
Les rencontres du jeune enfant avec le livre comme axe de prévention de l'illettrisme

Sophie Ignacchiti

✉ <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=3622>

DOI : 10.35562/canalpsy.3622

Référence électronique

Sophie Ignacchiti, « Les rencontres du jeune enfant avec le livre comme axe de prévention de l'illettrisme », *Canal Psy* [En ligne], 135 | 2025, mis en ligne le 22 octobre 2025, consulté le 10 novembre 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=3622>

Droits d'auteur

CC BY 4.0



Les rencontres du jeune enfant avec le livre comme axe de prévention de l'illettrisme

Sophie Ignacchiti

PLAN

Une rencontre déterminante
Protocole de recherche
Les pratiques familiales
Construction culturelle du livre chez l'enfant
Les dynamiques interactionnelles
Engagement dans l'activité
Profils et correspondance
Appropriation primaire dans la psychogenèse de l'écrit
Accompagner les pratiques de lecture dès le plus jeune âge
Avec Jean-Marie, des réflexions laissées en cours de chemin...
Merci !

TEXTE

Une rencontre déterminante

¹ Malgré mes tentatives pour me remettre en mémoire ma toute première rencontre avec Jean-Marie Besse, je ne parviens pas à en retracer les contours nets. Cela s'opère durant les premières années de mon cursus de psychologie. Peut-être est-ce le souvenir de ce cours en amphi. Je me rappelle y avoir pris la parole, pratique peu conventionnelle pourtant, mais permise dans ses enseignements par une posture, toute à la fois charismatique et accueillante de l'autre, de sa pensée, de ses questionnements. Je me rappelle même avoir fauté dans la syntaxe de mon discours. La drôlerie avec laquelle il a su reprendre cette approximation langagière me revient souvent en tête. Il avait su dire sans juger, sans que l'étudiante encore frêle s'en sente dévalorisée. Et je crois qu'une de ses grandes qualités réside exactement à cet endroit d'ouverture et de place laissée à l'autre, quand bien même cet autre est encore tout jeune dans sa pratique et ses réflexions. Mais peut-être cette rencontre a eu lieu plutôt dans le

cadre d'un TD, en troisième année, de ce qui était alors nommé TER éducation-formation. Je revois la salle avec Jean-Marie tantôt assis derrière le bureau, tantôt en mouvement. Je me rappelle son timbre de voix, grave et puissant. Le cadre plus intimiste de ces cours a permis de percevoir la richesse de ses enseignements. La psychologie du développement et l'axe particulier de l'entrée dans l'écrit sont une découverte pour moi... cela s'est décidé là : je me formerai à la psychologie du développement socio-cognitif !

- 2 Les années universitaires défilent et mon intérêt clinique rencontre le tout-petit. Je suis fascinée par les premières années de vie et le développement à l'œuvre. Ma pensée s'affine, mes questionnements s'affutent tout en se multipliant. Dans mon for intérieur, une posture de chercheur se dessine. Ma participation dans le cadre du PsyEF au séminaire de recherche en M2R confirme mon souhait de poursuivre un travail de recherche dans le cadre d'une thèse. Mais comment le laboratoire par son axe de rapport à l'écrit peut-il accueillir mes propres questionnements portés davantage dans la petite enfance ? Durant toute cette période, Jean-Marie accompagne mes réflexions avec grand enthousiasme. Nous prenons du temps, dans son bureau à l'université pour envisager, créer un sujet de recherche conjoint. Je le pousse en dehors de sa zone de confort, il accueille pourtant ce projet de thèse avec une grande énergie (je parle de zone de confort, peut-être aurait-il trouvé le terme de zone proximale de développement plus ajusté).
- 3 Dans une perspective développementale et en prolongement des travaux sur la psychogenèse de l'écrit, ce travail de thèse interroge la rencontre précoce entre le jeune enfant et le livre, médiatisée par la lecture à voix haute adressée par l'adulte lecteur. Ce projet de recherche trouve son ancrage dans l'axe de la prévention de l'illettrisme. Conscient des limites qui sont les siennes quant à la toute petite enfance, l'invitation est faite à Marie-Paule Thollon-Behar de nous accompagner tous deux dans ce projet. Grâce à son ouverture d'esprit, cette thèse intitulée « Les rencontres du jeune enfant avec le livre : entre exploration de l'objet et lecture partagée » a pu être soutenue le 3 octobre 2016.

Protocole de recherche

- 4 Le livre jeunesse est un objet « à part », objet particulier au croisement entre objet-jeu, objet didactique et outil d'échange. Il devient lors de son entrée dans le monde scolaire objet à portée pédagogique conscientisée et support des apprentissages, notamment autour de l'écrit. Les premières relations entretenues autour de l'objet livre influencent la future appropriation de l'objet écrit par l'enfant. Se questionne le lien entre les premières rencontres avec le livre comme axe de prévention de l'illettrisme par notamment l'engagement de l'enfant et de l'adulte lecteur dans l'activité de lecture partagée. Le livre constitue une base dans la mise en place des prérequis indispensables à l'apprentissage de la lecture (Lambert, 1990) que sont l'intérêt pour le livre, le développement du vocabulaire et le soutien du processus d'imitation dans le plaisir d'une posture de lecteur. Quels rôles jouent les interactions précoces, le statut du livre et l'ajustement parental dans la rencontre entre le jeune enfant et le livre ? Existe-t-il des types de pratiques et d'interactions enfant-parent, spécifiquement liés au livre jeunesse et à la lecture partagée ? Enfin, quels sont les différents profils de participations de l'enfant et de son parent autour du livre ?
- 5 La population retenue pour la recherche regroupe les enfants âgés de 5 mois à 4 ans, accueillis régulièrement en établissement d'accueil du jeune enfant. 165 familles (158 mères et 149 pères) ont participé à cette recherche sur 7 structures différentes de l'académie de Lyon (Ain, Rhône et Loire).
- 6 Le protocole expérimental agglomère trois démarches principales. Un questionnaire auto-administré par les familles donnant l'accès à la représentation familiale des pratiques de lectures partagées avec une évaluation du plaisir ressenti par les parents dans ces pratiques. Un temps « parent-enfant » autour de jeux et de livres afin d'observer les situations interactionnelles, le choix des objets avec enregistrement d'un temps de lecture imposé. Des ateliers de lecture partagée menés par nous, chercheurs et chercheuses, faisant varier la richesse interactionnelle des échanges initiés autour de la lecture partagée.

Les pratiques familiales

- 7 38 % des parents indiquent partager des temps de lecture avec leur enfant quotidiennement. Tandis que 23 % de parents disent ne partager aucun temps de lecture avec leurs enfants. Comparativement, ils sont 74 % à partager des temps de jeu quotidiens et 4 % à ne pas partager de temps jeu. Les raisons invoquées pour l'absence de pratique de lecture du point de vue de l'enfant sont l'âge de ce dernier avec un effet favorisant l'enfant grandissant ainsi qu'un manque d'intérêt observé chez celui-ci. Du côté des parents, le manque de temps, manque d'intérêt et difficultés dans la lecture sont les trois facteurs évoqués pour l'absence de pratique.
- 8 La pratique de lecture est majoritairement portée par la mère avec une observation de pratiques de lectures régulières avant le sommeil. 38 enfants sur les 165 sont inscrits à la médiathèque avec une fréquentation pour 84 % des dyades inscrites. 9,3 % des enfants n'ont aucun livre dans l'environnement familial quand d'autres peuvent explorer une cinquantaine de livres.
- 9 Interroger le plaisir de lire nous a semblé fondamental avec Jean-Marie, voyant dans la dynamique du plaisir un levier pour la pratique et l'apprentissage. Les temps de lecture sont globalement évalués moins plaisant par les parents que les temps de jeu. Cet écart est d'autant plus marqué chez les pères. Lors d'échange avec les parents, il est fréquent de constater que parler de lecture partagée avec l'enfant réactive pour l'adulte le rapport global au livre et à la lecture, puis quasi simultanément au livre solaire. Un amalgame s'observe régulièrement entre rapport au livre et école. La fréquence des temps autour de livre est proportionnelle au plaisir ressenti.

Construction culturelle du livre chez l'enfant

- 10 Si Moro et Rodriguez (2005) identifient une construction de l'usage canonique d'objets fréquents dans l'environnement de l'enfant, tels que « camion+plots » ou « téléphone » vers les 13 mois de l'enfant, qu'en est-il pour le livre jeunesse ? À quel âge l'enfant devient-il

capable d'utiliser le livre d'une manière ajustée à son usage ? Le livre est en effet un objet plus complexe, nécessitant la médiation de l'adulte, pour permettre à l'enfant de lui donner un sens.

- 11 Si nos explorations et observations autour du jeu tendent à consolider les travaux de Moro et Rodriguez, une plus forte disparité s'observe lorsque l'étude se porte sur le livre. Il semble ainsi plus difficile de définir un âge universel de l'avènement de l'usage canonique du livre. Avec toutefois l'extraction possible de tendances pour l'entrée dans trois stades de construction. Nous identifions l'avènement de l'usage canonique du livre aux 17 mois de l'enfant. L'usage canonique n'apparaît pas comme un stade unique, mais nécessite un découpage en trois sous-stades :

- Construction des propriétés externes et de la posture de lecteur : l'enfant comprend que l'accès au sens du texte passe par un adulte « expert ». Il tend alors le livre à son parent pour lui signifier l'envie de partager une lecture. Il a construit la posture de lecteur. L'enfant tient le livre dans le sens de la lecture, tourne les pages et peut mimer l'activité de lecture.
- Construction des propriétés internes : l'enfant comprend la construction de l'album jeunesse et fait une distinction entre image et texte. Cette différenciation texte-image est la première étape d'entrée dans l'écrit telle que définie par Emilia Ferrero.
- Construction de la permanence du sens : l'enfant accède à la permanence du texte et du sens de l'histoire.

- 12 Dans sa première phase de rencontre avec l'objet livre, définie par l'usage canonique, l'enfant ne semble pas différencier le jeu du livre dans l'utilisation qu'il manifeste de chacun de ces objets. Les jeux et les livres sont d'un niveau d'attractivité équivalent, exprimé par un choix stable entre ces deux types d'objets. L'enfant est autant en demande de partage d'activité avec l'objet-livre qu'avec l'objet-jeu, demande traduite par un nombre équivalent d'initiations d'interactions. Un changement de positionnement de l'enfant face à l'objet livre s'opère avec l'avènement de l'usage canonique. Les enfants sont plus autonomes avec l'objet-jeu manipulé seul tandis que ces mêmes enfants sollicitent leurs parents avec le livre, souvent par le schème de « tendre le livre à ». Le livre, par son usage, devient un objet direct de la relation parent-enfant.

Les dynamiques interactionnelles

- 13 Dans les situations de lecture, le nombre de séquences d'interactions initiées par l'adulte sont divisées par deux comparativement à l'observation de séquences de jeu. Cet écart est encore davantage marqué chez l'enfant, initiant entre 3 et 4 fois moins d'interactions. Hypothèse est faite que dans la lecture partagée, le texte par l'oralisation qu'il suscite, représente pour le parent une parole adressée à l'enfant diminuant ainsi le besoin de sollicitation.
- 14 Lorsque l'enfant manifeste des actions non canoniques sur le livre, il est autant en demande de partage d'activité que ce soit avec le livre ou le jeu. Une différence de sollicitation initiale s'installe avec l'avènement de l'usage canonique du livre, l'enfant fait alors une réelle différence dans la demande qu'il adresse au parent selon l'objet. L'enfant semble comprendre sa relative impuissance d'actions canoniques face à l'objet livre et la nécessité du tiers dans la rencontre plénière avec l'objet, compréhension qui s'exprime par la demande d'activité. Inversement, lorsque l'enfant n'a pas encore construit culturellement le livre, il ne perçoit pas l'importance de la posture experte de lecture pour accéder au sens, la manipulation du livre lui suffit pour expérimenter la rencontre avec l'objet. Les parents se montrent plus interventionnistes avec le livre qu'avec le jeu.
- 15 Si nous observons le positionnement de l'enfant, celui-ci met majoritairement en place des actions en étant acteur de la situation de jeu imposé, tandis qu'il est dans une position de spectateur dans la situation livre. Par l'ajustement parental, le parent modifie son comportement en fonction du comportement de l'enfant, cette modification est adéquate à la demande de l'enfant et la même réponse est régulièrement donnée à des demandes similaires (Pêcheux, 1990). Nous observons une plus grande capacité pour le parent d'ajuster son comportement à la situation de jeu. Dans les temps livre, le parent est davantage interventionniste, laissant moins de marge de manœuvre dans la découverte du livre par l'enfant.

Engagement dans l'activité

16 Les refus immédiats, postures de désengagement au fil de l'activité, la manipulation de l'objet, l'écoute, la durée des séquences, sont autant d'indices permettant de saisir l'engagement des interactants dans l'activité proposée. L'engagement est lié à l'attractivité générale du livre pour l'enfant. Le nombre de refus en situation livre est toujours supérieur au nombre de refus en situation jeu, avec une augmentation linéaire du nombre de refus au fil des séances, indépendamment du stade de construction canonique de l'objet. Ceci exprime un double mouvement : l'enfant comprend que les propriétés culturelles de l'objet lui échappent et se construit dans une impuissance face à l'objet, source de déplaisir et de désengagement. Aussi, le parent se positionne d'emblée comme médiateur de la relation à l'objet-livre.

Profils et correspondance

17 Dans leurs travaux, Pigem et Blicharski (2002) identifient un pouvoir prédictif des catégories maternelles sur le style de participation de l'enfant avec un ajustement du style de participation de l'enfant au style parental. Adaptant ces travaux à notre objet de recherche, l'analyse croisée des différentes méthodologies de recherches a dégagé trois profils, que ce soit chez les enfants ou les parents dans les activités autour du livre.

18 Chez les enfants :

- Désintérêt pour le livre, parent perçu comme partenaire de jeu
- Intérêt pour le livre dans sa valence d'objet, exploration solitaire
- Intérêt pour le livre dans sa valence de lecture partagée, parent identifié comme partenaire

19 Chez les parents :

- Parents peu interventionnistes, pratiques peu fréquentes et ritualisées de lectures partagées
- Parents très interventionnistes, peu de pratiques partagées autour du livre identifié comme objet à manipuler par l'enfant

- Parents participant à l'activité de l'enfant, pratiques de lectures partagées fréquentes.

20 Les analyses statistiques réalisées à partir des profils identifiés font apparaître un pouvoir prédictif des profils des enfants sur le profil de leur parent.

Appropriation primaire dans la psychogenèse de l'écrit

21 Lire est une activité cognitive se construisant selon une psychogenèse (Ferreiro, 2000) dont la première étape est la différentiation entre l'écrit et le dessin (Ferreiro, 1988, 2000 ; Besse, 2000). Le livre jeunesse permet une mise en relation directe d'un texte avec une image placée à proximité (Ferreiro, 2000). En amont de cette étape, la recherche a permis d'observer une étape clef qui est la construction de la posture de lecteur. L'enfant comprend que l'accès au sens du texte passe par un adulte « expert ». Il construit en parallèle la posture de lecteur au sens de détenteur du code, et la sienne, lecteur comme sensibilité à ce qui se déploie autour du livre et de la lecture partagée. S'observe une capacité précoce à identifier le livre comme objet particulier de la relation à l'autre. Nous voyons dans cette étape précoce de la compréhension du caractère particulier du livre et de l'écrit, une appropriation primaire, clef de voute à la mise en action de la psychogenèse de l'écrit.

22 Comment ce travail de recherche, soutenu en octobre 2016 et sujet régulier d'échanges avec Jean-Marie infuse le travail de terrain et continue de nourrir les réflexions et tentatives de modélisation ?

Accompagner les pratiques de lecture dès le plus jeune âge

23 Ce travail de recherche a été l'occasion de partir à la rencontre des acteurs de terrain qui œuvrent à faire se rencontrer des familles et des livres. Le travail de réseau de l'agence « Quand les livres relient », dont je suis actuellement membre du bureau, m'amène alors à faire la connaissance de l'association « à livre ouvert », association lyonnaise dont Marie-Paule Thollon-Behar est membre. Depuis 2009, cette

association facilite l'accès aux livres et à la lecture dès le plus jeune âge en utilisant l'album jeunesse comme outil d'accompagnement du lien parent-enfant. Je rejoins l'association dès la fin de ma thèse, d'abord comme bénévole puis comme salariée, emplie des questionnements et analyses issues de mon travail de recherche. Les chiffres des pratiques familiales de lectures me reviennent souvent et l'axe de la pratique apparaît comme un levier indispensable. Dans les chiffres Ipsos 2015, 39 % des Français qui n'avaient pas de livre dans l'environnement familial disent ne lire aucun livre aujourd'hui. Offrir des temps de manipulations de livres ou de lectures partagées est un réel enjeu sociétal. Sortir l'enfant de sa posture de spectateur en permettant, sous le regard de l'adulte bienveillant, un temps dans lequel l'enfant est acteur et où l'adulte lecteur ajuste son comportement à ce qui est manifesté par l'enfant. Le statut du livre chez l'enfant se rapporte en premier lieu à sa matérialité (Turin, 2008). Il peut être manipulé, porté à la bouche... certains enfants développant de grands moments d'explorations solitaires et il ressort de cette recherche que pour pouvoir construire culturellement l'objet-livre il faut pouvoir construire l'objet en lui-même, ses contours, son poids, sa texture... construction complexifiée par la multitude de possibles dans la littérature jeunesse (du souple/du cartonné, des grands/petits formats, des carrés/des rectangles...)

24

Rappelons que Chartier (1997) conçoit la différence entre lecture oralisée et lecture silencieuse comme un indice des écarts socio-culturels, telle que peut l'être également la fluidité de l'action de lecture. La lecture à voix haute d'un livre jeunesse nécessite une oralisation ce qui peut mettre en difficulté le parent, notamment lorsque le rapport au livre et à la lecture est fragile. Les temps de lecture proposés par l'association viennent aussi soutenir une posture parentale en s'ajustant à ce qui est possible pour le parent. Faire éprouver au parent le fait de se faire raconter une histoire permet de retricoter les liens entre le parent et le livre et de convoquer l'émotionnel et la sensorialité.

Avec Jean-Marie, des réflexions laissées en cours de chemin...

- 25 Nous continuons à échanger régulièrement avec Jean-Marie, par téléphone souvent, au restaurant parfois. Il suivait régulièrement la manière dont ce travail de thèse nourrit le terrain par mon travail dans l'association. Lors de notre tout dernier échange, c'est sur le modèle d'appropriation des savoirs que nos réflexions se sont concentrées. Comment adapter le modèle de l'appropriation issu des travaux de Jean-Marie à la pratique de lecture partagée entre un enfant et son parent, nécessitant la collusion, la mise en correspondance, le maillage de plusieurs modèles d'appropriations, celui du parent, celui de l'enfant et celui de la dyade.
- 26 Le rapport au livre chez le sujet prend naissance dès les premières années de vie et évolue au fil des rencontres avec cet objet dans les cadres multiples (scolaire, professionnel, familial). Ainsi, les actions mises en place par les parents sont teintées de leur propre rapport au livre et à la lecture, mais également des enjeux autour de cet objet dans le transgénérationnel. Ce modèle d'appropriation des savoirs continue d'infuser mes réflexions. Ma pratique de psychologue terrain est un formidable témoignage de la manière dont les travaux de Jean-Marie, nos réflexions, sa qualité de tuteur dans la mission de directeur de thèse continuent d'œuvrer et de colorer les pratiques autour de la lecture partagée.

Merci !

- 27 Je suis donc la dernière thésarde de Jean-Marie. Bien sûr je l'étais déjà depuis 2016, depuis l'acceptation de m'accompagner dans ma recherche par un statut de professeur émérite. Mais ce statut de dernière thésarde, statut unique, me reste comme un cadeau précieux, une richesse.
- 28 En préambule de mon rapport de thèse, j'écrivais déjà en 2016 ma reconnaissance envers Jean-Marie. Étaient mises en exergue la qualité de son écoute, ses conseils, ses critiques toujours justes et constructives sur mon travail amenées avec malice, drôlerie et efficacité. Je terminais mes remerciements à son encontre en

témoignant de l'état de nostalgie qui m'habitait lors de l'écriture de ces dernières lignes. Je ne savais pas alors que cet état de nostalgie serait démultiplié à l'heure de l'écriture de cet ultime hommage de son travail et de la personne qu'il était. Retracer ce travail de recherche me fait encore d'autant plus prendre conscience du chemin parcouru et de la main tendue toujours, une main qui accompagne, mais qui ne fige pas, une main qui donne confiance, car nous savons qu'elle continue d'être là, tout près. Merci Jean-Marie !

BIBLIOGRAPHIE

- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22. doi : 10.3406/rfp.1990.1392
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris* ! Paris : Magnard.
- Chartier, R. (1997). Du livre au lire. *Sociologie de la communication*, 1(1), 271-290
- Chartier, R. (2011). « Qu'est-ce qu'un livre ? », *La lettre du Collège de France*. doi : 10.4000/lettre-cdf.1240
- Ferreiro, E., Gomez Palacio, M. & al. (1989). Lire-Ecrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Revue française de pédagogie*, 87, 118-120.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- Lambert, C. (1990). Le livre et l'enfant : Le point de vue psychologique. *Spirale*, 3, 113-120. doi : 10.3406/spira.1990.1846
- Moro, C., Rodriguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé : une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Peter Lang.
- Pêcheux, M.-G. (1990). L'ajustement parental : un concept à la fois utile et flou. *L'année psychologique*, 90(4), 567-583. doi : 10.3406/psy.1990.29430
- Pigem, N., Blicharski, T. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, 54, 169-186. doi : 10.3917/enf.542.0169
- Thollon-Behar, M.-P. (1997). *Avant le langage : communication et développement cognitif du petit enfant*. Paris : L'Harmattan.
- Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris : Didier jeunesse, collection passeurs d'histoires.

AUTEUR

Sophie Ignacchiti

Psychologue et docteure en psychologie

IDREF : <https://www.idref.fr/196330750>