

André Ouzoulias,
professeur à l'IUFM de Versailles

Le niveau initial de conscience phonologique est-il le « meilleur prédicteur unique » de la réussite dans l'apprentissage de la lecture ?

Depuis les années 80, de nombreuses recherches ont porté sur le rôle de la conscience phonologique des phonèmes dans l'apprentissage de la lecture. La plupart des chercheurs, ce matin même, Emilia Ferreiro, reconnaissent qu'elle joue un rôle crucial dans la réussite. Ce point de vue se comprend aisément : puisque ce sont les phonèmes qui sont à la base des écritures alphabétiques (et, pour le français, de notre « pluri-système graphique »), pour apprendre à lire, l'enfant doit, inséparablement, abstraire les phonèmes et repérer dans l'écriture les signes qui les représentent, à savoir les graphèmes. À l'inverse, pour un enfant qui ne parvient pas (ou pas assez systématiquement) à isoler les phonèmes, l'écriture des mots apparaît quelque peu arbitraire et mystérieuse.

Parmi ces chercheurs, certains affirment que cette capacité à abstraire les phonèmes est « le meilleur prédicteur unique » de la réussite. Il tirent cette conclusion du raisonnement statistique suivant : si l'on cherche quelle compétence initiale est la mieux corrélée avec la réussite ultérieure, on trouve que, parmi les multiples compétences initiales *prises isolément*, c'est la conscience phonémique qui rend compte de la plus grande part de variance. D'où l'expression : « meilleur prédicteur unique » (Adams, 1990). C'est ce point de vue et ses implications pédagogiques que je voudrais discuter.

Il y a diverses façons de le discuter :

a) On peut souligner que bien d'autres compétences initiales favorisent un apprentissage réussi de la lecture (conscience lexicale, conscience syntaxique, une familiarité avec les objets écrits et une première compréhension de ce que c'est que lire, une familiarité avec la langue écrite, une bonne conceptualisation du système de la langue écrite, la connaissance des lettres de l'alphabet, un sentiment de confiance, etc.). On peut aussi supposer que ces diverses compétences jouent un rôle d'autant plus favorable qu'elles sont combinées entre elles d'une certaine manière. On peut enfin montrer qu'elles n'ont pas le même poids à différents moments de l'entrée dans l'écrit. C'est par exemple ce que conclut Margarida Alves-Martins dans l'une de ses recherches récentes (2001). On peut enfin insister sur le fait que, de l'affirmation selon laquelle la conscience phonémique, évaluée à un moment donné de l'apprentissage, est le « meilleur prédicteur unique », on ne peut pas déduire que celle-ci serait aussi *la cause directe de la réussite*.

b) On peut montrer également, comme le fait Rémi Brissiaud (2001), que si le niveau initial de conscience phonologique prédit la capacité ultérieure à « phonétiser » des pseudo-mots quel que soit l'environnement pédagogique, *il ne permet pas de prédire le niveau de compréhension en lecture* à la fin du CP dans les classes où les élèves sont principalement incités à développer leur compétence en décodage. Pour cela, il faudrait que les élèves soient amenés à

approfondir d'autres compétences, notamment à utiliser et à développer les anticipations sémantiques et syntaxiques au cours d'activités de lecture-compréhension, et à les faire interagir avec le décodage.

Ce n'est pas exactement l'angle que je vais adopter. Je partirai de la question suivante : *comment la conscience phonémique émerge-t-elle ?* En effet, si l'on connaissait mieux les conditions dans lesquelles elle se développe avant un enseignement systématique et explicite du décodage, et quelles compétences lui sont alors éventuellement associées, on pourrait peut-être mieux comprendre aussi *comment aider les enfants à abstraire les phonèmes*. J'argumenterai en faveur du point de vue selon lequel l'émergence de la conscience phonémique exprime une première familiarité avec la langue écrite et plus particulièrement, j'insisterai sur l'importance des situations d'écriture dans ces premières expériences.

Un première réponse :

la conscience phonémique résulte d'un apprentissage sensoriel.

Selon ce point de vue, c'est *le raffinement progressif de la discrimination auditive* qui serait à la base des premières attentions portées par l'enfant aux unités infra-syllabiques. En proposant à l'enfant, dès la maternelle, des exercices sensoriels centrés sur des unités sonores de plus en plus fines, on l'aiderait à abstraire les phonèmes. Il suffirait de lui enseigner *ensuite* comment ces unités sont représentées à l'écrit. Il comprendrait alors le principe alphabétique et accéderait au décodage en mettant en œuvre la conversion graphèmes-phonèmes. Dans ce processus, progressivement, la conscience phonémique et la capacité à décoder se renforceraient mutuellement. Ce point de vue peut paraître de bon sens. Il se heurte cependant à deux objections de fond.

Première objection : le phonème, tout spécialement le phonème consonantique, n'est pas une unité *naturelle* de l'oral. Je veux dire par là qu'il ne peut guère dériver d'une analyse de la chaîne acoustique, si subtile et si attentive soit-elle, sans autre moyen que la capacité à discriminer les sons du langage. Ici, il est fondamental de distinguer *la sensibilité implicite à des variations phonémiques* comme lorsque l'enfant discerne [pul] et [bul] (« poule » et « boule ») et la capacité à abstraire explicitement les phonèmes (par exemple, isoler [ul] dans ces deux items). La première capacité est naturelle et universelle, elle se développe avec l'apprentissage du langage oral. La seconde ne l'est pas, ainsi que le montre l'échec durable, dans ce type de tâche, de nombreux enfants qui manifestent pourtant une bonne sensibilité implicite aux variations phonémiques.

On connaît mieux aujourd'hui les unités sonores qu'un enfant de 5 ans peut abstraire de la chaîne acoustique par le seul moyen de la discrimination auditive.

La syllabe, notamment en français, est une unité saillante et facile d'accès. À 5 ans, la presque totalité des enfants est capable de scander les mots en syllabes (par exemple, segmenter « kangourou » sous la forme « kan gou rou ») et, avec très peu d'entraînement, de dénombrer ces syllabes, d'isoler la première (« kan ») ou la dernière (« rou »).

Certes, ils manifestent une sensibilité à des unités infra-syllabiques comme la *rime de la syllabe* (par exemple, éliminer l'intrus dans la série « tour », « four », « balle », « cour »). Mais c'est là encore une sensibilité implicite. Autrement dit, ils réussissent à repérer l'intrus, mais, massivement, ils ne parviennent pas à isoler explicitement la rime commune (ici, [ur]). Cette sensibilité s'étend à la voyelle lorsqu'elle est la rime d'une syllabe. Par exemple, ils peuvent dire si l'on entend ou non [u] dans « loup », « pou », « pain », « cou ». Mais ils ne parviennent

pas à abstraire la *consonne initiale*. Lorsque celle-ci est une fricative *et qu'elle se situe en attaque de la syllabe*, comme [ʃ] dans « chèvre » ou [r] dans « rose », *ou en clôture* comme dans « poche » ou « fleur », de nombreux enfants peuvent également repérer sa présence, mais, massivement, ils ne parviennent pas à prononcer isolément les autres composants (respectivement « évre », « ose » ou « po », « fleu »). De plus, cette même tâche (repérer la présence d'une consonne) est bien plus difficile quand il s'agit d'occlusives ([p], [b], [t], [d], [k], [g]...) et tout particulièrement des occlusives sourdes ([p], [t], [k]...), fréquentes en français.

Certes aussi, les enfants les plus performants peuvent réussir à abstraire tel ou tel phonème consonantique. Mais il s'agit le plus souvent de réussites locales, très rarement systématiques. Or, ce qui est attendu de l'enfant, à terme, ce n'est pas une réussite partielle sur les exemples les plus faciles. C'est qu'il sache *ce qu'est un phonème* à la différence des unités plus larges (mots, syllabe, attaque, rime), qu'il comprenne donc ce qu'on pourrait appeler le « principe phonémique » : l'analyse de la chaîne acoustique peut toujours se ramener à ces unités indivisibles. Il est donc essentiel de distinguer réussite locale, même si elle est porteuse de progrès ultérieurs, et réussite systématique ou quasi-systématique adossée à la compréhension de ce principe phonémique.

La raison pour laquelle les enfants ne peuvent pas discriminer les phonèmes à partir de la seule écoute attentive des mots est connue des chercheurs en phonétique. En fait, les phonèmes sont *coarticulés*. Ils ne sont pas physiquement distincts. *La syllabe n'est pas une somme de phonèmes*. Elle est émise comme élément sonore unique car *la consonne est par elle-même imprononçable isolément*. En effet, d'un point de vue physico-acoustique, quand un sujet dit par exemple [pu], on ne peut pas isoler un moment il dit [p], suivi d'un autre où il dit [u]. En fait, si on considère que la voyelle isolée est la syllabe primitive, la consonne n'est pas un élément de même nature. Elle est, un « modificateur de la voyelle ». J'emprunte cette expression très claire à Rémi Brissisaud (texte inédit et conversations personnelles). Tant que l'enfant n'a pas découvert le principe phonémique, *il ne peut pas comprendre* une question de ce type : « C'est quoi les deux petits sons qu'on entend dans pou ? ». En toute rigueur, d'un point de vue physico-acoustique, dans « pou », il n'entend pas deux sons, mais un seul. Le bleu et le jaune primaires, en se mélangeant, donnent un vert, mais, dans ce vert, on ne voit ni bleu, ni jaune. De même, dans [pu], l'enfant n'entend pas [p] puis [u] et il ne peut pas entendre ces phonèmes séparément, précisément parce qu'ils n'existent pas de manière séparée.

Deuxième objection : en fait la conscience des phonèmes est largement dépendante des connaissances sur l'écriture, elle est essentiellement une conscience grapho-phonologique. C'est ce que montrent toutes sortes de tâches proposées à des adultes ou à des enfants.

Ainsi, si l'on demande à des adultes de dire à l'envers un mot comme « café », ils évoquent mentalement son écriture et s'appuient sur cette évocation pour dire [ɛfak]. Certaines erreurs attestent que c'est bien ainsi qu'ils procèdent. Par exemple, pour « taxi », on aura très fréquemment [iksət] au lieu de [iskət]. Le sujet se contente de prononcer la lettre X, mais il n'a pas conscience qu'elle représente deux consonnes [ks] et que si on agence les phonèmes de « taxi » à l'envers, il faut aussi inverser ces deux consonnes. Pour certains mots un peu plus complexes, de nombreux sujets ne réussissent cette tâche qu'en recourant à l'écriture. Même pour des tâches bien plus simples, comme inverser les phonèmes du prénom et du nom (par exemple, Gustave Flaubert — > « Fustave Glaubert ») on observe des erreurs qui attestent de ce traitement grapho-phonologique (par exemple « Xavier Dupont » qui devrait être transformé en « Dzavier Gupont » et qui est transformé en « Davier Gzupont »).

Par ailleurs, les adultes analphabètes ou les personnes lettrées qui utilisent une écriture non alphabétique (comme le chinois) ne réussissent pas mieux que les enfants de 5 ans à des tâches de suppression du premier phonème d'une syllabe.

Quant aux enfants, on a vu combien leurs performances dans des analyses explicites et systématiques sont médiocres jusqu'à l'entrée au CP. En revanche, au cours du CP, on observe un développement rapide de la conscience des phonèmes chez la plupart des enfants. On peut faire l'hypothèse qu'ils réussissent d'autant mieux à extraire les phonèmes d'un mot qu'il savent déjà l'écrire ou écrire des segments connus dans celui-ci.

En somme, comme le dit David Olson (1998 p. 104) : « l'écriture fournit (...) un modèle pour la parole. Tout ce dont on a besoin, c'est que la parole puisse être vue, c'est-à-dire entendue sous les termes de ce modèle ». Autrement dit, dans le cas d'une réussite quasi-systématique, les phonèmes ne sont jamais entendus, mais « vus-entendus ». Tant que l'enfant ne dispose pas de ce modèle écrit pour analyser la parole, *il ne peut pas répondre* à la question qu'on lui pose : « C'est quoi les deux petits sons qu'on entend dans pou ? ».

Une seconde réponse :

la conscience phonémique, avant l'entrée au CP, émerge au cours du processus de conceptualisation de la langue, où l'écrit se constitue en modèle pour analyser l'oral.

En cohérence avec ce second point de vue, qu'on pourrait qualifier d'olsonien, je fais l'hypothèse que les enfants progressent dans l'analyse phonémique en résolvant des problèmes tels que celui-ci : *Si, dans PA (de PAPA par exemple), la lettre A « fait » [a], qu'est-ce qu'il y a en plus de [a] dans [pa], ou que « fait » la lettre P ?* Que l'enfant se pose lui-même cette question ou qu'elle lui soit posée par son enseignant, c'est en tout cas ce genre de question qui est à la base de la compréhension du principe alphabétique.

Supposons que les enfants les plus expérimentés devant l'écrit cherchent à résoudre ce problème, on comprendrait alors mieux quelles sont les compétences associées aux premières réussites dans l'analyse phonémique avant le CP. En effet, pour que les enfants puissent se poser (ou comprendre) une telle question, certaines conditions doivent être réunies. Il me semble qu'il y en a quatre :

- C 1. L'enfant a compris que l'écriture note le langage parlé.
- C 2. Il a acquis la compréhension du principe phono-graphique au niveau syllabique.
- C 3. Il l'a fait parce qu'il dispose d'une première familiarité avec quelques mots écrits.
- C 4. Il connaît le nom des lettres utilisées dans ces mots et peut donc les épeler.

Développons ces quatre conditions.

Condition 1. L'enfant comprend que les mots écrits représentent des segments de la parole. Il renonce à une conception pictographique où les mots écrits signifieraient les choses elles-mêmes et non les noms des choses. L'hypothèse logographique (exemple : le chinois) n'est pas éliminée pour autant. Mais c'est la condition pour que l'enfant accède à la compréhension du principe phono-graphique au niveau syllabique (condition 2).

Condition 2. L'enfant a compris le principe phono-graphique, au niveau syllabique. Par exemple, il comprend que l'écriture de « locomotive » est plus longue que celle de « train », parce qu'on dit plus de syllabes que dans le second cas. Il y a, en Grande Section, des enfants

qui ont compris ce principe. C'est ce que montrent des observations réalisées à partir du support suivant :

p a p a	p a n t i n
	p a n t a l o n
b é b é	
v é l o	c h a t o n
	c h â t e a u
t a t a	
c a r a m e l	c o u c o u
m a m a n	c o u t e a u
	m o t o
	l o c o m o t i v e
	c h o c o l a t

Nous avons observé, fin juin, 15 enfants de 3 classes de Sarcelles, considérés par leurs enseignantes comme représentatifs des divers niveaux de conceptualisation de l'écrit. Nous leur avons proposé, pour chacun de ces mots, de dénombrer les syllabes et d'entourer les syllabes graphiques correspondantes. Pour comprendre cette tâche, les deux premiers items (**papa** et **bébé**) sont intéressants, puisque la même syllabe orale se répète deux fois et qu'on peut également observer la répétition du même groupe de lettres (**pa** dans un cas et **bé** dans l'autre). Le cas « coucou » a les mêmes caractéristiques avec trois lettres pour chaque syllabe graphique.

Il est important de préciser ici qu'il y a deux façons de réussir cette tâche. Quand l'enfant a compris le principe alphabétique et sait lire ou quasiment lire des mots isolés, il est capable de saisir dans l'écrit les syllabes grâce à une analyse systématique qui va jusqu'aux graphèmes. Mais, avant cela, il peut aussi réussir sans avoir encore compris le principe alphabétique : dans «papa», on entend les deux mêmes syllabes et on voit deux fois le même couple de lettres... Ainsi, si on écrit avec des signes d'une écriture imaginaire (appelons-la l'écriture «spruntz»), les mots «papa», «bébé», «coucou», on obtient par exemple : $\mathfrak{K}\mathfrak{O}\mathfrak{K}\mathfrak{O} \quad \mathfrak{Q}\mathfrak{X}\mathfrak{Q}\mathfrak{X} \quad \mathfrak{X}\mathfrak{I}\mathfrak{X}\mathfrak{O}\mathfrak{X}\mathfrak{I}\mathfrak{X}\mathfrak{O}$. On peut apercevoir que certains groupes de 2 ou 3 lettres se répètent et on peut donc faire la supposition que chaque groupe représente la syllabe orale qui se répète. De plus, sur notre support, on observe que, pour des couples comme «pantin» et «pantalon», «coucou» et «couteau», «chaton» et «château», il est possible d'inférer que la première syllabe étant identique à l'oral, la même suite de lettres au début du second mot représente aussi cette syllabe. On peut inférer de là que les autres lettres représentent la seconde syllabe.

Ce que montre nos observations, c'est qu'un tel raisonnement est accessible à des enfants de Grande Section à la fin juin. En effet, sur les 15 enfants observés dans cette tâche, 8 enfants, pourtant non lecteurs, la réussissent, dont 6 au-delà des cas simples de la première colonne et 2 qui ne réussissent que sur ces seuls cas simples. Généralement, pour les items de la seconde colonne, ces derniers entourent deux lettres par syllabe et ne savent pas comment gérer les autres lettres (il nous a semblé important de ne pas se limiter à des items où les syllabes graphiques ne comportent que deux lettres).

5 enfants dessinent autant de ronds que de syllabes orales mais les regroupements sont aléatoires. Par exemple, ils font ceci :

ou ceci :

papa

papa

bébé

bébé

vélo

vélo

tata

tata

caramel

caramel

maman

maman

Dans le premier cas, l'enfant considère qu'une lettre représente une syllabe. Dans le second cas, l'enfant paraît sensible à des unités plus fines. La lettre A est entourée dans «papa», probablement parce que l'enfant entend ce «a». Pour «bébé», la lettre B (qui se dit «bé»), répétée, suffit à représenter la phonologie de ce mot, comme nous le faisons avec K7 pour «cassette». Pour «vélo», la lettre V (qui se dit «vé») et le O (qui se dit «o») donnent une grande part de la phonologie de cet autre mot. On retrouve là des observations déjà réalisées il y a longtemps par Emilia Ferreiro (1988). Elle considère que ces enfants ont acquis le principe syllabique, mais c'est en un sens moins fort que les enfants qui considèrent qu'il faut deux ou plusieurs lettres pour graphier une syllabe. Dans la suite, nous réserverons l'usage de l'expression «principe syllabique», que nous entendrons alors au sens fort, pour caractériser le niveau de réussite des enfants les plus avancés.

Enfin 2 enfants ne paraissent pas comprendre la tâche qui leur est demandée.

Nous disposons des résultats à cette même épreuve au CP, début novembre, pour tous les élèves de deux classes. Les résultats à ces deux moments de l'année (en juin et, quatre mois plus tard, en novembre, pour des enfants différents) sont synthétisés dans le tableau suivant :

Réussite à une épreuve d'évaluation du niveau de conceptualisation de l'écriture (principe syllabique)

	Ne réussit pas à segmenter les mots en syllabes orales	Réussit seulement à segmenter les mots en syllabes orales	n ronds = n syllabes orales, mais localisation «aléatoire»*	Réussit la tâche dans les cas simples (1 ^{re} colonne)	Réussit la tâche au-delà des cas simples
GS fin juin 15 élèves de 3 classes	0	2	5	2	6
CP début nov. 37 élèves de 2 classes	0	6	1	19	11

* Nous utilisons le mot «aléatoire», mais c'est pour désigner de manière abrégée les solutions autres que celles des deux dernières colonnes et notamment celles où une seule lettre représente une syllabe.

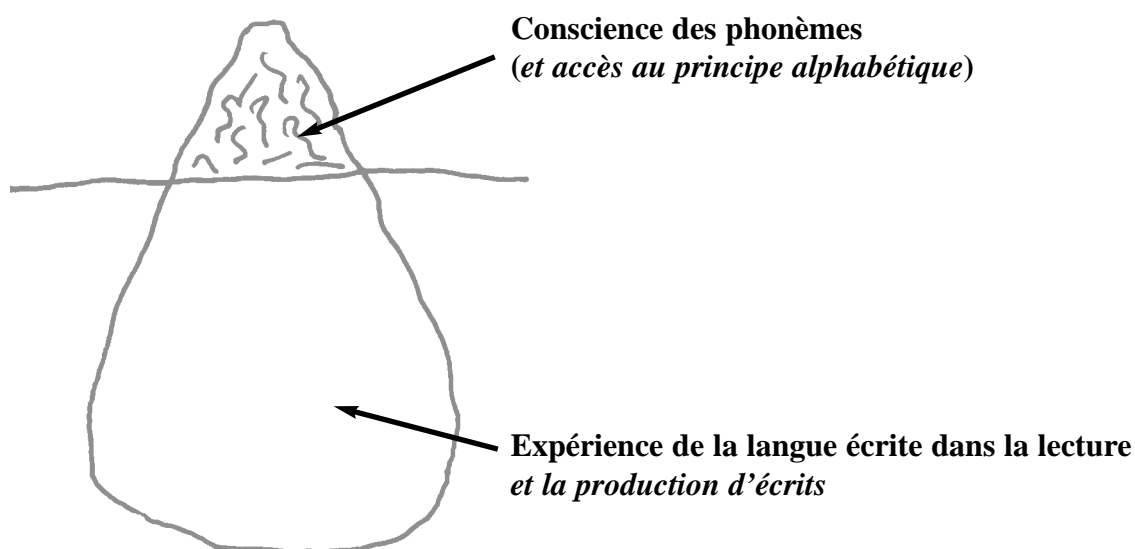
Pour résumer, il y a donc des enfants (entre 6 et 8 sur 15) qui, avant d'entrer au CP, ont compris le principe syllabique (au sens fort). Ils sont 8 à comprendre par exemple que dans/papa/, le segment/pa/représente une des deux syllabes de «papa». Ce principe est compris au CP par un plus grande proportion d'enfants en novembre (respectivement entre 11 et 30 sur 37).

Condition 3. Une première familiarité avec quelques mots écrits favorise ces analyses. En effet, l'enfant qui a cette familiarité avec des mots comme /papa/, /bébé/, /vélo/, /maman/, etc. a plus de chance de remarquer que certains groupes de lettres se répètent. Je pense qu'il le remarque plus probablement encore si cette familiarité n'est pas seulement visuelle, mais liée à leur production par écrit. En effet, l'écriture conduit à une perception plus analytique. De plus, alors qu'en lecture seule, les mots écrits apparaissent comme des percepts non orientés, tout comme les autres objets de l'environnement, le fait d'écrire amène l'enfant à construire une première compréhension du fait que les mots ont un début et une fin. Cela peut même l'amener à remarquer des similitudes qui seraient passées inaperçues en lecture. Par exemple, s'il écrit /merci/, il doit nécessairement commencer par écrire /mer/. S'il connaît déjà ce dernier mot, au moment où il a déjà écrit /mer/ et n'a pas encore écrit les lettres suivantes, il peut plus facilement remarquer qu'il y a «mer» dans «merci». Or, la compréhension du fait que le début des mots écrits correspond aussi au début des mots à l'oral débouche sur le principe phonographique et plus spécialement sur le principe syllabique.

Condition 4. La connaissance des lettres de l'alphabet les plus fréquentes permet alors à l'enfant de se poser (ou de comprendre) la question suivante : *Si, dans PA, la lettre A «fait» [a], qu'est-ce qu'il y a en plus de [a] dans [pa], ou que «fait» la lettre P?* S'il ne connaît pas les lettres de l'alphabet, cette question n'a guère de sens. Mais surtout, le nom des lettres aide à analyser la chaîne phonologique : le nom de la lettre A est identique à la rime de la syllabe [pa] et le nom de la lettre P porte le phonème [p]. De nombreux travaux indiquent que le fait de bien connaître les lettres de l'alphabet favorise un apprentissage réussi de la lecture au CP. On comprend peut-être mieux pourquoi.

Il faut évidemment souligner que ces quatre conditions minimales sont généralement réalisées chez des enfants qui ont *une familiarité plus globale avec les objets écrits et les situations de lecture-écriture*. Où l'on rejoint les travaux de Jacques Fijalkow, Gérard et Éliane Chauveau, Jean-Marie Besse sur la «clarté cognitive» (ou le «projet de lecteur») et les premières conceptualisations de l'écrit. Toutes ces connaissances initiales se construisent dans *les premières expériences langagières, sociales et culturelles de l'écrit*, avant l'entrée au CP. Le raisonnement que j'ai tenu ici amène toutefois à insister sur *le rôle des situations d'écriture dans la construction de cette première expérience*. L'observation et l'imitation de l'adulte qui écrit, les situations de dictée à l'adulte, la copie de mots ou de micro-textes (par exemple pour légender un dessin), l'utilisation d'alphabets et de jeux avec les lettres, ainsi que l'écriture sur clavier constituent des situations d'une grande fécondité pour favoriser les progrès des jeunes enfants dans la conceptualisation de la langue écrite.

En conclusion, si le point de vue défendu ici est exact, l'enfant ne découvre pas *les phonèmes avant le principe alphabétique*, mais il découvre *en même temps le principe phonémique, les phonèmes, le principe alphabétique et les conversions graphèmes-phonèmes*. La conscience phonologique n'est «le meilleur prédicteur unique» que parce qu'elle s'appuie sur des constructions conceptuelles liées aux premières expériences de l'écrit. Il n'y aurait alors rien de mystérieux dans le constat selon lequel les enfants des milieux populaires réussissent moins bien que ceux des familles plus favorisées les tests d'analyse phonémique avant l'entrée au CP. Cela n'est pas dû au fait qu'ils discriminent moins bien les sons de la langue que les autres enfants (à cause d'un tympan plus grossier?!). Cela révélerait plutôt une moindre expérience de la langue écrite. Finalement, selon ce point de vue, l'erreur des «phonocentristes» consiste à *prendre un indicateur développemental robuste pour un facteur causal isolé*, c'est-à-dire à méconnaître la partie immergée de l'iceberg phonologique :



Je terminerai avec deux remarques :

Tout d'abord, les réflexions précédentes éclairent, me semble-t-il, le débat sur le rôle des exercices sensoriels centrés sur les phonèmes en GS et au début du CP. Selon le point de vue qui a été défendu, ils ne peuvent qu'avoir des effets contrastés. En effet, pour les enfants qui ont une bonne conceptualisation de l'écrit et pour qui les quatre conditions que j'ai développées sont remplies, de tels exercices peuvent vraisemblablement les faire progresser vers les principes phonémique et alphabétique et dans la capacité à abstraire les phonèmes. En quelque sorte, le maître enseigne alors dans une « zone de proche développement » de l'enfant (Vygotski, 1985) qui s'est construite auparavant à travers ses premières expériences de l'écrit. En revanche, si l'enfant n'a pas encore compris le principe phonographique au niveau syllabique (rappelons que, selon les résultats que nous avons communiqués, c'était le cas de 7 élèves sur 35 au CP en novembre), en demandant par exemple : « C'est quoi les deux petits sons qu'on entend dans "pou" ? », on risque d'entrer dans un dialogue de sourds, de brouiller les repères de l'enfant, voire d'ajouter à ses difficultés.

Ensuite, si l'on admet que les situations de production d'écrit sont susceptibles de favoriser la conceptualisation de la langue écrite, il y a là un champ de recherches psychologiques prometteur pour mieux cerner la contribution spécifique de ces situations en milieu familial et scolaire à la réussite dans l'apprentissage de la lecture, contribution qui pourrait agir différemment de celle qu'apportent les situations de lecture partagée.

Bibliographie

- Adams M. J., 1990, *Beginning of the Read*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Alves Martins M., 2001, «Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites», in *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Chauveau G., dir., Paris, Retz.
- Brissiaud R., 2001, «La capacité à "faire parler le contexte" : quelle contribution à la réussite ?», in *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Chauveau G., dir., Paris, Retz.
- Ferreiro E. et Gomez-Palacio M., 1988, *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, Lyon, CRDP.
- Olson D., 1998, *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz.
- Vygotski L., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales