

Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans

Gérard CHAUVEAU
INRP & CRESAS, Paris

Je m'intéresserai ici aux *difficultés propres à la lecture-écriture* qui se manifestent à l'entrée au cours préparatoire (C.P.; 1^{ère} année de l'école élémentaire française). Peut-on dire que, dès leur arrivée à l'école élémentaire ou même avant, une partie des jeunes écoliers de six ans sont des enfants apprentis lecteurs à risques ou en difficulté?

Au moment de recevoir l'enseignement systématique de la lecture-écriture au cours préparatoire, les enfants peuvent se caractériser de deux façons: premièrement, ils ont déjà des idées, des expériences et des acquis dans le domaine de l'écrit; deuxièmement, ils sont déjà très différents les uns des autres quant à leurs connaissances et leurs compétences en lecture-écriture.

Le même statut social et scolaire – celui d'enfants dits non lecteurs, pré-lecteurs, pré-lettrés ou apprentis-lecteurs – recouvre en réalité des situations fort contrastées. D'un côté, on trouve ceux qui viennent au cours préparatoire «terminer» leur apprentissage de la lecture. Mais de l'autre, il y a ceux qui sont «à peine entrés» dans le monde de l'écrit, ceux qui ont des idées tout à fait vagues ou confuses sur les fonctions et le fonctionnement de la langue écrite, ceux qui méconnaissent les pratiques et les pratiquants du lire-écrire. La réalité c'est que les «niveaux» en lecture-écriture sont très différents d'un enfant à l'autre dès le premier jour de cours préparatoire (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994; Chauveau *et al.*, 1997). Mais pouvons-nous en déduire qu'une partie d'entre eux sont déjà «à risques» ou «en difficulté» dans le domaine de la lecture-écriture? Non, si l'on considère ces risques ou ces difficultés dans l'absolu, c'est-à-dire comme des attributs inhérents aux enfants: déficiences, anomalies, troubles de l'apprentissage (dérèglements, dysfonctionnements de l'apprenant). Oui, si l'on relativise les notions d'apprenti lecteur à risques ou en difficulté, c'est-à-dire si l'on prend en compte le *double décalage* de ces enfants: décalage par rapport aux enfants de 6 ans bien plus «avancés» dans le monde écrit et décalage par rapport aux attentes et aux normes de la majo-

rité des maîtres de cours préparatoire. A partir de quel écart, à partir de quel seuil peut-on supposer qu'un enfant de 6 ans est un apprenti lecteur à risques (ou en difficulté) au moment où il s'apprête à entrer au cours préparatoire? Comment saisir *les difficultés* «initiales» en *lecture-écriture* de cet enfant? Pour répondre à ces questions, il nous faut rappeler ce qu'est «l'apprentissage de la lecture» avant 6 ans, avant l'enseignement/apprentissage officiel et systématique au cours préparatoire. Plus exactement, il nous faut commencer par distinguer deux périodes dans l'histoire – l'évolution – de l'enfant apprenti lecteur (voir Chauveau, 2001).

La première période de l'acquisition du lire-écrire

Pendant très longtemps, on a pensé que l'enfant commençait à apprendre à lire à 6 ans, à partir du moment où il recevait l'enseignement de la lecture-écriture à l'école élémentaire. Dans la vie des enfants apprentis lecteurs, il s'agit là en réalité du deuxième temps de l'apprentissage de la lecture: la *phase de maîtrise*, celle qui consiste à maîtriser les mécanismes et les techniques de base de la lecture, celle qui permet d'accéder au savoir-lire autonome.

Les «vrais débuts» de l'acquisition du lire-écrire – l'entrée dans l'écrit – sont en général bien antérieurs. On peut dire que le jeune enfant commence à s'approprier l'écrit quand, par exemple, il prend l'habitude de se faire lire «des histoires» par un adulte et l'habitude d'interpeller des pratiquants de la culture écrite: «tu me lis l'histoire de X?», «lis-moi encore ce livre!», «qu'est-ce que tu écris?», «qu'est-ce que tu lis?», etc. Dans le même temps, bien souvent, le même enfant fait ses premiers essais de «lecture et d'écriture»: il interprète un message écrit à partir de l'image qui l'accompagne, il redit un court texte lu au préalable à voix haute par un partenaire, il note son prénom sur le dessin qu'il donne à un proche, il produit des notes écrites «pour jouer» en se servant d'une pseudo-écriture ou de pseudo-lettres, etc. Dès l'âge de 3 ans environ, les enfants commencent à mettre en place des *comportements* et des *pratiques* de «lecteur» et de «scripteur». Ces pratiques de la lecture et de l'écriture vont de pair avec un *travail cognitif* – ou une activité réflexive – sur l'écrit. Bien avant l'âge «officiel» de la lecture (vers 6 ou 7 ans), les jeunes enfants essaient de comprendre, de «penser» l'écriture et la lecture. Ils sont capables de s'engager dans une réelle activité «intelligente» pour se représenter – ou tenter de saisir – les fonctions (le rôle, les usages, les apports) et le fonctionnement (la structure, les règles linguistiques) de notre écriture. Mais leurs idées diffèrent profondément des idées qui semblent normales ou «évidentes» à des enfants lecteurs-scripteurs de 7 ans. Pour

reprendre les mots de Piaget concernant l'évolution de l'enfant dans le domaine logico-mathématique, elles semblent d'abord «originales» ou «très étranges». Par exemple, un bon nombre d'enfants de 3 ou 4 ans disent qu'ils savent lire. Ils confondent lire et raconter une histoire, lire et redire une histoire connue, lire et inventer une histoire en regardant les illustrations, etc. La plupart pensent qu'il faut plus de lettres (ou «plus d'écritures») pour écrire *train* que pour écrire *locomotive* «parce qu'un train c'est plus grand, c'est plus long». Ou bien ils utilisent autant de lettres pour « crire» *chaton* que pour écrire le *chaton mange la souris*. Ces enfants apprentis lecteurs sont alors dans «la préhistoire de l'écriture» (Vygotski, 1930/1978; Ferreiro *et al.*, 1982, p. 154).

La première phase d'acquisition de la lecture va donc consister pour l'enfant à essayer de comprendre pourquoi et comment faire pour apprendre à lire et écrire: c'est la *phase de compréhension*. Plus précisément, il va tenter de résoudre trois questions: quelles sont les fonctions et les pratiques de l'écrit? Comment fonctionne le système écrit, quel est le «code»? Comment faire pour lire? Durant cette première période, (commencer à) apprendre à lire c'est *comprendre l'écriture et la lecture*, c'est découvrir les trois dimensions de l'acquisition du lire-écrire:

- culturelle: les pratiques et les finalités de l'écrit
- linguistique: le principe alphabétique de notre écriture
- stratégique: les principales opérations en jeu dans l'acte de lire

En d'autres termes, c'est accéder à «la clarté cognitive» (Downing & Fijalkow, 1984), c'est élaborer des connaissances et acquérir des compétences sur trois objets: 1) les usages de la lecture et de l'écriture, les apports du savoir lire et écrire («le sens» ou les finalités de l'apprentissage de la lecture); 2) le système franais d'écriture («le code»); 3) l'activité de lecture («la stratégie» de lecture). L'ensemble constitue la *conscience de la lecture-écriture*.

L'enfant a terminé la première phase d'acquisition de la lecture – la phase de compréhension – lorsqu'il a saisi pourquoi apprendre à lire et saisi le principe alphabétique de notre écriture. Il est alors prêt à – ou sur le point de – maîtriser «les mécanismes» de lecture et de l'écriture. Le savoir-lire semble conditionné – au double sens du mot¹ – par le degré de compréhension des aspects a) culturels, b) linguistiques et c) stratégiques de la lecture-écriture.

1 Conditionner: a)  tre la condition de, déterminer; b) emballer, préparer (un objet, une marchandise)

La batterie d'évaluation initiale de la lecture-écriture (BEILE)

Nous utilisons une série de neuf épreuves qui permettent d'évaluer les acquis des enfants prélecteurs (ou pré-lettrés) dans ces trois secteurs: c'est la Batterie d'Evaluation Initiale de la Lecture-Ecriture (la BEILE).

Les aspects culturels

Epreuve 1: Connaissance des supports de l'écrit. On présente à l'enfant dix supports écrits: un livre scolaire, un livre de littérature enfantine, un programme de télévision, un dictionnaire, une lettre dans son enveloppe, une notice de produit pharmaceutique, un prospectus, un journal d'informations générales, une revue scientifique de type «Tout l'univers», une fiche de recette de cuisine. On lui demande en montrant un support: «Tu sais ce que c'est? A quoi ça sert? Qu'est-ce qu'on peut faire avec?». On note un point par bonne réponse. Exemple: «c'est un livre» ou «c'est un journal» est noté 0 point si l'enfant ne peut expliquer le contenu ou l'usage du support. Par contre, on note un point pour «c'est pour savoir qu'est-ce qui se passe», «c'est pour lire les informations» (le journal), «c'est pour apprendre à écrire», «c'est pour apprendre (ou écrire) les mots» (livre de français). Si la réponse semble imprécise, on relance l'enfant: «Explique moi... Pourquoi on lit ça?».

Epreuve 2: Les raisons d'apprendre à lire. On interroge l'enfant sur sa volonté d'apprendre (ou de ne pas apprendre) à lire et sur les pratiques lectorales qu'il a «intégrées»: «Tu as envie d'apprendre à lire? Tu trouves que c'est bien de savoir lire? Tu aimerais savoir lire?», etc. Puis on lui demande d'explicitier, de justifier ses choix: «Pourquoi ça te plaît? Pourquoi tu trouves ça bien? Si tu savais lire qu'est-ce que tu ferais? Qu'est-ce que tu lirais? Et qu'est-ce qu'on peut lire encore? A quoi ça sert de lire? Et puis ça sert à quoi aussi? Quand on sait lire, qu'est-ce qu'on peut faire? Quand tu sauras lire, qu'est-ce que tu liras?», etc. Au cours de cet entretien, l'objectif est d'obtenir le plus de réponses possibles. On note un point pour chaque réponse qui fait référence, de façon explicite, à une pratique lectorale, c'est-à-dire à la lecture en tant que pratique sociale et culturelle. Par exemple: «J'aime bien les livres d'aventures, comme ça je pourrai en lire tout seul», ou «pour pas se tromper quand on fait les courses», «pour faire des mathématiques, il faut savoir lire». Mais «pour lire des livres» ou «pour travailler», «lire des papiers» sont cotés 0 point. On demande alors à l'enfant: «Explique-moi. Que peut-on lire dans un livre? Quel livre tu voudrais lire?», etc.

Les aspects linguistiques

Epreuve 3: Synthèse phonémique. L'enfant doit réaliser la synthèse (la fusion) de deux phonèmes en présence de deux phonogrammes (lettres-sons) correspondants. On commence par un essai non noté: «J'ai deux petits bruits /b/, /a/, je les mets ensemble. Qu'est-ce que ça fait?... /b/ /a/, ensemble...?». Dans le même temps, on montre à l'enfant un carton avec les lettres b a. L'épreuve compte quinze paires de phonèmes: par exemple, /p/ /u/, /m/ /i/, /f/ /e/, /r/ /u/, /p/ /ɑ̃/. Chacune est présentée en même temps que les phonogrammes correspondants: p ou, m i, f  , r ou, p an, etc. Une bonne réponse est notée un point.

Epreuve 4: Nommer les lettres. On présente à l'enfant une série de dix lettres (majuscules d'imprimerie) alignées sur une feuille: A P E T F O B M D U. On pointe chaque lettre en demandant: «Tu sais ce que c'est? 'Tu sais comment ça s'appelle?». On retourne la feuille et on recommence avec la même série de lettres en minuscules cursives. On note $\frac{1}{2}$ point si l'enfant donne le nom ou le son de la lettre. Par exemple, P est nommé «p » ou «pe»: $\frac{1}{2}$; p est nommé «p » ou «pe»: $\frac{1}{2}$.

Epreuve 5: Connaissance du langage technique de la lecture-écriture. Il s'agit d'une épreuve «papier-crayon» qui permet d'évaluer la connaissance de termes tels que: mot, phrase, lettre, chiffre, ligne, titre, premier mot, dernier mot, première lettre, dernière lettre, majuscule, minuscule, nom de l'auteur, etc. On cherche à savoir si l'enfant comprend le vocabulaire technique employé quotidiennement dans la classe de cours préparatoire.

Exemples:

item 1:	i 5 a u	«Entoure le nombre, entoure le chiffre»
item 2:	3 T B R	«Entoure le nombre, entoure le chiffre»
item 11:	M orange b x	«Entoure le mot»
Item 18:	thé par col Gel	«Entoure la lettre majuscule»
item 20:	La plante pousse. avait ron	«Entoure la phrase»
item 21:	Voyez mon chien	«Entoure la première lettre de chaque mot»

L'épreuve compte trente items. Chaque item réussi est noté un point (voir E. Fijalkov, 1993).

Epreuve 6: Dictée de mots et d'une phrase. On demande à l'enfant d'écrire les mots suivants, *chat, chatte, chaton, fourmi, lapin*; puis la phrase *le chaton mange la souris*. On l'invite à écrire «comme il croit» ou «comme il peut» ou «avec son écriture à lui». Après l'écriture de chaque mot (ou de la phrase), on demande à l'enfant de «lire» ou de «dire» ce qu'il vient d'écrire «en montrant avec son doigt». Puis on l'invite à dire ou expliquer comment il a fait. Les enfants ont été classés en 5 niveaux ou 5 catégories (Besse, 1993; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, pp. 69-80).

Niveau 1: Simili-écriture ou traces. L'enfant fait la différence entre la trace écrite et le dessin. Ses productions écrites sont des marques graphiques, des traces liées à l'activité du moment. L'enfant ne leur attribue pas de signification durable; il les interprète au contraire de manière variable en «oubliant» le mot ou l'énoncé dicté par l'adulte. Il s'intéresse au tracé (ou à la trace) et peu au message à écrire.

Niveau 2: Ecriture grapho-perceptive ou logographique. L'enfant pense l'écrit comme une marque se rapportant directement au référent (l'objet). Chaque production écrite est une sorte de logo (image écrite) sans rapport avec la forme orale de l'énoncé.

Niveau 3: Ecriture segmentée. L'écrit produit tient compte de la durée de l'émission (orale) ou de la quantité de fragments sonores (syllabes, mots). La différence de longueur est nette entre la graphie d'un mot court et celle d'une phrase. Quand il «relit», l'enfant essaie de – ou commence à – segmenter sa production écrite en «morceaux» de mots ou de groupes de mots.

Niveau 4: Ecriture phonique. L'écrit correspond à une analyse phonique partielle de l'énoncé. L'enfant commence par écouter ou prononcer en décomposant ce qui est à écrire. Il réussit à isoler un ou plusieurs «sons», souvent l'initiale d'un mot ou une voyelle.

Niveau 5: Ecriture presque alphabétique. L'écrit est pensé comme une succession ordonnée de sons de l'énoncé oral (la parole). L'enfant peut exprimer (verbaliser) sa compréhension du principe alphabétique: la correspondance graphème/phonème. Il devient capable de produire une «écriture phonétique» même s'il connaît mal le code phonographique conventionnel.

Les aspects stratégiques

Epreuve 7: Relire une phrase écrite. On lit une phrase écrite à voix haute devant l'enfant, en pointant chaque mot avec le doigt: *Bébé éléphant joue dans la rivière*. Puis on lit à voix haute une seconde phrase sans pointer avec le doigt: *Papa éléphant joue avec bébé éléphant dans la forêt*. L'enfant est invité à «relire» la phrase en pointant chaque mot au fur et à mesure: «Tu dis la phrase, tu lis la petite histoire en montrant les mots avec ton doigt. Ecoute bien...» (on relit/redit la phrase). Les réponses sont classées en quatre niveaux ou quatre groupes:

- 1: Aucun pointage: aucun mot n'est isolé par l'enfant
- 2: Début de pointage: un ou deux mots pointés
- 3: Pointage partiel: au moins trois mots pointés
- 4: Pointage complet: neuf mots pointés.

Epreuve 8: Interpréter un texte (une phrase écrite) associé à une image. On présente à l'enfant une phrase écrite accompagnée d'une illustration: *Deux petits ours jouent dans la neige*. On lui demande: «Qu'est-ce que tu crois qui est écrit ici? A ton avis, qu'est-ce que c'est marqué ici?» (on suit toute la phrase avec le doigt). On ajoute: «Montre avec le doigt où tu crois que c'est écrit». Les façons de faire des enfants sont classées en quatre niveaux

(Chauveau *et al.*, 1993, pp. 23-41; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, pp. 30-42).

Niveau 1: L'interprétation centrée sur l'image. L'enfant projette du sens sur l'écrit sans traiter l'écrit lui-même, sans tenir compte des caractéristiques de l'énoncé écrit: longueur, nombre de mots... Il «lit» l'image par exemple, il semble penser que l'écrit est une étiquette qui sert à nommer l'objet présent sur l'image; ou bien il invente un court récit basé exclusivement sur le dessin.

Niveau 2: L'interprétation/segmentation du texte. L'enfant prend en compte certaines caractéristiques «quantitatives» de l'écrit: longueur de l'énoncé, nombre de segments séparés par un blanc. Parfois il associe une syllabe sonore à un fragment écrit ou il invente (produit) un énoncé comprenant à peu près autant de mots que la phrase écrite.

Niveau 3: Le conflit déchiffrement/compréhension. L'enfant se préoccupe de plusieurs aspects «qualitatifs» de l'écrit: forme des mots, lettres, syllabes; il reconnaît un ou deux mots, établit une ou deux correspondances grapho-phoniques. Mais il y a «divorce» entre des essais de déchiffrement et sa recherche de sens: quand il veut comprendre ce qui est écrit, il «invente» sans tenir compte des éléments identifiés; ou bien il se limite à nommer un personnage ou une action.

Niveau 4: Le début du savoir-lire. L'enfant parvient presque à identifier plusieurs fragments écrits (syllabes, mots), à coordonner une information iconique et une information grapho-phonique ou à essayer d'utiliser le contexte linguistique pour identifier un mot. Il commence à traiter trois sortes d'unités linguistiques: grapho-phoniques (lettres et syllabes), lexicales (mots) et syntaxico-sémantiques (groupes de mots ou phrase).

Epreuve 9: Appréhender (décrire) l'acte de lire. Elle complète l'épreuve 8. On demande à l'enfant de dire ce qu'il faut faire pour lire le texte *Deux petits ours jouent dans la neige*. «Comment il faut faire pour lire tout ça?» (on suit l'énoncé avec le doigt). «Explique-moi bien. Et qu'est-ce qu'il faut faire encore? Celui qui sait lire comment il fait pour lire tout ça?». Puis on lit la phrase à voix haute (sans pointer avec le doigt). Et on demande: «A ton avis, comment j'ai fait pour lire tout ça?»... «Et toi, qu'est-ce que tu dois apprendre, qu'est-ce que tu dois savoir faire pour lire cette petite histoire? Et qu'est-ce que tu dois faire encore...?». On invite l'enfant à expliquer le mieux possible ce qu'il «croit» ou ce qu'il «pense». Les réponses sont classées en quatre groupes ou quatre niveaux.

Niveau 1: L'enfant ne distingue pas l'activité de lire. Par exemple, il confond lire et «deviner» (interpréter l'image)

Niveau 2: L'enfant sait qu'il faut traiter/segmenter la phrase écrite

Niveau 3: L'enfant dit qu'il faut «trouver les lettres» ou «trouver les mots»

Niveau 4: L'enfant mentionne les trois types d'éléments linguistiques à traiter: les lettres-sons, les unités lexicales (les mots), la phrase (l'histoire), il sait qu'il faut à la fois décoder et comprendre.

Les apprentis lecteurs en difficulté

Nous avons examiné 106 enfants de 6 ans «normaux», à la fin de la grande section maternelle (dernière année de l'école maternelle): aucun ne présentait de trouble, de retard ou de handicap particulier. Ces 106 enfants ont ensuite été scolarisés dans 7 classes de cours préparatoire «ordinaires»: les maîtres avaient tous au moins deux ans d'expérience au C.P., ils utilisaient une méthode de lecture courante (Ratus, *Au fil des mots...*)².

A la fin du C.P., nous avons évalué les performances en lecture-compréhension de deux façons: appréciation du maître (A, B, C, D) et résultat à un test de lecture-compréhension silencieuse (A, B, C, D). 21 enfants – soit 1/5 de l'échantillon – ont été classés D par les deux modes d'évaluation. Nous avons alors recherché le protocole de ces 21 faibles lecteurs lors de la passation de la BEILE un an plus tôt.

Ces 21 enfants ont *tous* obtenu des *scores faibles* à la BEILE. Leur résultat très médiocre en fin de maternelle «annonçait», leur difficulté en lecture dans un C.P. ordinaire.

Ces 21 enfants ont tous des performances peu satisfaisantes *dans l'ensemble des 9 épreuves de la BEILE*. Aucun ne présente un déficit important dans un seul secteur. On peut estimer que les futurs mauvais lecteurs (ou les futurs élèves en difficulté de lecture) sont en difficulté, vers 6 ans, dans les trois domaines étudiés: culturel, linguistique, stratégique.

Le faible score obtenu dans certaines épreuves permet de «pronostiquer» des difficultés sérieuses dans l'apprentissage de la lecture au C.P. Par exemple, tous les enfants qui ont au maximum 3 points à l'épreuve 1 (connaissance des supports) ou 1 point à l'épreuve 2 (pourquoi apprendre à lire) ou 15 points à l'épreuve 5 (connaissance du langage technique) se situent un an plus tard dans le groupe de faibles lecteurs (dans des conditions pédagogiques ordinaires). Une note faible dans une seule de ces épreuves suffit à «prédire» des difficultés de lecture au C.P. (dans un contexte scolaire ordinaire). Mais ce résultat doit être relativisé puisqu'aucun enfant n'a une performance faible dans une seule épreuve (voir ci-dessus).

Le faible score obtenu dans d'autres épreuves ne permet pas à lui seul de «prévoir» l'insuccès de l'enfant dans un C.P. ordinaire. Par exemple, certains enfant qui ont eu 0 point à l'épreuve 3 (synthèse phonémique) et à l'épreuve 4 (connaissance des lettres) deviennent bons lecteurs un an plus tard. Mais un score 0 (ou proche de 0 dans l'une de ces épreuves est un bon prédicteur de l'insuccès au C.P., lorsqu'il est associé à des scores bas dans

2 Manuels de lecture en usage en France.

d'autres épreuves, par exemple dans les épreuves «culturelles» ou les épreuves de «dictée».

Enfin, ces 21 enfants se différencient très nettement d'un groupe de 20 enfants qui ont obtenu de bons scores à la BEILE en fin de maternelle et qui sont de bons lecteurs en fin de C.P. (notés A ou B). Ces 20 enfants «avancés» ont atteint les scores suivants aux 9 épreuves de la BEILE:

- 1: connaissance des supports: 8
- 2: raisons d'apprendre à lire: 5 (5 réponses culturelles, existence d'un projet personnel de lecteur)
- 3: synthèse phonémique: 12
- 4: connaissance des lettres: 8
- 5: connaissance du langage technique: 25
- 6: dictée: niveau 4 ou 5
- 7: relecture: niveau 4
- 8: interpréter un texte: niveau 3 ou 4
- 9: décrire l'acte de lire: niveau 3 ou 4.

En revanche, la plupart des 21 enfants «  risques» obtiennent les résultats suivants:

- 1: 3
- 2: 1 ou 2
- 3: 0 ou 1
- 4: 1 ou 2
- 5: moins de 15
- 6: niveau 2
- 7: niveau 2
- 8: niveau 1 ou 2
- 9: niveau 1 ou 2

Conclusion

Traditionnellement, les études et les débats sur les difficultés de l'apprentissage de la lecture se sont focalisés sur les difficultés «techniques», et notamment sur les difficultés de décodage. Notre recherche tend à montrer que ces difficultés techniques sont précédées par des difficultés «conceptuelles». Les futurs mauvais lecteurs aborderaient l'enseignement systématique de la lecture-écriture au cours préparatoire (1 re année de l' cole élémentaire) en ayant beaucoup de mal à *comprendre la nature même* de l'écriture et de la lecture.

Avant d'être confrontés aux problèmes techniques de la maîtrise de la lecture, ils seraient d'abord face à trois sortes de problèmes conceptuels: comprendre les fonctions et les pratiques de l'écrit, comprendre le fonctionnement de notre système écrit et comprendre l'acte de lire.

Au moment d'entrer au C.P., les enfants de 6 ans qui ont des *difficultés propres à la lecture-écriture* sont en difficulté dans les différents secteurs examinés par la BEILE (Batterie d'Evaluation Initiale de la Lecture-Ecriture). Leurs difficultés sont *  la fois culturelles, linguistiques et strat -*

giques. Ce résultat consolide l'idée selon laquelle le processus d'acquisition de la lecture est «un phénomène à trois dimensions»: culturelle, linguistique et stratégique.

Au moment d'entrer au C.P., les différences «en lecture-écriture» entre les enfants apprentis lecteurs sont très importantes. Dans notre échantillon d'une centaine d'enfants, on remarque deux groupes «opposés» d'égale importance (environ 20 enfants soit 1/5): le groupe des «avancés» qui vont réussir au C.P. et celui des apprentis lecteurs «en difficulté».

Si l'on se place sur le terrain pédagogique, nos résultats suggèrent que l'école maternelle – et en particulier la grande section – a un rôle important à jouer dans le domaine du *langage écrit* et de *l'éducation à l'écrit*, surtout en direction des apprentis lecteurs à risques. Ils indiquent aussi que l'intervention pédagogique destinée à ces apprentis lecteurs à risques devrait porter *sur les trois dimensions* de l'acquisition de la lecture, aussi bien en grande section maternelle qu'au cours préparatoire.

Bibliographie

- Besse, J. M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau *et al.*, *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP-L'Harmattan.
- Chauveau, G. (2001) (dir.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire*, 68.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Chauveau G. *et al.* (1993). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP-L'Harmattan.
- Chauveau G. *et al.* (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner* (1re éd.). Toulouse: Privat.
- Ferreiro E. *et al.* (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, Mexico.
- Fijalkow, E. (1993). Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture en cours préparatoire. In G. Chauveau *et al.*, *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP-L'Harmattan.
- Vygotski, L. (1978). The prehistory of written. In *Mind in society*. Londres: Harvard University Press (1re éd. 1930).