

LES TROIS VISAGES DE L'APPRENTI LECTEUR

par Gérard Chauveau et Liliane Rogovas-Chauveau

Chacun d'entre nous a pu observer «dans la vie de tous les jours», notamment en famille, les tentatives de lecture et d'écriture chez de très jeunes enfants. En voici quelques exemples recueillis auprès d'apprentis lecteurs de 4 ans.

Cédric prend un livre qu'il aime et connaît bien (*Boucle d'Or*) et relecture, en regardant les pages, le texte qu'il a déjà souvent entendu : «Il était une fois une petite fille qui s'appelait Boucle d'Or», etc.

Julien, au moment du petit déjeuner avec ses parents, «lit» les inscriptions sur la boîte de cacao posée sur la table : cacao -- chocolat, non sucré -chocolat, Poulain -- chocolat.

Dans une situation analogue, Isabelle montre Stentor sur le paquet de café qui est devant elle et dit «*ca-fé*».

Fanny regarde sa mère en train d'écrire une liste de commissions. «Qu'est-ce que tu fais ?» «J'écris la liste de tout ce que je dois acheter» et la mère lit à l'enfant ce qu'elle a noté. Puis toutes les deux partent faire les courses. A leur retour, Fanny prend une feuille, un feutre et écrit une suite de marques disposées en colonne. «Moi aussi, je fais ma liste» explique-t-elle à sa maman.

La mère de Franck est occupée à la même tâche. Elle commente ce qu'elle fait et lit à voix haute pour son fils tout ce qu'elle a inscrit. «Qu'est-ce qu'il faut encore ?», demande-t-elle. «Des gâteaux» dit Franck ; et il observe attentivement sa maman qui note sa proposition. Puis il dit «gâteaux» en montrant la dernière ligne de la liste.

En vacances, Eve regarde ses parents qui écrivent des cartes postales. «Tu veux écrire à mémé Rose ?» «Oui». Eve choisit une carte et la remplit complètement de lignes brisées et ondulantes. «Qu'est-ce que tu as écrit?» «J'apprends à nager avec papa. J'ai une bouée. je ramasse des coquillages avec mon frère». Puis Eve regarde et écoute son père qui transcrit à son tour ce qu'elle a voulu écrire.

Dans des circonstances similaires, Bastien s'y prend autrement. Il dicte à sa mère : «Mémé je t'embrasse très fort».

Alain est en train d'écrire son nom : A «J'ai écrit Alain». Puis il commence un dessin qui recouvre le A. «Qu'est-ce que tu as fait ?» «Alain est sur le vélo».

Aurélie est présente quand son frère de 7 ans lit pour sa mère un extrait de son livre de bibliothèque. Quelques minutes après, elle prend un petit livre dans les affaires de son frère (*Le chiot et le caneton*) et appelle sa mère. Elle regarde l'image de la première page et se met à «lire» en jetant un oeil sur le texte imprimé : «Le chien court après le petit canard». La maman dit à son tour (ce qui est vraiment écrit) : «Viens t'amuser avec moi Sam, dit Couac le petit caneton». Un peu plus tard, Aurélie recommence à «lire» le même livre à son père : «Le petit canard dit : viens t'amuser avec mol'».

Cyril (Boutin) «lit» à ses parents son nom sur une étiquette

Cyril

«Cy-ri|l Bou-tin»

Nicolas regarde son père lire le journal. «Qui c'est ?» demande-t-il en montrant la photo d'un tennisman en première page. Son papa lui explique que c'est le vainqueur du Tournoi de Roland Garros et lui lit le titre : «Courrier, le doublé». Satisfait, Nicolas retourne à son jeu de lego.

Axel est assis sur les W. C., il feuillette un magazine. «Je fais comme papa» dit-il en souriant à sa tante qui l'a aidé à s'installer.

Par ailleurs, tous ces enfants ont l'habitude d'attendre - ou de réclamer - chaque soir que papa ou maman leur «lise une belle histoire» avant de dormir.

Tous ces comportements, pendant longtemps, ont été délaissés par les chercheurs qui étudiaient la genèse de la langue écrite chez l'enfant et par les spécialistes de l'apprentissage de la lecture. Pourtant, ils sont riches d'enseignements. Ils suggèrent d'abord que les débuts de l'acquisition de la lecture-écriture sont probablement variés : rencontrer des récits littéraires lus par des proches, compléter des dessins par des marques écrites, vouloir transmettre ou recevoir un message, participer aux activités de lecture ou d'écriture «des grands», imiter leurs pratiques de «la chose écrite»...

Ils montrent aussi que l'entrée dans le monde de l'écrit comporte trois dimensions essentielles : culturelle (développer des pratiques de l'écrit, multiplier les expériences d'écriture ou de lecture), sociale (agir avec des partenaires qui savent lire et écrire) et cognitivo-linguistique (comprendre notre système écrit et la nature de l'acte de lire).

Observer et décrire les comportements d'apprentis lecteurs ou scripteurs de 4 ans n'intéresse pas seulement les éducateurs de jeunes enfants. Des psychologues comme Piaget et Vygotski nous ont appris que pour comprendre la nature d'une activité cognitive ou les formes de pensée les plus évoluées, il faut suivre leur histoire et leur évolution chez l'enfant. L'observation des comportements «précoces», pré-scolaires des enfants avec l'écrit est une voie privilégiée pour comprendre certains aspects essentiels de l'activité de lecture-écriture. Et c'est l'apprenti lecteur lui-même qui peut le mieux nous montrer ce qu'est l'apprentissage de la lecture.

Les quelques exemples présentés ci-dessus nous permettent de relever une erreur ancienne et fréquente : la confusion entre l'alphabétisation et le développement des compétences de lecteur-scripteur chez l'enfant. On a très souvent réduit l'acquisition de la lecture-écriture à deux aspects : 1) le résultat de l'enseignement donné par l'école (la réponse aux méthodes de lecture utilisées par les maîtres de cours préparatoire) et 2) le montage de mécanismes de base et de savoir-faire instrumentaux (combinatoire, déchiffrage). Cédric, Julien, Fanny et les autres nous indiquent qu'il convient d'aborder autrement l'étude et l'évolution du savoir lire et écrire chez les apprentis lecteurs.

1. Une acquisition culturelle

On peut dire au sujet du langage écrit ce que Bruner énonce à propos du langage parlé : «*Un enfant n'apprend pas d'abord à parler; il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier le monde social*^[1]». Le jeune apprenti lecteur doit comprendre et intégrer les fonctions de l'écriture, découvrir les usages et les avantages de la lecture et de l'écriture, participer à de multiples activités de lecture-écriture, devenir *un pratiquant de la culture écrite* dans ses manifestations les plus ordinaires (un prospectus, une liste de commissions, une carte postale ...) comme dans ses formes les plus cultivées (la littérature enfantine, les ouvrages scientifiques...).

Pour nombre de jeunes enfants, devenir lecteur c'est d'abord entrer en littérature. Pour eux, la première étape de leur entrée dans l'écrit est la rencontre répétée avec des textes littéraires oralisés,

ceux des récits et des contes lus à voix haute par un proche. Puis, peu à peu, les livres et les magazines leur deviennent des compagnons familiers. C'est en se faisant lire des histoires que les jeunes enfants commencent à apprendre à lire. Comme le soutiennent des psychanalystes (R. Diatkine, M. Bonnafé, T. Lainé) et des psychologues du langage écrit (B. Kroll, G. Wells), il est probable que l'écoute des «histoires» et le dialogue avec «un grand» autour de livres soient une condition de base de la maîtrise du lire-écrire et d'un commerce durable avec l'écrit.

Ce que Vygotsky propose pour décrire le processus de développement de l'enfant s'applique particulièrement à celui du langage écrit : *c'est «un processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes»*. Pour comprendre comment l'enfant acquiert la lecture-écriture, il importe donc de savoir comment il s'approprie nos pratiques culturelles de l'écrit, comment il les fait siennes. Nous avons commencé à étudier «à domicile⁴, comment des enfants de 4 ans peuvent produire des écrits sans savoir écrire, comment ils *acquièrent le rôle de scripteur* avant d'avoir la maîtrise des compétences techniques.

Certains ont des occasions nombreuses et variées de produire, comprendre - ou d'essayer de produire, comprendre - des énoncés écrits. Il semble que toutes ces pratiques culturelles de l'écrit^[2] ne se développent pas en même temps, que les différentes fonctions du lire-écrire sont largement indépendantes l'une de l'autre (Y. Goodman). Dans notre échantillon, par exemple, aucun des apprentis scripteurs de 4 ans ne participe à toutes les activités d'écriture relevées. L'un peut avoir l'habitude de recourir à l'écrit-étiquetage sans avoir l'idée ou le désir d'utiliser d'autres types de productions écrites. Un autre peut produire pendant des mois des écrits utilitaires sans se lancer dans des textes narratifs ou fictionnels. Ou vice versa. La culture de l'écrit apparaît en fait comme une culture mosaïque, un ensemble de pratiques hétérogènes que les jeunes enfants s'approprient progressivement, graduellement.

Mais il y a aussi des enfants du même âge qui restent «à l'extérieur», qui ne sont pas impliqués dans ces activités de lecture-écriture. Contrairement à une croyance répandue, le fait de vivre dans un environnement d'écrit ou de côtoyer des écrits sociaux (dans la rue ou à l'école maternelle) ne suffit pas à stimuler leur questionnement de l'écrit. Leur comportement s'apparente à celui de certains adultes qui ne voient pas les choses écrites «qui sautent aux yeux». Telle personne qui habite au-dessus d'une librairie classique ignore ce que propose la vitrine ; d'autres passent presque chaque jour à côté d'une bibliothèque municipale sans la remarquer; des intellectuels n'aperçoivent pas les *comics* ou la presse du cœur sur le comptoir de leur marchand de journaux (N. Robine)^[3]. Une véritable cécité culturelle empêche tous ces individus - quel que soit leur âge - de traiter tel ou tel support d'écrit.

Ces observations montrent à quel point l'apprentissage de la lecture-écriture est une acculturation, un processus d'intégration dans le monde complexe et multiforme des pratiques et des objets culturels propres à la civilisation de l'écrit (ou *aux cultures écrites*). En d'autres termes, on ne saurait le concevoir comme un simple savoir-faire scolaire ou un apprentissage instrumental mais plutôt comme «un grand voyage dans la Galaxie Gutenberg». Or cette «galaxie» se caractérise, non seulement par son étendue et sa multitude, mais aussi par *sa dualité*: dualité entre la culture écrite ordinaire (celle de la vie sociale pratique et quotidienne) et celle de la culture écrite savante (celle de la vie intellectuelle ou cultivée), entre l'effort et le plaisir, entre les écrits courts et les écrits longs, entre les techniques classiques (le papier, crayon ou stylo, l'imprimé) et les techniques nouvelles du lire-écrire (l'ordinateur, le minitel, le télécopieur ...).

2. Une acquisition conceptuelle

Mais il ne faut pas croire que la construction de ces nouveaux rôles (producteur et explorateur de

textes, usager de la communication écrite), la participation à des événements (expériences) de lecture-écriture résoudront à elles seules les problèmes cognitifs que posent la maîtrise et l'usage de la langue écrite aux débutants et aux novices.

Apprendre à lire c'est aussi *comprendre la lecture et l'écriture*. L'apprenti lecteur est confronté à quatre questions redoutables concernant :

1. les fonctions de la lecture-écriture : pourquoi lire (et écrire) ? à quoi ça sert ?
2. le fonctionnement du système écrit : comment ça marche ? quel est le code ? quels sont les principes de base de notre système d'écriture ?
3. la nature de la tâche, de l'acte de lire : qu'est-ce que lire ? comment faire pour comprendre un texte inconnu ?
4. la manière de devenir lecteur : que faire pour apprendre à lire ? comment s'y prendre pour être un lecteur autonome ?

Vers 6 ans - et *a fortiori* avant - les enfants «se font des idées» sur la chose écrite parfois fort éloignées de ce que croient ou attendent les éducateurs. Ce qui semble évident à un lecteur habile ne l'est pas nécessairement pour un néophyte : savoir les profits qu'on peut retirer du savoir-lire, la pluralité des usages socioculturels de l'écrit, savoir ce qu'est une lettre ou un mot, savoir que les traces écrites véhiculent un message et qu'elles ont un rapport précis avec la forme orale de ce message, savoir que lire c'est comprendre en traitant des informations écrites diverses, savoir que la lecture est source de plaisir et de connaissance, tout cela «va de soi» pour une personne sachant lire mais pas pour nombre d'apprentis lecteurs.

Comprendre et intérioriser les fonctions de l'écrit

Aux questions : «c'est bien de savoir lire ? tu as envie d'apprendre à lire ?», les enfants de 6 ans^[4] sont presque unanimes, tous milieux sociaux confondus, à répondre par l'affirmative. Mais des différences importantes apparaissent aux questions suivantes : «pourquoi c'est bien ? à quoi ça sert ? pourquoi ça te plaît ? ... »

Un premier groupe fournit des réponses «fonctionnelles», c'est-à-dire des explications qui démontrent leur «goût de lire», leur découverte des grandes fonctions de l'écrit : imaginative, communicative, informative, formative... Ainsi, Xavier déclare : «Moi, j'aime bien les histoires, comme ça je pourrai lire des livres d'aventures qui me plaisent... je pourrai lire des histoires à mon petit frère... Pour savoir s'il y a des émissions à la télé qui sont pour les enfants». Laurence mentionne son intérêt pour les contes «avec des princesses», le journal «pour savoir qu'est-ce qui se passe», les livres «qui parlent des animaux», les activités intellectuelles «pour apprendre plein de choses à l'école». Au moins 8 enfants sur 10 qui, comme Xavier et Laurence, ont pu donner à l'entrée du C.P. quatre raisons fonctionnelles de savoir lire, ont ensuite appris sans problème.

Par contre, certains ont du mal à saisir les finalités de la lecture, à exprimer les bénéfices (culturels, émotionnels, cognitifs) qu'ils pourraient en retirer. Ils fournissent souvent des réponses

«institutionnelles», c'est-à-dire des arguments qui mettent en avant les contraintes de l'institution scolaire : «pour pas retourner chez les bébés de la maternelle», «pour aller dans la classe des grands», «pour faire ses devoirs», «pour travailler», «sans ça on est puni», «on se fait moquer», «parce que la maîtresse elle est gentille». Parfois ce sont des justifications qui «tournent en rond» (réponses circulaires) : «ça sert à lire... pour écrire... pour savoir les lettres... pour connaître des mots... pour apprendre à lire». Dans la majorité des cas, les enfants incapables de formuler une raison fonctionnelle ont eu des difficultés au cours préparatoire.

Le sujet du premier groupe explicite un *projet personnel de lecteur*, projet qui apparaît comme l'une des conditions de la réussite, ou plutôt comme *un constituant* important du savoir-lire. Il aborde l'enseignement de la lecture au C.P. comme une chance, une occasion de découvrir «*tout un monde d'expériences merveilleuses*» (B. Bettelheim). L'enfant du second groupe paraît piétiner ou progresser difficilement tant qu'il voit mal les buts culturels de la pratique de lecture, tant qu'il ne peut définir ses propres raisons d'apprendre à lire, tant qu'il vit l'enseignement/apprentissage comme une obligation (sinon une menace) scolaire ou sociale.

Comprendre le fonctionnement du système écrit

Par ailleurs, tous les exemples cités au début de cet article révèlent que les enfants de 4 ans ne comprennent pas la nature même de notre écriture ni celle de l'activité de lecture. Comment expliquer autrement qu'ils puissent penser que trois configurations différentes (cacao, non sucré, Poulain) correspondent toutes à un seul objet ou à un seul sens (chocolat) ? Ou qu'inversement un même mot écrit (chocolat) puisse représenter plusieurs contenus ou plusieurs événements (tantôt *chocolat*, tantôt *j'aime le chocolat sucré*, voire *le garçon lance le ballon*) ? Comment se fait-il que leur écriture n'a souvent qu'un lointain rapport avec la nôtre, même s'ils sont entourés d'écrits et entraînés à la copie ? Pourquoi après avoir vu et mémorisé *chat* sur une étiquette qui reste présente, beaucoup ne reconnaissent pas ce mot écrit dans une histoire et mettent «n'importe quoi» quand ils veulent écrire *le chat a bu le lait* ? Pourquoi leur arrive-t-il de «lire» un mot (chat) à la place d'un paragraphe de quatre lignes imprimé à côté de l'image d'un chat ? Pourquoi certains savent-ils écrire leur prénom et «ne savent plus» écrire le même prénom quand c'est celui d'un ami de l'adulte qui les interroge ?

Tous ces comportements démontrent, d'une part, que le jeune enfant rencontre face à *l'écrit* «*des problèmes logiques*» (E. Ferreiro) identiques à ceux que Piaget a étudiés dans d'autres domaines. Et d'autre part, qu'il n'assimile pas tel quel, directement, le savoir-faire ou la connaissance transmis par les éducateurs. Ses réponses ne sont pas le reflet ou la copie des informations et des stimulations qu'il reçoit ; elles dépendent de la façon dont il conçoit ou interprète le système écrit et les opérations en jeu dans la lecture. Même un enfant de 5 ou 6 ans qui «parle bien» et fait preuve «d'intelligence» rencontre des problèmes cognitifs et linguistiques pour saisir les propriétés de l'écriture et de la lecture.

L'une des principales difficultés des apprentis lecteurs-scripteurs tient au fait que l'écriture est «une abstraction», «un langage symbolique au second degré» - c'est-à-dire un système de signes (l'ensemble des lettres et des graphèmes) sur un système de signes (les mots de la chaîne parlée) - bref «*l'algèbre du langage*» (Vygotsky). C'est pourquoi on ne peut pas se contenter d'affirmer que l'enfant apprend à lire-écrire comme il apprend à parler ou qu'il passe directement, immédiatement, de la langue parlée, une fois celle-ci installée, à la langue écrite. Par exemple, il peut entendre, comprendre et dire «le loup mangea la grand-mère du Petit Chaperon Rouge» sans avoir conscience que l'énoncé verbal contient le mot *le*, le mot *loup* et ainsi de suite. Pour lire la même histoire par contre, il devra avoir saisi comment se découpe et s'organise la chaîne parlée ou écrite. Et cette prise de conscience des caractéristiques formelles de la langue et du rapport oral-écrit (la capacité métalinguistique) n'apparaît qu'après une série de conceptualisations inadéquates ou incomplètes.

En voici deux exemples

1. L'enfant doit deviner où est écrit un mot dans une série de trois termes disposés en colonne. L'expérimentateur : «J'ai écrit locomotive, roue, train. Où tu crois que c'est écrit train ?» (Autre exemple : trouver ours dans la série ours, fourmi, lapin). La majorité des enfants désignent locomotive pour train «parce qu'un train c'est plus long (ou plus grand)». Ils ont du mal à détacher la forme écrite de l'objet physique qu'elle représente. Ils savent distinguer dessin et écriture («c'est des lettres», «des écritures» ...) mais ils supposent qu'un caractère commun existe entre le référent (le train, l'ours) et sa notation écrite : par exemple la taille. Et dans le même temps, ils n'imaginent pas de chercher un lien entre la forme écrite du mot et sa forme sonore.

2. L'enfant essaie d'interpréter un texte court (*Deux petits ours jouent dans la neige*) accompagné d'une image. «Qu'est-ce que tu crois que c'est écrit (marqué) ici ?» La majorité montre toute la phrase ou pointe un petit fragment en disant : «nounours», «ours», «un ours».

La plupart d'entre eux se centrent sur le dessin sans tenir compte des propriétés de l'écrit : ils ne se préoccupent ni de la configuration des éléments (aspects qualitatifs) ni même du nombre de mots (aspects quantitatifs). Ils considèrent le texte comme une étiquette qui sert à nommer l'objet présent sur le dessin (ou bien ils inventent un récit à partir de la seule illustration). Dans cette première étape vers le savoir-lire, l'enfant interprète le contexte iconique et projette du sens sur l'écrit mais il ne peut encore traiter l'écrit lui-même.

A 6 ans encore, nombre d'enfants ont une «fausse conscience» de l'activité de lecture. Ils confondent lire avec : réciter par cœur, pratiquer «la pêche aux mots» (extraire quelques formes connues d'un texte), associer des lettres ou des sons, dire en ânonnant, imaginer une histoire à partir de quelques repères, répéter...

La célèbre formule de Piaget - «*comprendre c'est réinventer ou construire par réinvention*» - s'applique parfaitement à l'acquisition de la langue écrite. Pour arriver à la compréhension de notre système d'écriture, pour découvrir la *double nature* de l'écrit (à la fois porteur de sens et transcription de la parole), pour saisir la spécificité de l'acte de lire (le distinguer de l'action de raconter ou de syllaber par exemple), le jeune enfant a besoin, semble-t-il, de passer par un certain nombre d'étapes caractérisées par des idées - des hypothèses ou des interprétations - qu'il jugera ensuite erronées mais qui paraissent être des passages obligés vers «*la clarté cognitive*» Downing) [5].

Par conséquent, l'acquisition de la lecture-écriture ne se réduit ni à la mise en place d'habiletés perceptivo-motrices, ni à l'expression du désir ou du projet de l'enfant. Il ne suffit pas davantage que l'apprenant possède un stock de mots qu'il reconnaît du premier coup d'oeil (capital mots ou dictionnaire visuel), qu'il ait passé en revue la liste des phonogrammes (les correspondances lettres-sons) ou qu'il soit capable de faire des anticipations sémantiques sur de l'écrit (dire «eau» en regardant l'étiquette de la bouteille de Vittel). Il lui faut aussi une conscience de la lecture-écriture qui lui permette de comprendre les fonctions et le fonctionnement de la langue écrite, de saisir la nature alphabétique de notre écriture et les principales opérations mentales en jeu dans la lecture-compréhension. Certes, tout enfant de 4 ans peut mémoriser une vingtaine de mots ou donner du sens à un texte à partir d'une image, mais ce ne sont là que les prémices ou «*la préhistoire*»

(Vygotsky) de la lecture.

3. Une acquisition sociale

Toutes les situations de lecture-écriture rapportées au début de cet article font apparaître la troisième composante fondamentale du développement du langage écrit : c'est à travers les échanges avec des partenaires lisant et écrivant que le tout jeune enfant fréquente l'écrit et construit ses connaissances à son sujet. A cet âge, la pratique du lire-écrire est avant tout une activité partagée avec d'autres personnes qui savent lire et écrire. Dans tous nos exemples tirés de la vie domestique, **la rencontre du petit avec l'écrit se fait par la médiation de l'adulte** et c'est le couple adulte-enfant qui est au cœur de chaque occasion de lecture ou d'écriture.

Dans un cas (Fanny), l'enfant observe l'adulte en train d'écrire une liste des commissions ; puis un dialogue s'instaure entre les deux participants sur le but et la nature de cette production écrite ; par la suite, l'enfant «écrit» sa propre liste ; enfin il la présente et la «lit» à l'adulte. Dans une autre situation (Eve), le point de départ est le même : l'enfant regarde l'adulte qui écrit des cartes postales ; mais la suite des opérations est différente : l'enfant accepte l'invitation de l'adulte («tu veux écrire à mémé ?») et se sert de lui comme secrétaire ; l'apprenti scripteur s'engage dans la co-rédaction après négociation avec «l'expert» (ici le parent) sur la répartition des tâches («moi je dis, toi tu écris»). Une autre fois, c'est l'enfant qui mène l'opération, l'adulte étant en position d'observateur bienveillant ; puis le premier fait appel au second («qu'est-ce que j'ai écrit ?») ou «comment tu fais (comment on fait) pour écrire X... ?»), et l'adulte relaie alors l'enfant.

Très souvent, c'est la lecture à deux qui est la première de ces expériences de lecture-écriture. Le jeune enfant se fait d'abord lire des histoires avant de se les lire à lui-même. On sait que les petits aiment qu'on leur lise de nombreuses fois le même livre. Ils peuvent ainsi reproduire une émotion ou un plaisir lié à l'objet-livre, renforcer leur relation affective avec la personne qui lit, avoir accès au monde de l'imaginaire et du merveilleux. Mais c'est aussi un excellent moyen de développer leurs compétences en langue écrite : s'apercevoir qu'une forme écrite correspond à un seul énoncé oral, que lire à voix haute et raconter une histoire sont deux activités langagières différentes, que la structure d'un conte n'est pas la même que celle de la langue quotidienne... Par la suite, en accompagnant la lecture ou la relecture du même livre par l'adulte, ils feront d'autres découvertes sur l'écriture : elle s'ordonne de gauche à droite et de haut en bas sur la page, les blancs servent à découper la phrase écrite en mots, tel mot peut être reconnu (ou deviné) par sa place dans l'espace graphique ou par un détail particulier... Et en renouvelant encore cette lecture conjointe, ils apprennent à isoler et repérer quelques formes écrites.

Dans de nombreuses familles, on connaît - plus ou moins implicitement - les vertus de cette «méthode de lecture» qu'on peut appeler «la méthode de la grand-mère». Elle consiste à réunir un adulte (qui n'est pas nécessairement une grand-mère bien sûr !), un jeune enfant et un livre qui plaît aux deux acteurs. Elle comporte trois séquences : 1) l'adulte lit le texte à l'enfant ; 2) un dialogue a lieu autour du livre et du récit ; 3) l'enfant prend des initiatives pour lire : répéter l'énoncé, anticiper la fin d'une phrase, comparer des configurations ou des fragments écrits... Et elle compte un grand nombre de ces moments où on lit à deux voix.

Nous avons là une belle illustration des propos de Vygotsky : «*Toute fonction psychique supérieure - par exemple le raisonnement, le langage écrit - apparaît deux fois dans le développement de l'enfant*»[\[6\]](#). Elle existe d'abord sur un plan social ou interpersonnel et ensuite sur un plan psychologique ou personnel. L'enfant apprend à résoudre un problème (par exemple comprendre ou produire un texte écrit) à plusieurs, avec des personnes plus expérimentées que lui, pour ensuite, graduellement, trouver seul la solution. L'acquisition de la lecture-écriture se réalise d'abord à deux, avec un guide ou un tuteur, avant d'être un processus individuel et une pratique autonome. Il en va de même de la réflexion cognitive et métalinguistique sur l'écrit. Elle apparaît au début dans les

dialogues conduits par l'adulte («Tu vois : *papillon*, ça commence par *papa*» ou «Et après *le chat* qu'est-ce que j'écris pour continuer l'histoire ?» ou «*Le garçon... le ballon* : que manque-t-il ?») avant d'être reprise à son compte peu à peu par l'enfant. Ces interactions de tutelle (ou de tutorat) entre l'adulte et l'enfant jouent un rôle capital dans l'évolution de l'apprenti lecteur-scripteur : «*Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui' en collaboration, il saura le faire tout seul demain*» (Vygotsky).

Mais ce ne sont pas les seules qui impulsent l'accès à la maîtrise de l'écrit chez le jeune enfant. Ce dernier a aussi besoin d'autres médiations et d'autres partenaires de lecture-écriture.

* Des «supporteurs». Il s'engage plus, il persévère malgré les obstacles s'il a autour de lui des gens qui encouragent et valorisent ses tentatives, qui le stimulent et s'émerveillent de ses progrès et de ses efforts.

* Des «répondants». On dit souvent que 4 ans est l'âge du pourquoi. Avec cet outil cognitif formidable - «pourquoi ?» - l'enfant peut agir sur un objet (ici le système écrit) ou une action (ici les pratiques de lecture-écriture) qui l'intéressent en intervenant non pas directement sur eux mais sur ceux qui les utilisent (les lecteurs-scripteurs). Il apprend à lire-écrire en questionnant ceux qui savent (et qui lui répondent) : « Pourquoi tu écris ? Pourquoi tu regardes le journal ? Pourquoi ça s'écrit comme ça ?... »

* Des «contradicteurs». Au cours d'une activité commune sur l'écrit, l'opposition des points de vue, la confrontation des idées et des procédures entre les participants activent et accélèrent le fonctionnement mental de l'apprenant. C'est quand il cherche à comprendre pourquoi il n'est pas d'accord avec l'autre, pourquoi celui-ci ne pense pas et ne fait pas comme lui qu'il progresse peut-être le plus.

* Des «lecteurs de compagnie». Certaines demandes de l'enfant - «lis-moi une histoire» ou «lis encore» - marquent une étape importante dans l'installation des pratiques lectorales. Il a besoin dans son entourage de liseurs-ressources qu'il peut solliciter fréquemment.

* Des «modèles». L'enfant investit la lecture-écriture à partir du moment où il a clairement repéré des personnes de référence dans ce domaine. Il veut alors apprendre à lire-écrire parce qu'il veut faire comme X ou Y. Par exemple, il s'assoit, ouvre une revue et déclare, heureux : «Je lis mon journal comme papa» ; ou il va se coucher en emportant un livre : «Je vais lire comme maman (ou ma soeur)».

C'est cet ensemble d'interactions, de partenaires et de médiateurs qui constitue le réseau d'acquisition de la lecture-écriture. La dynamique personnelle d'un enfant face à l'écrit - ses progrès, son rythme d'apprentissage, son intérêt pour les choses écrites - ne serait en fait qu'un aspect de la dynamique sociale autour de l'écrit à laquelle il participe. On ne saurait donc parler de la première sans étudier la seconde. Quand existe - dans le milieu familial et dans les structures de la petite enfance - une forte synergie entre tous ces types de collaborations et de partenaires, l'enfant «fait feu de tout bois» : sa progression est spectaculaire et il rejoint la catégorie des 30 0/a de bons lecteurs signalés par certaines enquêtes. Lorsqu'à l'inverse, la quantité et la qualité de ces échanges sont faibles, lorsque l'enfant a très peu de partenaires en lecture-écriture chez lui ou à l'école, il court le risque de grossir les rangs des 20 à 25 % de très mauvais lecteurs mentionnés par les mêmes enquêtes.

Conclusion

En se focalisant sur l'écolier et l'école comme c'est souvent le cas, ou sur les caractéristiques techniques de l'acte de lire ou d'écrire chez des sujets déjà alphabétisés, on ne peut repérer les *fondements* à la fois sociaux, culturels et cognitifs du développement de la langue écrite.

L'étude de l'histoire pré-scolaire de la lecture-écriture nous aide aussi à mieux comprendre pourquoi une partie des enfants de 6 ans ont tant de mal au cours de l'enseignement/ apprentissage à l'école élémentaire. Ils ont eu beaucoup moins d'expériences culturelles et sociales de l'écrit que les autres, Ils ont moins eu l'occasion d'exercer leur intelligence, leur réflexion sur les fonctions et le fonctionnement du système écrit.

Souvent très tôt, les jeunes enfants ont des idées intéressantes et intelligentes sur ces deux objets (le système écrit, l'acte de lire)... mais ce ne sont pas les nôtres. On peut en déduire que «*la réflexion cognitive, les compétences cognitives et linguistiques du sujet sont des facteurs déterminants*» (E. Ferreiro) de l'apprentissage de la lecture-écriture.

Mais entrer dans l'écrit, ce n'est pas seulement découvrir les règles et le fonctionnement de notre système d'écriture ; c'est tout autant s'approprier les pratiques variées et hétérogènes de l'écrit (entrer dans la(les) culture(s) écrite(s) et s'intégrer dans des réseaux de personnes lisant et écrivant (entrer dans la communauté des lecteurs-scripteurs). L'apprentissage de la lecture-écriture ne se limite pas à la maîtrise progressive de l'instrument (la langue écrite) grâce à la construction de compétences cognitives et linguistiques (ou métalinguistiques) appropriées. Ce «travail de l'intelligence» s'effectue à l'intérieur d'activités qui sont sociales (interagir et co-opérer avec des personnes sachant lire et écrire) et culturelles (lire ou écrire une liste pour faire des achats, lire de belles histoires pour accéder au patrimoine littéraire, lire un document pour accroître ses connaissances, etc.). On ne peut pas, par conséquent, étudier l'évolution des procédures et des savoir-faire de l'enfant sur la langue écrite en oubliant qu'il peut lire ou écrire - c'est-à-dire être associé à des pratiques sociales et culturelles de l'écrit - avant de savoir lire et écrire. On ne peut pas davantage analyser les difficultés d'un non-lecteur ou d'un illettré en laissant de côté les raisons, les mécanismes sociaux et culturels qui en font un exclu du monde des lettrés et de ses pratiques.

Enfin, étudier ce que font et pensent vraiment les apprentis lecteurs avant «d'apprendre à lire à l'école» nous aide à mieux définir ce que peut être une pédagogie de l'écrit «pour tous» de 2 à 18 ans. L'école a bien sûr un rôle de transmission d'informations et de connaissances sur la langue écrite, mais elle peut faire bien plus, surtout auprès «des moins favorisés». C'est aussi en étant des agents culturels, des «modèles», des coopérateurs et des stimulateurs intellectuels dans le domaine de l'écrit que les enseignants - tous les enseignants - deviennent pleinement des maîtres de lecture.

En regardant comment des enfants de moins de 6 ans commencent à apprendre à lire et en regardant les aides (pré et extra-scolaires) qu'on leur apporte; on trouve aussi des idées pour former des lecteurs de 7 à 77 ans.

Gérard CHAUVEAU et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU CRESAS-INRP. Cet article a été publié dans la revue *Le Français Aujourd'hui*, N°100, décembre 1992 – Ecole, langue et culture.

[1] J. Bruner, Comment les enfants apprennent à parler, Retz, 1987

[2] Agir sur autrui, identifier ou personnaliser des objets, expliquer un dessin, produire des récits, communiquer à distance...

[3] N.Robine, Les jeunes travailleurs et la lecture, La Documentation française, 1984

[4] G.Chauveau et L. Rogovas-Chauveau, « Les idées des enfants sur la lecture-écriture », Psychologie scolaire, N°68, 1989

[5] J. Downing et S.Fijalkow, Lire et raisonner, Privat, 1984

[6] L. Vygotsky, Pensée et Langage, Editions sociales, 1985