

# éducation au plurilinguisme et lecture, outils conceptuels

Questionner la formation à une didactique du plurilinguisme, c'est d'abord interroger l'objet sur lequel cet art devra s'exercer : former oui, mais à quoi ?

Une question dont la réponse n'est pas une évidence lorsque l'on cherche avant tout à faire évoluer des pratiques de classes en direction de nouvelles modalités d'enseignement que l'on situe à l'intersection de deux disciplines établies : le français et les langues.

Poser la question de moyens d'action sur la praxéologie<sup>5</sup> de l'enseignant, suppose une appréhension du pédagogue dans la sphère de ses pratiques quotidiennes, pratiques orientées vers des buts plus ou moins induits par le type de savoir à faire acquérir aux élèves.

La didactique, souvent considérée comme une science applicationniste, ne saurait s'affranchir de toute discipline de référence. Elle suppose la définition de domaines d'action, tant il existe une hétérogénéité des pratiques en fonction des disciplines. De fait, si la résolution de problèmes est monnaie courante en mathématiques, on problématise rarement les situations langagières.

Plutôt que de rechercher les invariants d'une praxéologie générale, transversale aux différentes matières dont elle étudie la diffusion, champ déjà largement exploré par toutes les recherches orientées vers l'action enseignante, nous avons fait le choix de nous focaliser sur des gestes didactiques spécifiques au domaine de la lecture. Notre objectif étant, en envisageant la discipline, par le prisme du plurilinguisme, d'ouvrir d'autres voies de développement de la lecture en considérant cet apprentissage culturel comme lieu de rencontre de compétences langagières diverses et variées pouvant conduire à une littératie plurielle, une plurilittératie.

Ces aspirations nécessitent un premier point conceptuel qui ne pourra pas être exhaustif, mais qui servira, d'une part l'exploration de pratiques enseignantes liées à la lecture, d'autre part l'élaboration des contenus pédagogiques, point d'appui de la formation.

Nous parcourons donc le champ de la culture écrite, un vaste domaine que nous ne saurions traiter dans son intégralité. Nous faisons le choix d'explorer dans ce chapitre

---

<sup>5</sup> « [elle] désigne dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne » (Chevallard, 2005, 217)

certain aspects de l'acquisition de la lecture sans ignorer l'importance du rapport dialogique qu'entretiennent lecture et écriture dans l'appropriation de la langue écrite.

Dans toute société où elle est instituée, l'entrée dans la lecture est un temps fort, chargé symboliquement dans le parcours de tout arpenteur de textes en devenir : il constitue un rite de passage marquant la transmission d'un savoir ancestral.

Ce premier chapitre entend poser les jalons nécessaires à une explicitation des processus de compréhension en jeu lors de l'exploration de textes. Nous y examinerons les points de tensions qui animent en France les débats sur la question et la manière dont ils se concrétisent dans les programmes. Puis, au fil d'une navigation dans les méandres de l'exploration de l'acte de lire nous questionnerons la place des langues qui constituent le patrimoine langagier d'enfants dont la langue familiale diffère de la langue de scolarisation.

## CHAPITRE I : lecture et plurilinguisme

*Décoder ou ne pas décoder,  
telle n'est pas la question...*

### ***I. La lecture en France des hauts et débats.***

L'existence d'une culture écrite (familiale, sociale ou scolaire) a conduit les sociétés à définir un cadre institutionnel régissant les conditions du développement des connaissances liées à la langue écrite. Des situations d'apprentissages formelles qui, en France, font l'objet depuis quelques décennies de débats nourris.

Depuis les années 60s, les réflexions sur l'échec scolaire ainsi que sur les causes du fort taux de redoublement constaté en CP<sup>6</sup> ont conduit certains chercheurs et mouvements pédagogiques à remettre en question les pratiques courantes d'enseignement de la lecture axées sur la combinatoire. C'est le début d'un conflit entre défenseurs du sens et défenseurs du code. Le combat investit notamment le terrain des modèles de lecture, les premiers plébiscitant le modèle descendant (du sens vers le code), les seconds se réclamant du modèle ascendant (du code vers le sens). Si l'avènement des modèles intégratifs ou mixtes va apaiser les tensions, la guerre des lectures se poursuit sur fond de conflits idéologiques.

#### **1. Les modèles d'acquisition de la lecture**

Nous esquisserons brièvement ces différents modèles afin de mieux cerner les sources d'opposition possibles entre une vision traditionaliste ou progressiste de la lecture.

Le modèle ascendant, associé à la traditionnelle méthode syllabique, renvoie à une conception phonique de la lecture dont le but « est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui

---

<sup>6</sup> Dans les années 60s, un enfant sur trois redoublait le CP à cause de la lecture, aujourd'hui un élève sur cinq peut être considéré en difficulté face à l'écrit en fin de primaire (Daussin et al, 2011, 145)

correspond. C'est la constitution de ce dictionnaire orthographique qui permettra au lecteur expert de ne pas passer systématiquement par la forme orale du mot pour l'identifier et le comprendre. » (Bentolila, 2006, 3). L'élève doit chercher à « faire parler la graphie » pour identifier les mots et ce n'est qu'une fois ce processus automatisé qu'il aura recours au contexte, etc. pour faire fonctionner le processus de lecture dans sa complexité (Brissiaud, 2004, 48). Lire est d'abord un acte technique et c'est l'accélération, l'automatisation et la précision des procédures d'identification des mots qui conduisent l'apprenant à « comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend » (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, 1). L'accès au sens est secondaire, il est extrinsèque à la lecture.

Le modèle descendant renvoie à la méthode globale ou idéo-visuelle, développée par Jean-Ovide Decroly (1907), il part du postulat que *lire c'est comprendre* et dans ce but, nul besoin d'explicitation du système grapho-phonologique. Une conception perceptivo-motrice de la lecture qui condamne toute référence à la langue orale (F. Richaudeau, 1979), arguant que lire relève de la discrimination auditive et visuelle, de la coordination oculo-motrice et du sens du rythme (Chauveau, 2004, 193) ; la compréhension intervient du fait de l'automatisation de la perception de signes (mots mémorisés) qui permet l'accès direct au sens. L'enfant procède par « devinette » en s'appuyant sur le contexte extra-linguistique et linguistique, puis il reconnaît la graphie des mots qui font partie de son répertoire lexical, par mémorisation de leur forme orthographique.

Le rapport texte/lecteur induit par ce modèle aboutit à l'idée que le processus de compréhension est subordonné au texte, générateur d'un sens, révélé au lecteur au moment de l'identification du signe.

Au carrefour de ces deux modèles, le modèle mixte considère que les processus de compréhension gouvernent aux processus d'identification des mots par la graphie, car ils contrôlent l'activité du lecteur.

Dans son modèle interactif, Gérard Chauveau fait l'hypothèse que l'accès au sens doit relever à la fois d'une prise de conscience par l'enfant des enjeux de la lecture (c'est la

dimension culturelle) et d'un double traitement des signes graphiques par le lecteur (c'est la dimension linguistique). Une procédure dialogique qui procède d'un traitement grapho-phonique (le décodage) corollaire d'un traitement syntaxico-sémantique ; le déchiffrement permettant d'outiller le lecteur débutant dans sa structuration des informations sémantiques (Chauveau, 2004, 8). L'enfant doit donc posséder (au minimum) deux capacités métalinguistiques que sont la capacité méta-phonémique<sup>7</sup> – habileté à manipuler, analyser les sons du langage – et la capacité métasyntaxique qui est l'habileté à utiliser le contexte pour reconnaître un mot, afin de pouvoir à la fois décoder et questionner le contenu, le sens du texte.

C'est la dimension stratégique, dernière dimension du savoir lire, qui va permettre de rendre opérationnelle les deux premières en favorisant leur mise en interaction. En effet, cette dimension s'intéresse à l'attitude du lecteur (que faire pour lire ?). Elle renvoie à la conception qu'à l'enfant de ce en quoi consiste l'activité lecture, elle-même fortement liée à la « méthode de lecture » (ainsi, un enfant avec lequel on emploie une méthode syllabique pensera que lire c'est déchiffrer, etc.). Cette conception est déterminante quant à l'attitude qu'adoptera l'enfant face à l'écrit, c'est-à-dire que c'est elle qui va déterminer ses conduites qui vont coordonner plusieurs opérations en vue de comprendre.

Chauveau (1996) propose huit opérations cognitives que l'enfant est susceptible de mettre en œuvre lorsqu'il est confronté à une tâche de lecture :

1. *Repérer* le support et le type d'écrit (quel support ? Pour quel usage ?)
2. *Interroger* le contenu du texte (qui ? Que se passe-t-il ? Où ? Pourquoi ?).
3. *Explorer* une quantité d'écrits porteuse de sens (faire parler le contexte).
4. *Identifier* des formes graphiques (phonogrammes, syllabes, mots).
5. *Reconnaître* des mots « globalement ».
6. *Anticiper* des éléments syntaxiques ou sémantiques.
7. *Organiser* logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé.

---

<sup>7</sup> Suivant les textes et les auteurs de l'ouvrage ( Chauveau éd 2004,) les termes « conscience phonémique » ou de « conscience syntaxique » pour parler de « capacité métaphonologique » ou « capacité métasyntaxique » définis par Gombert (1990).

## 8. *Mémoriser* l'ensemble des informations sémantiques.

Goigoux ajoute à ces opérations des « procédures métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension...) » (2003, 182) qui, de manière transversale, favorisent le contrôle de l'activité de lecture.

C'est en coordonnant ces diverses opérations que l'enfant est à même de mettre en œuvre une stratégie de lecture l'amenant à devenir à la fois un décodeur et un chercheur de sens.

À l'aune de cette rapide exploration des modèles de lecture, deux voix discordantes se font entendre. Nous nous emploierons dans la suite de notre propos à en explorer les fondements épistémologiques.

### **2. Héritages et fondements épistémologiques**

La lecture est un domaine de controverses, nous venons d'en offrir un aperçu, auquel les chercheurs n'échappent pas. Force est de reconnaître que leurs prises de position en faveur de tel ou tel autre modèle de lecture, voire leur participation à l'élaboration d'outils didactiques (manuels, outils d'évaluation, etc.) sont emprunts de partis pris idéologiques sur fond de conceptions divergentes de l'apprentissage de la langue écrite. Selon Fijalkow (2006), les « préférences » idéologiques seraient liées à l'engagement du chercheur dans le champ éducatif, à la relation plus ou moins étroite qu'il entretient avec les acteurs de terrain. Il distingue dans son analyse deux courants celui de la psychologie cognitive, issue de la médecine et de la psychologie expérimentale et le courant humaniste ou socio-constructiviste dont nous nous réclamons au même titre que lui, dans la filiation d'auteurs tels que Vygotski, Ferreiro, Bruner, Piaget en psychologie et Freinet, Meirieu en pédagogie.

Pour les tenants de la psychologie cognitive, la lecture doit s'envisager de manière scientifique. La méthode expérimentale, seule légitime, fournit les conditions d'une explication de l'activité de lecture sur un plan biologique (il est courant de parler de neurosciences cognitives pour évoquer ce domaine de recherche). Le cerveau est l'ultime objet d'intérêt de la recherche qui cherche à en expliquer le fonctionnement sur un plan purement mécanique. Ainsi, les difficultés de lecture sont imputées à une déficience des processus inhérents à la machine à lire et en aucun cas à des paramètres

pouvant être attribués au milieu social ou à la situation didactique. Le cerveau de l'enfant lisant ou apprenant à lire, en tant qu'objet d'étude, peut être analysé, dans la tradition médicale, en laboratoire, hors de toutes réalités de terrain et de toutes considérations pour l'être social à qui ce cerveau appartient.

Ce courant positiviste est à rapprocher sur le plan acquisitionnel, d'une conception behavioriste de l'apprentissage de l'écrit<sup>8</sup> selon laquelle :

1. Le langage est un comportement qui s'acquiert par la pratique.
2. Les comportements de langage sont d'abord des comportements parlés : c'est la forme orale qui prime.
3. Les comportements doivent être les plus conformes possibles aux situations réelles.
4. L'apprenant acquiert la langue par l'intégration d'automatismes.
5. C'est par l'imitation, et la vérification immédiate de l'exactitude des réponses que se construisent ces automatismes.
6. Apprendre une langue c'est apprendre à « faire quelque chose » de manière mécanique, mais ce n'est en aucun cas résoudre des problèmes.

L'accès au lire-écrire est alors subordonné à la maîtrise d'une série de comportements appris.

On ne peut s'étonner qu'un tel contexte épistémologique soit favorable à une approche de la lecture reposant sur l'acquisition mécanique de la correspondance grapho-phonétique réduisant la lecture à une technologie.

Pour les partisans du courant socio-constructiviste, la lecture est envisagée comme un processus complexe, culturel, mais aussi affectif, qu'on ne peut abstraire du contexte social, familial et/ou scolaire de son développement si on souhaite pouvoir l'expliquer. Dans cette conception, c'est l'acte de lire qui est l'objet de recherche. Un acte qui s'étudie grâce aux outils empruntés aux sciences humaines et sociales (enquêtes, entretiens, observations, etc.), au plus près de la réalité du terrain (école familles, etc.), de ses acteurs (enseignants conseillers pédagogiques, parents, etc.) et des questions qu'ils posent. Selon les principes de Bruner (1983), l'acte pédagogique doit conduire à développer chez l'enfant la capacité à mettre en œuvre des stratégies spécifiques, telles que récolter et sélectionner des informations ou tester des hypothèses, afin qu'il puisse, de manière active, découvrir les concepts ou principes à maîtriser. Il devra dans cette

---

<sup>8</sup> Cf. Gaonac'h (1991)

activité être épaulé par l'adulte ou par ses pairs, pour dépasser ses difficultés et résoudre le problème qui lui est posé.

Les interactions sociales sont ici centrales parce qu'elles obligent le sujet à confronter son point de vue avec autrui pour parvenir à une restructuration collective finale du savoir. Lire et écrire procèdent alors d'un processus complexe, global soutenu par la réflexion et la collaboration entre pairs.

Le courant socio-constructiviste ne nie cependant pas les apports, encore fragiles de la connaissance scientifique, il reconnaît comme essentiel à l'acquisition de la lecture la connaissance du fonctionnement du système alphabétique, mais il refuse la négation de l'élève apprenant, dans son identité d'apprenti lecteur, être social, découvreur de la culture, de la langue écrite et de ses codes.

C'est de ce courant qu'émanent les alternatives pédagogiques au B.A.-BA de type lecture interactive.

Pour autant, on peut souligner que les positions de Fijalkow occultent quelques évolutions du courant positiviste. Barré de Miniac en 2003 faisait pourtant déjà référence à des études datant des années 90s en reconnaissant, dans le champ de la psychologie cognitive, la nécessité d'étudier le fonctionnement mental en lien avec les contextes culturels, historiques et institutionnels (Forman et al.1993, Garton, 1992). En France, Brossard et al. (1996) attirent l'attention sur le fait que *l'apprenant es écrit* doit effectuer face à une tâche donnée un double traitement cognitif, un traitement contextuel qui a trait aux situations scolaires, à leurs finalités, à leurs règles de fonctionnement, et un traitement des connaissances liées à l'écrit. En d'autres termes, les finalités sociales des situations d'apprentissage doivent apparaître clairement à l'apprenant pour que l'apprentissage puisse avoir lieu.

On est certes encore loin des positions socio-constructivistes que nous avons évoquées, mais on peut soutenir que les frontières entre les deux courants ne sont pas si étanches que Fijalkow veut bien l'affirmer.

Néanmoins, ce détour épistémologique offre en creux un éclairage sur la nature des clivages qui divisent la recherche dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

## II. *Cadre institutionnel de l'enseignement de la lecture*

Les oppositions évoquées dans le chapitre précédent dépassent le cercle de la recherche au point que l'on en trouve les stigmates dans les programmes officiels édités par le ministère de l'Éducation nationale ; documents de référence pour les formateurs d'enseignants et pour les enseignants en exercice eux-mêmes, dans la mesure où ils fixent les directives curriculaires en termes de contenus et de durée d'enseignement.

Dans le domaine de la maîtrise de la langue qui nous intéresse, on trouve des traces très claires de préconisations qui vont dans le sens d'une prévalence d'un travail sur le code : « au cours préparatoire, les élèves sont entraînés à **déchiffrer** seuls les mots. Cette compétence a été largement préparée par l'école maternelle. **Dès le début de l'année**, un **travail systématique** d'apprentissage de la relation entre sons et lettres est engagé. »<sup>9</sup> (Lire au CP programmes de 2008, 4, actuellement en vigueur). On en trouve d'autres qui plébiscitent une harmonisation, dès le début de l'apprentissage, entre un travail sur le code et l'accès au sens « apprendre à lire, c'est apprendre à **mettre en jeu en même temps deux activités très différentes** : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. » (Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, 2002, 71).

Bien qu'aucune méthode ne soit explicitement recommandée, il est aisé de déceler à travers ces orientations, en certains points antagonistes, un plaidoyer en faveur du modèle ascendant (programmes de 2008) ou du modèle mixte (programmes de 2002). Le tableau proposé p 24, s'attache à mettre en lumière les directives allant dans le sens de l'un ou l'autre modèle en fonction des compétences dont on privilégie le développement dès les premiers contacts formels de l'enfant avec l'écrit en maternelle. Il montre ainsi concrètement comment les programmes actuels mettent l'accent sur le développement de compétences technicistes liées à la manipulation d'unités sonores de l'ordre de la syllabe, voir du phonème dès la dernière année de maternelle.

L'analyse comparative de ces mêmes programmes pour le CP fait apparaître des orientations identiques.

Chaque programme insiste sur la nécessité de développer chez l'enfant une capacité à identifier les mots, c'est-à-dire « relier une information visuelle (le mot écrit) à [...]

---

<sup>9</sup>Soulignés par nos soins

l'image acoustique de ce mot et sa (ou ses) signification (s) »<sup>10</sup> selon deux voies une voie directe et une voie indirecte.

Programmes 2002		Programmes 2007	
<b>Domaine</b> : Le langage au cœur des apprentissages : se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire.		<b>Domaine</b> : S'approprier le langage : découvrir l'écrit.	
Contenus	Objectifs	Contenus	Objectifs
Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit	Identifier les principales fonctions de l'écrit (les nommer, savoir à quoi ils servent)	Se familiariser avec l'écrit <i>Découvrir les supports de l'écrit</i>	Identifier les principales fonctions de l'écrit (nommer les supports, savoir à quoi ils servent)
Se familiariser avec le français écrit	<b>Reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant</b>	Se familiariser avec l'écrit <i>Découvrir la langue écrite</i>	Écouter et comprendre un texte lu par l'adulte
Construire une première culture littéraire	- <b>Évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître</b> - <b>Raconter brièvement une histoire</b> découverte en classe	Se familiariser avec l'écrit	Connaître quelques textes du patrimoine, principalement les contes
Prendre conscience des réalités sonores de la langue	- <b>Reconnaître une même syllabe</b> dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé) - <b>Produire des assonances ou des rimes</b> - Rythmer un texte en scandant les syllabes orales	<b>Se préparer à lire et à écrire</b> <b>Distinguer les sons de la parole</b>	- <b>Reconnaître une même syllabe</b> dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé), - <b>Distinguer les sons constitutifs du langage</b> , en particulier les voyelles, a, e, i, o, u, é, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j). - <b>Localiser un son</b> dans un mot (début, fin). - <b>Discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j).</b>

<sup>10</sup> Qu'apprend-on à l'école primaire ?, 2002, 74

Programmes 2002		Programmes 2007	
<b>Domaine</b> : Le langage au cœur des apprentissages : se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire.		<b>Domaine</b> : S'approprier le langage : découvrir l'écrit.	
Des activités graphiques aux activités d'écriture	- Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par l'adulte	Se familiariser avec l'écrit <i>Contribuer à l'écriture de textes</i>	Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par l'adulte.
	- Copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursive avec ou sans l'aide de l'enseignant  - Copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés  - Écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives	Se préparer à lire et à écrire <i>Apprendre les gestes de l'écriture</i>	- Copier en écriture cursive des mots simples <b>dont les correspondances en lettre et son ont été étudiées</b> - Pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture. <b>- Après avoir appris le son qui est transcrit par une lettre</b> , tracer cette lettre en écriture cursive.  - Écrire en écriture cursive son prénom
Découvrir le fonctionnement du code écrit	-Reconnaître son prénom écrit en capitales. -Connaître le nom des lettres de l'alphabet. <b>- Pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite</b> après lecture par l'adulte. <b>- Proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.</b>	Se préparer à lire et à écrire <i>Aborder le principe alphabétique</i>	<b>-Différencier les sons</b> - Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit - Reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet - Mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée.

**Légende** : Développer des compétences syntaxico-sémantiques  
Développer des compétences grapho-phoniques

Tableau 1 : comparatif des objectifs attendus en fin de maternelle dans le domaine du langage écrit

Nous estimons qu'il n'est pas nécessaire de restreindre ainsi le rôle de l'écrit à une transcription de l'oral. Selon nous, l'identification des mots relève de l'association contextualisée d'une unité scripturale (le mot écrit) à un concept déjà acquis par le langage ou en cours d'élaboration via l'écrit (mot nouveau). Mais nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

Néanmoins, les deux voies d'accès à la reconnaissance des mots figurant dans les programmes de 2002 et 2008 nous semblent pertinentes pour outiller l'apprenti lecteur efficacement.

Comprendre ces deux méthodes d'identification a consisté à lever le voile sur un consensus de surface, car la terminologie de voie directe/voie indirecte reprise par chaque programme ne fait pas longtemps illusion. On décèle rapidement, derrière les mots, des conceptions bien différentes de ce qu'est l'acte de lire.

L'identification par la voie directe présuppose, dans chacun des deux textes programmatiques, la mémorisation par les élèves de la forme orthographique de mots fréquemment rencontrés, des mots outils, qui sont « surtout des déterminants, pronoms, prépositions »<sup>11</sup>, « les mots les plus fréquents de la langue [...] et pas seulement ceux qui font l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe. »<sup>12</sup>

On retrouve pourtant les divergences méthodologiques liées aux modèles de référence, ascendant ou descendant, lorsqu'il s'agit d'aborder le traitement de l'écrit par la voie indirecte. La relation phonème/graphème doit alors, selon les programmes de 2002 être abordée par l'analyse « de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises »<sup>13</sup>, suivie d'une synthèse des unités sonores ainsi identifiées, qu'elles soient de la taille de la syllabe ou du phonème. Dans ce cas, c'est la faculté à analyser (établir des analogies orthographiques), manier les sons (compétence méta-phonémique), qui préside à l'identification du mot en contexte (compétence méta-syntaxique). À titre d'exemple, l'activité cognitive de l'apprenant est ainsi présentée :  
« [Dans un premier temps] chaque mot présenté et analysé par analogie avec le mot repère (« manteau », je vois le « man » de « maman », le « t » de « table », le « eau » de « beau »). Chaque unité graphique repérée, quelle que soit sa taille, peut être écrite ou épelée et a une valeur phonétique non ambiguë. Dans un deuxième temps, le matériel sonore ainsi retrouvé doit être rassemblé, syllabe après syllabe, pour constituer un mot renvoyant à une image acoustique disponible dans la mémoire de l'élève. »  
(Qu'apprend-on à l'école primaire ? 2002,74.)

---

<sup>11</sup> Lire au CP, programmes 2008, 12.

<sup>12</sup> Op. cit. 79

<sup>13</sup> Ibid., 75,76

Aux antipodes, de cette méthode, en 2008, c'est par la maîtrise de la relation phonie/graphie, découverte par l'étude et l'analyse de la relation phonème/graphème que l'enfant doit parvenir à l'identification :

« Pour chaque phonème, il convient d'abord de s'assurer que la discrimination est sûre ; il convient ensuite de bien stabiliser pour chacun les correspondances avec l'écrit, de fixer des mots-repères pour les diverses graphies du son, d'exercer les capacités d'assemblage avec d'autres phonèmes. Dans l'autre sens, il faut entraîner les élèves à examiner de manière raisonnée les relations entre graphèmes et phonèmes qui sont rarement univoques : telle lettre ne "traduit" pas systématiquement tel son et tel son n'est pas toujours rendu par le même graphème. » (Lire au CP, programmes 2008, 9).

Et pourtant si le traitement de l'écrit soulève des dissensions, des points de convergences se dessinent autour de la notion de compréhension, puisqu'en 2002, comme en 2008, les programmes recommandent d'une seule voix que le sens d'un texte soit soumis à une négociation au sein de la classe. En 2008, on souligne dans ce cadre, l'intérêt d'une confrontation avec les pairs, sous l'égide de l'enseignant :

« Il ne s'agit pas de poser des questions de compréhension, mais bien d'engager avec la classe ou avec un petit groupe d'élèves un débat sur le sens du texte qui est systématiquement arbitré par le maître en retournant à des passages du texte. »<sup>14</sup>.

En 2002, ce n'est pas tant le rôle de l'enseignant qui est mis en avant que les capacités à faire développer par l'élève :

« Il est tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur (ici l'auditeur). C'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu, que les diverses interprétations peuvent être comparées. Elles doivent aussi être évaluées en revenant au texte lui-même de manière à contrôler qu'elles restent compatibles avec celui-ci. C'est en s'engageant résolument dans ce travail interprétatif que l'élève peut aussi apprendre le respect dû à la lettre du texte »<sup>15</sup>.

Ce qui apparaît en creux ici, malgré une apparente cohésion, c'est la question de la médiation entendue comme « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir

---

<sup>14</sup> Lire au CP, programme 2008, 6

<sup>15</sup> Ibidem., 82

quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions) »<sup>16</sup> et des formes qu'elle doit prendre au sein du débat. Il y a là, nous semble-t-il des dissonances à mettre en lien avec d'une part une conception behavioriste de l'apprentissage de la lecture qui s'appuie sur l'intervention volontaire et dirigiste de l'enseignant et de l'autre, une conception constructiviste, dans la mesure où l'on cherche à aider l'enfant à se développer grâce à l'intervention régulatrice de l'enseignante. Dans le premier cas c'est l'enseignant qui assume seul le rôle de médiateur, « celui qui favorise la “négociation” dans un conflit tel que peut le vivre tout apprenant dans une relation parfois difficile à un objet de savoir qui lui résiste et le malmène » (Aumont et Mesnier, 1992, 208), dans le second cas, l'enfant peut également assurer cette fonction d'aide à la compréhension. Cette place centrale faite à l'élève apprenant en tant que sujet porteur d'un savoir qu'il est en mesure, à son niveau, de partager avec ses camarades qui se trouvent dans la même situation que lui ; ce rôle de médiateur que l'enfant peut assumer au même titre que l'enseignant, est essentiel à la maturation d'un savoir-être face à l'écrit qui engage le lecteur dans sa singularité.

---

<sup>16</sup> Françoise Raynal et Alain Rieunier (1997, 220). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés (apprentissage, formation et psychologie cognitive), Paris. E.S.F.

Nous venons de toucher du doigt la concrétisation, au sein du curriculum<sup>17</sup>, d'oppositions idéologiques et théoriques qui animent le monde éducatif et celui de la recherche depuis plusieurs dizaines d'années et que nous relierons à la complexité de définir ce que signifie l'activité de lecture, non seulement sur un plan technique, mais également affectif, social, historique, etc. Le débat de fond peut s'articuler autour de questionnements tels que : doit-on considérer tout ou partie de ces dimensions ? Dans quelle mesure considérer toutes ces dimensions aux différentes étapes du parcours initiatique du lecteur ?

Sans que cela ne constitue une réponse, il s'avère que les programmes de 2002 pour la maternelle, s'intéressent à l'enfant, être social évoluant dans un environnement langagier, où le français, peut ne pas être la langue familiale : « Il ne faut pas oublier que de nombreux élèves n'ont pas le français pour langue maternelle et vivent dans des milieux familiaux qui ont des comportements langagiers variés à l'égard des enfants (usage de la seule langue familiale, usage du français avec les enfants, usage des deux langues, usage d'une langue d'intercompréhension entre langue familiale et français...) »<sup>18</sup> Les savoirs langagiers de l'enfant, individu communicant, construits hors de l'école, sont reconnus par les instances ministérielles. Elles alertent des risques que constituerait pour l'enfant la dévalorisation de sa langue par rapport au français et préconisent de favoriser le développement d'un bilinguisme équilibré : « l'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle. »<sup>19</sup>

Un équilibre qui peut, si cela s'avère nécessaire, reposer sur un renforcement de la langue familiale dans deux directions : « utilisation du langage d'évocation (rappel, projet, langage de l'imaginaire), prise de conscience des réalités sonores de la langue. »<sup>20</sup>

Nous estimons qu'il est dommageable que les préconisations de la maternelle n'aient pas connu de suite au primaire. Il y a là, au minimum, une incohérence à vouloir valoriser les compétences langagières de l'enfant dans une langue autre que le français, tout en occultant la possibilité du développement de l'écrit dans plus d'une langue.

---

<sup>17</sup> Au sens anglo-saxon du terme c'est-à-dire en tant que parcours éducatif proposé aux apprenants.

<sup>18</sup> Qu'apprend-on à l'école maternelle ? 2002,90

<sup>19</sup> Ibid., 90

<sup>20</sup> Ibidem., 90

Il nous semble primordial d'amorcer une réflexion sur l'intérêt, au sein de l'institution scolaire, d'une fréquentation de l'écrit duelle, à la fois en langue familiale et en langue de scolarisation ;ou alors de réfléchir, plus modestement, à l'intérêt de moments où l'enfant allophone peut prendre conscience des spécificités de la langue familiale, lorsqu'elle devient langue d'évocation notamment sous sa forme écrite, lorsqu'elle existe, et ce, avant l'apprentissage formel de la lecture en langue de scolarisation.

Danielle Moore (2006) explore cette question centrale de la rencontre de l'enfant avec l'écrit. Sous sa plume, l'entrée à l'école constitue pour certains enfants la première confrontation avec « des versions normées de la langue de référence » (Moore, 2006,118), la langue de scolarisation. Une langue qui s'avère plus ou moins familière aux enfants selon qu'elle est ou non différente de la langue de la famille.

Or, l'école loin d'assurer la continuité du développement de l'enfant l'amène, lui et sa famille, à rompre avec des pratiques linguistiques et des rapports aux langues construits en dehors de l'institution.

Aussi, aborder la lecture d'abord comme un phénomène d'acculturation suppose une centration sur l'enfant apprenant en tant qu'héritier de pratiques et de savoirs lecturaux potentiellement plurilingues.

### ***III. Ce qu'apprendre à lire veut dire.***

La culture écrite dont il sera question ici, renvoie à une conception de la culture proposée par Perregaux (2003) qui nous semble en accord avec le contexte scolaire de notre étude, soit un « ensemble socialement hérité et transmis de conduites et de symboles porteurs de significations, un système de représentation et un système langagier qui s'expriment sous des formes symboliques au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances et leurs attitudes envers la vie. »(Perregaux, 2003, 142).

Perregaux remet en cause dans l'idée d'héritage culturel son caractère immuable et stéréotypé en adjoignant à cette définition les concepts de modification et de création. Ainsi, s'il est classiquement admis que la culture relève de l'acquis et non de l'inné, que ses différents aspects constituent un système et qu'elle est partagée par un groupe ce qui rend une population différente d'une autre, elle propose que le

contact entre différentes cultures et les négociations interculturelles engendrées créent de nouvelles pratiques culturelles qui ont leurs propres significations, au même titre que le contact entre diverses langues amène au « parler bilingue ». Appliquée à la classe, cette définition permet d'envisager la culture scolaire liée à l'écrit, la familiarisation avec des œuvres, des codes linguistiques des pratiques sociales sur la base de l'échange, comme « un ensemble pluridimensionnel, pluriel, instable..., voire interculturel ! » (Chauveau 2000,101)

### **1. Lire, une acculturation**

La société lettrée dans laquelle nous évoluons ne doit pas nous faire perdre de vue que « d'un point de vue anthropologique, l'écrit n'a pas toujours existé et son usage n'est pas universellement indispensable (sur environ trois mille langues distinctes, à peine plus d'une centaine s'écrivent)<sup>21</sup> » (Bernardin, 2004, 16), et que par ailleurs, plusieurs systèmes, parfois très éloignés dans leur principe de fonctionnement, coexistent.

La lecture n'est donc pas un acte naturel, elle procède d'une acculturation, d'un processus d'adaptation qui va consister pour l'enfant à intégrer un système de normes et de valeurs spécifiques à la forme écrite du langage. Les travaux anthropologiques de Goody<sup>22</sup> ou Olson<sup>23</sup> ont permis de dépeindre à travers l'étude de processus d'alphabétisation de populations africaines notamment, le passage à l'écriture comme un outil de transformation de la pensée humaine qui permet d'organiser, d'objectiver le savoir, et par conséquent de planifier, réguler l'action humaine grâce à l'émission de règles indépendantes du contexte et de l'action.

C'est sur cette base que Bernard Lahire, en sociologie, montre en quoi notre rapport à l'écrit modifie notre rapport au monde.

Il postule l'existence inégalités entre individus des différents groupes sociaux en fonction des rapports plus ou moins étroits, plus ou moins fréquents qu'ils entretiennent avec les formes sociales scripturales et notamment celles qui sont spécifiques à l'école : *les formes scripturales scolaires*<sup>24</sup>. En se référant au domaine scolaire dans lequel il situe ses recherches (les classes d'adaptation), Lahire établit des liens entre difficultés

---

<sup>21</sup> Jean, G., L'écriture mémoire des hommes, paris, Gallimard, 1994

<sup>22</sup> Goody, J., *La raison graphique*, Les éditions de Minuit, Paris, 1978,

<sup>23</sup> Olson David R, *L'univers de l'écrit*, Retz, Paris, 1998

<sup>24</sup> Lahire,1993, 41

de lecture, milieu social et incapacité pour les élèves à traiter le langage comme un objet autonome et étudiable.

Cette inaptitude à l'objectivation du langage se retrouve dans les situations d'échec que vivent certains enfants d'origine populaire face aux questions de lecture, ils ont des difficultés à se comporter de manière adéquate, ils ne parviennent pas à adopter le bon positionnement face à un texte écrit parce qu'ils peinent à traiter le langage comme une construction formelle, explicite et à se poser les questions adéquates qui leur permettraient de produire du sens en interaction avec le texte<sup>25</sup>.

Ce constat d'échec Lahire entend l'expliquer, non comme un déficit en soi, mais comme une « non-maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination de formes de relations sociales particulières »<sup>26</sup>.

Un positionnement qui fait écho aux idées développées dans le domaine de la psychopédagogie par Titone (1972) notamment, qui postule que ce sont davantage des considérations socioculturelles plutôt que des facteurs linguistiques qui permettent d'expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves issus de la migration. Car si c'est un fait établi pour bon nombre de chercheurs, beaucoup d'enseignants voient encore dans les pratiques langagières familiales plurilingues un obstacle aux acquisitions langagières en langue de scolarisation.

Parmi ces acquisitions, celle de la lecture reste celle qui centralise le maximum d'angoisse de la part des parents, de l'enseignant (e), mais aussi des enfants qui sentent sur leurs frêles épaules cette pression parentale et sociale : « ils sentent, confusément sans doute, qu'ils ne deviendront jamais socialement, politiquement, culturellement, citoyens à part entière s'ils ne savent pas lire. » (Hebrard 1982, 31 cité par Perregaux, 1994,90) ; ou alors peut-être ne le sentent-ils pas, peut-être que la tension perçue ne dit pas son nom et laisse l'enfant dans le trouble de savoir ce qu'on attend de lui au juste. C'est la thèse que défend notamment Jacques Bernardin lorsqu'il écrit : « pour accéder à l'écrit, encore faut-il le vouloir, et pour cela avoir compris les bénéfices sociaux et symboliques qu'on peut en escompter. Il est bien difficile à l'enfant d'être véritablement

---

<sup>25</sup> Ibid p 120 -123

<sup>26</sup> Ibidem., 58

« motivé » (et plus encore mobilisé) s'il n'est pas persuadé de l'importance de cet apprentissage pour plus tard, mais aussi et surtout pour ici et maintenant [...]. Maîtriser l'écrit, c'est gagner en autonomie, commencer à s'émanciper de la famille, rien moins que grandir... » (Bernardin, 2004, 18)

Pour l'enfant qui parle une autre langue à la maison, nous dit Perregaux (1994), apprendre à lire dans la langue de scolarisation peut aller au-delà du rite de passage culturel du monde des petits vers le monde des grands.

Si la langue parlée est en situation de minorisation dans une société majoritaire, l'enfant pourra se trouver projeté dans un univers culturel plus ou moins éloigné de son propre système de référence et pourra éprouver des difficultés à partager cette nouvelle pratique avec son entourage familial ; soit que l'idiome d'acquisition de la lecture diffère trop de celui qui a servi à l'initiation des parents au monde de l'écrit (ce qui induit des modalités d'appropriation bien différentes de l'expérience, du vécu parental et rompt toute possibilité de transmission de savoirs), soit que les parents ne sont pas lettrés.

Dans ce dernier cas, la situation rejoint celles de familles « autochtones » dont les parents ne sont pas lecteurs, et dans lesquelles l'enfant, en s'arrogeant le droit de lire, peut mettre en péril « l'ordre des liens affectifs et sociaux qui prévalent dans la famille » (Perregaux, 1994,91) en créant un « fossé social » entre lui et les siens.

En tant que situation de communication, lire présente une spécificité avec laquelle l'apprenti-lecteur doit se familiariser.

On constate ainsi, qu'à l'écrit, la fonction de contrôle effectuée par l'émetteur du message n'est plus possible telle qu'elle peut l'être à l'oral, l'émetteur/auteur se trouve donc dans l'incapacité de mesurer, et rectifier le cas échéant, les effets du message qu'il produit sur le récepteur/lecteur. Ce dernier est, quant à lui, face à un problème qui consiste à interpréter en l'absence des indices habituels de communications (indices oraux tels que les éléments situationnels, enjeux de communication, etc.) un choix délibéré d'agencement de signes graphiques, celui de l'auteur, soutenu par un contexte et un but qui déterminent l'acte de lire.

Il est donc essentiel que l'entrée dans la lecture se nourrisse d'*événements de littératie*, « occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies » (Heath, 1983, 386) c'est-à-dire, de moments où l'écrit est à la fois au cœur des interactions des participants, mais aussi de leurs processus et stratégies d'interprétation et qui permettent d'initier l'enfant à la manière d'appréhender ce monde de signes.

Pour le jeune enfant ces moments sont primordiaux, car ce sont des moments où l'écrit prend sens, par le biais de l'interaction. Les jeux de questions-réponses menés par l'adulte contribuent à l'objectivation du langage, aident l'enfant à le considérer comme « un objet composé d'éléments séparables les uns des autres qui a sa propre logique interne, un fonctionnement particulier » (Lahire, 2003, 112 en référence à Emilia Ferreiro, 1986, 118), à le dissocier de ce qu'il est en mesure de décrire, de raconter, des « mondes » fictifs ou réels auxquels il fait référence.

Lire nécessite donc une prise de distance avec la matérialité des mots afin de pouvoir appréhender, derrière le signe, l'univers évoqué par un auteur absent, d'entamer avec soi et le texte un dialogue engageant le lecteur avec sa propre expérience de la langue et du monde dans une quête de signification, par-delà le texte et sa matérialisation sonore, faute de quoi le texte reste à l'état de « lettres mortes ».

On sait, en outre que dans les milieux familiaux où l'on problématise la situation de lecture de cette façon, les enfants apprennent des démarches discursives qui leur permettent de se constituer une culture des récits écrits.

Or, une enquête IPSOS menée en juin 2009 auprès de parents d'enfants de moins de 3 ans révèle que pour près d'un tiers des parents, la lecture n'est qu'une pratique occasionnelle, « La majorité des parents lit une histoire moins d'une fois par jour à leur enfant » (54 %), 37 % le font entre une fois par mois et plusieurs fois par semaine et 17 % le font moins d'une fois par mois. Parmi ces derniers, 11 % avouent ne jamais le faire.

La lecture n'est un acte quotidien que pour 46 % des parents qui déclarent pour 17 % d'entre eux lire une histoire à leur enfant de moins de 3 ans plusieurs fois par jour, et pour 29 %, le faire une fois par jour.

Ainsi, il est possible de trouver dans un même échantillon un élève, Jonathan, à qui les parents avaient lu plus de 6000 histoires avant son entrée à l'école et Rosie, à qui personne n'avait jamais lu un seul livre (cf. Adams, 1991)

On peut présager qu'une faible fréquentation de l'écrit laisse peu de place aux *événements de littérature* que nous venons de décrire et constitue un facteur d'inégalités que l'école devrait être en mesure de réduire en agissant en compensateur :

- pour pallier les situations familiales qui font que l'enfant peut ne pas avoir côtoyé suffisamment l'écrit avant son entrée à l'école, car les pratiques familiales qui entourent l'écrit sont aussi riches que diversifiées, mais reposent essentiellement sur le bon vouloir des parents ;
- pour exploiter les compétences développées dans une langue autre que celle de l'école afin d'en tirer parti pour les apprentissages écrits en langue de scolarisation ;
- pour renforcer les compétences liées à l'écrit développées hors de l'école.

L'école ne peut donc pas se contenter d'être un lieu de familiarisation avec des savoirs techniques sur l'écrit elle a le devoir d'accompagner l'enfant dans la découverte de formes de communication spécifiques ainsi que dans la manière d'appréhender l'écrit comme un nouvel outil de réflexion, une autre manière de lire le monde.

L'entrée dans l'écrit nécessite donc une découverte et une compréhension des usages sociaux de l'écrit avant son apprentissage formel. Pour Chauveau (1996,9), ces usages sont des *pratiques culturelles* qu'il définit en fonction des objectifs du lecteur. Il les décline ainsi en :

- *lecture utilitaire* liée à la volonté d'appréhender les écrits sociaux du quotidien, il s'agit de lire pour : s'informer, agir, répondre à une question, etc. ;

- *lecture intellectuelle* qui est soumise à la connaissance de ce que peut apporter l'écrit en termes de stimulation de l'intellect (lire pour s'évader, s'informer, apprendre, etc.) ;
- *lecture patrimoniale* qui se fixe pour but l'appropriation d'un patrimoine littéraire.

Envisager *l'avant* apprentissage formel c'est considérer *l'émergence de l'écrit*, selon la terminologie employée par Giasson (2001) sur le modèle développé outre-Atlantique par Clay notamment sous le nom de *emergent reading* (Clay, 1966) puis par Sulzby et Teale en 1986 (emergent literacy), afin de désigner tous les savoirs, savoir-être et savoir-faire acquis par l'enfant en lecture et en écriture avant tout enseignement formel de la langue écrite.

Ce concept offre selon Giasson (2001, 114-115) une série de principes visant à circonscrire les modalités d'appropriation de l'écrit par le jeune enfant, sur la base d'études en milieu naturel qui renseignent sur le rôle du milieu social et familial sur dans l'émergence de la lecture (Sulzby et Teale 1991), que viennent compléter des entretiens avec des enfants et le recueil de leurs hypothèses sur les écrits (Ferreiro 1990).

Les chercheurs s'accordent ainsi pour considérer que :

- avant l'apprentissage formel, les enfants s'intéressent à l'écrit ;
- c'est dans les interactions du quotidien avec l'écrit que l'enfant développe une connaissance des fonctions de l'écrit. Ainsi, il sait avant de savoir lire à quoi servent une recette, une carte postale, etc. ;
- les interactions langagières de l'enfant avec des modèles de lecteurs (parents ou autre) sont primordiales pour qu'il développe un intérêt pour l'écrit ;
- la lecture et l'écriture se développent simultanément l'une renforçant l'autre.

C'est à ce moment-là que peuvent, selon nous, se nouer les premières tensions pouvant conduire certains enfants (allophones en particulier) à l'échec si l'on considère comme plausible l'assertion qu'en France au moment de l'apprentissage de la lecture toute « autre langue que le français » est considérée par les enseignants, mais aussi certains parents, comme néfaste pour les apprentissages.

Or, il nous apparaît essentiel pour la réussite du plus grand nombre, d'offrir aux enfants la possibilité de s'appuyer sur leur patrimoine langagier pour s'éveiller à l'écrit dans un environnement langagier constitué de langues – au pluriel – et non pas d'une seule langue à laquelle ils ne pourront qu'opposer celle qui leur est la plus familière le cas échéant, et de construire ainsi une littératie de classe plurilingue.

Nous estimons que la notion de littératie est particulièrement adaptée pour définir les compétences de l'apprenti-lecteur, car, selon des auteurs comme Painchaud et al. (1993) ou Heath (1991), elle caractérise l'usage de l'écrit (habitudes, comportements face à l'écrit et compétences qui vont du déchiffrage aux processus cognitifs de haut niveau nécessaires par exemple pour la critique d'un texte) par un individu donné dans une société donnée.

Pour le lecteur novice et selon les milieux, on peut ainsi déterminer l'existence de *pratiques de littératie informelles*, non institutionnalisées, préexistantes à l'apprentissage formel de l'écrit, des pratiques du quotidien, qui lui permettent d'utiliser des matériaux écrits de l'environnement social (familial, essentiellement) d'en produire et de se construire ainsi une représentation du monde de l'écrit selon la langue et/ou le niveau de langue du milieu socioculturel dans lequel il évolue (cf. Dickinson et al. 2003).

Elles constituent une première expérience de l'écrit que l'école devrait permettre de développer ; l'objectif étant que l'entrée dans l'écrit à l'école devienne le moment propice à l'articulation de compétences en langue déjà construites (le « déjà-là » voir Meirieu, 1987 : 25-29), que cette langue soit également la langue de scolarisation ou non, avec des compétences à construire en langue de scolarisation (savoirs techniques, (méta)linguistiques, stratégiques).

Le processus d'acculturation à l'écrit à l'œuvre à l'école ne devrait pas selon nous avoir pour corolaire une désenculturation sous prétexte que certains savoirs culturels, ceux relevant de l'enseignement, telle la compétence à comprendre le fonctionnement du système grapho-phonémique, seraient plus essentielles et davantage « utiles » pour un apprentissage de la lecture que les savoirs culturels secondaires, n'ayant pas fait l'objet d'un véritable apprentissage (Rafoni, 2007, 76-77).

De telles assertions ont un caractère extrêmement normatif et relèvent d'une conception statique de l'acte de lire qui prétend qu'en lecture les connaissances sont hiérarchisables

et cloisonnées et qu'il convient donc de ne pas placer sur le même plan des connaissances construites hors de l'institution, sous-connaissances par rapport aux savoirs enseignés.

Dans la mesure où « la plupart des habiletés de lecture ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément, car elles sont interdépendantes » (Giasson, 2001, 11-12) – par exemple, la compréhension d'un texte peut dépendre des connaissances antérieures du lecteur ou de sa capacité à faire des inférences – de fait, nous considérons que l'enfant peut tirer profit d'une familiarisation avec l'écrit normé, s'il est envisagé comme un continuum entre des *pratiques de littératie spontanées* ayant cours dans le cadre familial et celles ayant cours au sein de l'institution scolaire par le biais de pratiques pédagogiques proposant un accompagnement de l'enfant vers le savoir lire dans un environnement littéraire ouvert aux langues et dynamique, où chacun est invité à questionner l'écrit et à prendre ainsi part à l'élaboration du sens par-delà le texte.

## **2. Un monde de signes**

Si une fréquentation intensive de l'écrit – juste pour le plaisir – sous ses diverses formes (narrative, injonctive, descriptive, etc.) est indispensable à la familiarisation avec la langue écrite, elle ne suffit toutefois pas à installer chez l'enfant des habiletés nécessaires au traitement du langage selon un haut niveau d'abstraction nécessaire lors de tâches d'analyse de la structure formelle de la langue (phonologique, syntaxique), courantes à l'écrit (Gombert, 2000).

La langue écrite, nous dit Vygotski, est la forme la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente, à la différence du langage oral pour lequel l'enfant assimile de manière inconsciente les aspects phoniques du langage (Vygotski, 1997, 343).

Le langage, privé de sa sonorité, est un langage dans la pensée, immatériel, abstrait, qui nécessite de la part de l'enfant une symbolisation des symboles<sup>27</sup>.

Gombert propose une illustration et une explicitation des processus en jeu.

Pour activer le concept « chat », nous dit-il, l'enfant non lecteur peut utiliser deux voies sensorielles, déjà opérationnelles pour traiter le langage oral, d'une part l'audition, c'est la voie auditive (phonologique), d'autre part la vision d'un chat ou la représentation figurative de l'animal, c'est la voie visuelle, la plus sollicitée par l'écrit.

---

<sup>27</sup> Ibid. 338-339

L'enjeu de l'apprentissage de la lecture sera de diversifier les modalités de traitement de l'information par la voie visuelle en favorisant l'installation chez l'enfant, d'un système de traitement conscient de l'information orthographique.

Ainsi, on peut dire que les processus qui soutiennent la lecture en font un langage pour les yeux et qu'apprendre à lire revient à apprendre l'« orthographe ». Mieux encore, « c'est découvrir que l'orthographe ne se borne pas à l'organisation des lettres [selon un ordre déterminé] [...] c'est un ensemble de règles de fonctionnement des signes graphiques, servant à communiquer par écrit. »<sup>28</sup>

Dans l'acception que lui donne Charmeux, l'*orthographe* englobe donc, non seulement les lettres, mais également les signes diacritiques (accent, cédilles, etc.), et tous les indices textuels qui concourent à la construction du sens : les types de textes, les mises en page, les jeux de caractères et la ponctuation. Le concept, ainsi défini, induit un traitement dialogique du texte sur les plans linguistique et structurel.

En un certain sens, on peut dire qu'apprendre l'orthographe, apprendre à lire, donc, revient pour l'enfant à se saisir des indices textuels comme des indices de signification.

Giasson (1995, 8) propose une classification de ces indices :

- syntaxiques, qui relèvent de connaissances sur la syntaxe (ordre des mots, signes de ponctuation, terminaison des verbes, fonction des mots.) ;
- sémantiques, qui relèvent de connaissances sur le sens des mots ;
- graphiques, qui relèvent de la perception des lettres et des mots.

Puis, elle les utilise pour rendre compte de l'activité de lecture conçue comme « une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxiques, sémantiques et graphique. » (Giasson, 1995, 10)

Par conséquent, contrairement à ce que l'on pourrait penser, et que certains pédagogues pensent encore, le langage écrit n'est en rien un langage oral transcrit, une traduction d'oralité.

D'abord pour des raisons liées à la situation de communication, déjà évoquée, et qui font du langage oral un discours de soi pour l'autre et du langage écrit un discours de l'autre à travers soi.

---

<sup>28</sup> Charmeux, 1976, 15

Ensuite, parce qu'ils n'entretiennent pas le même rapport avec le langage intérieur. Selon la théorie de Vygotski, le langage intérieur serait la résultante d'un processus de pensée liée à l'activité.

Le jeune enfant placé face à un problème à résoudre, usera d'un langage égocentrique, un langage intérieur extériorisé, sans signification pour autrui, qui lui permet de structurer sa pensée dans l'action. Au fur et à mesure que l'enfant évolue, le langage égocentrique devient un moyen d'agir sur le réel par anticipation, planification des actions cognitives à réaliser afin de résoudre le problème<sup>29</sup>.

Si pour Piaget (1923) ce langage disparaît avec la socialisation, Vygotski envisage un développement inverse. Il postule que le langage social est premier, car c'est un langage dont la fonction particulière est la communication, l'action sur l'entourage, la création de liens sociaux. Le langage égocentrique est donc second et aboutit à un langage intériorisé.<sup>30</sup>

Langage intérieur, silencieux, et langage social, oralisé, sont de natures aussi différentes que langage oral et langage écrit. Seulement, si le langage social préexiste au langage intérieur, le langage écrit se développe à un stade postérieur au langage intériorisé et se situe aux antipodes d'un tel langage si on considère leurs caractéristiques.

Si le langage intérieur est réduit au maximum, écrit Vygotski, si c'est un langage abrégé, sténographique, l'écrit est, au contraire, « une langue orientée vers une intelligibilité maximale pour autrui »<sup>31</sup> au point qu'elle n'a plus rien voir avec la langue orale. C'est pourquoi il est difficile pour l'enfant qui oralise un texte de retrouver « sa langue parlée » dans la langue écrite ; cette langue de l'autre et autre langue.

L'activité de lecture ne saurait donc se résumer à l'oralisation de signes graphiques reconnus de façon de plus en plus rapide et automatique, elle procède d'une quête, d'un but, celle du sens.

Le langage écrit, nous dit Vygotski, est la forme la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente, à la différence du langage oral pour lequel les aspects phoniques du langage sont assimilés de manière consciente.

---

<sup>29</sup> Vygotski, 1997,95-97

<sup>30</sup> Ibid., 105

<sup>31</sup> Ibidem.,342

Ce langage, privé de sa sonorité réelle, est un langage dans la pensée, immatériel, abstrait, qui nécessite de la part de l'enfant une symbolisation des symboles<sup>32</sup>.

Gombert apporte un éclairage à cette idée lorsqu'il explique que pour activer le concept « chat », l'enfant non lecteur peut utiliser deux voies sensorielles : l'audition, c'est la voie auditive, phonologique et la représentation figurative de l'animal ou la vision d'un chat, c'est la voie visuelle, voie la plus sollicitée par l'écrit.

Aussi, l'enjeu de l'apprentissage de la lecture sera de diversifier les modalités de traitement de l'information par la voie visuelle, en favorisant l'installation chez l'enfant d'un système de traitement conscient de l'information orthographique.

---

<sup>32</sup> Ibidem, 338-339

### 3. Le sens, une négociation.

« Le sens est une médiation par laquelle nous nous comprenons nous-mêmes. »  
(Ricoeur, 1986, 115)

L'énigme qui s'impose à l'apprenti lecteur face au texte écrit pourrait se résumer en deux questions : comment ça marche ? Comment rendre signifiant cet amas de signes sur le papier ?

L'enfant commence très tôt à formuler des hypothèses sur ce en quoi consiste l'acte de lire. Jean Bernardin (1997, 2004) l'a montré en s'intéressant à leurs représentations. Son étude a consisté à analyser les réponses d'élèves à la question : « que faut-il faire pour apprendre à lire ? » Il aboutit au constat que les représentations des enfants reposent sur trois fausses hypothèses :

- lire c'est se souvenir pour répéter (une histoire racontée ou lue par l'adulte) ;
- lire c'est inventer (une histoire dans sa tête) ;
- lire relève d'un processus de développement (on sait lire parce qu'on est grand).

Des représentations que l'on peut relier à des pratiques sociales et scolaires de la lecture qui donnent l'illusion que lire c'est dire de l'oral transcrit et qui conduisent l'enfant à l'adoption, face à l'écrit, d'attitudes qu'il est possible de catégoriser selon deux types de comportements majeurs, celui du lecteur actif, impliqué dans l'écrit, celui du lecteur passif, désimpliqué. Chacun de ces comportements renvoie à l'image de l'acte de lire tel que se le figure l'enfant. Telles que nous les envisageons, ces images ne prétendent pas avoir un caractère exhaustif et ne sont pas définitivement figées ; au fil de son expérience de l'écrit, l'enfant peut être amené à naviguer entre deux représentations  
L'enfant peut donc adopter un comportement de :

### *Lecteur désimpliqué*

Il ne porte pas d'intérêt particulier au signe graphique, car lire lui apparaît de manière exclusive comme un savoir-être qu'il va tenter de reproduire. L'enfant va ainsi pouvoir adopter l'attitude du :

- lecteur-perroquet : il écoute, mémorise et restitue à l'identique l'énoncé produit par l'adulte ; « les parents, ils peuvent lire et si on lit beaucoup de fois, on peut le lire après »<sup>33</sup> ;
- lecteur-fleur : il attend... de grandir pour s'ouvrir au savoir ;
- lecteur-caméléon : en imitateur, il tourne les pages, regarde, etc. ; « on tourne les pages, on met les chaises, on met la table et on lit. »

Dans ces cas de figure, l'enfant n'envisage pas l'acte de lire comme une activité cognitive liée aux signes ; lire c'est *être* ou plutôt *devenir* un caméléon, une fleur, un perroquet et le signe graphique ne semble pas jouer de rôle dans le processus de mutation.

### *Lecteur impliqué*

Il renvoie à des conceptions fondées sur le modèle du :

- lecteur-penseur : il réfléchit, silencieusement selon un processus mystérieux : « il faut tenir le livre et puis il faut parler dans sa tête »<sup>34</sup> ;
- lecteur-inventeur : il crée des histoires, à partir des illustrations ;
- lecteur-détecteur : il traite les signes de manière idéographique, la perception d'un signe graphique (lettre ou signe diacritique) déclenche l'activation d'un même concept. Jacques Bernardin<sup>35</sup> donne l'exemple de « Noël » identifié comme étant « Anaïs ».

Le lecteur impliqué associe l'acte de lire à une activité cognitive dont il n'a pas les codes. Là encore, le signe graphique ne retient pas, ou peu, l'attention du lecteur en herbe et il semble que, dans son esprit, savoir lire c'est agir par la pensée, prendre des indices pour reconnaître, créer, se parler à soi-même.

---

<sup>33</sup> Bernardin, 2004,20

<sup>34</sup> Ibidem., 21

<sup>35</sup> Ibidem., 21

Ces conceptions erronées, partielles de l'acte de lire sont une étape transitoire vers la compréhension de ce qu'il est, dans la mesure où elles ne peuvent voir le jour qu'en relation avec une fréquentation de l'écrit. Elles permettent à l'enfant d'appréhender l'idée que la lecture procède effectivement d'une attitude complexe, d'une posture : celle de l'artisan, tisseur de lien entre un/des texte (s) et un sens qui résonne en soi.

Reste donc à la charge de l'école le soin d'amener l'enfant à faire de la chose écrite un objet d'attention, susceptible d'être questionné à travers soi, et de faire de l'acte de lire une quête du sens. Parce que si l'attention aux signes graphiques est un passage obligé vers l'accès au sens, leur traitement, le décodage, n'est qu'un outil parmi d'autres pour comprendre.

En psychopédagogie, deux conceptions de la lecture proposent d'éclairer les modalités d'accès à la compréhension.

Selon une conception phonique de la lecture, « le but de l'apprentissage de la lecture est de permettre à l'élève d'abandonner le passage par les sons en se constituant progressivement un dictionnaire mental dans lequel la forme orthographique de chaque mot sera directement reliée au sens qui lui correspond. C'est la constitution de ce dictionnaire orthographique qui permettra au lecteur expert de ne pas passer systématiquement par la forme orale du mot pour l'identifier et le comprendre. » (Bentolila, 2006,3). Le sens découle essentiellement du déchiffrement auquel des auteurs tels Alain Bentolila associent la prise de conscience de l'organisation grammaticale de la phrase ou du texte. Lire est d'abord un acte technique et c'est l'accélération, l'automatisation et la précision des procédures d'identification des mots qui conduisent l'apprenant à « comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend » (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, 1). L'accès au sens est secondaire, il est extrinsèque à la lecture.

Du point de vue d'une conception perceptivo-motrice de la lecture la compréhension intervient du fait de l'automatisation de la perception de signes (mots mémorisés) qui permet l'accès direct au sens. Le texte génère un sens révélé au lecteur au moment de l'identification du signe.

Chauveau et al. (2004) proposent une troisième voie, langagière et culturelle, qu'ils présentent comme alternative aux deux premières que nous venons d'énoncer brièvement. Chauveau situe l'acte de lire dans un contexte culturel en affirmant l'importance pour l'enfant d'avoir conscience des enjeux de la lecture. Dans un ouvrage didactique de 1996, il fait l'hypothèse que l'accès au sens procède de la mise en œuvre par l'élève de plusieurs opérations cognitives successives parmi :

1. Repérer le support et le type d'écrit (quel support ? Pour quel usage ?)
2. Interroger le contenu du texte (qui ? Que se passe-t-il ? Où ? Pourquoi ?).
3. Explorer une quantité d'écrits porteuse de sens (faire parler le contexte).
4. Identifier des formes graphiques (phonogrammes, syllabes, mots).
5. Reconnaître des mots « globalement ».
6. Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques.
7. Organiser logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé.
8. Mémoriser l'ensemble des informations sémantiques.

Goigoux (2001) ajoute à ces opérations des « procédures métacognitives de régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension...) » (Goigoux, 2001,78) qui, de manière transversale, favorisent le contrôle de l'activité de lecture.

L'apprenti lecteur est alors capable de reconstituer le message, la signification produite par l'auteur. Ainsi, comprendre revient à « se centrer, par-delà les fragments écrits, sur l'énonciation écrite ("ce que veut dire l'auteur") » (Chauveau, 2004,6)

Dans chacune de ces conceptions, le sens ne peut se révéler qu'en dehors du lecteur qui, en agent du texte, est guidé par lui. Elles impliquent de la part des enseignants un questionnement de type essentialiste ou technique, tels que les décrit Jorro (1999,26). Ces questionnements inscrivent, en filigrane dans l'agir de l'enfant face au texte, des fonctionnements qui font du lecteur le réceptacle du texte écrit (De Certeau, 1990), sans qu'il le marque de son empreinte.

Nous voyons là une contradiction entre l'attitude active que l'école attend du lecteur et l'attentisme qui consiste à recevoir un texte en faisant abstraction de soi.

À l'instar de Jorro (1999), nous estimons qu'il n'existe pas dans l'absolu un sens qui colle au texte, un sens immanent que le lecteur doit « découvrir » pour comprendre. Tout texte passe par le filtre de l'interprétation du lecteur sur laquelle influent son rapport au monde, sa culture familiale et ses connaissances antérieures. Ainsi, le processus de lecture n'est pas un processus externe à l'individu puisque c'est à partir du sujet que les significations s'élaborent (Husserl cité par Jorro 1999) ; le lecteur est un lecteur singulier façonné par son histoire, ses expériences du monde, il est le porte-voix d'un sens qui résonne en lui (Jorro 1999).

Dans cette conception émergente du texte, la compréhension prend appui sur divers éléments qui s'articulent autour du lecteur envisagé, à la fois, comme sujet sensible (capable des sensations, de perceptions) et comme sujet intellectuel.

Le pensé et le senti étant indivisibles, la compréhension relève d'une synthèse du lecteur sentant et pensant.

La phénoménologie, qui questionne l'expérience du sujet, permet d'établir un lien entre sujet-pensant et émergence du sens à travers le concept d'intentionnalité proposé par Husserl (1970,1986) et que Jorro explique ainsi : « toute production de sens ne s'élabore qu'avec l'intentionnalité de la conscience. Les objets ne sont considérés que par moi » (Jorro, 1999, 54). Le texte, s'il tire son sens du moi est cependant autre que moi. L'apport de ce concept en lecture consiste à considérer le lecteur, non pas comme une coquille vide, mais comme un être historique, aléatoire, empirique qui projette un sens sur le texte, empreint de symboles hérités de sa culture d'origine.

De manière complémentaire, l'herméneutique d'Heidegger (1967) postule que toute compréhension d'un objet est compréhension de soi et que, par conséquent, à travers le processus de compréhension, le lecteur travaillerait à son propre dévoilement.

En articulant le courant herméneutique et le courant phénoménologique, Ricoeur (1986) permet d'envisager la relation du sujet à l'objet texte en ménageant une place à la subjectivité du lecteur. Dans sa perspective interprétative, comprendre ne revient pas à explorer un texte à la recherche d'un sens inerte, mais plutôt à « déployer la possibilité d'être du texte » (Ricoeur, 1986, 65), d'en ouvrir les potentialités. Il n'existe pas de frontières avec ce qui est hors du texte puisque « lire, c'est en toute hypothèse, enchaîner un discours nouveau au discours du texte » (Ricoeur, 1986, 52).

Au plan didactique, Jorro considère qu'il est possible et souhaitable de « promouvoir la place du lecteur dans son rapport au texte, cela en interaction avec un contexte négocié entre l'enseignant et la classe. » (Jorro, 1999, 78). L'objectif étant d'amener l'élève à quitter un *comportement* – positionnement stable et figé – pour adopter une *posture*, dynamique et flexible, face à l'écrit.

Il s'agit d'inciter l'élève à adopter une posture d'interprète qui se démarque des comportements de « récitant », paraphraseur de texte, qui révèle une incapacité à prendre de la distance avec l'écrit, ou celui de « discutant », qui cherche à s'abstraire du texte par la discussion au risque de s'en éloigner trop.

Ces comportements sont observables dès les premiers rapports institutionnalisés avec l'écrit, car ils sont en partie induits par le type de questionnement de l'écrit que va favoriser l'enseignant. Jorro en propose quatre qu'elle fait coïncider avec les modèles de référence en lecture que nous avons synthétisé dans le tableau p 48 en faisant correspondre le type des questionnements que nous estimons être privilégié par les enseignants en fonction de l'âge des élèves.

	Maternelle	Primaire		
Niveau d'enseignement	Cycle 1 3 à 5 ans	Cycle 2 6 à 8 ans	Cycle 3 9 à 11 ans	
Modèle de lectures	Technique	Essentialiste	Sémiotique	Structuraliste
Type de questionnement	Qui ? Quoi Quand ? Où ?	Les idées principales Les idées secondaires Le message de l'auteur De quoi est-il question ? De quoi parle le texte ?	Les indices linguistiques, morpho- syntaxiques Les substituts anaphoriques Les connecteurs, etc.	Les évènements du récit Le but du héros L'évènement déclencheur La fin de l'Histoire Les universaux zoologiques Les catégories historiques

Tableau 2 les modèles de lecture appliqués à l'école. D'après Jorro 1999,26

Lorsque l'enseignant questionne selon ces modalités, il inhibe le processus d'émergence du sens en le fragmentant.

Or, l'apprenti interprète doit être en mesure de faire interférer ses connaissances avec le contenu du texte ; il envisage, confronte son propre point de vue avec celui de l'auteur, adopte une attitude réflexive qui favorise une coopération entre soi et le texte de telle sorte qu'il y a continuité dans l'organisation des idées exprimées par le texte. Il s'agit de construire un réseau de significations sur lequel la compréhension va pouvoir s'appuyer.

Dans ce contexte, la médiation didactique doit s'inscrire dans un processus de ménagement des possibles. Il s'agit de mettre le lecteur en action pour qu'il fasse part de sa propre interprétation sans que lui soit imposée, au préalable, celle de l'enseignant. Le maître ne cherche pas à maîtriser tous les paramètres de la situation didactique, il ménage une place à l'incertitude de manière à pouvoir accueillir l'hétérogénéité interprétative, en l'envisageant comme moyen pour les élèves de confronter leurs procédures d'accès au sens, afin de parvenir à une interprétation négociée collectivement (Jorro, 1999).

L'apprentissage se fonde ainsi sur les interactions sociales qui permettent à l'enfant, par l'étayage de l'adulte (Bruner 1983), de développer un savoir-comment comprendre un texte. L'enfant, épaulé par l'adulte et par ses pairs peut alors, de manière active, résoudre l'énigme de l'accès au sens.

Réaliser que l'écrit est porteur d'un sens négociable avec soi, nous semble présenter un intérêt particulier pour les enfants peu familiarisés avec l'écrit hors de l'école.

Une telle conception de la compréhension se situe dans la lignée de théories<sup>36</sup> qui mettent l'accent sur le sujet-lecteur, amené à combler, par des images mentales liées à sa connaissance du monde, à son vécu, les zones de non-dit du texte.

Ces considérations nous amènent à considérer la question du rapport à l'écrit dans une langue seconde en termes d'implication dans l'apprentissage. Comment éviter, chez des enfants plurilingues, l'installation d'une insécurité linguistique, préjudiciable dans l'acquisition du savoir lire ? Ce sera le propos du prochain chapitre.

---

<sup>36</sup> Voir Dufays (2002), Jouve (2004) ou Langlade et al. (2004)