

LES PROCESSUS INTERACTIFS DANS LE SAVOIR-LIRE DE BASE

par Gérard CHAUVEAU
et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU

Afin de mieux comprendre les mécanismes de la lecture, nous avons observé les comportements de lecteurs novices au début du cours préparatoire. L'analyse de quelques exemples montre que le « savoir-lire de base » est une activité cognitive complexe qui mobilise des opérations nombreuses et contrastées. Sa mise en place semble être le produit des interactions entre les expériences de l'enfant dans le domaine de la culture écrite et du développement de compétences linguistiques spécialisées : conscience des fonctions et de la nature de l'activité lexicale, conscience des aspects formels du langage oral et écrit. Autrement dit, devenir lecteur ce serait à la fois être un « chercheur de sens » et un « chercheur de code ».

Lire c'est comprendre (des textes écrits). Cette définition « minimale » de la lecture est maintenant largement partagée par les chercheurs. Elle permet — ce qui n'est pas un mince avantage — de distinguer la recherche du sens, la découverte du contenu (**lecture**) des activités relevant de l'étude « des lettres et des sons », de la

prononciation de syllabes écrites, de la mémorisation de « mots étiquettes » ou de phrases imprimées vues et répétées n fois (**para-lecture** (1)). Cette distinction est primordiale. On ne peut progresser dans la réflexion sur la lecture et son apprentissage tant qu'on amalgame des conduites pourtant bien différentes : 1. connaître les lettres et savoir les assembler ; 2. dire des suites de syllabes ou de mots ; 3. prononcer un texte écrit ; 4. prendre connaissance du contenu d'un message écrit (Petit Larousse, édition 1980). On ne peut atteindre « la réussite en lecture pour tous » tant que les pratiques pédagogiques au CP, les modalités de soutien ou de rééducation restent focalisées sur la para-lecture et non sur la lecture-compréhension.

Mais on ne peut se contenter de ces remarques, à la fois nécessaires et insuffisantes. Il faut essayer de répondre à deux séries de questions si l'on veut avancer dans l'étude de l'activité lexicale et de son acquisition. **Premièrement**, existe-t-il des connexions entre les quatre acceptions de lire proposées par le Petit Larousse ? Y a-t-il un lien entre les activités de para-lecture (savoir combiner les lettres, connaître les correspondances graphèmes-phonèmes par exemple) et la compréhension d'un texte écrit ? Quels sont les processus et les capacités en jeu pour construire le sens d'un énoncé écrit ? **Deuxièmement**, l'acte de lire chez un débutant est-il de même nature que celui d'un lecteur expérimenté ? (2). Les mécanismes de la lecture sont-ils identiques chez celui qui apprend et chez celui qui lit bien et beaucoup depuis longtemps ? Par exemple, la médiation de l'oral — « oralisation », « sub-vocalisation » — est-elle néfaste ou utile au cours de l'installation du savoir-lire ?

DES THÉORIES DE L'ACTE DE LIRE

Qu'est-ce que lire ? Quels sont les processus en jeu dans l'activité de lecture-compréhension ? Les réponses des chercheurs sont encore loin d'être homogènes. Trois principaux courants théoriques en psycholinguistique s'opposent et ne recouvrent pas (tout à fait) les conceptions pédagogiques de la lecture bien connues : appréhension globale versus centration sur la combinatoire, accès direct au sens versus traduction des formes écrites en formes sonores.

Les modèles théoriques les plus anciens, de bas en haut (bottom up), supposent une démarche linéaire et hiérarchisée du lecteur allant des processus psychiques primaires (perception puis assemblage des lettres) à des processus cognitifs supérieurs (production de sens). Devant un texte écrit, le sujet identifierait d'abord des lettres, les combinerait en syllabes, réunirait les syllabes en mots puis associerait les mots en phrases... L'acte de

lire se schématiserait ainsi : 1. Opérations perceptives sur les graphèmes → 2. Appréhension des unités lexicales → 3. Opérations syntaxico-cognitives → 4. Déterminations sémantiques.

Cette conception est parfois simplifiée à l'extrême par des auteurs qui privilégient les seules activités perceptivo-motrices : « La lecture s'appuie principalement sur l'analyse auditive et visuelle » (L. Lurçat, 1976, p. 107).

A partir du milieu des années 1970, une conception inverse a été largement diffusée. Selon les modèles de **haut en bas** (top down) les processus mentaux supérieurs sont déterminants dans l'acte lexique : raisonnement, mobilisation des connaissances, anticipations sémantiques, utilisation du contexte, formulation d'hypothèses (F. Smith, 1980, 1986). La priorité est accordée à ces opérations « de haut niveau », ce que résument les formules « lire c'est prévoir » ou « la lecture (est) un jeu de devinette psycholinguistique » (K. Goodman, 1976). Quelques auteurs considèrent même que le déchiffrage et les conduites grapho-phonologiques sont « aux antipodes » de l'activité de « vrai lecteur » (J. Foucambert, 1980).

Pour ces « radicaux » du modèle de haut en bas, il n'y aurait que deux constituants de l'acte de lire : l'identification immédiate (reconnaissance) des mots et l'anticipation des formes écrites (J. Foucambert, 1976, p. 48). La prise en compte « des indices grapho-phonétiques » — pourtant signalée par K. Goodman (in F. Smith, 1980) — n'interviendrait plus que comme « béquille » dans quelques rares cas.

D'après le troisième courant, en pleine expansion actuellement, « lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit » (L. Sprenger-Charolles, 1986). Pour construire la signification d'un message écrit, le lecteur utiliserait en même temps et en interaction ses « capacités cognitives » (pensée et attention) et le « déchiffrage » (traitement des éléments linguistiques écrits, analyse et synthèse des segments graphémiques). Ces deux activités seraient elles-mêmes guidées par sa « pré-compréhension » : ses attentes, ses questions, sa familiarité préalable avec le thème abordé (B. Allard et B. Sundblad, 1982). L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de *mécanismes ascendants* (la perception d'une lettre ou d'un « bloc de lettres » oriente la saisie d'un mot ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'identification d'un mot ou d'une lettre). Pour le **modèle interactif**, il y aurait va-et-vient

permanent entre des conduites grapho-phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-contextuelles (Voir les présentations de M.J. Adams et B.J. Starr, 1982, L. Sprenger-Charolles, 1986).

De nombreuses données expérimentales vont dans le sens de la perspective interactive de la lecture. Rappelons en quelques-unes établies à partir de comparaisons entre groupes de bons et groupes de faibles lecteurs (enfants anglophones de 7 à 9 ans). L'enfant lecteur qui est un bon utilisateur du contexte est **aussi** généralement un bon décodeur de termes inconnus hors contexte (L. Murray et R. Maliphant, 1982). Les bons comprennent aussi les plus performants dans deux activités lexiques contrastées : le complètement de phrases « à trous » et l'identification de mots isolés (C.A. Perfetti, 1982). S'ils sont les plus aptes à se servir du contexte linguistique, notamment le contexte postérieur (F. Potter, 1982), ils en sont **également** les moins « prisonniers », les moins dépendants, car les plus capables de traiter dans un texte des mots très peu prédictibles (K. Stanovich ; 1981 ; C.A. Perfetti, 1985). Bref, les bons lecteurs sont plus habiles pour utiliser « en même temps » diverses sortes d'informations linguistiques : grapho-phonologiques, syntaxiques, sémantiques.

DES CONDUITES DE LECTEUR AU CP

Toutes les études citées sont fondées sur des méthodes qui mettent en évidence des corrélations entre la performance en lecture-compréhension et d'autres compétences (habiletés) censées jouer un rôle plus ou moins grand dans l'activité de lecture. Une autre approche consiste à observer et analyser les comportements des lecteurs novices. C'est ce que nous avons tenté de faire avec des élèves au cours du premier trimestre du CP. Quelques exemples (3), relevés dans une même classe située dans un quartier populaire, nous aideront à saisir les stratégies et les difficultés rencontrées par les lecteurs débutants. Ils nous permettront aussi de repérer les principales opérations en jeu dans « l'acte de lire de base », c'est-à-dire dans la recherche autonome du sens d'un récit court et simple associé à une illustration (texte d'une ligne composé d'une dizaine de mots environ).

Chaque enfant est seul avec l'expérimentateur qui lui présente un petit livre de littérature enfantine (Les deux ours, collection Je lis tout seul, OSDL). Le sujet manipule d'abord le livre et le feuilleté à sa guise. Puis il est invité à lire (4) le texte « Les deux petits ours sautent dans la neige » situé sous un dessin.

● **Nadia** montre du doigt, de gauche à droite, tout l'énoncé et dit « boule », sans doute en faisant allusion aux gros flocons de neige visibles sur l'image.

simple savoir-faire instrumental ou à un montage de mécanismes sensoriels ou psycho-moteurs. On ne peut le limiter à la réalisation quasi-automatique du « désir » de l'enfant ou du « statut » de questionneur d'écrit conquis par l'apprenti lecteur. On ne peut pas enfin en faire une conséquence directe ou immédiate des situations fonctionnelles ou authentiques de lecture proposées à l'enfant. Même si ces aspects de l'acquisition de la langue écrite sont importants, ils ne doivent pas conduire — ce qui est malheureusement souvent le cas — à occulter la dimension cognitive et psycholinguistique du savoir-lire de base.

Plus précisément, l'acte de lire (voir Myriam) apparaît comme une **stratégie** (6) composée de sept principales **opérations intellectuelles** :

1. Questionner le contenu : « que se passe-t-il ? Qu'arrive-t-il à X ? Que fait Y ? »

2. Repérer le support (le média) et le type d'écrit : « c'est un livre d'histoire », « c'est l'histoire de X ».

3. Explorer une quantité pertinente porteuse de sens : une ligne, une phrase (ce qui est compris entre une majuscule et un point), un groupe nominal...

4. Identifier des formes graphiques : mots, syllabes, lettres.

et

5. Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques : classe de mots, unités lexicales.

6. Organiser logiquement les éléments identifiés.

et

7. Mémoriser les informations sémantiques, la signification du texte étudié.

La première grande difficulté pour le lecteur néophyte ou maladroit tient au caractère **hétérogène** de l'activité de lecture : même pour lire un énoncé « simple et court », il faut mobiliser des procédures psycholinguistiques très diversifiées. Nombre d'erreurs ou d'échecs sont dus à l'absence de certaines opérations chez le candidat lecteur. Quand la première est omise (s'interroger sur le contenu de l'écrit à traiter), le sujet se lance dans une entreprise de syllabation ou de « pêche aux mots » dénuée de sens. S'il n'a aucune idée du type d'écrit ou du thème abordé (opération 2), lire se transforme en mission impossible. Au lieu d'être « un explorateur d'écrit », le lecteur médiocre peut rester « un piocheur borné » qui se polarise sur un petit fragment d'écrit (mot, syllabe, groupe de lettres) et bute au premier obstacle (opération 3). Certains inventent ou devinent en délaissant le traitement des formes graphiques (opération 4). D'autres, à l'inverse, consacrent leur énergie à produire des combinaisons phono-graphiques et ont très peu d'intuitions ou

d'hypothèses sur le sens (opération 5). Ceux qui « savent lire (sic) sans comprendre ce qu'ils lisent » juxtaposent une suite de mots sans établir de liaison logique ou chronologique entre les éléments identifiés (opération 6). Une partie des lecteurs inefficaces « oublie ce qu'ils viennent de lire » car ils n'ont pas « stocké » (enregistré) les informations recueillies (opération 7).

La seconde cause majeure d'insuccès tient à l'aspect **dialectique** de plusieurs opérations : pour lire, il s'agit de combiner des processus cognitifs contrastés, de faire interagir des mécanismes radicalement différents. Dans les opérations 4 et 5, le jeune lecteur doit articuler constamment le repérage de marques écrites ou de correspondances grapho-phoniques (par ex. le p ou le pe) et la découverte du signifié (l'idée de petitesse ou d'infantilité des personnages). Il lui faut sans cesse associer le traitement des « signes » linguistiques écrits (mots, lettres, syllabes) et les anticipations syntaxico-sémantiques (ça se passe où ? que font les ours ?). Il doit en outre « s'appuyer sur de l'écrit segmenté et ordonné pour reconstruire une réalité globale » (A. Bentolila, 1989), aller des micro-unités linguistiques (les, la, pe, ti, n, sa...) à la situation extra-linguistique (un jeu entre deux ours) et réciproquement. Par exemple, il lui faut établir un aller-retour entre le décryptage du mot *petit* et l'élaboration d'images mentales correspondant à la scène ou à l'événement relaté (« il y a deux ours qui sautent dans la neige »).

Une telle stratégie ne va pas de soi pour un apprenti lecteur de six ans. Myriam l'exprime bien au cours d'un entretien qui suit cette séance : « Avant, je croyais qu'il fallait juste trouver les mots. Mais ça suffit pas. Il faut les arranger dans sa tête pour que ça fasse une histoire » (voir aussi G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, 1989). De nombreux lecteurs malhabiles ont du mal à réaliser ce passage du fragment écrit (les lettres, les mots) au « global cohérent » (la totalité du récit ou de l'assertion). Ou bien, ils alternent comme Michel **déchiffrage borné** et **devinement sans contrôle**, sans réussir à lier les « signes » grapho-phonémiques et le sens (voir aussi N. Van Grun-derbeek et al., 1986).

LE TRAITEMENT DES INFORMATIONS

Si on utilise la perspective du traitement de l'information, on peut décrire l'activité de lecture de base comme la **coordination de sept sortes d'informations** :

1. Informations culturelles. Myriam sait que certaines espèces d'ours vivent dans les régions polaires.

2. Informations matérielles « médiatiques ». Myriam émet des hypothèses générales à partir du support : c'est un livre, cette collection propose généralement des récits.

3. Informations iconographiques. Elle interprète l'image correspondant au texte : c'est des ours qui jouent.

4. Informations visuelles (les indices). Elle repère dans d'autres situations observées la cédille et la boucle descendante de garçon, le ph au milieu de éléphant, le M de Martine, etc.

5. Informations phono-graphiques. Elle établit les relations entre n et /n/, s et /s/, déchiffre **petit** et déchiffre partiellement **sautent**.

6. Informations idéographiques. Elle reconnaît immédiatement (« globalement ») **les, dans, la** qui font partie de son vocabulaire visuel (ou « capital mots »).

7. Informations sémantico-syntaxiques. Elle sait que **dans la** annonce un lieu et un nom féminin, que le terme manquant entre « les petits ours » et « dans la neige » est obligatoirement un verbe.

Les quatre autres enfants cités ne peuvent mobiliser l'ensemble de ces sources d'informations ou/et sont incapables de les associer. Le « vrai lecteur » de six ans serait donc celui qui peut traiter des informations linguistiques et extra-linguistiques de toutes sortes et qui peut jouer avec souplesse de leur complémentarité.

ACTE DE LIRE ET SOUS-SAVOIR-FAIRE

Bien que maîtrisant imparfaitement certaines procédures — décodage, anticipations, reconnaissance de formes écrites, traitement alphabétique partiel des mots... Myriam sait « quand même » lire. Le fait d'être **un chercheur de sens** (ou de contenu) lui permettrait de **rendre opératoires des savoir-faire** qui, pris en soi ou séparément, apparaissent encore bien insuffisants.

Ainsi, on aboutit à l'idée que le savoir-lire est **une compétence élaborée** (stratégique) de (re)construction de sens prenant appui sur une série de **compétences restreintes** (spécifiques) en para-lecture.

1. Compétence verbo-prédictive : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal « à trous ».

2. Compétence grammaticale : avoir conscience (ou une connaissance implicite) des structures de la langue parlée ou écrite ; avoir par exemple saisi les concepts de mot et de phrase.

3. Compétence idéographique : constituer et accroître son « capital mots ».

4. Compétence grapho-phonique : avoir compris la relation oral/écrit, acquérir le code de correspondance graphème/phonème, pouvoir faire la synthèse et l'analyse d'un groupe de phonèmes ou de graphèmes.

5. Compétence fonctionnelle : savoir distinguer des supports et des types d'écrits différents ; adapter son

comportement de questionneur de contenu en fonction de la nature du texte et de la situation.

6. Compétence culturelle : avoir des connaissances générales sur « le sujet à lire ».

7. Compétence tactique : s'efforcer d'intégrer des informations très diversifiées, connecter des opérations sectorielles.

Bien sûr, on peut dire que certains de ces savoir-faire particuliers sont eux-mêmes dépendants de fonctions ou de capacités plus générales. Il est probable que la compétence verbo-prédictive est étroitement liée au niveau lexical de l'enfant et à son aisance verbale. L'habileté à saisir la combinatoire et la nature alphabétique de l'écriture paraît largement déterminée par le niveau de conscience phonique (ou phonémique) du sujet. La possibilité de coordonner des informations et des activités variées est à rapprocher des capacités de l'enfant à résoudre des situations-problèmes ou à séparer-relier parties et tout d'un objet.

Quoi qu'il en soit, il nous semble d'ores et déjà important de signaler que l'activité de lecture du débutant **nécessite** l'existence de **nombreuses compétences à propos de la lecture et l'écriture**. Mais il **suffit** de posséder ces compétences de façon **partielle** ou **fragile** pour que l'acte de lire soit réussi. Par exemple, il est indispensable de maîtriser au moins une partie du code de correspondance phono-graphique. Ce savoir-faire ne suffit certes pas pour comprendre un énoncé inconnu (voir Samir et Michel) mais un « niveau zéro » dans ce secteur rend impossible toute lecture véritable (voir Nadia et Isabelle). **L'emploi exhaustif et exclusif des conduites grapho-phoniques, de même que leur méconnaissance** par les lecteurs novices constituent des **obstacles** énormes à la compréhension de textes décrits. Comme Myriam, les « bons lecteurs débutants » que nous avons observés ne pratiquent jamais un déchiffrement systématique et continu. Mais ils n'abandonnent jamais tout recours à **des** procédés phonético-graphiques au profit des seuls mécanismes indévisuels. En fait, ils modulent et diversifient leur usage du décodage : décomposition-recomposition complète d'un mot, analyse partielle, grappillage d'indices grapho-phoniques (souvent au début des mots). Et ils l'emploient toujours de concert avec d'autres procédures : anticipations locales (sur un mot), hypothèses sémantiques générales (sur « l'histoire »), reconnaissance immédiate de termes. Bref, ils se servent de la combinatoire « avec intelligence », c'est-à-dire en même temps et au **même titre** que d'autres « outils » de para-lecture.

Comme d'autres analyses (T. Carr., 1981 ; M. Adams et B. Starr, 1982), nos travaux conduisent à mettre en cause le caractère « unilatéral » ou « unifactoriel » des théories psycholinguistiques de bas en haut (bottom up)

et de haut en bas (top down) de la lecture. La « partialité » est encore plus nette chez les praticiens et les pédagogues qui se réclament de ces deux grandes écoles. Pour les uns, les « traditionnels », pour apprendre à lire, il faut partir des niveaux linguistiques « les plus simples » (les lettres et les sons) pour arriver progressivement au mot puis à la phrase. Pour les autres, les « novateurs », tout ce qui relève du déchiffrement et des habiletés grapho-phoniques est « contraire », « opposé » au comportement de lecteur.

Nos observations indiquent que, vers 6-7 ans, les bons compreneurs sont aussi de bons décodeurs. Ils sont surtout capables de **faire interagir** les informations de bas niveau et celles de haut niveau. Ils ont des **comportements plus diversifiés et plus flexibles** que ceux des lecteurs moins habiles (L. Sprenger-Charolles, 1986, p. 25). La lecture-compréhension semble bien être le résultat de l'interaction entre des processus ascendants — qui vont des micro-unités linguistiques (lettres, groupes de lettres) vers les macro-unités (phrases) — et des processus descendants — mobiliser ses connaissances, ses capacités de *raisonnement et d'inférence pour identifier des fragments écrits*.

VERS UNE THÉORIE INTERACTIVE DE L'ACQUISITION DE LA LECTURE

Cette conception interactive de l'acte lexique peut être étendue au processus d'acquisition du savoir-lire. Pour devenir lecteur, il faudrait **à la fois être un chercheur de sens et un chercheur de code**. L'installation de l'acte de lecture se ferait dans un va-et-vient continu entre le développement d'une capacité à questionner des contenus variés, à « faire du sens avec de l'écrit » (compétence de lecture) et la mise en place progressive de compétence de para-lecture (ou sous-compétences lexiques) : connaître la fonction des multiples supports et types d'écrits, constituer un capital mots, maîtriser les règles de correspondance grapho-phonologiques, traiter des mots ou groupes de lettres (analyse et synthèse), formuler des hypothèses sémantiques, réfléchir sur le fonctionnement de la langue... Le savoir-lire serait à la fois **cause et conséquence** de ces divers savoirs et savoir-faire en lecture-écriture.

D'après les points de vue classiques, l'enseignement/apprentissage de la lecture se déroule selon un schéma linéaire dont le décodage représente l'étape première, voire la pièce maîtresse. L'enfant et l'enseignant devraient « d'abord passer » par la maîtrise totale des correspondances lettres-sons et le déchiffrement systématique avant d'accéder à la pratique de la lecture-compréhension. Actuellement, cette conception semble reprise par des

psycholinguistes qui font de la conscience phonique la base ou la condition numéro un du savoir-lire (J. Alegria et M. Morais, 1988).

Des thèses « nouvelles » proposent un modèle linéaire inverse de la construction de savoir-lire. La « quête » et « le projet » de l'apprenti lecteur dans « des situations fonctionnelles » seraient les seuls déterminants des progrès lexiques. Puis — vers 7-8 ans — l'enfant construirait des connaissances sur l'écrit, opération « indépendante » et « conséquence » de l'acquisition de la lecture (J. Foucambert, 1976, p. 38, 80, 97).

Ces deux analyses de l'évolution des capacités de lecture ont un point commun : elles recherchent la source ou la matrice d'où découlerait toute une série de comportements et de savoir-faire ; elles occultent ou rejettent les autres « origines » possibles. En accord avec la perspective interactive, nos observations suggèrent, au contraire, que le développement de la conscience phonologique chez l'enfant n'est pas indépendant des aspects culturels et fonctionnels de l'apprentissage du savoir-lire. De même, rien ne nous permet de penser que le perfectionnement de certaines habiletés (memoriser des formes écrites, formuler des hypothèses sur des textes imprimés) est séparé — encore moins exclusif — d'autres apprentissages instrumentaux tels que le décodage. Les points de vue linéaires (une cause A → un effet B, un savoir X → un savoir Y) et binaires (soit le facteur 1, soit le facteur 2) ne nous semblent pas pertinents pour rendre compte de la construction de l'activité lexique.

Il faut plutôt l'envisager en termes de « réseau » ou de « maillage ». D'après ce modèle, l'acte de lire « réussi » est l'aboutissement d'interactions entre des savoirs ou des savoir-faire sur la lecture et l'écriture, le plus souvent ponctuels et labiles, et une stratégie de producteur de sens plus ou moins grossière ou approximative. Il y a mise en place **conjointe** de sous-compétences lexiques (ou instrumentales) et de la capacité à « attribuer » des significations à des messages écrits, grâce à des **connexions multiples** entre toutes sortes de « mini savoirs » et de techniques embryonnaires. Toutes ces habiletés en lecture-écriture évoluent de pair et se renforcent l'une l'autre.

Pour devenir lecteur, l'enfant n'a pas besoin de maîtriser parfaitement tel outil (par ex. la combinatoire, le stock de mots mémorisés visuellement, la capacité à anticiper, le repérage des supports, etc...) ; mais il en acquiert plusieurs de concert, en même temps qu'il multiplie les occasions et les tentatives de questionner (« comprendre ») des écrits. Les **conduites** de « chercheur de sens » deviennent de plus en plus efficaces lorsqu'elles s'appuient sur des **connaissances** en lecture-écriture de plus en plus diversifiées et solides, connaissances qui sont elles-mêmes en partie le produit des expériences

d'apprenti-compreneur de l'enfant. Bref, **pour apprendre à lire, il faut comprendre la lecture et l'écriture et se doter de divers savoir-faire particuliers tout en multipliant les essais de « lire pour de bon ».**

La majorité des conceptions sur le développement du savoir-lire pourraient être représentées par un fil menant d'une compétence A bien installée à une compétence B *entièrement neuve ou par une pelote qu'on déroule peu à peu, de deux ans (voire avant) jusqu'à seize ans (ou plus).*

Nous préférons l'image de la fabrication d'une pièce de tissu : les **savoirs sur** la langue parlée ou écrite et les habiletés spécifiques en constitueraient la chaîne tandis que les **expériences** de « lecture vraie » et les explorations de textes écrits pour « faire du sens » en seraient la trame.

CONCLUSION : SAVOIR DE QUOI L'ON PARLE

Nous avons commencé cet article en soulevant la question du sens donné aux mots lire et savoir lire. Trop souvent encore, spécialistes et praticiens réduisent l'acquisition de la lecture au montage de mécanismes ou de savoir-faire en para-lecture : posséder la combinatoire, prononcer une succession de segments écrits, transformer des signes graphiques en formes sonores, mémoriser des mots ou des phrases imprimés... Nous avons signalé que l'enseignement généralisé de la lecture restait à réaffirmer.

Nous avons utilisé l'expression **savoir-lire de base** pour indiquer que l'activité (ou la compétence) d'un lecteur débutant au cours du cycle préparatoire n'était pas semblable à celle d'un enfant d'âge pré-scolaire et qu'elle pouvait être bien différente de celle d'un lecteur confirmé. Il y a lire et lire. Tous les comportements visant à « faire du sens » avec de l'écrit sont-ils de même nature ? Mettent-ils en jeu les mêmes processus cognitifs et psycholinguistiques ? Quand un enfant dit « boire » ou « eau » en montrant « Evian » sur la bouteille est-ce de la lecture ? Quand il attribue une signification à un écrit (voir Nadia, Isabelle, Michel), *peut-on dire que dans tous les cas « il s'agit d'une véritable lecture » ?* Quand il associe une forme graphique (par ex. un mot sur une étiquette) et un objet ou un concept est-on en présence d'une activité de lecture-compréhension comme le pensent certains ? Pour nous, tous ces comportements d'apprenti-compreneur ne sont que les **prémices** ou les **racines** (7) du savoir-lire de base (comprendre de façon autonome un récit court et simple).

Entre ces savoir-faire isolés, rudimentaires, qui apparaissent très tôt chez le jeune enfant, et la stratégie fort complexe utilisée par Myriam, **il y a un abîme cognitif et**

psycholinguistique. C'est ce qui explique que des *appren-tis-lecteurs* mettent plusieurs années pour passer de la première étape à la seconde.

La notion de savoir-lire de base permet aussi deux autres distinctions importantes. Premièrement, un enfant qui comprend une histoire d'une ou deux lignes a encore souvent bien du chemin à parcourir avant d'être capable de lire un énoncé mathématique, une carte routière ou un texte littéraire d'une page. Deuxièmement, les procédures utilisées par un débutant pour lire un texte donné ne sont pas nécessairement les mêmes que celles d'un lecteur expérimenté.

Repérer et préciser les différents sens du terme savoir-lire (comprendre) devraient devenir une priorité des chercheurs et des professionnels de l'enseignement/apprentissage de la lecture.

De la même façon, il nous paraît urgent de séparer les divers rôles du déchiffrage et de l'oralisation. Quand Myriam dit à voix basse certaines parties du texte, elle pratique une forme de **langage pour soi** (ou auto-langage) qui lui sert à réguler son activité de lecture : mémoriser les informations, mettre en relation des éléments identifiés, contrôler son « travail mental »... Le lecteur malhabile emploie cet **outil intellectuel** — ce que Vygotski (1985) nommait langage privé (ou égocentrique) — pour accompagner, étayer sa démarche de *compreneur*. Ceci n'a rien à voir avec la pratique scolastique de la diction d'un texte mot à mot ou de la syllabation à nonnante.

Quand Myriam s'appuie, entre autres, sur des informations graphophoniques pour lire-comprendre, cela signifie que le traitement partiel des unités linguistiques de seconde articulation (les phonèmes et les graphèmes) est **l'un des moyens** « d'attribuer du sens » à un texte écrit. Les comportements de « non lecteur » (ou plutôt de pré-lecteur) observés chez Nadia et Isabelle montrent que la maîtrise du savoir-lire nécessite une prise de conscience de la structure phonétique de la parole et de la nature alphabétique de notre écriture. En d'autres termes, **un enfant doit avoir compris le principe du b.a., ba pour être un « vrai lecteur ».** Ceci n'a rien à voir avec l'utilisation d'une méthode synthétique de « lecture » par l'enseignant ou d'une activité de « lecteur » de type b.a., ba par l'apprenant. Beaucoup confondent les acquis, les connaissances sur l'objet (la langue parlée ou écrite) avec la démarche, les opérations de saisie du contenu (l'acte de lire). Affirmer que l'apprenti lecteur doit avoir conscience du fonctionnement du système écrit ne signifie pas qu'il mobilise principalement des conduites grapho-phonémiques pour lire. Dire qu'il doit **être alphabétisé pour être lecteur** — c'est-à-dire qu'il doit connaître les mécanismes de notre écriture, les aspects formels du langage écrit dans ses relations avec l'oral — ne veut pas dire qu'il

doit employer une stratégie alphabétique de lecture — c'est-à-dire traiter lettre après lettre un énoncé écrit.

Enfin, une erreur fréquente consiste à confondre les différentes dimensions de l'apprentissage de la lecture — culturelle, affective, cognitive, sociale, pédagogique, psycholinguistique, etc. Si on mélange ces multiples aspects, si on les dilue les uns dans les autres, si on ne reconnaît pas nettement la nature pluri-dimensionnelle de cette acquisition, on part à la recherche de « son point central » ou de « son élément primordial », recherche qui nous paraît aussi vaine que celle de la pierre philisophale.

Il est grand temps de mettre fin au cloisonnement des disciplines et au dialogue de sourds, en particulier entre psycholinguistes et pédagogues. C'est en rapprochant les divers abords de l'activité de lecture, en les faisant interagir, que nous appréhenderons de mieux en mieux « comment les enfants apprennent à lire ».

Gérard CHAUVEAU
Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU
CRESAS, INRP

Notes

- (1) Comme on dit activité para-scolaire ou centre para-médical.
- (2) Ce thème sera peu développé ici. Cf. G. CHAUVREAU et E. ROGOVAS-CHAUVEAU (1987), *L'évolution du savoir-lire chez l'enfant*.
- (3) Les cinq enfants appartiennent à des CSP « défavorisées ».
- (4) Consigne initiale : « Qu'est-ce que c'est écrit ? Regarde bien (...) A présent tu me dis ce qui est écrit, ce que tu reconnais,

ce que tu crois. Montre avec ton doigt ce qui est écrit » → et l'indiquent les mouvements de l'index.

- (5) Il faudrait, pour une analyse plus fine, distinguer anticipations locales (« deviner » un mot) et textuelles (hypothèses sur le récit), prédictions (utilisant le seul pré-contexte) et retours en arrière.
- (6) Stratégie : conduite coordonnant différentes actions en vue d'un but (ici, comprendre la phrase écrite examinée).
- (7) Peut-être la préhistoire (L. Vygotski, 1978).

Références bibliographiques

- M.J. ADAMS et B.J. STARR, Les modèles de lecture, *Bulletin de Psychologie*, 356, 1982.
- J. ALEGRIA et J. MORAIS, Analyse segmentée et acquisition de la lecture, in L. Rieben et C. Perfetti, *L'apprenti lecteur*, Delachaux et Niestlé, 1988.
- B. ALLARD et B. SUNDBLAD, *Le mécanisme de la lecture et l'acquisition de l'aptitude à lire et à écrire*, Institut de Pédagogie, Stockholm, 1986 (traduction).
- A. BENTOLILA, *Apprendre à lire à l'école*, 1989, à paraître.
- J.H. CARR, *Building theories of reading ability*, *Cognition*, 9, 1, 1981.
- G. CHAUVEAU ET E. ROGOVAS-CHAUVEAU, L'évolution du savoir-lire chez l'enfant, *Cahiers Pédagogiques*, 254-255, 1987. Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture, *Psychologie Scolaire*, 68, 1989.
- J. FOUCAMBERT, La manière d'être lecteur, *OCDL-Semap*, 1976. Préface à F. Smith, *Comment les enfants apprennent à lire*, Retz, 1980.
- K.S. GOODMAN, Reading : a psycholinguistic guessing game, in H. Singer et R. Ruddell, *Theoretical models and process on reading*, IRA, 1976.
- L. LURÇAT, *La maternelle : une école différente ?*, Cerf, 1976.
- L. MURRAY ET MALIPHANT, Developmental aspects of the use of linguistic and graphemic informations during reading, *British Journal of Educational Psychology*, 52, 2, 1982.
- C.A. PERFETTI, Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture, *Bulletin de Psychologie*, 356, 1982. *Reading ability*, Oxford University Press, 1985.
- F. POTTER, The use of the linguistic context, *Br. Jour. Educ. Psy.*, 52, 1, 1982.
- F. SMITH, *Comment les enfants apprennent à lire*, Retz, 1980. *Devenir lecteur*, Colin-Bourrellet, 1986.
- L. SPRENGER-CHAROLLES, Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage, *Pratiques*, 52, 1986. L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique, *Revue Française de Pédagogie*, 87, 1989.
- N. VAN GRUNDERBEECK ET AL, Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté, *Revue Française de Pédagogie*, 74, 1986.
- L. VYGOTSKI, The prehistory of written language, in *Mind In Society*, Harvard University, Press, 1978. *Pensée et langage*, Editions Sociales, 1985.