

Sous la direction de Gérard CHAUCHEAU

Margarida Alves Martins – Jacques Bernardin – Jean-Marie Besse
Rémi Brissiaud – Gérard Chauveau – Éliane Fijalkow
Jacques Fijalkow – Roland Goigoux – André Ouzoulias
Éliane Rogovas-Chauveau – Cristina Silva

Comprendre l'enfant apprenti lecteur

Recherches actuelles en psychologie de l'écrit

petit forum

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

À Éliane

ISBN : 978-2-7256-2986-5

© Retz/HER, 2001

© Retz, 2010 pour la présente édition

SOMMAIRE

Introduction

Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur?	5
Gérard Chauveau	

Première partie

CULTURE ÉCRITE ET LANGAGE ÉCRIT

Chapitre 1 Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture	16
Jacques Bernardin	

Chapitre 2 Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans	32
Gérard Chauveau et �liane Rogovas-Chauveau	

Deuxième partie

L'ACTIVITÉ DE LECTURE

Chapitre 3 La capacité à « faire parler le contexte » : quelle contribution à la réussite ?	46
Rémi Brissiaud	

Chapitre 4 De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture	72
Roland Goigoux	

Chapitre 5 Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites	89
Margarida Alves Martins et Cristina Silva	

Chapitre 6 L'émergence de la conscience phonémique : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel?	101
André Ouzoulias	

Troisième partie

L'ACCÈS AU SAVOIR LIRE-ÉCRIRE

Chapitre 7 L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées	130
Jean-Marie Besse	
Chapitre 8 La lecture accompagnée d'un suivi du doigt : étude exploratoire	159
Éliane et Jacques Fijalkow	
Conclusion	
Apprendre à lire et entrer dans la culture écrite	182
Gérard Chauveau	

Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur ?

Gérard Chauveau

Cet ouvrage collectif présente des travaux de recherche récents qui relèvent de la psychologie cognitive de la lecture (et de l'écrit). Plus précisément, ils constituent des éléments d'une psychologie de l'enfant apprenti lecteur. Tous s'efforcent en effet de **mieux comprendre le fonctionnement cognitif des enfants de cinq à sept ans avec/sur l'écrit**. Tous visent à mettre au jour les principaux « mécanismes de la lecture » chez le lecteur débutant, les composantes « de base » du savoir-lire qu'il met en place vers cinq-sept ans, les compétences en jeu dans l'accès à la maîtrise (relative) de la lecture-écriture. D'une manière générale, tous s'intéressent aux aspects cognitifs de l'acquisition du lire-écrire par l'enfant.

Mais la psychologie cognitive de la lecture et de l'enfant apprenti lecteur est loin d'être homogène ou uniforme. Notre ouvrage rassemble des chercheurs qui se réclament d'une **perspective culturelle et langagière** de la lecture et de son apprentissage. Tous définissent l'acte de lire, l'activité de lecture – y compris chez un débutant de six ou sept ans – comme une activité **à la fois** culturelle et langagière.

Activité culturelle

Lire, c'est nécessairement **lire pour** : pour s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'é mouvoir, etc. Et lire, c'est **lire dans ou sur** : dans/sur un livre, un album, un journal, un document, une fiche technique, une affiche, une lettre ou une carte postale, etc. La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur et en dehors du support (objet culturel) porteur du message écrit.

Activité langagière

Lire c'est traiter et comprendre un énoncé, un **message verbal** mis par écrit (une phrase, un texte). Ce n'est pas seulement décoder et identifier des mots ou des suites de mots; c'est également explorer, questionner, **reproduire et reformuler une production langagière** : par exemple un récit, le compte rendu d'un événement... Commencer à savoir lire, c'est, au-delà de la maîtrise du décodage, être en mesure de faire une hypothèse linguistique et sémantique sur le contenu – la signification – de l'énoncé; c'est se centrer, par-delà les fragments écrits, sur l'énonciation écrite (« ce que veut dire l'auteur »); c'est être capable d'« entendre » ce que « dit » la personne qui a produit l'écrit. C'est ce que fait Myriam (six ans et demi) qui vient de parcourir la première page d'un petit livre pour enfants, *Les deux petits ours sautant 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. » La lecture n'existe pas en dehors de cette situation de **communication verbale** particulière qui met en présence un émetteur (très souvent absent physiquement), un récepteur et une structure langagière cohérente (mise par écrit).

Par conséquent, lorsque les chercheurs veulent étudier « les mécanismes de la lecture » ou l'acquisition de la lecture chez l'enfant, ils ne sauraient oublier ces deux aspects essentiels de la lecture (le savoir-lire, l'activité de lecture). D'une part, il y a lecture quand il y a un message verbal, une production langagière à traiter et à comprendre, ce qui implique un travail langagier et linguistique du lecteur (dimension langagière). D'autre part, tout acte de lecture « déborde » la lecture proprement dite; il s'inscrit dans une pratique sociale ou culturelle : 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, etc. (dimension culturelle).

Cette approche culturelle et langagière de la lecture s'oppose à la conception **phonocentriste** – présentée parfois comme la psychologie cognitive de la lecture – qui repose sur deux postulats : primo, la lecture c'est (essentiellement) le décodage des mots; secondo, la condition de l'accès au savoir-lire c'est (essentiellement) la conscience phonique¹. Dans la littérature de langue française, ce point de vue du « tout phonique » a notamment été développé par José Morais dans *L'Art de lire* (1994) et dans une publication récente de l'Observatoire national de la lecture : *Apprendre à lire* (1998). Pour bien se faire comprendre, José Morais cite le cas de John Milton, le grand poète anglais du XVII^e siècle : « Étant devenu aveugle, il avait appris à ses filles à décoder [déchiffrer] du grec, elles qui n'en comprenaient pas le moindre mot! En les écoutant, il pouvait « relire » les auteurs classiques par l'intermédiaire de décodeuses. Qui lisait réellement dans ce cas, Milton

1. Ou conscience phonologique, conscience phonémique.

ou ses filles? Au sens précis des termes de lecture et écoute de la parole, les filles de Milton lisaient, c'est-à-dire transformaient des signes graphiques en parole, et Milton lui-même écoutait la parole émise par ses filles. » (Morais, 1994, p. 121)

Puisque, selon eux, lire c'est prononcer, « faire parler » (transformer en parole) des signes et des formes graphiques, les psychologues phonocentristes situent la recherche du sens... « au-delà de la lecture » (Morais, 1993, p. 19). Certes, disent-ils, la compréhension est le but de la lecture, mais elle intervient après la lecture, hors de la lecture et elle met en jeu des compétences et des processus – l'intelligence, la compréhension générale – qui sont extérieurs et préexistants à la lecture.

Selon cette thèse, apprendre à lire consiste seulement (ou essentiellement) à apprendre le code graphophonique et la combinatoire. Et se préparer vers cinq-six ans à l'installation du savoir-lire (savoir déchiffrer), c'est seulement exercer et développer l'habileté à manipuler et à analyser les sons du langage : la conscience phonique. Apprendre à lire se résume de fait à apprendre l'analyse phonémique (ou phonologique), c'est-à-dire à décomposer un mot oral en phonèmes : « apprendre l'analyse phonémique, c'est aussi apprendre la lecture » (Morais, 1994).

Dès lors, pour les « phonocentristes », les difficultés d'apprentissage de la lecture – les difficultés **propres** à la lecture-écriture – ont une seule cause : un déficit de la conscience phonique et des capacités phonologiques. Dans le document publié par l'Observatoire national de la lecture en 1998, J. Morais consacre une cinquantaine de pages – soit un quart de la publication – à soutenir cette position.

Les applications pédagogiques du phonocentrisme sont simples. J. Morais propose une méthode d'enseignement de la lecture « qui commencerait par M, I et A, ce qui permettrait ainsi d'écrire MIMI, MAMI, AMI, MA » (Morais, 1994, p. 279). Et il affirme qu'au niveau préélémentaire (en grande section maternelle notamment), la centration sur les sons du langage et sur les capacités phonologiques des enfants constitue « la voie royale » pour apprendre à lire (Morais, *ibid.*).

Si l'on adopte une définition langagière et culturelle de la lecture, on refusera de limiter l'écrit au code grapho-phonique, et l'acte de lire à la transformation de signes (ou de formes) graphiques en parole (ou en sons du langage). Il ne s'agit pas pour nous de nier le rôle de la maîtrise du code et du décodage ; mais nous soulignons avec force que le décodage et l'identification des mots ne constituent qu'une partie de l'acte de lire. D'abord parce que le lecteur – y compris le lecteur débutant – ne recherche pas l'identification de chaque mot en soi (ou pour lui-même), mais pour sa contribution au sens du texte. Ensuite, parce que, **dans le même temps**, le lecteur – y compris le lecteur débutant – applique un **second traitement** à la « chose écrite » : l'exploration-questionnement du contenu du texte qui vise à iden-

tifier puis à organiser les informations sémantiques. Ainsi, dans l'exemple donné plus haut (« Les deux petits ours sautent dans la neige »), l'enfant doit décoder-identifier les mots : les, ours, petits, deux, sautent, la, dans, neige (traitement grapho-phonique). Et, en même temps, il doit explorer-questionner le contenu de cet énoncé événementiel : qui ? quoi ? où ? (traitement syntaxico-sémantique). C'est la **combinaison** de ces deux traitements de l'écrit – l'un grapho-phonique, l'autre syntaxico-sémantique – qui produit la lecture-compréhension, c'est-à-dire la re-production par le lecteur du message écrit. Sur le plan **instrumental**, cela veut dire qu'il y a au moins deux habiletés, **deux savoir-faire spécifiques** de tout acte de lire, même le plus « élémentaire » : savoir décoder les mots, savoir explorer-questionner les énoncés (phrases, textes).

Dès le début, (commencer à) savoir lire, c'est à la fois « faire parler » les mots écrits et « faire parler » le texte ; c'est utiliser « ensemble » (en interaction) deux sortes de procédures, deux façons de traiter l'information écrite : l'une grapho-phonique, l'autre syntaxico-sémantique. C'est cette « méthode interactive » de lecture que l'enfant de six ans doit travailler et acquérir au CP. C'est bien autre chose qu'étudier les trois lettres-sons A, I, M et les quatre mots *ami, ma, mami, mimi*.

Mais la perspective langagière et culturelle ne se limite pas à relever la « double nature » instrumentale de la lecture chez le lecteur débutant. Il est bien sûr important de mettre en évidence les **deux traitements linguistiques** de l'écrit qui constituent la partie technique – « les mécanismes de base » – de la lecture. Il est important de souligner qu'il s'agit de deux traitements contrastés qui s'appliquent soit aux aspects grapho-phoniques, soit aux aspects syntaxico-sémantiques de l'énoncé écrit. Ceci ne suffit cependant pas à décrire (ou à analyser) ce qu'est un acte de lire. Au-delà du **comment** faire pour lire, il faut également intégrer dans l'acte de lire le **pourquoi** lire, c'est-à-dire le mobile (ou l'intention, le but) du lecteur. Reprenons l'exemple de Myriam. Voici comment elle explique pourquoi elle a voulu lire le livret *Les deux petits ours* : « Parce que j'aime bien les livres qui racontent des histoires et parce que j'aime bien les livres qui parlent d'animaux. » C'est ce mobile qui va activer ou actionner les deux savoir-faire de base de la lecture : décoder les mots et explorer-questionner le texte.

Et il faut ajouter que l'acte de lire ne s'arrête pas avec ce double traitement linguistique de l'énoncé écrit. Vient alors le moment où le lecteur « redit » ou « se dit » ce qu'il vient de lire : « C'est l'histoire de (ou *ça parle de, il y a*) deux petits ours qui sautent dans la neige. » C'est aussi le moment de la mise en mémoire du contenu (les informations sémantiques organisées).

Même dans le cas du « tout juste savoir lire » ou d'une activité de lecture « très simple », le **propre** de la lecture – sa spécificité – dépasse largement le code et le décodage. Tout acte de lire met en jeu des procédures

linguistiques, langagières et culturelles qui sont **spécifiques** de la lecture et de son apprentissage. C'est cet ensemble de « compétences de base » que l'enfant de six-sept ans doit travailler et maîtriser au cours de la période d'enseignement/apprentissage systématique de la lecture au CP.

L'approche culturelle et langagière s'applique également au processus d'acquisition de la lecture. Elle considère que « la maîtrise » de la lecture-écriture par l'enfant de sept ans est le résultat d'une longue histoire, d'une évolution, d'une progression qui est à la fois culturelle et langagière (et linguistique). Commencer à apprendre à lire-écrire, c'est entrer dans la culture écrite et entrer dans la langue écrite. Tous les auteurs réunis dans cet ouvrage s'efforcent de prendre en compte ces deux dimensions de l'appropriation de l'écrit : langagière et culturelle.

Cela signifie que le développement du lire-écrire chez l'enfant a **deux sources** principales : le langage oral d'un côté et le monde de l'écrit de l'autre.

Le langage oral

On sait par exemple que l'usage de deux modalités particulières de l'oral – le langage explicite et le langage poétique – est un facilitateur important de l'accès à la langue écrite. Dans le premier cas (langage explicite), l'enfant apprend à maîtriser des situations de communication orale qui l'obligent à rendre son langage le plus décontextualisé possible : transmettre un message en se servant d'un téléphone ou d'un magnétophone ; discuter en étant séparé de son interlocuteur par un écran, raconter une histoire, un événement, un dessin animé à une personne qui ne la (le) connaît pas, etc. Dans le second cas (langage poétique), l'enfant découvre les aspects phoniques de la langue (rimes, intonations, rythme, sons...) et « joue » avec la langue : jouer avec les mots ou les structures syntaxiques, mémoriser une comptine, un poème, une chanson...

On sait également que d'autres pratiques de la langue orale favorisent – ou préparent – l'accès au savoir-lire et au savoir-écrire. On peut notamment citer celles qui visent à structurer, à préciser et à enrichir le langage : enchaîner ses propos, rappeler un texte lu auparavant par l'adulte, rapporter un récit, résumer une histoire entendue, la commenter, inventer une suite, la reformuler en faisant varier les éléments morphosyntaxiques (temps des verbes, pronoms personnels, connecteurs). Ou celles qui permettent de penser plus efficacement : mettre en ordre ses connaissances et ses idées, expliciter et justifier son point de vue, réguler son activité intellectuelle, argumenter, raisonner (« réfléchir à voix haute »). Ou encore celles qui portent sur le langage lui-même : parler des aspects formels de la langue orale (phoniques et syntaxiques), définir des mots, comparer des énoncés, corriger une articulation ou une prononciation, reprendre (retravailler) une façon de s'exprimer...

Mais cela ne veut pas dire – comme on l'entend souvent – que la maîtrise de la lecture-écriture est la conséquence « naturelle », c'est-à-dire directe et immédiate, d'une bonne maîtrise de la langue parlée. L'accès au lire-écrire a en effet une seconde origine : le monde de l'écrit.

Le monde de l'écrit

La maîtrise du savoir-lire et écrire dépend de l'expérience et de la connaissance qu'a l'enfant de ce « nouveau monde ». Celui-ci comprend de nombreux éléments physiques ou matériels : les supports (livres, journaux, documents, albums, cahiers, lettres, revues...), les outils pour écrire (stylos, claviers...), les lieux pour lire et écrire (coin lecture, bibliothèques...). Mais le monde de l'écrit est aussi un monde animé, un monde vivant : celui des pratiquants de la lecture et de l'écriture.

On sait que la fréquentation des « objets » de la culture écrite – par exemple, l'habitude de « lire » des livres avec un adulte ou un enfant lecteur – est souvent le point de départ de la construction du savoir-lire. On sait aussi que les fréquentations de l'enfant – ses échanges avec les lettrés, ses activités partagées avec des lecteurs et des écrivains – dynamisent son acquisition du lire-écrire.

Pour nombre de jeunes enfants, commencer à devenir lecteur, c'est d'abord entrer en littérature. Pour eux, la première étape vers le savoir-lire, c'est la fréquentation répétée et joyeuse des textes littéraires, ceux des récits et des contes (« les belles histoires ») lus à voix haute par « un grand ».

En mettant ainsi l'accent sur la **double origine** – langagière et culturelle – de l'entrée dans l'écrit et de l'acquisition de la lecture-écriture, on rompt une nouvelle fois avec la conception phonocentriste qui fait de la conscience phonique le déterminant majeur de la capacité de lecture. Chez les auteurs phonocentristes, l'enfant apprenti lecteur de moins de six ans n'existe pas. Pour eux, l'enfant qui « se prépare » à apprendre à lire au CP (première année) est simplement un manieur de phonèmes. Ces auteurs ignorent ou occultent donc les acquis et les pratiques de l'écrit des enfants qui ne savent pas encore lire-écrire. Ils font comme si, avant la maîtrise du savoir-lire, il n'y avait que du préapprentissage de la lecture ou des activités préparatoires à la lecture-écriture extérieures au monde écrit : par exemple, l'habileté à manipuler les sons du langage. Les phonocentristes estiment que l'entrée dans l'écrit a lieu vers six ans et qu'elle est précédée d'une étape « phonologique » intermédiaire entre l'oral et l'écrit. Ils prétendent qu'une capacité instrumentale extérieure au monde de l'écrit (la conscience phonique) est un prérequis (un préalable) à l'entrée en contact avec l'écrit, **avant** de commencer à apprendre à lire et écrire.

Si l'on reconnaît au contraire que l'entrée dans l'écrit s'effectue généralement avant l'entrée à l'école élémentaire, avant la rencontre avec l'ensei-

gnement formel de la lecture-écriture, on sera amené à penser que le développement de la conscience phonique n'est pas un préalable à l'activité sur l'écrit, un savoir-faire extérieur et intérieur à l'appropriation de l'écrit mais **une composante** de cette activité et donc, en partie, un effet des contacts « précoces » (avant six ans) de l'enfant avec l'écrit.

Plus largement, en soulignant les deux origines ou les deux sources du langage écrit (le lire-écrire), la perspective langagière et culturelle rompt avec les conceptions linéaires (ou étagées) du « passage » de l'oral à l'écrit. Celles-ci proposent le scénario suivant : il y a d'abord l'acquisition et la maîtrise du langage parlé puis, vers six ans, l'enfant applique et transfère ses compétences langagières et linguistiques à la langue écrite et aux techniques de lecture ou de production écrite. En réalité, le jeune enfant peut très bien développer ses compétences langagières et, en même temps, s'intéresser à l'écrit, manipuler des « choses écrites ». On peut penser que le fait de fréquenter des usagers de l'écrit, d'être un habitué des livres et des lieux de lecture, d'imiter les actes des lecteurs et des écrivains favorise le développement simultané chez le jeune enfant des deux branches de la fonction cognitivo-langagière : le langage oral et le langage écrit. On peut même supposer que le moment où s'installe le langage de type adulte – l'âge de « l'explosion » du langage parlé, vers deux ans et demi-trois ans – constitue un moment privilégié pour (commencer à) entrer en lecture-écriture.

Nous avons, dans cet ouvrage, privilégié quelques thèmes qui nous semblent particulièrement importants aussi bien sur le plan théorique (celui de la recherche en psychologie du langage écrit) que sur le plan pratique (celui de la pédagogie de l'écrit à l'école).

La culture écrite

Traditionnellement, on a pensé l'entrée dans l'écrit, l'apprentissage de la lecture-écriture uniquement en termes de maîtrise de la langue écrite ou du code écrit. Cette conception repose sur une définition tout aussi traditionnelle de l'écriture : l'écriture, c'est la transcription de la parole ; une langue écrite est une langue orale transcrite.

Historiens et anthropologues nous ont appris que la réalité était moins simple. La première écriture, apparue en Mésopotamie, se situait d'emblée dans un **double registre** : linguistique et arithmétique. Elle notait **tout à la fois** le « dit » et les « comptes » jugés importants : tant de moutons dans la ferme X, tant de jarres de grain dans le grenier Y, etc. Cette écriture est née et s'est développée, il y a plus de 5000 ans, en même temps que les mathématiques. Avec l'écriture, c'est une nouvelle façon de penser – une nouvelle forme d'intelligence, « la raison graphique » – qui apparaît et s'organise.

On peut dire que l'enfant qui essaie d'apprendre à lire et à écrire apprend plus que « la lecture-écriture ». La culture écrite ne s'arrête pas à l'écrit (« la chose écrite ») ni à la langue écrite et encore moins au code (grapho-phonique). L'enfant de six-sept ans qui accède au savoir-lire-écrire accède du même coup à des « outils psychologiques » nouveaux (listes, inventaires, schémas, légendes d'images ou de photos, tableaux, plannings, résumés, etc.). En même temps qu'il acquiert des savoir-faire en lecture-écriture, c'est son rapport au langage et au monde qui change (J. Bernardin).

Généralement, on situe les difficultés ou les obstacles à l'apprentissage de la lecture² au seul niveau de la maîtrise du code grapho-phonique et de la combinatoire. En réalité, les apprentis lecteurs de six ans « fragiles » éprouvent trois sortes de difficultés.

Ils n'ont pas (encore) saisi les possibilités qu'offre le savoir lire et écrire, ils perçoivent mal les fonctions et les finalités de la lecture (aspects culturels).

Ils n'ont pas (encore) découvert le principe alphabétique de notre système d'écriture, ils appréhendent mal le fonctionnement de la langue écrite (aspects linguistiques).

Et ils n'ont pas (encore) compris ce qu'il faut faire pour lire, ils ont une conception floue ou erronée de l'activité de lecture (aspects stratégiques). Ces données tendent à démontrer – ou à confirmer – que l'accès au savoir-lire est un **phénomène à trois dimensions** : culturelle, linguistique et stratégique (G. Chauveau).

L'acte de lire

Traditionnellement, on a considéré que le décodage était la partie centrale, voire unique, de l'acte lexique ; on a dit et répété qu'il constituait le mécanisme ou le savoir-faire spécifique de la lecture. À l'appui de cette thèse, certains auteurs soutiennent que les bons lecteurs, y compris les bons lecteurs débutants de six ou sept ans, n'utilisaient pas (ou très peu) le contexte linguistique. Selon eux, le recours au contexte caractérise la conduite des mauvais lecteurs. La réalité est tout autre. D'une part, la conscience phonémique initiale de l'apprenti lecteur, lorsqu'elle est évaluée en début de CP, ne permet pas de prévoir ses capacités à comprendre un texte en fin de CP (et ceci quelle que soit la méthode d'apprentissage utilisée). En revanche, la conscience syntaxico-sémantique initiale permet non seulement de prévoir les capacités futures à comprendre un texte, mais aussi celles à identifier les mots (du moins quand la méthode utilisée n'est pas une méthode strictement phonique) (R. Brissiaud).

2. Nous évoquons ici les difficultés et les obstacles **spécifiques** de la lecture-écriture.

D'autre part, ce sont les futurs bons lecteurs de CP qui utilisent le mieux le contexte linguistique (ou littéral) pour lire des phrases et des textes. Cette habileté peut donc être considérée à la fois comme une composante de l'activité de lecture et comme un bon prédicteur de la réussite en lecture vers six ou sept ans (R. Goigoux). Toutes ces données confortent la conception de la double nature – ou de la nature dialectique – de l'acte de lire ; le jeune lecteur doit appliquer « en même temps » (en interaction) deux traitements linguistiques contrastés de l'énoncé écrit : traiter les éléments grapho-phoniques (décoder les mots) et traiter les éléments syntaxico-sémantiques (explorer-questionner l'énoncé et son contenu).

La conscience phonique

De tout temps, on a considéré cette habileté (savoir manipuler, segmenter, fusionner, identifier les sons du langage) comme un prérequis phonologique, c'est-à-dire comme un préalable à la rencontre avec l'écrit. On prétend ici et là que c'est le meilleur prédicteur de la réussite en lecture et, par conséquent, le déterminant principal de l'accès au savoir-lire. C'est inexact.

D'autres compétences, d'autres habiletés sont d'aussi bons prédicteurs – si ce n'est de meilleurs – du succès dans l'apprentissage de la lecture : la connaissance du nom des lettres, le niveau de conceptualisation manifesté dans des productions écrites « inventées », et l'existence d'un projet personnel de lecteur (pouvoir expliciter cinq raisons culturelles ou fonctionnelles d'apprendre à lire). Le niveau de conscience phonique apparaît donc comme l'un des bons prédicteurs du succès en lecture... **avec d'autres** (M. Alves Martins et C. Silva).

Par ailleurs, la conscience phonique est souvent présentée comme une sorte d'habileté « perceptive » – auditivo-phonétique – qui préexiste à l'activité enfantine sur/avec l'écrit et qui est indépendante des autres compétences langagières et linguistiques (ou métalinguistiques). Son développement apparaît au contraire étroitement lié au travail cognitif et productif de l'enfant sur/avec « la chose écrite ». C'est en essayant de lire et d'écrire « **pour de bon** » que l'enfant apprenti lecteur écrivain peut le mieux prendre conscience des aspects formels de la langue orale et écrite (A. Ouzoulias).

Les sources du savoir lire et écrire

On a affirmé que l'acquisition de la lecture-écriture commence à (ou vers) six ans. Selon cette thèse, ce qui se passe avant six ans relève de la « familiarisation », de la « sensibilisation » à l'écrit ou de la « préparation » à l'apprentissage de la lecture. Beaucoup confondent en réalité deux périodes de l'acquisition de l'écrit par l'enfant.

L'une relève d'un enseignement/apprentissage systématique : c'est la seconde phase ou phase de maîtrise.

L'autre – la première – a pour objet la découverte-compréhension de « que sont » l'écriture et la lecture : c'est la phase de compréhension.

Deux modalités « non scolaires » (qui ne sont pas celles de l'enseignement/apprentissage systématique) correspondent à cette période initiale d'acquisition. Avec la première, l'enfant **pratique** l'écrit : il manipule et produit des « choses écrites »; il essaie d'écrire (et de lire) « comme il peut », « à sa façon ». Par exemple, ses activités d'écriture « approchée » (ou « inventée »), ses essais pour écrire « comme les grands » provoqueraient son activité réflexive, son travail cognitif sur la nature et le fonctionnement du code écrit (J.-M. Besse).

Seconde modalité : le jeune apprenti lecteur **accompagne** la lecture à voix haute de l'adulte lettré. Dans ces moments de lecture accompagnée – ou de lecture à deux –, il fait bien plus qu'écouter « l'histoire » ou « la voix du texte » : il est co-lecteur. En observant et en suivant la lecture de l'adulte – y compris le mouvement de son doigt –, le jeune enfant apprend, peu à peu, beaucoup de choses sur la langue écrite, sur l'organisation d'un texte écrit et sur « la manière d'être lecteur » (É. et J. Fijalkow). En s'intéressant à ces expériences « précoces » de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants, on met au jour en fait **les débuts du savoir-lire et du savoir-écrire**.

L'objectif de ce livre collectif est double.

Il s'agit, d'une part, de relever certaines des faiblesses, voire des contre-vérités, qui ponctuent depuis des années le discours phonocentriste. Mais le plus important pour nous est ailleurs : montrer la vitalité et la richesse du courant de recherche qui propose une **conception langagière et culturelle** de la lecture et de son acquisition. Les contributions réunies dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* mettent en évidence que **l'entrée en lecture et en écriture** et la maîtrise du savoir-lire par l'enfant de cinq à sept ans mettent en jeu des compétences « plurielles » qui mêlent le culturel, le langagier et le (méta)linguistique.