HAL
open science

Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire

Pierre Sève, Sylvie Cèbe

To cite this version:

Pierre Sève, Sylvie Cèbe. Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2014, Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire (50), pp.7-13. hal-01115688

HAL Id: hal-01115688

https://hal.science/hal-01115688v1

Submitted on 14 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Repères
Recherches en didactique du français langue maternelle

50 | 2014
Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire

Lire en maternelle et ailleurs : la lecture avant que de savoir lire

Reading in preschool: reading before knowing how to read

Pierre Sève et Sylvie Cèbe

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/reperes/751
ISSN : 2263-5947

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 31 décembre 2014
Pagination : 7-14
ISBN : 978-2-84788-642-9
ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université Clermont Auvergne

Référence électronique
Pierre Sève et Sylvie Cèbe, « Lire en maternelle et ailleurs : la lecture avant que de savoir lire », *Repères* [En ligne], 50 | 2014, mis en ligne le , consulté le 14 novembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/reperes/751

Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Lire en maternelle et ailleurs : la lecture avant que de savoir lire

Pierre Sève et **Sylvie Cèbe**, université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand, ESPE Clermont-Auvergne, laboratoire ACTé

Le paysage où s'inscrit cette livraison

En septembre 2013, la diffusion des résultats de l'évaluation des élèves à l'entrée au CP a pu satisfaire les enseignants de maternelle et les chercheurs. Ils y découvraient que les efforts qu'ils avaient produits et les pratiques d'enseignement qu'ils avaient mises en œuvre pour les uns, et diffusées pour les autres, avaient bien produit les effets escomptés. La *note d'information* du ministère de l'Éducation nationale (2013) qui présentait ces résultats signalait, en effet, que quelles que soient les caractéristiques socioéconomiques des familles, les performances des élèves étaient bien meilleures (en prélecture, en écriture, pour les concepts de temps et pour l'épreuve numérique). On pouvait également y lire que cette évolution plaçait les enfants de père ouvrier de 2011 au même niveau que les enfants de cadres de 1997, respectivement à 60 % et à 59 % de réussite.

Mais l'enthousiasme fut de courte durée puisque, neuf mois plus tard, la même note d'information titrait « Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés ». Les résultats faisaient apparaitre que si les compétences évaluées en début de CP (connaissance du code, conscience phonologique…) étaient bien nécessaires pour envisager avec confiance l'entrée des élèves dans l'apprentissage formel de la lecture, elles s'avéraient insuffisantes pour leur permettre une bonne compréhension des textes.

La recherche longitudinale menée par Catts *et al.* (2006) permet d'expliquer, en partie, ces faibles résultats. Les auteurs ont procédé à une analyse dite « rétrospective » qui visait à cerner les caractéristiques des élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension et le moment de la scolarité auquel celles-ci apparaissent. À la fin de la dernière année d'école maternelle, ils mesurent le niveau de compréhension du langage oral de 604 élèves : 328 présentent un retard de développement langagier et 276 obtiennent des performances dans la norme. Ce sont ces élèves qu'ils réévaluent en fin de 2e, 4e et de 8e années,

moment auquel ils distinguent deux groupes : les élèves qui décodent bien, mais peinent à comprendre ce qu'ils lisent et ceux qui présentent le profil inverse. La comparaison des résultats aux différentes évaluations montre que si les difficultés en compréhension du langage oral mesurées en fin d'école maternelle ne sont pas de bons prédicteurs du niveau de compréhension atteint au cours des deux premières années, ils en sont d'excellents pour le niveau atteint au cours de la 8e année, quelles que soient les compétences que les élèves démontrent dans le domaine du décodage. De plus, la corrélation entre le décodage et la compréhension décroit au fil de la scolarité primaire tandis qu'augmente celle qui lie compréhension du langage oral et compréhension en lecture. Ceci explique sans doute pourquoi les difficultés de décodage sont très tôt décelées, quand celles qui touchent la compréhension le sont beaucoup plus tard, voire beaucoup trop tard.

Il ressort de cette étude, et de beaucoup d'autres, que les acquis réalisés avant l'entrée dans l'apprentissage formel de la lecture déterminent une bonne partie du devenir scolaire des élèves. Cette influence est d'autant plus forte que, si l'on en croit Fayol (2014), les pratiques d'enseignement de l'école élémentaire s'avèrent encore insuffisantes pour doter tous les élèves des compétences requises pour comprendre.

Or tous les enfants ne profitent pas, chez eux, de pratiques éducatives qui leur permettent de construire l'ensemble des compétences requises pour comprendre. On sait combien le milieu socioéconomique auquel ils appartiennent exerce à cet égard un effet différenciateur et les études récentes menées par Hidman *et al.* (2014) et par Bonnéry *et al.* (2013) apportent à ce sujet des données extrêmement parlantes.

Les premiers ont filmé 700 mères[1] de milieux sociaux contrastés qui lisaient avec leurs enfants quand ceux-ci avaient neuf mois, deux ans et quatre ans, soit trois prises de vue. Au terme de ce recueil, ils distinguent deux catégories de pratiques :

1. celles qui sont centrées sur le sens de l'histoire (explication du vocabulaire, rappel et résumé du contenu du livre, lien de l'histoire avec les expériences personnelles de l'enfant ou avec d'autres livres familiers, mise en scène, invitation à examiner les illustrations et à poursuivre l'histoire) ;

2. celles qui portent sur le code (centration de l'attention de l'enfant sur les mots, les lettres ou les sons, et une invitation à lire par lui-même).

Certaines techniques sont largement employées : presque toutes les mères attirent l'attention de l'enfant sur les illustrations, le plus souvent pour expliquer le lexique. En revanche, elles produisent très peu d'énoncés portant sur le code ; quel que soit le milieu social auquel elles appartiennent, aucune ne parle du nom des lettres ou des sons que celles-ci transcrivent, y compris quand il s'agit d'indices saillants dans l'histoire (rimes, allitérations). Et moins

1 40 % des mères observées n'ont pas de diplôme supérieur. 2 % des familles déclarent ne jamais lire, 25 % lire une à deux fois par semaine, 35 % 3 à 6 fois par semaine et 38 % lire tous les jours.

de la moitié d'entre elles fait des liens avec la vie de l'enfant ou met en scène l'histoire. On peut donc conclure que les dyades consacrent beaucoup plus de temps à désigner et à décrire les illustrations qu'à produire des inférences et à interpréter. Les auteurs extraient de leurs données un autre résultat fondamental, selon nous : plus le niveau d'étude atteint par la mère est élevé, plus s'allonge le temps consacré à la lecture d'un seul album et plus augmente le nombre d'échanges sur le sens du texte.

Il faut ajouter que les 700 enfants qui ont participé à l'étude ont eu à passer différentes épreuves d'évaluation. Les résultats font apparaitre que la présence d'échanges familiaux centrée sur le code ne présage pas de meilleures performances en compréhension. En revanche, la quantité d'énoncés portant sur le sens est en corrélation avec le niveau de vocabulaire atteint par l'enfant. Toutefois, tous les composants qui ont un lien avec le sens ne sont pas également prédictifs des compétences lexicales. À 4 ans, les enfants les plus performants dans ce domaine sont ceux qui ont été régulièrement amenés à comparer l'histoire lue avec leurs propres expériences quand les plus faibles sont ceux dont les mères ont privilégié le rappel et le résumé de l'histoire.

Les auteurs de cette recherche avaient une dernière ambition, celle de démêler le poids de trois variables habituellement confondues dans les études qui comparent l'effet du milieu social : le niveau scolaire atteint par la mère, l'appartenance ethnique et la langue parlée à la maison. Leurs résultats mettent en évidence que si la première exerce un effet significatif sur la nature des échanges, les deux autres n'affectent pas de manière indépendante la gamme d'expériences proposée aux enfants.

Dans l'étude réalisée par Bonnéry *et al.* (2013), les auteurs ont filmé les modes de faire de trois types de famille – « populaires avec peu de capitaux », « aisées » et « cultivées »[2] – quand elles partageaient des temps de lecture avec leurs enfants. Leurs résultats vont dans le même sens : selon le milieu auquel on appartient, on ne s'y prend vraiment pas de la même manière. Ils extraient, en effet, quatre types de lectures, les deux premiers se trouvant chez les familles populaires :

1. « populaires-oralisantes » : les parents lisent le texte de manière ininterrompue et les interactions qui suivent cette lecture sont très courtes, un peu comme s'ils considéraient que le sens était accessible par la simple oralisation du texte ;

2. « populaires-restitutives » : ici, la participation de l'enfant est plus sollicitée, mais sur un mode d'interrogation quelque peu « scolaire ». On lui demande de reformuler ou de répondre à des questions fermées qui appellent des réponses factuelles (et non interprétatives) ;

3. « cultivées-élaboratives » : si l'enfant est, ici aussi, incité à participer, c'est pour réfléchir sur des critères précis comme l'identification d'indices – dans le

2 Les auteurs distinguent les familles « aisées » dans lesquelles le capital économique est plus important que le capital culturel des familles « cultivées » qui présentent un profil inverse.

texte ou l'image… – qui accréditent ou discréditent des hypothèses de lectures, ou pour articuler lesdits critères dans un raisonnement d'ensemble. Il est aussi régulièrement incité à argumenter et à justifier ses positions.

4. « aisées-motivantes » : à mi-chemin entre deux pratiques précédentes, celles-ci sont axées sur le plaisir du moment partagé et la découverte de l'histoire. Elles offrent parfois des grilles de lecture du livre, mais à un moindre degré que celles de type 3.

Il ressort de ces études que les pratiques familiales de lecture partagée, parce qu'elles sont extrêmement diverses, s'avèrent aussi différenciatrices. Si les unes permettent aux très jeunes enfants de développer l'ensemble des compétences requises par la compréhension, les autres s'avèrent insuffisantes. C'est pourquoi la question qui se pose aujourd'hui à l'école maternelle porte sur les mesures qu'elle peut prendre pour que ces différences initiales ne se transforment pas en inégalités de réussite.

Cette question n'est certes pas neuve, mais le récent rapport de l'Inspection générale (2011) contraint chercheurs et formateurs à réviser les réponses apportées jusque-là. Ce rapport signale, en effet, qu'on trouve « dans la plupart des classes beaucoup de lectures offertes, mais peu de travail sur la compréhension. » Plus bas, on peut lire « peu d'enseignants se soucient de la quantité et de la qualité du texte, de la nature des illustrations et de leur rapport avec le texte, de l'univers de référence, de la complexité du schéma de l'histoire et de sa structure, du nombre des personnages et de leur comportement et/ou de la clarté de leurs états mentaux, de la position du narrateur » (2011, p. 130). Autrement dit, si ces pratiques ne pénalisent pas les enfants qui bénéficient, chez eux, de pratiques efficaces – au sens où elles leur permettent de développer les compétences requises pour comprendre –, elles s'avèrent très largement insuffisantes pour les autres.

C'est donc autour de cette question éminemment vive dans le champ des sciences de l'éducation et de la didactique que les diverses contributions de ce numéro de *Repères* s'organisent.

Organisation du numéro

Un premier ensemble de contributions permet de mieux définir des aspects de la lecture qui apparaissent comme autant d'objets d'enseignement, méconnus, mais cruciaux.

Celle de Marie-Claude Javerzat met en lumière un aspect rarement étudié : comment les très jeunes élèves commencent-ils à donner sens à un univers fictionnel ? En lien avec la capacité des élèves au jeu symbolique, en accord avec les catégories proposées par la sélection officielle du ministère (en particulier celle de « jeu mis en scène dans le livre »), elle témoigne des difficultés et des réussites de jeunes élèves pour construire le « monde papier » de deux albums.

Elle montre aussi le rôle crucial, pour y aider, de la mise en voix, des artéfacts et, plus généralement, de l'étayage de l'adulte.

La contribution de Martine Jaubert, Maryse Rebière et Hélène Guillou-Kérédan rend compte d'une entreprise didactique pleine de risque : celle de présenter à des élèves de Petite Section une affiche documentaire.

Cette expérience est l'occasion de revenir sur les enjeux de la lecture de ce type d'écrit ; en quelque sorte, elle sert de révélateur. Comme la situation où se trouvent les élèves dépasse largement la compétence de tous et de chacun, les difficultés apparaissent en pleine lumière alors que dans les classes où il se travaille ordinairement des écrits du même type, ces difficultés peuvent être méconnues, masquées pour ainsi dire par la compétence des élèves les plus habiles. Ainsi les auteures montrent que l'affiche documentaire confectionnée pour la classe exige des élèves qu'ils s'inscrivent à la fois dans une communauté littéraciée et dans une communauté scientifique scolaire. En s'appuyant sur une relecture de Bronckart et en manipulant les concepts d'implication et de conjonction, les trois auteures montrent dans quelles limites et sous quelles conditions d'aussi jeunes élèves sont capables à la fois de découvrir ce qu'est un documentaire et d'élaborer des savoirs à sa fréquentation.

Véronique Bourhis s'intéresse quant à elle à la fréquentation des imagiers par les tout petits. Elle pose que ce genre permet au très jeune lecteur de passer d'un usage irréfléchi des mots à un usage tendu entre dénomination et désignation. Comme elle étudie la médiation qu'offrent deux enseignants d'une part et une mère d'autre part, elle détermine différents profils et affirme l'intérêt d'une « empathie affective » par rapport à une « empathie cognitive » pour favoriser la construction de la référenciation – et par-delà, celle d'un locuteur.

Dans un deuxième ensemble, nous avons groupé les réflexions qui s'attachent plus particulièrement aux différentes manières de donner accès à une histoire ou à un texte narratif.

Véronique Boiron y aborde une médiation rarement étudiée : elle compare l'efficacité de la lecture et du contage pour favoriser la compréhension des jeunes élèves. Si elle n'aborde que secondairement la question de la familiarisation avec la langue écrite et l'apprentissage de sa compréhension, son étude établit nettement que le contage rend plus aisée la compréhension d'une histoire ou d'un récit.

Élise Vinel offre un outil pour analyser les échanges autour d'un récit. Celui-ci permet de mesurer la variation des conduites selon les supports (albums sans texte *versus* avec texte) et selon les situations (lecture à l'école avec l'enseignant *versus* à la maison avec un parent) ; il permet en particulier de mettre au jour le contraste dans l'appui sur l'expérience personnelle. L'étude permet d'affirmer, outre le poids des variables prises en compte, l'influence qu'exerce sur la pratique de l'enfant le profil adopté par l'adulte.

Le troisième ensemble de contributions approfondit des questions professionnelles et propose des élaborations qui peuvent y répondre.

L'article d'Annette Schmehl-Postaï, François Simon et Catherine Huchet propose sous le nom de « Parcours Probléma Littérature » un dispositif pour analyser, voire concevoir des situations d'enseignement de la compréhension. Celle-ci est définie, à la suite de Fabre et de Meyer, comme la perception de la « question figurée » par le texte et la production de propositions en réponse. Ces propositions relèvent elles-mêmes de trois dimensions : celle de la référence, celle de la signification et celle de la manifestation. À titre de test, ce modèle est appliqué à l'enseignement d'un texte de Boujon qui se caractérise par son ironie.

La contribution de Glais Cordeiro documente l'importance de la médiation adulte dans la construction de la signification. Dans une perspective relativement classique, elle montre, en particulier, comment lors d'une activité d'identification d'un personnage à partir de ses déterminations l'enseignante observée resserre la tâche, comment elle amène à combiner plusieurs séries d'arguments, comment elle renvoie une question pendante à l'ensemble du groupe.

La contribution d'Elaine Turgeon présente avec modestie l'élaboration d'un outil ambitieux qui vise à aider les maitres dans l'identification et la sélection pour leur classe d'albums susceptibles de se prêter à un travail d'interprétation. C'est l'occasion d'analyser des albums issus de la production québécoise et d'en souligner les points d'intérêt dans une perspective didactique.

Dans l'ensemble de ce numéro, la contribution de Maria Kreza explore une question singulière : elle interroge la compétence des élèves à lire seuls un récit qui leur a été lu. Le dispositif de l'étude permet d'approcher une représentation qui semble centrale : celle où *lire* ne consiste pas à traiter le matériel linguistique, mais à rendre compte de ce qui est écrit. On comprend ainsi le rôle de l'appui sur les illustrations, sur la mémoire de ce qui s'est joué en classe, voire sur le « par cœur »…

Au total, l'ensemble ainsi constitué ne prétend pas apporter de réponses ni complètes ni définitives à la préoccupation centrale d'éduquer les élèves à la compréhension. Il n'en complète pas moins les travaux déjà existants en éclairant des zones d'ombre, en proposant des outils ou en ouvrant des perspectives de réflexion. Dans l'espoir de servir les objectifs de démocratisation de la République, et de développer chez tous les élèves le gout et la possibilité de lectures cultivées.

Références bibliographiques

BONNÉRY S., MAMEDE M., SOULÉ V., GRESSIER N., BASTIDE I., CRINON J., JOIGNEAUX C., MARIN B. et PINTO S. (2013). *Les usages de la littérature de jeunesse (4-8 ans) dans les structures éducatives et culturelles de la ville. Risques d'inégalités et conditions d'appropriation*. Rapport de recherche commandé par la ville de Gennevilliers.

CATTS H. W., ADLOF S. M. et WEISMER S. E. (2006). « Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading ». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, n° 49, p. 278-293.

FAYOL M. (2014). *L'urgence c'est de réunir des conférences de consensus*. Disponible sur Internet : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/05/30052014Article635370315675951553.aspx

HINDMAN A. H., SKIBBE L. E. et FOSTER T. D. (2014). « Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort ». *Reading and Writing,* n° 27(2), p. 287-313.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE et INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2011). *L'école maternelle*. Rapport, n° 2011-108. Disponible sur Internet : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014). « Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés ». *Note d'information*, DEPP, n° 19.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ». *Note d'information,* DEPP, n° 13.19.