

L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite

Gérard CHAUVÉAU
Chercheur associé, INRP-Cresas

Résumé : Pour réussir à apprendre à lire vers 6-7 ans il ne suffit pas de maîtriser cet « apprentissage instrumental » que constitue le *décodage*. L'activité de lecture, même chez un néo-lecteur de CP, s'avère bien plus complexe : à la fois *culturelle* et *langagière*. Dans le *savoir lire* de base coexistent des éléments culturels (par exemple l'existence de « mobiles » concernant l'activité de lecture) et des compétences cognitivo-linguistiques (par exemple le traitement graphophonique des mots, le traitement syntaxico-sémantique des phrases écrites). L'élaboration d'un projet personnel de lecteur et une compréhension minimale de la nature et du fonctionnement de la langue écrite se révèlent donc des fondamentaux pédagogiques.

Mots-clés : Activités (culturelles, langagières) - Conceptualisation - Pédagogie adaptée - Périodes (d'expérience, de compréhension, de maîtrise) - Processus interactifs - *Savoir lire de base*.

LES discours et les études sur « l'apprentissage de la lecture » reposent trop souvent sur une vision très étroite du savoir-lire : *connaître les lettres et savoir les assembler en mots, prononcer mot après mot ce qui est écrit, transformer des fragments écrits en parole*. Selon ce point de vue – que nous appellerons « phonique » – lire c'est décoder, « faire parler » (*phonétiser*) des formes graphiques, établir des correspondances terme à terme entre des graphies et leurs formes sonores.

UNE ACQUISITION CULTURELLE ET LANGAGIÈRE

Notre approche de la lecture est tout autre. L'activité de lecture – y compris chez un débutant de six ou sept ans – est une activité **à la fois culturelle et langagière**.

Activité culturelle ? Lire c'est lire *pour* : s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, répondre à une question... Et lire c'est lire *dans* ou *sur* : dans/sur un livre, un album, un journal, un écran, un document, un dictionnaire, une fiche technique, une lettre ou une carte postale, etc. La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur (son mobile) et du support porteur du message écrit (l'objet culturel). L'acte de lire s'inscrit dans une pratique sociale ou culturelle qui « déborde » la lecture proprement dite : lire pour apprendre et réussir à l'école, participer à la vie de sa « communauté » (sa classe, son école, sa commune...), échanger ou communiquer avec d'autres personnes, mieux comprendre « le monde », « se débrouiller » dans la vie de tous les jours, découvrir un texte littéraire et un écrivain, etc.

Activité langagière ? Lire c'est traiter un énoncé verbal mis par écrit, c'est essayer de comprendre un message verbal confié à l'écrit. Ce n'est pas seulement décoder et identifier des mots ou une suite de mots ; c'est aussi explorer, questionner, reproduire (reconstruire) et reformuler (redire) une production langagière : par exemple, un récit (« une histoire »), le compte rendu d'un événement, la présentation d'une observation ou d'une expérience, etc. Commencer à savoir lire c'est, au-delà de la maîtrise du décodage, être en mesure de faire une hypothèse linguistique sur l'énoncé (*ça parle de..., c'est l'histoire de...*). C'est, par-delà les fragments écrits, se centrer sur l'énonciation écrite (« ce que veut dire l'auteur »). C'est être capable d'entendre (dans les deux sens du mot) ce que « dit » la personne qui a produit l'écrit. C'est ce que fait Myriam (6 ans et demi) qui vient de parcourir la première page d'un petit livre pour enfants : *Les deux petits ours sautent dans la neige*. Elle regarde l'adulte en souriant : *Ça y est ! j'ai compris. Ça raconte deux petits ours qui sautent dans la neige*.

Pour l'enfant apprenti lecteur comme pour l'enseignant, deux aspects essentiels sont à « travailler ». Il y a lecture d'une part s'agissant d'un message verbal, d'une production langagière à traiter et re-produire, ce qui suppose un travail langagier et linguistique du lecteur (*dimension langagière*). Il y a d'autre part lecture s'agissant d'une pratique sociale ou culturelle qui l'inclut : lire tel article de journal pour s'informer sur tel événement, lire telle recette pour fabriquer tel gâteau, lire tel texte documentaire pour comprendre tel phénomène... Cela implique que le lecteur soit un pratiquant de la culture écrite (*dimension culturelle*).

Le propre de la lecture – sa spécificité – dépasse donc largement « le code » et le décodage. Le savoir-lire met en jeu des procédures et des habiletés linguistiques, langagières et culturelles qui sont à placer au centre de l'enseignement/apprentissage systématique de la lecture au CP. L'approche culturelle et langagière de la lecture (l'activité de lecture) s'applique également au **processus d'acquisition** de la lecture par l'enfant (l'entrée dans l'écrit). La maîtrise (relative) de la lecture-écriture par l'enfant de sept ans peut être pensée comme le résultat d'une évolution à la fois culturelle et langagière. Commencer à apprendre à lire c'est, pour le jeune enfant, entrer dans la culture écrite (les objets, les pratiques de l'écrit) et entrer dans la langue écrite (notre système d'écriture, les relations oral/écrit). Cela signifie que la mise en place du savoir-lire est conditionnée – au double sens du mot : a) être la condition de ; b) emballer, emballer, envelopper – par une double découverte : l'une concerne le monde de l'écrit (la culture écrite), la seconde la langue de l'écrit (la langue à lire et à écrire).

En mettant l'accent sur la *double nature* – langagière et culturelle – de l'entrée dans l'écrit *avant six ans*, on rompt une nouvelle fois avec une conception qui fait de la conscience phonique le déterminant majeur – voire le *deus ex machina* – de la capacité de lecture. L'habileté (méta) phonologique (ou conscience phonique) ne peut pas être considérée comme un préalable à l'activité sur l'écrit, comme un savoir-faire extérieur et antérieur à l'appropriation de l'écrit : elle constitue composante de cette activité ou de cette appropriation progressive. C'est un élément important d'un ensemble plus vaste : celui des compétences langagières et des compétences culturelles développées par l'enfant au

cours de ses contacts et de ses expériences « précoces » (c'est-à-dire avant six ans, avant l'enseignement systématique du CP) avec des « choses écrites » et avec des « lettrés »¹.

Compétences langagières ? Avant six ans, l'enfant dit *prélecteur* devient capable de

- comprendre et reformuler (raconter) un récit lu à haute voix par un adulte ;

- formuler (en « langue à écrire ») un récit destiné à être mis par écrit et lu ;

- rétablir la cohérence d'un texte narratif puzzle lu par un adulte (« histoire mélangée ») ;

- dicter un court texte à un adulte en contrôlant son débit et en participant à l'activité de mise en mots et en texte.

Compétences culturelles ? L'enfant dit *prélecteur* devient capable de

- savoir à quoi servent divers supports de l'écrit : un livre de fiction, un livre documentaire, une affiche, un panneau urbain, un journal, un cahier, un écran d'ordinateur... Il devient capable de donner des exemples de textes pouvant être trouvés sur l'un d'entre eux ;

- distinguer les principaux types de pratiques sociales-culturelles de lecture : lectures utilitaires (pour agir dans la vie ordinaire et quotidienne), lectures intellectuelles (pour apprendre, acquérir des connaissances, découvrir et comprendre le monde), lectures littéraires (pour lire « de belles histoires »), lectures citoyennes (pour participer à la vie de la « cité »).

Se préparer à être lecteur (du côté de l'enfant) et préparer l'enfant à être lecteur (du côté de l'éducateur) c'est développer, « travailler » ces deux sortes de compétences qui appartiennent au domaine du lire-écrire.

LES TROIS TEMPS DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Traditionnellement, lorsqu'on parle de l'apprentissage de la lecture, on s'intéresse uniquement à la mise en place des « mécanismes de base » ou des savoir-faire qui composent la lecture autonome. En réalité, dans l'histoire de l'enfant apprenti lecteur, il s'agit là de la troisième étape de l'accès au savoir-lire. Les vrais débuts de l'acquisition de la lecture se situent généralement bien avant. Dans un premier temps – *la phase d'expérience* – l'enfant multiplie ses expériences de l'écrit. C'est le temps où il installe des comportements de « lecteur » ou d'« écrivain » mais pas encore véritablement des compétences en lecture-écriture. Il prend peu à peu des habitudes – ou on lui donne des habitudes – qui impliquent à la fois des objets de l'écrit, des énoncés écrits et des personnes lettrées. Première habitude : il se fait lire régulièrement des histoires par un « grand » ; puis il interpelle de plus en plus souvent un « grand » : *Lis-moi ce livre ! Lis encore l'histoire de X...*

Deuxième habitude : l'enfant s'intéresse aux pratiques des lettrés ; il les observe et les questionne : *Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu lis ? Qu'est-ce que tu écris ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'il y a dans ton livre ? Dans ton journal ?*

Troisième habitude : l'enfant imite les activités des lettrés ; il « fait semblant » de lire et d'écrire ; il fait ses premiers essais de lecture et d'écriture et il les « montre » à des lettrés : *Regarde, moi aussi je lis ! Ici, c'est écrit X. Qu'est-ce que j'ai écrit ? Tu lis ce que j'ai écrit ?*

Tous ces comportements sont les prémices ou les préludes de la « vraie » lecture.

1. Ceux qui maîtrisent et pratiquent le lire-écrire ; certains auteurs ont proposé le néologisme *littérés*.

Lorsqu'ils sont bien en place, c'est-à-dire lorsqu'ils sont fréquents et intégrés dans un *rapport amical avec l'écrit* (E. Ferreiro, 2001, p. 10), ils « annoncent » une probable réussite en lecture au CP. Ils servent de **base pratique** (ou pragmatique) à l'acquisition des connaissances et des compétences en lecture-écriture. Dans un deuxième temps – la **phase de compréhension** – l'enfant se pose trois questions sur l'écriture et la lecture : pourquoi lire et apprendre à lire ? Comment fonctionne l'écriture ? Que faire pour lire ? Peu à peu, il comprend – ou on l'aide à comprendre – ce que sont l'écriture et la lecture ; il élabore des réponses de plus en plus pertinentes aux trois questions initiales ; il développe une conception – une prise de conscience – du lire-écrire de plus en plus « poussée » et « ajustée ».

1. L'enfant comprend la culture-écrite ; il est capable d'exprimer un projet personnel de lecteur (« le vouloir lire ») : *Je veux apprendre à lire parce que je pourrai lire des livres d'aventures, j'aime bien les livres d'aventures... Pour faire des mathématiques ou de la géographie... Pour apprendre plein de choses à l'école... Comme ça, je lirai des livres sur les dinosaures... Pour faire les courses (ou pour ne pas se tromper quand on fait les commissions)... Pour écrire à ma grand-mère... Pour lire des histoires à mon petit frère...* Il sait donner (environ) cinq raisons culturelles d'apprendre à lire (**compétence culturelle**).
2. L'enfant découvre et comprend le principe alphabétique de notre écriture. Il sait découper et ordonner une phrase écrite (lue par l'adulte) en mots ; même s'il ne sait pas lire, il sait que le troisième segment de l'énoncé *Bébé éléphant joue dans la rivière* est *joue*.

Il sait que les mots écrits transcrivent les éléments sonores des mêmes mots entendus ou prononcés ; même s'il ne sait pas écrire *train*, il a compris qu'il faut trois marques (les lettres-sons) pour noter les trois sons de la langue qui composent *train* à l'oral. (**compétence linguistique**).

3. L'enfant saisit l'essentiel de l'activité de lecture. Il ne sait pas encore lire mais il a compris à peu près ce qu'il faut faire pour lire ; il sait que pour lire un énoncé il faut traiter trois sortes d'unités linguistiques écrites : « se servir des lettres » (décodage), « trouver les mots » (identification lexicale, reconnaissance de mots), « arranger les mots dans sa tête pour que ça fasse une histoire » (calcul syntaxique, mise en relation des mots, organisation des informations, reconstruction de l'énoncé). Il a compris que lire c'est « déchiffrer et comprendre » (**compétence lectorale**).

Cette deuxième période constitue la **partie conceptuelle** de l'acquisition de la lecture. Elle prend appui sur les expériences de l'enfant dans le monde écrit : le jeune apprenti lecteur pense (sur) l'écrit, il (se) pose des questions et (s') interroge à propos de l'écrit, élabore des idées ou des « théories » fragiles et provisoires... à partir de sa pratique de l'écrit, à partir de ses activités sur l'écrit partagées avec des lettrés. Et cette partie conceptuelle sert elle-même de base à l'installation des savoir-faire – les mécanismes, les techniques – de la lecture.

Dans un troisième temps – la **phase de maîtrise** – l'enfant devient un lecteur débutant. Il accède au *savoir lire* de base : il peut lire – comprendre des énoncés courts et simples du genre *Les deux petits ours sautent dans la neige* ou *Le chaton noir grimpe sur le mur*. Traditionnellement,

on a considéré que le décodage était la partie centrale et spécifique du savoir-lire chez le *néo-lecteur*. Cette définition *phonique* est largement insuffisante. En réalité, il n'y a pas un seul savoir-faire de base de la lecture mais deux, il n'y a pas un seul aspect technique spécifique de la lecture débutante mais deux.

Le noyau dur du savoir-lire de base est constitué de deux opérations, de deux *outils* cognitivo-linguistiques : a) savoir décoder et identifier les mots et b) savoir explorer et questionner les phrases écrites. Sur le plan technique (ou instrumental), le jeune lecteur débutant doit maîtriser et mobiliser **deux traitements linguistiques de l'écrit**. Le premier s'applique aux éléments grapho-phoniques des mots : lettres-sons, syllabes, morceaux de mots ; il s'agit d'identifier et d'assembler des fragments phonographiques (phonogrammes et syllabogrammes), de faire l'analyse et la synthèse phonographique des mots. Le second porte sur les aspects sémantiques et syntaxiques de la phrase : repérer les « groupes de sens », saisir les informations sémantiques, mettre en relation les mots et les informations. Par exemple pour lire *Les deux petits ours sautent dans la neige* le néo-lecteur doit à la fois – en interaction – décoder – identifier les mots (deux, petits, ours, sautent, dans, neige) et explorer – questionner l'énoncé (*ça parle de deux ours, ça parle de sauter ou ça dit qu'ils sautent, ça se passe dans la neige*). Il doit à la fois – en interaction – se centrer sur les « détails » de l'énoncé écrit (p, e), c'est-à-dire sur les unités phonographiques et sur « l'ensemble » (*c'est l'histoire de deux ours qui...*), c'est-à-dire sur l'organisation des informations sémantiques, sur la mise en mots et en texte. Les enfants qui réussissent bien en lecture au CP sont ceux qui « possèdent »

ces deux outils, ceux qui utilisent et associent ces deux savoir-lire de base spécialisés dans le traitement de l'écrit. Les bons lecteurs de CP sont de bons décodeurs ; ils sont « bons en mécanique » : ils ont une bonne connaissance du code grapho-phonique, ils sont habiles dans la *combinatoire* (l'assemblage des lettres-sons), dans le découpage des mots (l'analyse-synthèse des syllabes), ils sont bons dans la lecture « mécanique » (le décodage de mots ou de *pseudo-mots* isolés). Mais, en plus, ils ont compris que, face à un texte, il faut mettre cette « mécanique » (le déchiffrage) au service du sens, au service de la lecture-compréhension. Ils sont « bons en stratégie » : ils savent utiliser et associer plusieurs opérations, plusieurs procédures en vue d'un but (« comprendre l'histoire »).

Les bons lecteurs de CP sont de bons explorateurs de phrases écrites (et de textes). Ils savent parcourir « un tout » (au moins la phrase) : utiliser les signes qui délimitent « l'espace » ou la quantité d'écrit à lire (les points, la majuscule) ; faire des retours en arrière (pour mieux comprendre, vérifier, corriger) ; sauter un obstacle (laisser un mot difficile et y revenir un peu plus tard) ; utiliser le contexte linguistique (pour décoder – identifier ou interpréter un mot) ; repérer les mots-outils (connecteurs, marqueurs temporels) ; chercher les mots « porteurs de sens » ; ralentir ou accélérer leur vitesse de lecture. Et ils savent pratiquer une exploration « intelligente » de l'énoncé ; ils utilisent un guide de lecture : *qui ? quoi ? où ?* Enfin ils (se) relisent.

S'ils sont performants dans des exercices de « pur décodage » (compétence graphophonique), les bons lecteurs de CP sont donc tout aussi performants dans des « jeux de devinette psycholinguistique » : ils sont habiles pour compléter

des phrases à trous du genre *Le coq chante [...] la cour, il fait un grand bruit* et des textes (récits) à trous (compétence verbo-prédictive).

Apprendre à lire au CP (du côté de l'enfant) et aider à apprendre à lire au CP (du côté du maître) impliquent donc de travailler de concert ces deux aspects techniques (ou instrumentaux) du savoir-lire de base : savoir décoder – identifier les mots et savoir explorer – questionner les phrases.

LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCRIT : ÉLÉMENTS DE BASE

Ces résultats de recherche peuvent susciter quelques commentaires pédagogiques et/ou suggérer quelques pistes de réflexion pour les enseignants.

1. Les trois premières étapes de l'apprentissage de la lecture-écriture dépendent étroitement de l'action éducative des adultes à l'école (dès la maternelle) et à la maison (en famille). C'est presque toujours en association avec l'adulte (ou « un grand ») que l'enfant devient un apprenti lecteur.

Il commence à être lecteur en se faisant lire des albums ou des livres par un adulte, en lisant « par personne interposée », grâce à la médiation d'un lettré. Il continue à (commencer à) apprendre à lire en accompagnant la lecture à voix haute de l'adulte, en suivant le mouvement de ses yeux et de son doigt sur la page. Il commence à produire des énoncés écrits en dictant ses productions verbales à l'adulte, en les formulant dans « la langue qui s'écrit » avec l'aide de l'adulte. Il continue d'apprendre à écrire en collaborant de plus en plus à l'activité de l'adulte scripteur (ou *écrivain*). Il fait ses premiers essais de lecture ou d'écriture autonomes en les montrant à l'adulte qui lui donne « un retour » : *Je vais lire à mon tour, je vais te lire ce qui est vraiment « écrit »* ;

Si tu veux je vais t'écrire ce que tu as voulu écrire, je vais te montrer comment ça s'écrit.

Bref, c'est le **couple adulte-enfant** – et non l'enfant seul – qui est au cœur de l'apprentissage de la lecture (ou plus exactement de la lecture-écriture). L'enfant apprend à lire – au moins au début – en coopérant avec l'adulte lettré, en multipliant **les activités partagées** de lecture et d'écriture avec lui.

On peut en déduire qu'à l'école maternelle et au CP il faudrait placer le couple adulte-enfant, l'activité partagée adulte-enfant au centre de l'apprentissage/enseignement de la lecture-écriture. Pour ce faire, les maîtres disposent de deux outils pédagogiques remarquables : la lecture partagée et la dictée à l'adulte.

2. L'éducation à l'écrit devrait commencer bien avant le CP. Le rôle de l'école maternelle et le rôle de la famille sont importants dans « la préparation à la lecture » (c'est-à-dire dans la découverte et la compréhension de la culture écrite et de la langue écrite) et dans la formation des apprentis lecteurs. Le rôle de l'école maternelle est encore bien plus important quand le milieu familial ne peut pas (ou guère) faire cette éducation à l'écrit. Cette éducation à l'écrit en maternelle peut s'organiser autour de trois objectifs, notamment en grande section :

- donner de « bonnes habitudes » dans le domaine de la lecture-écriture à tous les enfants ;
- aider chaque enfant à élaborer un projet personnel de lecteur, à savoir pourquoi il va apprendre à lire (plus tard) au CP ;
- permettre à tous les enfants de découvrir le principe alphabétique de notre système d'écriture

3. Ces trois objectifs sont à conserver au CP avec des élèves « fragiles » ou « défavorisés ». Comme les autres enfants

de 6-7 ans plus favorisés ou plus avancés, les élèves fragiles ont droit à l'enseignement de la lecture au CP mais celui-ci doit probablement être associé à – ou renforcé par – une forte action pragmatique et culturelle de l'école (donner les expériences de base – les habitudes – de la culture écrite) et une forte action réflexive ou conceptuelle (aider à comprendre les usages et le fonctionnement de la langue écrite).

Si cette double articulation avec les aspects culturels et conceptuels de l'appropriation de l'écrit n'est pas faite on peut craindre que l'enseignement systématique de la lecture avec ces enfants fragiles ou défavorisés se fasse « dans le vide » ou « sur du vide ».

4. Deux sortes de « mécanismes de base » de la lecture doivent faire l'objet d'un enseignement et d'un entraînement systématiques au CP: le décodage – identification des mots et l'exploration – questionnement des énoncés écrits. Si ce double travail technique n'est pas mené rigoureusement, et en particulier si on utilise des méthodes d'enseignement,

de remédiation ou de rééducation de la lecture qui négligent complètement le deuxième savoir-faire (explorer – questionner), on peut craindre que nombre d'enfants restent des « déchiffreurs » ou de « mauvais lecteurs ».

Les pédagogies de la réussite en lecture présentent ces quatre caractères. Elles sont

coopératives: la coopération (l'activité partagée) entre l'adulte éducateur et l'enfant apprenant est au centre du dispositif d'apprentissage ;

culturelles: elles intègrent l'intervention technique dans des activités sur la culture écrite ;

conceptuelles: elles stimulent l'activité réflexive et « l'intelligence » des apprentis lecteurs sur ces trois objets fondamentaux qui constituent le savoir lire: l'usage de l'écrit, le fonctionnement de l'écriture, l'acte de lire.

interactionnistes: elles essaient de former des enfants à la fois « chercheurs de code » (susceptibles de devenir de bons décodeurs) et « chercheurs de sens » (susceptibles de devenir de bons explorateurs).

Pour en savoir plus

CHAUVEAU (G.) et ROGOVAS-CHAUVEAU (E.), *Les chemins de la lecture*, Magnard, Paris, 1994.

CHAUVEAU (G.), *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, Paris, 1997.

CHAUVEAU (G.), dir., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, Paris, 2001.

FERREIRO (E.), *Culture écrite et éducation*, Retz, Paris, 2001.

Colloque en 2005

IUFM des Pays-de-la-Loire

5^e colloque international Recherche(s) et Formation

Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences

14-15-16 février 2005, Nantes

organisé en partenariat avec l'université de Nantes
(Centre de recherche en éducation de Nantes)

Inscriptions :

Les inscriptions se feront exclusivement
sur le site Web du colloque à l'adresse suivante :
<http://www.paysdelaloire.iufm.fr/colloque2005/>

Dates à retenir

- Date limite de propositions
de communication : 30 juin 2004
- Comité de lecture :
16-17 septembre 2004
- Réponses aux propositions :
15 octobre 2004
- Clôture des inscriptions :
15 janvier 2005

Secrétariat du colloque

Mohammed Ghalimi
Colloque Nantes 2005
IUFM des Pays-de-la-Loire
4, chemin de Launay Violette
BP 12227 44322 Nantes Cedex 3
Tél. : 33 (0)2 40 16 30 18 Fax: 33 (0)2 40 16 30 30

Courriel : colloque2005@paysdelaloire.iufm.fr
Site Internet : <http://www.paysdelaloire.iufm.fr/colloque2005/>