

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

### **Un nouveau regard sur l'apprentissage de la lecture.**

Alfred Binet fut sans doute le premier psychologue, en 1905, à s'intéresser à l'apprentissage de la lecture. Il inaugura une période d'une soixantaine d'années au cours de laquelle la psychologie dite scientifique se préoccupa essentiellement de deux questions :

- La lecture oralisation (production de sons)
- La difficulté d'apprentissage de la lecture.

En 1970, la psycholinguistique (nouvelle discipline scientifique) va s'intéresser à une autre conception de la lecture :

- La lecture mentale (silencieuse)
- La lecture compréhension.

Ce sera le temps du grand débat (Chall 1907-70) entre deux courants psycholinguistiques qui proposent des analyses contraires des mécanismes de lecture.

1<sup>ère</sup> thèse (soutenue par Gough 1971 Bottom up) : L'acte de lire = analyse des graphèmes > transformation en phonèmes > appréhension des unités lexicales > opérations et calculs syntaxo-sémantiques > traitement de la signification.

2<sup>ème</sup> thèse (soutenue par Goodmann 1967 Smith 1971 Top down): Les processus mentaux supérieurs sont déterminants : raisonnement > mobilisation des connaissances, prédiction sémantique, utilisation du contexte, formulation d'hypothèses. Lire c'est prévoir.

### **Dans les années 80, coexistent au moins deux courants :**

- courant cognitiviste phonocentriste (Morad 1994) : Le décodage phonologique est une pièce maîtresse voire unique de la lecture.
- courant pédagogique idéovisuel (Foucambert 1976) : Lire c'est prendre directement du sens.

### **Les progrès de la psychologie cognitive de la lecture.**

Pendant ce temps, la psychologie cognitive de la lecture progresse dans trois grandes directions.

La psychologie computationnelle : elle étudie la « machine à lire ». (Fayol 1992 – Gombert 1993) Elle étudie l'ensemble des mécanismes des procédés, des procédures, des calculs mobilisés par le lecteur. La nouvelle psychologie considère que la lecture « renvoie à une multiplication

d'opérations complexes, difficiles à saisir » (maîtrise d'activités de bas niveau et d'activités de haut niveau).

La psychologie constructiviste tente de savoir par quelles élaborations conceptuelles successives et en résolvant quels problèmes l'enfant « perce le mystère » de notre écriture alphabétique.

La psychologie culturelle de la lecture : celle-ci repose sur l'idée qu'on ne peut étudier (et savoir) comment les enfants apprennent à lire si on n'étudie pas (ou si on ne sait pas) pourquoi ils apprennent à lire. **Qu'est-ce que lire ?**

On ne peut donner une définition de la lecture, globale, « éternelle » ou « universelle » qui ignore la façon dont les mots *lire*, *lecture*, *savoir lire* sont utilisés dans une culture donnée.

La définition de la lecture dépend du contexte historique et culturel.

Approche historique et culturelle

### **Ecriture et culture**

Contrairement à ce que les lettrés ont tendance à croire, écriture et littérature ne sont pas nécessairement associés. Une « civilisation de l'écrit » peut exister sans donner à l'écriture un emploi littéraire (Harpège 1985). L'écrit a alors un emploi utilitaire, réservé à la vie pratique (voir la civilisation mésopotamienne).

La notion de culture écrite mérite d'être relativisée. Peuvent coexister et de façon indépendante, une culture écrite ordinaire qui aurait une visée utilitaire ou pratique et une culture écrite civilisée qui aurait des fins proprement intellectuelles et spirituelles.

De même manière, entrer dans l'écrit peut se faire par deux entrées distinctes : entrer dans les écrits ordinaires, pratiques ; entrer en littérature.

L'enfant, l'école et la lecture

### **Historique :**

Du 17<sup>ème</sup> au 19<sup>ème</sup>, lire c'est dire des lettres, des syllabes, des mots et des phrases.

L'enseignement de la lecture est absent, sauf dans le meilleur des cas, en fin de scolarité (copie).

A aucun moment, le sens n'est une préoccupation.

Jusqu'au milieu du 19<sup>ème</sup> dans les écoles paroissiales une seule fonction de la lecture est privilégiée : l'inculcation des règles religieuses et morales.

La lecture-diction (le lire-réciter) est l'aspect « technique » de cette lecture-catéchèse (le lire-endoctriner).

L'école primaire de Jules Ferry.

- Loi du 28/04/1882 : l'instruction morale et civique occupe la 1<sup>ère</sup> place, il n'y a pas encore la trilogie lire-écrire-compter.

- Le décret du 18/01/1887 : instruction morale au moins 1 leçon par jour

Enseignement du français 2 heures par jour.

- C'est avec les instructions officielles de 1923 que la lecture devient une priorité.

Le CP est alors défini comme un « cours de lecture. »

Avec l'Ecole de Jules Ferry, se généralisent l'idée et la pratique d'une lecture-préalable, d'une lecture-initiation scolaire. L'enseignement de la lecture met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils, l'autre étant l'écriture, indispensable à toute éducation scolaire.

La lecture est d'abord une activité sonore, articulatoire.

- En 1938, la lecture silencieuse apparaît en deuxième année du cours supérieur.

-Les I.O du 02/01/1958 : première circulaire du ministère de l'Education Nationale consacrée à la lecture. La lecture obtient le statut de « discipline clef de l'école primaire. »

Les administrateurs de l'instruction scolaire notent pour la première fois que la lecture expressive ne coïncide pas forcément avec la compréhension.

Les concepts et les techniques utilisés autrefois étaient pertinents ou fonctionnels tant que / parce qu'ils étaient conformes au modèle qui triomphait à l'époque.

On commettrait un anachronisme si on les jugeait avec nos yeux d'aujourd'hui « stupides ou inefficaces ».

Il serait tout aussi anachronique de les prendre comme critères ou comme références pour étudier (ou enseigner) la lecture aujourd'hui.

### **La lecture aujourd'hui.**

La lecture n'est plus pensée comme « une base matérielle, mécanique » aux autres matières scolaires, ni même comme « un instrument pour apprendre » mais comme une pratique culturelle (ou culture) celle du livre.

Vers 6 ans, la compréhension est l'objectif impérieux et immédiat (avec supports variés)

Donc une nouvelle image de l'enfant lecteur se dessine.

Vers 7 ans, il sait résumer avec l'intonation un texte déjà lu.

Vers 10 ans, c'est un lecteur compreneur, polyvalent, flexible ou modulable, usager des lieux de lecture, amateur (Voir programmes de l'école primaire de 1995.)

Etre un lecteur aujourd'hui, c'est savoir lire, lire souvent, aimer lire. L'écolier est maintenant traité en tant que futur étudiant.

Cette lecture-formation de futurs étudiants, cette lecture-préparation à l'enseignement secondaire présente deux caractères essentiels :

- elle est au cœur des apprentissages et est une pratique intellectuelle interdisciplinaire ; c'est un instrument de travail et de recherche et un moyen d'accéder à des mondes nouveaux de

connaissances.

- c'est une pratique culturelle. C'est « vivre au milieu des livres et des autres écrits » et « se préparer aux activités littéraires ultérieures prises en charge par le collège et le lycée. »

Lire et savoir lire dépendent étroitement du contexte culturel et socio-politique des finalités et de l'organisation de l'école. Quand le contexte se transforme, la lecture et l'enfant lecteur se transforment.

La lecture nouvelle, lecture préparation à une scolarité longue et à l'enseignement secondaire, n'a plus grand-chose à voir avec la lecture préparation de l'école primaire et encore moins avec la lecture catéchisation.

Il serait dommage de se centrer sur l'élément commun à ces trois types historico-culturels de la lecture. Lire ce n'est pas seulement traiter de l'information écrite.

Etudier le développement de la lecture chez l'enfant et les processus en jeu dans la lecture suppose qu'on s'intéresse à celle-ci en tant que pratique culturelle c'est-à-dire en tant que pratique intellectuelle et culturelle.

## **Conclusion**

Lire c'est lire pour et lire dans ou sur.

La lecture, au sens moderne du mot, n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur et en dehors du support (ou de l'objet culturel) porteur du message écrit.

## QUESTIONS DE METHODE

Pour une psychologie de l'enfant apprenti-lecteur.

On a longtemps confondu les méthodes de l'enseignant et celles de l'apprenant (pédagocentrisme et adultocentrisme).

De nombreuses théories psychologiques ou psycholinguistiques de la lecture et de son apprentissage s'appuient uniquement sur les façons de faire et de penser réelles ou supposées de l'adulte lettré ou du lecteur accompli. On fait alors comme si les capacités et les stratégies attribuées au bon lecteur étaient aussi celles du jeune enfant qui apprend à lire.

C'est en observant comment s'y prennent les enfants pour (s') apprendre à lire, en les regardant en train d'essayer de comprendre et de produire des messages écrits que l'on parviendra le mieux à appréhender les mécanismes et l'évolution de l'acquisition (ou appropriation) du lire-écrire. C'est porter un certain regard sur l'enfant en train d'apprendre, celui du psychologue comme *Piaget*, *Vigotski*, *Wallon*, *Bruner*. Cela signifie regarder et écouter :

- un sujet apprenant et connaissant
- un acteur social et culturel
- un être qui se cultive
- un sujet historique.

Mais la psychologie scientifique ne peut se contenter de ce regard sur l'enfant.

Etudier un enfant et la lecture, c'est nécessairement étudier les contacts et les rapports avec le monde écrit, c'est étudier sa manière d'entrer dans le monde écrit. Ce qui implique qu'il faut regarder de près ce qu'est le monde de l'écrit : c'est un monde pluridimensionnel, en mutation et en expansion.

Etudier la manière d'un enfant d'entrer dans le monde de l'écrit est une tâche immense. Pour se lancer dans cette entreprise, nous avons besoin d'une nouvelle psychologie de l'acquisition de la lecture qui soit à la fois cognitive, historique et culturelle.

### **Problèmes de recherches et question de méthodes.**

Comment s'y prendre pour aborder et analyser les processus en jeu dans la lecture. Ce problème renvoie à une question fondamentale en psychologie, question qui devrait s'appliquer à n'importe quelle étude de n'importe quelle activité psychique :

Quelle méthode utiliser ?

Quelles sont les « meilleures » méthodes scientifiques ? Y-a-t-il des méthodes scientifiques dangereuses, non pertinentes, mal adaptées au but de la recherche ?

Vers 1930 *Vigotski* a mené cette réflexion méthodologique de fond et a fourni des éléments de réponse qui sont toujours d'une grande utilité.

Il y a quatre méthodes de recherche dont trois présentent de sérieuses insuffisances sur le plan scientifique et deviennent pernicieuses quand on les applique à l'action pédagogique.

1. Quand certains auteurs affirment que les meilleures méthodes d'enseignement de la lecture sont les méthodes phonologiques (syllabiques ou axées sur le déchiffrage) c'est la conséquence d'une *analyse chimique* par démembrement qui commence par dissocier radicalement les deux composantes essentielles et inséparables de la lecture : décoder et comprendre.

C'est parfois le résultat d'une démarche excessivement simplificatrice qui réduit « l'art de lire » à l'art de manier les sons de l'oral (*analyse réductrice*)

L'*analyse syncrétique* qui assimile tous les processus en jeu dans la lecture à son produit (comprendre) aboutit à des conclusions pédagogiques inverses mais tout aussi discutables : en imaginant que des « prises directes de sens » ou « des accès directs au sens », elle prive les enfants apprentis lecteurs d'outils indispensables au traitement de la langue écrite.

2. La méthode d'*analyse de l'activité*. La méthode qui semble la plus féconde et la plus complète consiste à étudier toute la structure de l'activité de lecture.

Les processus de lecture sont à rechercher à plusieurs niveaux :

- celui du mobile ou de la finalité de l'acte de lire (1<sup>er</sup> étage)
- celui de l'objet ou de l'objectif immédiat de l'action (comprendre le texte)
- celui des modalités ou du mode opératoire (les procédés, les façons de faire)

Mais l'activité est aussi mouvement. Elle est composée de rapports, d'interactions entre les trois niveaux. L'activité de lecture nécessite également la mise à jour des « rapports intérieurs qui la caractérisent » (*Leontiev 1984*)

C'est cette démarche, proposée par *Vigotski* et *Leontiev* que *Chauveau*, chercheur à l'INRP de Paris, et son équipe ont essayé d'utiliser pour étudier les processus de la lecture chez l'enfant. Pour eux, l'examen des « mécanismes de la lecture » ne serait se faire en dehors d'une activité concrète de la lecture.

## LE PROCESSUS DE LA LECTURE

### Les spécificités de l'écrit.

Pour aborder le problème de « l'entrée dans l'écrit », il faut d'abord savoir ce qu'est l'écrit ; pour analyser les caractéristiques et les spécificités de la lecture, il faut d'abord connaître celles de l'écriture.

Principales spécificités de la chose écrite.

1. la représentation écrite - les signes écrits - les mots écrits - l'information écrite
2. l'espace écrit
3. les codes de l'écrit - code phonologique - codes morphographiques [lexical (*petit – petite*) et grammatical ] -code logographique (les homophones *se/ce*) - code typographique (diverses calligraphies : script, cursive...) code textuel (majuscule, espaces...) - code des supports
4. les énoncés de l'écrit.

Pour entrer dans l'écrit et donc être capable de traiter des « choses écrites » l'enfant doit traiter non plus des indices visuels, des éléments concrets mais des *informations linguistiques* (les signes écrits). Il doit comprendre que la forme écrite du mot est la transcription de la parole (la face sonore du mot) .

Lire est une gymnastique visuo-spatiale.

L'enfant doit posséder une compétence grapho-phonétique. Il ne peut ignorer les systèmes de base. Il doit avoir à peu près compris « comment ça marche » et notamment avoir saisi l'existence et l'importance respective de certains codes : celui des « lettres-sons » et celui des « lettres-sens ». (ent a, à la fin d'un mot seulement, deux valeurs : [ã] de moment et la marque des verbes à la 3<sup>ème</sup> pers du pluriel).

### Les productions écrites.

*Vigotsky* a été un des premiers à souligner la double abstraction du langage.

- Le langage écrit est privé de son habillage habituel et du trait le plus caractéristique du langage oral : le son. Quand un enfant apprend à lire et à écrire (ou essaie de) il doit faire face à un langage dans la pensée, un langage abstrait qui utilise les représentations des mots et non les mots. deuxième abstraction : en l'absence d'interlocuteur physique, l'enfant doit dialoguer

avec un partenaire imaginé(aire), engager la conversation avec la page blanche. Il crée ainsi une situation de communication et sa propre mobilisation.

Le langage écrit (lire et écrire) est l'algèbre du langage (*Vigotski 1985*). Ce qui explique pourquoi il est plus difficile que le langage oral pour l'enfant comme l'algèbre pour les mathématiques.

### Trois conceptions biaisées de l'écrit.

Quatre caractères essentiels de l'écrit vont être déterminants pour l'acquisition de la lecture.

1. l'écriture est une représentation graphique linguistique. C'est de la langue qui est écrite et non pas seulement un système de signes graphiques permettant de transmettre l'information (picto, chiffres, formes...).

2. l'écriture est un outil de communication : elle transmet un message. Elle note un contenu linguistique, une production langagière.

3. l'écriture est un système mixte composé essentiellement de deux codes, l'un phonographique et l'autre sémiographique (espaces, blancs, ponctuation, marques lexicales, grammaticales...)

4. l'écriture n'est pas toute la chose écrite. Le matériau écrit comprend également des composantes techniques : c'est la partie non linguistique de l'écrit.

Il faut tenir compte aussi des modes de traitement de l'information propres à l'écrit. On ne traite pas l'écrit comme on traite des objets ou comme des informations présentées oralement.

Il existe des conduites de chercheur de sens spécifiques à l'écrit.

Ces caractères essentiels mettent en lumière les insuffisances de trois thèses sur l'écriture et l'acquisition de la lecture qui ont profondément marqué la psychologie et la pédagogie de l'écriture.

### *La conception perceptivo-motrice :*

Pour certains, la lecture s'appuie principalement sur l'analyse auditive et visuelle.

D'autres décrivent l'acte de lecture en termes de mouvements oculaires, de points de fixation, d'éventail de vision.

Ces deux courants négligent deux faits essentiels : la nature linguistique de l'objet à traiter et la nature langagière et « intelligente » de l'action à traiter.

### *La conception idéographique : (Foucambert 1976, Charmeux 1992)*

Pour eux, « déchiffrage » et combinatoire phonographique sont en partie inutiles pour l'enfant apprenant à lire. Or, dans la majorité des cas, c'est la combinatoire et non le sens qui décide de la prononciation des mots écrits.

Le mot moine sera lu [mwan] par l'enfant qui connaît la combinatoire et non le sens du mot.

### *La conception phonocentriste : (Ferreiro 1992, Morais 1994)*

Elle ne tient compte que du code grapho-phonique et non des codes non alphabétiques. (ponctuation, mise en texte...)

## **B. La capacité de lecture.**

Parler de capacité de lecture, c'est d'abord rappeler, selon *Chauveau*, qu'il n'y a lecture que s'il y a :

- situation de communication entre deux interlocuteurs
- recherche de sens et compréhension de cet énoncé écrit jusque là inconnu.

Certaines actions du sujet sur l'écrit peuvent être en deçà de la lecture et seront appelées paralecture. Il y a lecture lorsque l'enfant est capable de lire une phrase écrite et dire ensuite : c'est l'histoire de... Il y a paralecture quand l'enfant identifie et dit les mots. C'est un enfant alphabétisé et non lecteur. Il n'est pas en situation de communiquer avec l'émetteur du message et donc pas en situation de comprendre. Pour évaluer la capacité de lecture et examiner les mécanismes spécifiques de la lecture, le chercheur ou le pédagogue doit choisir des énoncés écrits qui ont un contenu et un sens et ne doivent pas susciter des problèmes de compréhension à l'oral.

### L'acte de lecture

- comprend trois actions indissociables : une action culturelle ; une action compréhensive ; une action instrumentale.
- a trois niveaux : l'activité mentale de l'enfant doit s'appliquer aux trois niveaux de l'acte de lire (voir méthode d'analyse de l'activité, § question de méthodes) : la finalité, l'objectif immédiat et les processus de traitement graphique.

Le savoir lire de base

Quand peut-on dire qu'un enfant de 6 ans sait lire ?

Savoir-lire de base : comprendre et relire à voix haute un court récit ou un évènement est une chose acquise.

Savoir-lire minimum : activité de lecture plus lente et avec aide du contexte pour arriver au résultat qu'un enfant qui a son savoir lire de base.

Le savoir lire de base apparaît composé de 8 opérations cognitives :

- repérer le support et le type d'écrit.
- interroger le contenu du texte.
- explorer une quantité d'écrit porteuse de sens (ex une phrase).
- identifier des formes graphiques.
- reconnaître des mots globalement (vocabulaire visuel).
- anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques (classes de mots).
- organiser longuement des éléments identifiés.
- mémoriser l'ensemble des informations sémantiques.



## **L'acte de lire est une activité stratégique.**

Pour un enfant de 6-7 ans, lire, *c'est en même temps*, en interaction décoder et comprendre.

Le bon lecteur de 6 ans est simultanément un décodeur et un chercheur de sens. Il devient lecteur quand il cesse de se focaliser sur les lettres, quand il a compris que le savoir-décoder est un moyen et non une fin, quand il met son savoir-faire dans les mécanismes de base au service de la compréhension.

Les compétences de base du lecteur débutant

Le savoir-lire minimum est une étape importante - un passage obligé - vers le savoir-lire de base.

Le savoir-lire de base est la résultante (l'interaction) de deux compétences de base : l'habileté à **décoder les mots** et l'habileté à **explorer les textes**.

A ces deux compétences de base s'ajoute une 3<sup>ème</sup> composante du savoir lire: la richesse du vocabulaire visuel (le capital des mots). Les élèves du CP ont besoin d'enrichir le capital de mots à condition que le travail de mémoire visuelle ne se fasse pas au détriment des compétences de base.

A cette partie instrumentale de l'acte de lire, s'ajoute une partie compréhensive et une partie culturelle qui exigent une autre compétence : la capacité stratégique.

Le savoir-lire de base met donc en jeu cinq savoir-faire de base.

- Trois savoir-faire basiques qui sont la partie instrumentale : décoder, explorer et reconnaître.
- Deux savoir-faire transversaux ou stratégiques qui forment la partie compréhensive et la partie culturelle.
- coordonner les divers procédés et les sources d'information.
- adapter la conduite en fonction de la tâche et des intentions du lecteur (ou du projet de lecture).

## **La relation entre comprendre et décoder.**

Lire, c'est respecter la pensée de l'émetteur, c'est comprendre plus précisément et le plus fidèlement possible le sens produit par un autre.

Tous les bons lecteurs de 7 ans lisent à la fois par le code et par le sens.

Le décodage est un déchiffrement intelligent : l'enfant met le traitement grapho-phonique du mot au service de la « compréhension » (l'accès lexical) du mot. Le lecteur est déjà dans le sens.

## **L'oralisation :**

- c'est la sonoriser le travail de déchiffrement
- c'est utiliser l'autolangage comme outil intellectuel.
- c'est la lecture pour transmettre des un message à une autre personne

### **C. La maîtrise des compétences métalinguistiques.**

Des savoirs « spécialisés » et des compétences propres à l'écriture se mettent en place au cours de l'acquisition de la lecture et « conditionnent » le savoir-lire. Il est probable que ces compétences métalinguistiques ne se limitent pas à la seule analyse phonémique.

Chauveau et son équipe ont essayé d'étudier dans une série de recherches ; ils ont pris en compte trois types de capacités métalinguistiques, conceptuelles et culturelles (1887 *Chauveau* et *Rogovas-Chauveau* 1990-91).

#### **Les compétences métalinguistiques**

Les activités métalinguistiques portent sur les activités linguistiques « naturelles » telles que le parler ou écouter. La capacité métalinguistique c'est l'aptitude à réfléchir sur les aspects formels et fonctionnels de la langue et l'aptitude à manipuler délibérément certains traits de la langue ou du discours : syntaxe, phonologie, structure, cohérence.

L'enfant doit avoir saisi qu'il doit traiter non seulement des signes graphiques (les mots écrits) mais une pensée confiée à l'écrit par quelqu'un et destinée à un interlocuteur.

Il doit avoir une *attitude énonciatrice*, se centrer sur l'énonciation de l'émetteur. Sa tâche est de reproduire du sens. (et non pas identification de mots à la queue leu-leu.)

Le savoir-décoder suppose deux sous compétences métalinguistiques : la *conscience phonique* ; la *conscience graphophonétique*.

. Le savoir-explorer un texte écrit court a deux points d'ancrages principaux :

-la *compétence verbo-prédictive* (capacité à se servir du contexte linguistique, à tenir compte des contraintes syntaxiques et sémantiques pour anticiper un mot manquant dans un énoncé oral ou écrit). Les études de *Chauveau* ont montré une bonne corrélation entre cette compétence et la réussite en lecture.

-la *compétence textuelle* est utile pour la compréhension du texte. C'est la capacité à contrôler la structure d'un texte, à faire le lien entre les parties et le tout.

Les capacités verbo-prédictives et métaphonologiques sont complémentaires, l'une ne remplace pas l'autre.

#### **La maîtrise des compétences métalinguistiques.**

Résultats de deux groupes d'enfants à la fin du CP : les faibles lecteurs sont faibles dans presque toutes les activités métalinguistiques examinées. C'est l'inverse pour les enfants qui sont bons lecteurs dès le milieu de l'année.

L'acquisition de la lecture est « par définition une acquisition métalinguistique » (*Jaffré 1993*)

La maîtrise de la lecture ou de l'écriture nécessite « la connaissance consciente et le contrôle délibéré de nombreux aspects du langage. » (*Gombert 1990*)

La maîtrise métalinguistique – analyse consciente du langage – s'avère étroitement liée à la maîtrise du savoir-lire de base chez l'enfant de 6 à 7 ans.

L'entrée dans la communication exige « un travail métalinguistique » de la part de l'apprenant.

L'entrée dans la langue écrite impose d'adopter un point de vue spécial sur la langue : ce n'est plus seulement un outil de communication mais un objet d'étude, de réflexion et de manipulation volontaire. C'est dans ce sens que l'on peut dire que l'apprentissage de la lecture est antinaturel.

### **les compétences conceptuelles**

L'enfant apprenant n'a pas seulement besoin de savoir-faire métalinguistiques, il lui faut aussi penser et comprendre ses deux objets d'étude : la langue écrite et le savoir-lire. Quelles idées a-t-il sur l'un et l'autre ?

Quelle activité conceptualisatrice a-t-il pour face à l'écrit et à la lecture ? (*Besse 1993*)

Quel est son degré de clarté cognitive sur la nature même de l'instrument à maîtriser et la tâche à accomplir ? (*Dwoning et Fijalkow 1984*).

Comprendre la langue écrite : Comment l'enfant apprenant conçoit-il le système écrit ?

Les productions d'enfants non lecteurs entrant au CP ont été classées en quatre catégories :

- les écritures prélinguistiques ou graphoperceptrices.
- les écritures segmentées
- les écritures phoniques
- les écritures presque syllabiques

Dans son étude, Chauveau trouve une forte corrélation entre les conceptualisations initiales sur l'écrit et les résultats de fin de CP en lecture-compréhension.

L'élève qui aborde le CP doit traiter de concert trois types d'unités linguistiques :

- les micro-unités (lettres, syllabes, phonogrammes)
- les unités lexicales (mots)
- les macro-unités(phrases, texte...)

Il doit mobiliser et coordonner des procédés variés : déchiffrer, identifier, explorer, mémoriser, anticiper.

Chauveau et son équipe ont interrogé des enfants pour savoir s'ils étaient conscients de tout cela. Le manque de clarté cognitive accompagne souvent le mal-apprentissage des mauvais lecteurs du CP, alors que les bons lecteurs de 6 ans ou futurs bons lecteurs sont capables d'explicitier les principales opérations en jeu dans la lecture.

Pour les modèles conceptuels de l'acquisition de la lecture, lire c'est être capable de répondre à deux questions : comment ça marche ? (l'écriture) et comment faire ? (pour lire)

### **les compétences culturelles**

Toute activité de lecture est une activité culturelle.

Pour les modèles cogitivo-culturels, l'acquisition de la lecture, les connaissances explicites de

l'enfant sur les usages et les fonctions de l'écrit jouent un rôle important dans la maîtrise du savoir-lire.

### **Les relations entre les trois champs de compétence**

Les recherches de Chauveau et de son équipe confirment les résultats d'autres recherches sur les facteurs, ou certains, déterminant la réussite en lecture. Le savoir-lire se met en place et se construit en prenant appui sur trois sortes de compétences : métalinguistiques, conceptuelles et culturelles. Ce sont les compétences sous-jacentes au savoir-lire.

Les mauvais lecteurs

But des recherches de Chauveau : repérer les principales difficultés que rencontrent les enfants de 7 ans dans la maîtrise du savoir-lire de base ; apprécier le mauvais rapport des mauvais lecteurs de 11 à 12 ans.

Les enfants étudiés étaient tous francophones et aucun d'entre eux n'était signalé pour des troubles psychiques.

Il y a cinq traits caractéristiques chez les mauvais lecteurs :

1. les difficultés techniques peuvent être très diverses et se situent à tous les niveaux de l'acte de lire ; déchiffrage des mots, exploration phrase ou texte, identification du texte écrit, mise en mémoire des informations....)
2. l'enfant mauvais lecteur présente presque toujours plusieurs difficultés associées (mauvais déchiffreur et trop centré sur le déchiffrage, faible déchiffreur et faible explorateur).
3. ils ont des stratégies de lecture très variées : la pêche aux mots (se limiter à une compréhension succincte, très approximative du message), faire du sens à partir de quelques mots (inventer, interpréter )
4. la mauvaise maîtrise du savoir-lire s'accompagne généralement d'une mauvaise compréhension du contenu ou de la nature de l'activité de lecture.
5. la mauvaise maîtrise du savoir-lire est souvent reliée à une conception restreinte utilitariste des fonctions et des pratiques de l'écrit.

L'entrée dans la lecture et l'écriture

A. **L'entrée dans l'écrit** comporte trois dimensions essentielles.

-linguistico-conceptuelle (comprendre le système écrit et la nature de l'acte de lire)

-culturelle (multiplier les expériences d'écriture ou de lecture, développer des pratiques culturelles spécifiques à l'écrit).

-sociale (agir avec des partenaires qui savent lire et écrire).

**Le développement culturel du langage écrit.**

Comment se former et évaluer cette capacité qu'on appelle langage écrit.

Pour essayer de comprendre, Chauveau et son équipe s'appuient sur des exemples de productions d'enfants de 4 ans observés dans leur milieu familial.

L'entrée dans le monde de l'écrit (intégration culturelle) ne suit pas un processus linéaire et uniforme, l'enfant devrait plutôt effectuer plusieurs entrées dans l'écrit et accéder à plusieurs mondes de l'écrit. Il n'y aurait pas un apprentissage de la lecture-écriture mais plusieurs.

Pour de nombreux jeunes enfants, devenir lecteur c'est d'abord entrer en littérature par la fréquentation répétée avec des textes littéraires, ceux des récits et contes lus à haute voix par un proche (peu à peu, les livres et magazines leur deviennent des compagnons familiers). C'est en se faisant lire des histoires que les jeunes enfants commencent à apprendre à lire.

Conclusion : les enfants doivent acquérir des rôles de lecteurs et de scripteur avant d'avoir la maîtrise technique. L'installation du statut d'utilisateur d'écrits précède celle des savoir-faire.

## **B. les processus d'acquisition de la lecture**

*Vigotski* a été le premier à concevoir l'acquisition du lire-écrire comme un processus d'appropriation par l'enfant, des expériences et des pratiques culturelles du lire-écrire qui lui préexistent et qui sont celles des adultes lettrés.

Apprendre à lire est simultanément une affaire culturelle et une affaire de réflexion et d'intelligence.

### **Une acquisition culturelle.**

Un enfant devient lecteur en pratiquant de la culture écrite, en fréquentant des livres et toutes sortes de supports écrits.

Le processus technique (la maîtrise du savoir-lire) prend tout son sens et son efficacité en s'inscrivant dans un processus d'acculturation à double sens : d'extériorisation (s'intégrer dans la culture) et d'intériorisation (assimiler les pratiques de la nouvelle culture)

Pour devenir lecteur, l'enfant doit s'approprier les principales fonctions de l'écrit qu'il côtoie.

De nombreux chercheurs ont souligné l'importance des expériences culturelles précoces. (*Diatkine, Bonnafé, 1994*).

Le processus d'acculturation semble se dérouler en trois temps :

1. la phase pragmatique : l'enfant est, surtout au début, un consommateur heureux.
2. la phase compréhensive : l'enfant devient un observateur curieux des lecteurs et des écrivains. Il connaît de plus en plus de supports.
3. la phase projective : l'enfant lecteur élabore un projet personnel de lecteur : il peut alors expliciter 4 ou 5 raisons culturelles ou fonctionnelles d'apprendre à lire. Le projet personnel de lecteur, annonçant plus de 8 fois sur 10 un apprentissage réussi de la lecture au CP, apparaît comme l'une des principales composantes de la construction du savoir-lire de base.

Apprendre à lire, c'est comprendre et s'approprier les fonctions et les pratiques sociales et culturelles de la lecture.

## **Une acquisition conceptuelle .**

*Emilia Ferreiro* a été une des premières à souligner que les jeunes enfants n'attendaient pas d'avoir 6 ans pour *penser* l'écriture et la lecture et qu'en même temps l'entrée dans l'écriture et la lecture leur posait des problèmes conceptuels redoutables.

L'accès au savoir-lire serait l'aboutissement d'un long travail conceptuel – réflexif, cognitif, intelligent – sur la nature de l'objet graphique et de la tâche à accomplir.

L'acquisition du lire-écrire est commandée par un double pilotage, elle serait guidée, dirigée à la fois par les pratiques de la culture écrite et par le travail cognitif sur le fonctionnement de la langue écrite. *Et c'est grâce à ce double pilotage que l'enfant apprenti lecteur deviendrait cet explorateur de textes capable aussi bien de décoder les mots inconnus que de chercher le sens de toutes sortes de messages écrits.*

## **C. Les enfants apprentis lecteurs « fragiles »**

Ils représentent, d'après les recherches de Chauveau et ses observations dans les classes, environ 15 à 20% de la population des élèves de 6 ans entrant au CP.

Dans 80% des cas, ils appartiennent à des milieux socio-culturels défavorisés et ont eu peu d'activités de lecture ou d'écriture partagés avec des lecteurs écrivains et peu d'échanges cognitifs sur/autour des écrits avec des adultes.

Ils sont en difficulté dans quatre secteurs conceptuels : ils ne comprennent ni l'écriture, ni l'activité de la lecture, ni les fonctions de la lecture-écriture, ni leur rôle d'apprenant.

Ils sont aussi en difficulté dans les tâches métalinguistiques : conscience phonique, compétence verbo-prédictive, compétence textuelle ; souvent même le langage de base de l'enseignant les met en difficulté. (mot, phrase, texte écrit...)

Conclusion : le psychologue, l'enfant et la lecture.

Chauveau a mis au centre de ses recherches l'enfant apprenti lecteur et non l'écolier car « la question scolaire » fautive, à son avis, les réflexions et les recherches.

C'est *regarder et écouter* l'enfant qui apprend à lire.

Pour Chauveau, *devenir lecteur*, c'est devenir *lecteur de textes*. La lecture est une compétence polyvalente, lecture de survol, sélective, de recherche...

Le développement du langage écrit ne se fait pas tout seul : l'acquisition de la lecture est une coopération, le produit du couple adulte-enfant. Comme le disait *Vigotski*, il y a une soixantaine d'années, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui avec l'aide et sous la direction de l'adulte, il saura le faire demain seul.

Si on reconnaît que l'entrée dans l'écrit se fait avant l'entrée à l'école élémentaire, avant la rencontre avec l'enseignant formel de la lecture-écriture, on considèrera que la conscience phonique n'est pas un préalable à l'activité sur l'écrit mais une composante de cette activité et donc la conséquence des contacts précoces de l'enfant avec la lecture. On se demandera si de nombreuses

difficultés dans l'apprentissage de la lecture des 6 –7 ans ne s'expliquent pas par un manque d'expérience et de pratique de l'écrit avant les débuts de la scolarité obligatoire et non, ou pas seulement, par un déficit instrumental (psychomoteur, phonologique) qui se traiterait en dehors et avant toute fréquentation scolaire.