur vie sans être capables de parler français, sans être capables, selon eux, d'entrer vraiment dans la société haïtienne.

Un plan d'aménagement linguistique permettrait d'encadrer le curriculum haïtien dans ses littératies propres qui tiennent compte non seulement des défis de l'apprentissage et de l'évaluation de la lecture, mais aussi des défis particuliers des élèves, du personnel enseignant et de la pénurie de ressources financières et pédagogiques. Dans un tel aménagement, les deux langues que sont le créole et le français se racontent et s'affirment de différentes façons. Chaque maillon de la chaîne de l'aménagement linguistique qui sous-tend l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans les deux langues doit être connu, répété, publicisé. L'école est le maillon central où se concrétisent les connaissances et les compétences en littératie qui permettront à la future génération inscrite au préscolaire et au premier cycle fondamental de s'affirmer et de rayonner dans les deux langues officielles.

4.2 Le cadre de référence universel

À l'intérieur de cet aménagement linguistique se trouve le cadre de référence universel de l'apprentissage de la lecture dans une langue maternelle et une langue seconde qui ont des codes alphabétiques. Selon ce cadre, l'apprentissage de la lecture pour l'apprenti-lecteur monolingue et pour l'apprenti-lecteur bilingue requiert les mêmes habiletés cognitives et linguistiques sous-jacentes que sont la conscience phonémique, la rapidité du traitement de l'information et les processus visuels. Toutefois, il faut prendre en compte le fait que le développement des compétences langagières dans la langue seconde s'apparente à une augmentation graduelle des habiletés reliées à la capacité de comprendre et de s'exprimer dans la langue seconde, à la fois oralement et à l'écrit. L'apprenti-lecteur de langue seconde doit développer des habiletés réceptives et expressives, se familiariser avec la phonologie de la langue seconde, le vocabulaire; et c'est là que réside le plus grand défi. Même après avoir fréquenté pendant cinq à six ans l'école où la langue d'enseignement est leur langue seconde, les élèves mettent beaucoup de temps à développer leur compétence orale dans la langue seconde. C'est pourquoi il est important de mettre l'accent sur le développement de la communication orale dans la langue seconde parallèlement à l'apprentissage de la lecture; il faut aller au-delà d'un niveau acceptable d'aisance fonctionnelle. Même quand les compétences langagières dans la langue seconde, comme le vocabulaire et les habiletés grammaticales des élèves en langue seconde, sont encore en développement, ils peuvent apprendre à lire et à orthographier les mots avec autant de précision que les élèves qui apprennent à lire dans leur langue maternelle. Malgré les différences en matière de maîtrise de la langue orale, les profils de traitement cognitif des élèves en langue seconde sont similaires à ceux des élèves en langue maternelle s'ils n'ont pas de difficultés langagières [14].

De plus, la progression dans la langue L1 et la langue L2 n'est pas seulement un instrument de communication, mais est aussi un vecteur de culture, un vecteur permettant à l'élève de passer d'un monde culturel à un autre, du monde de l'oral à celui de l'écrit. Le français, comme langue seconde, est une langue à maîtriser et cela prend plusieurs années pour pénétrer dans les labyrinthes indescriptibles de cette langue. Pour beaucoup d'élèves haïtiens, l'école est jusqu'à la fin du secondaire l'habitus lectoral du français, c'est-à-dire le lieu principal où se vit la langue pour lire, échanger,

produire, comprendre le monde et forger une identité bilingue. Le cadre de référence nécessite un alignement curriculaire cohérent avec des plans d'études, des programmes, des méthodologies, des manuels et de la formation continue du personnel enseignant du préscolaire et du premier cycle fondamental. Dans une perspective didactique, le cadre de référence met l'accent sur la progression des contenus d'enseignement, la manière dont ils s'articulent les uns aux autres et la standardisation du matériel pédagogique en français et en créole.

4.3 Les prémices de l'enseignement-apprentissage du lire L1 et L2

Dans l'enseignement-apprentissage, la langue est utilisée tant à l'oral qu'à l'écrit. Une très grande partie des discours produits à l'école, chez les enseignants comme chez les élèves, se réalise sous forme orale. Ce n'est pas tout de posséder les savoirs que l'on veut transmettre; encore faut-il pouvoir en parler de façon didactiquement éclairante. Quelles sont les formes de L1 et L2 qui constituent la parole de l'enseignant? Comment l'enseignant peut-il aider l'élève à apprendre, à échanger, à pratiquer les diverses fonctions du langage oral, à comprendre et à se faire comprendre, à connaître le fonctionnement du langage pour se créer une conscience métalinguistique? Le travail sur l'oral (manipulation des sons, des rythmes, des intonations, des structures langagières) et la prise en compte de l'organisation syntaxique et morphologique favorisent un apprentissage ultérieur de l'écrit [15].

Les élèves du préscolaire ont appris seuls, de manière implicite, par la simple exposition à la langue maternelle, un premier niveau de langage, soit celui du niveau des usages. Mais ils apprennent par enseignement un second niveau, celui des normes et des conventions. L'articulation entre apprentissage implicite (qui se fait spontanément, sans prise de conscience) et explicite (qui est la conséquence d'un enseignement) se fait de manière différente dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit: l'implicite tient une plus grande place à l'oral, mais n'est pas absent de l'apprentissage de l'écrit. D'habitude, les élèves du préscolaire ont dans leur tête un dictionnaire mental (comptant environ 1 850 à 2 000 mots), celui avec lequel ils parlent et ils comprennent ce que l'on dit. Ils doivent traduire le bruit des mots qu'ils entendent en sens. Et quand ils découvrent les mots écrits, il faut leur apprendre à traduire en sons ce qu'ils voient en lettres dans la langue maternelle et dans la langue seconde.

C'est dans un tel contexte qu'une chanson enfantine comme *Tonton Bouki* prend toute sa signification au préscolaire:

*Tonton Bouki, Tonton Bouki, Ou ap dòmi? Ou ap dòmi?
Leve pou bat tanbou-a,
Leve pou bat tanbou-a
Ding ding dong!
Ding ding dong!*

Tonton Bouki, Tonton Bouki, Dors-tu? Dors-tu?
Lève-toi pour battre le tambour!
Lève-toi pour battre le tambour!
Ding ding dong!
Ding ding dong!

4.4 Le processus d'apprendre à lire

Le processus d'apprentissage de la lecture en langue maternelle et en langue seconde a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs. Selon Goodman [5], lorsque l'écriture est alphabétique, le processus de lecture ne varie pas d'une langue à l'autre. Dans un premier temps, le lecteur parcourt le texte de gauche à droite, ligne par ligne. Les yeux s'arrêtent sur des points fixes. Seule une courte zone imprimée est claire lors de chaque point de fixation. Il existe une zone périphérique où on ne voit pas clairement mais suffisamment pour permettre de prélever des indices. Le processus de sélection est alors commencé. Le lecteur choisit les indices graphiques, il est guidé par les contraintes comme sa connaissance du langage, son style cognitif, ses connaissances antérieures sur le sujet ainsi que les stratégies apprises. À travers le processus, il y a une utilisation constante de la mémoire à long terme et à court terme. Les lecteurs puisent constamment dans trois systèmes d'indices : graphophonétiques, syntaxiques et sémantiques. Le système d'indices syntaxiques est constitué de marqueurs de schèmes, de mots fonctionnels, de suffixes, de noms, d'adjectifs c'est-à-dire l'ensemble des relations syntaxiques qui permettent d'exprimer des messages très complexes en utilisant un petit nombre de symboles. De son côté, le système d'indices sémantiques est formé par l'ensemble des significations organisées en concepts et structures conceptuelles. Le sens est le contexte dans lequel la lecture prend sa réalité. En plus de connaître les mots, il faut pouvoir dégager le sens dans l'acte de lecture.

Comme l'observent Beaulieu et Langevin [11], pour que ce processus devienne automatique, l'apprenti-lecteur doit avoir atteint le développement cognitif nécessaire pour faire de la discrimination auditive (différencier sons et langues), la discrimination visuelle des 26 lettres de l'alphabet et correspondance majuscules et minuscules, le repérage, le traitement de l'information, l'attention sélective pour discriminer les lettres et décoder, la mémoire pour mémoriser les mots, la capacité à associer une définition aux mots écrits rencontrés, la capacité de transférer et de généraliser. Et par-dessus tout, il doit posséder des capacités non cognitives comme la motivation et l'estime de soi, car il y a des différences individuelles dans le recours aux procédures de lecture telles que le déchiffrement et la mémorisation de mots entiers.

Au préscolaire et au premier cycle fondamental, il est suggéré de développer des stratégies de lecture lors des blocs d'enseignement de littératie. Ces blocs permettent d'exploiter des situations de lecture comme la lecture aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée, la lecture autonome. Durant ces blocs, on travaille aussi des composantes comme la conscience phonologique, le système graphophonétique, l'étude de mots, la fluidité ou la fluence (qui est l'habileté à reconnaître les mots et à lire le texte avec rapidité, précision et expression), ce qui favorise la compréhension. Alors que dans la langue maternelle, la voie pour atteindre cette fluidité est un apprentissage conscient et volontaire des connaissances lexicales, dans la langue seconde, c'est une acquisition du vocabulaire par un enseignement systématique.

Dans le déchiffrement interviennent d'une part la reconnaissance de mots sur la base de configurations orthographiques et des

correspondances graphophonétiques et, d'autre part, l'identification de la signification du mot. Cette identification suppose : 1) d'établir une relation aux contextes sémantiques et syntaxiques ; 2) de mobiliser les expériences vécues, le référent et les savoirs construits ; 3) de repérer les traits orthographiques et morphologiques du mot. C'est ce qu'on appelle le réseau des liens qui mène au sens. Il n'y a pas un cheminement unique mais une diversité de stratégies d'apprentissage et de compréhension. Ce qui veut dire qu'un enseignement régulier et structuré du langage est nécessaire au préscolaire. Cet enseignement doit aussi s'incarner, au-delà des échanges spontanés ou liés aux situations d'enseignement, dans des temps spécifiquement dédiés au développement des compétences communicationnelles (écoute attentive, volonté d'être compris, attention partagée, mémoire, expression) et des compétences linguistiques (précision des mots et organisation des phrases) [16].

L'enseignement de la lecture et de l'écriture implique un travail quotidien d'au moins deux heures par jour, une grande régularité, une gestion rigoureuse du temps et du rythme. L'enseignement de l'écriture des lettres, du geste graphique approprié, est une nécessité pour tous les élèves et implique rigueur, patience et régularité. Les compétences de compréhension à l'oral – écoute, mémoire, dialogue – sont développées par l'étude de textes variés lus par l'enseignant. Dès que l'élève sait déchiffrer, il convient aussi de travailler la compréhension de l'écrit sur des phrases simples, puis complexes et, enfin, des textes lus par lui-même. La lecture à haute voix, notamment la fluidité, est une compétence travaillée au quotidien afin de pouvoir atteindre à la fin du premier cycle fondamental l'objectif d'une lecture d'au moins 50 mots à la minute. La fluence et la compréhension se renforcent ainsi mutuellement.

4.5 Les littératies multiples dans la bilittératie de l'apprentissage de la lecture

La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, des panneaux. La considération des facteurs personnels, sociaux et culturels aide à redéfinir les concepts de la littératie et à générer les concepts de littératies multiples. Dans ses recherches sur les littératies multiples, Welkes [16](2002) définit les nombreux types de littératies, tels que la littératie culturelle, la littératie technologique, la littératie scientifique, la littératie mathématique, la littératie de l'information, la littératie visuelle, la littératie informatisée, la littératie esthétique...

Les littératies multiples mettent l'accent sur le fait que les segments de lecture et d'écriture sont toujours enracinés et façonnés à l'intérieur de contextes historiques, culturels et sociaux [14]. La littératie culturelle est la sensibilité qu'un individu éprouve pour les similarités et les différences se rapportant aux coutumes, aux valeurs et aux croyances de sa propre culture et de son histoire aussi bien qu'à celles des autres. Elle s'aligne avec la littératie familiale, qui désigne la façon dont les membres d'une famille emploient la littératie à la maison et au sein de leur communauté. À ces littératies s'ajoute la littératie scolaire, qui se rapporte à la communication et aux processus d'interprétation essentiels à l'intégration sociale d'un

élève dans sa classe. Ce type de littératie se rattache à la compréhension de la matière scolaire [18]. La littératie scolaire aide l'élève à comprendre les différents langages utilisés pour enseigner les matières scolaires.

Apprendre à lire dans un contexte de littératies multiples signifie entrer dans la culture de l'écrit dans des textes culturels, et pas seulement des livres, mais aussi des médias, des écrits de l'espace rural, urbain et folklorique. Lorsqu'on parle de littératies multiples, on souligne d'une part les caractéristiques des divers contextes socioculturels (la famille, l'école, la rue et sa culture) et, d'autre part, celles des médias, de la technologie et de la musique. Les littératies multiples embrassent ce qui touche à la culture de l'écrit, mais aussi à celle de l'oral dans ses variations formelles et informelles. Elles pointent le rapport que les apprentis-lecteurs peuvent construire à partir de ce qui les entoure. Ce rapport joue un rôle déterminant dans la compréhension de la diversité des situations et des fonctions de l'écrit, et dans la motivation pour s'atteler à l'apprentissage formel de l'écrit [19]. C'est dans un tel rapport que les littératies multiples peuvent s'insérer naturellement dans l'enseignement-apprentissage de la lecture dans les deux langues officielles : le créole, langue maternelle (L1) et le français, langue seconde (L2).

4.6 Les pédagogies d'une bilittératie en littératies multiples

L'inclusion de la bilittératie en littératies multiples suppose qu'on prenne en considération les barrières linguistiques et l'angoisse causée par l'adaptation à un nouveau langage [20]. Les barrières linguistiques se reflètent dans la communication orale et dans l'acte de lire et d'écrire qui, sous l'angle des littératies multiples, doivent tenir compte de l'effet du contexte socioculturel.

L'intégration des littératies multiples dans la bilittératie passe par une prise de conscience des attitudes et des perceptions des différences sociales et culturelles qui influencent l'enseignement. Elle requiert la valorisation des fonctions informative, expressive, incitative, poétique, interactionnelle, heuristique et métalinguistique de la langue maternelle et de la langue seconde. Pour atteindre cette valorisation, on se doit de mettre en œuvre :

- une pédagogie socio-culturelle de la bilittératie basée sur l'acquisition des compétences langagières et des pratiques d'équité dans les approches d'apprentissage de la littératie ;
- une pédagogie positive de la bilittératie qui respecte tous les élèves en leur présentant un programme d'études intellectuellement rigoureux, des attentes élevées et des stratégies gagnantes pour les amener au succès scolaire ;
- une pédagogie dynamique de la bilittératie qui encourage l'esprit critique, la collaboration, l'analyse, la résolution de problèmes, la reconnaissance de perspectives multiples, le renforcement de comportement positif ;
- une pédagogie ouverte de la bilittératie qui est porteuse de la vitalité de la culture haïtienne.

4.7 Les ressources pédagogiques de base pour la bilittératie

La première ressource pédagogique pour apprendre à lire : des livres, des livres et des livres. En effet, pour apprendre à lire, dès le préscolaire, la curiosité et l'envie de savoir peuvent être entretenues par l'exploration de récits dans la pluralité de leurs fonctions comme les contes, surtout dans des situations où l'accès aux bibliothèques est problématique. Dans une perspective d'entrée dans la culture de l'écrit, la mise en contact de l'élève avec toutes sortes de textes est très importante. Avant de pouvoir savoir lire seul, l'élève peut déjà tirer profit des lectures à haute voix de l'enseignant, avec qui il partage un moment de lecture. À travers les lectures à haute voix, l'élève découvre la fonction communicative de l'écrit : on lit pour se divertir, on lit pour s'informer, on lit pour savoir comment agir dans telle ou telle situation. Le partage de lecture faite à haute voix favorise le développement de l'aptitude à comprendre les textes dans leur diversité [21].

À un niveau plus simple et prosaïque, il est souhaitable que chaque élève possède au moins son propre livre de lecture. Le rapport personnalisé au livre ne doit pas être sous-estimé : à travers lui se matérialise pour ainsi dire un rapport à l'écrit qui doit se construire ; c'est aussi l'entrée de l'écrit dans la vie quotidienne de certaines familles.

Le tableau noir, un outil omniprésent de la tradition de l'école, permet de rendre présent l'objet d'étude commun à la classe. Il peut être effacé et transformé en fonction des changements des objets d'étude et des milieux créés pour les approprier [22].

Pour appuyer le tableau, des affiches, des cartons produits par les enseignants, permettent de s'assurer de la présence de l'écrit dans la salle de classe. La mémoire matérialisée de ce qui a été appris, vu, lu, dit est essentielle, car on peut s'y référer sans cesse même quand les objets d'étude ne sont plus sur le tableau noir. Grâce à cette mémoire, la classe devient un lieu réel de la culture de l'écrit [23].

Chaque enseignant est un conteur exceptionnel. Il peut créer ou utiliser des contes pour son enseignement de la lecture. Par exemple, les extraits du conte suivant peuvent grandement contribuer à une exploration de plusieurs dimensions des littératies :

Krik Krak: Vwala. Se yon manman ki te gin de pitit, yon ti gason ak yon ti fi. Manman-an mouri, li kite tou lè de. Yon jou, tou lè de ti moun yo al peche bò lan mè. Yo rive yon kote ki make « antre pa soti ». Lè yo rive la, frè a di kon sa : « M'wè yon kote ki make : antre pa soti. An al' wè si nou antre, n'ap soti kan menm ». Apre, yo frape : ko ko ko. E yo di « Bonswa madann ! » Madann la reponn : « Bonswa ti moun ». Madann nan di yo : « Èske ou vle dòmi ? Ti moun yo di wi. « Vini an dedan kay là. » « Non ! Nou pa vle rete an dedan kay... kite nou deyò, anba pye kalbas là... »

Cric Crac: Voilà. C'est une maman qui avait deux enfants : un petit garçon et une petite fille. La mère mourut et les deux enfants restèrent seuls. Pour se nourrir, ils devaient aller à la pêche au bord de la mer. Un jour, ils arrivèrent à un endroit où il y avait une pancarte : « Ceux qui y pénètrent n'en ressortent plus. » Le garçon dit alors : « J'ai vu qu'il est écrit : "Ceux qui y pénètrent n'en ressortent plus", mais nous allons y entrer,


car je sais que nous pourrions en ressortir.» Sur ce, ils frappèrent à la porte. Une dame leur ouvrit et ils dirent : « Bonsoir, madame. » La dame répondit : « Bonsoir les enfants. Voulez-vous dormir ? » « Oui, » répondirent les enfants. « Entrez dans ma maison. » « Non ! Nous n'entrons pas dans les maisons. Laissez-nous sous le calebassier... »

4.8 Le moteur de la bilittératie

Selon Gérin-Lajoie [24], c'est dans la salle de classe, à travers les interactions entre l'enseignant, les élèves et le matériel pédagogique, que les programmes scolaires sont réellement mis en œuvre. C'est aussi au sein de la salle de classe, où se vit l'éducation au quotidien, que peuvent se concrétiser les objectifs du Plan décennal. Le moteur de la bilittératie est le personnel enseignant qui doit en être le leader et l'agent multiplicateur. Les enseignantes et enseignants du préscolaire et du premier cycle fondamental ont tous le gros bon sens et leur vécu. Comme a écrit Descartes dans le *Discours de la méthode* : « *Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée.* » Pourquoi ne pas bâtir sur le gros bon sens de ces enseignantes et enseignants et leur vécu personnel pour les faire cheminer professionnellement par la formation continue ? Le journal ou le portfolio lectoral est un outil simple de formation continue qui permet à l'enseignant d'être nourri dans ses pratiques, de se mettre à jour, de réfléchir, de s'autoquestionner, d'avoir des objectifs pour son enseignement et l'apprentissage de ses élèves. Des ateliers de formation sans suivis ne porteront pas beaucoup de fruits à long terme, d'où l'importance d'apprendre au personnel enseignant à se questionner sur ses littératies multiples, celles qu'il enseigne et celles qu'il veut pour ses élèves. On doit donc miser sur un portfolio (oral et écrit) de formation continue pour des échanges au sein d'une communauté professionnelle haïtienne d'enseignement-apprentissage de la lecture.

5. CONCLUSION

Des embranchements pour soutenir l'apprentissage de la lecture en créole et en français permettent d'une part de mettre en relation des composantes hétérogènes et pluridimensionnelles et, d'autre part, de générer une trame pour la bilittératie à travers le Plan décennal.

Des progrès incroyables ont été réalisés en Haïti pour une éducation de qualité. Les enseignants, les directions d'écoles, les parents, les universitaires, les groupes communautaires, les organisations locales, régionales, nationales et internationales font des efforts surhumains pour rehausser la qualité de l'enseignement en Haïti. Il faudra aussi trouver des incitatifs afin que monsieur et madame Tout-le-Monde, les médias, les milieux rural et urbain comprennent l'urgence et l'importance ***pou tout ti moun ayisyen aprann li*** et s'impliquent en vue d'atteindre cet objectif. Pour chaque parent haïtien, son enfant est son compte en banque en vue de ses vieux jours. Et si on donnait la chance à chaque enfant d'être lettré et de bâtir son Haïti ? Il est à espérer que lors de la mise en œuvre du Plan décennal, il sera possible de développer un *kombit* lectoral national ou tout autre mouvement national sur l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue maternelle et en langue seconde : ***pou tout ti moun ayisyen aprann li***. 

BIBLIOGRAPHIE

- Berger, M. J., G. Dei, R. Forgette-Giroux *et al.* (2008). *Multiple Literacies – Kindergarten Language Module*. Ontario : The Literacy and Numeracy Secretariat, 48 p.
- Berger, M. J. et A. Desrochers (dir.). (2011). *L'évaluation de la littératie*. Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 383 p.
- Williams, J. P. (1971). Learning to read : a review of theories and models. *Reading Research Quarterly*, 8, 121–145.
- Fries. (1963). *Linguistics and reading*. New York : Holt, Rinehart and Winston Goodman (1969).
- Goodman, K. S. (1970). Reading : a psycholinguistic guessing game. Dans H. Singer et P. R. Ruddell (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Del. : International Reading Association, p. 259–272.
- Laberge, D et S. Y. Samuels. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on schema for stories. Dans D. J. Burrows et A. Collins (dir.), *Representation and understanding : studies in cognitive science*. New York : Academic Press.
- Lentin, L. (1977). *Du parler au lire*. Paris : E.S.F.
- Smith, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Montréal : Holt, Rinehart et Winston.
- Huteau, M. (1984). Les styles cognitifs et la recherche fondamentale. *Psychologie française*, 29, 603–609.
- Beaulieu, J. et J. Langevin. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52–69.
- MENFP (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle). Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2018–2028. Haïti.
- Antoine, P. (1979). *Ti Lékol Yo*. Rapport sur le Symposium sur le créole dans l'enseignement primaire en Haïti. Port-au-Prince : Département de l'Éducation nationale.
- Berger, M. J., G. J. S. Dei et R. Forgette-Giroux. (2009). Literacy, Diversity and Education : Meeting the Contemporary Challenge. *Journal of the Comparative and International Education Society of Canada*, 38 (1), 1–16.
- Chabanal, D. et L. Liegeois. (2014). Production de liaisons dans l'input parental. Dans C. Soum-Favaro, A. Coquillon et J.-P. Chevrot (dir.), *La Liaison : approches contemporaines*, Berne : Peter Lang, p. 263–282.
- Berger, M. J. (2007). Interventions pédagogiques favorisant l'apprentissage de la lecture en contexte d'actualisation linguistique. Dans A. M. Dionne et M. J. Berger (dir.), *Les littéraires : perspectives linguistiques, familiale et culturelle*. Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 187–207.
- Welkes, T. R. (2002). Literacies concealed : Uncovering the multiple literacies of students in a high school reading class. *Dissertation Abstract International*, 67 (05).
- Masny, D. (dir.). (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Berger, M. J., G. Dei et R. Forgette-Giroux. (2007). *Diversité culturelle et littératies multiples*. Ontario : Le Secrétariat de la littératie et de la numératie, 17 p.
- Kanouté, F., M. Laaroussi, L. Rachédi et T. Doffouchi. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 265–289.
- Verhoeven, L. et J. Van Leeuwe. (2008). Prediction of the development of reading comprehension : A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (3), 407–423.
- Nonnon, E. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit. *Repères*, n° 21, 23–52.
- Chartier, A.-M. et P. Renard. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, 22, 135–159.
- Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. *Revue canadienne des langues vivantes (RCLV) – Canadian Modern Language Review (CMLR)*, 11 (4), 799–814.

Marie Josée Berger, Ph.D. est professeure émérite à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a été enseignante aux paliers élémentaire et secondaire, directrice d'un Centre de recherche, doyenne des Facultés d'éducation de l'Université d'Ottawa et de l'Université Bishops au Canada. Elle a, en plus de son expertise en lecture, fait de la recherche empirique et la recherche action dans des domaines comme l'enseignement et l'évaluation des apprentissages, le perfectionnement professionnel, le leadership pédagogique et académique. Elle a été un des leaders de la refonte du curriculum de l'Ontario et a participé à la rédaction du rapport intitulé : *Littératie pour tous* pour la promotion de l'inclusion. Diagnosticienne pour le projet d'amélioration en lecture du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, elle a accompagné le personnel enseignant des écoles à faible rendement à mieux opérationnaliser les stratégies de lecture. En Haïti, elle a été membre du *Projet Formation de formatrices et formateurs en Sciences de l'éducation* réalisé en partenariat avec les Facultés d'éducation du Canada et d'Haïti. Depuis 2015, elle anime en collaboration avec le Consortium des organisations du secteur privé d'éducation (COSPE) des ateliers de formation continue en ligne et en présentiel. mjberger@uottawa.ca



Rhum
Barbancourt[®]