

Troubles d'apprentissage de la lecture et perspective socio-cognitive

Autor(en): **Niederberger, Nathalie**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(1997)**

Heft 66: **Troubles du langage**

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978356>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Troubles d'apprentissage de la lecture et perspective socio-cognitive

Nathalie NIEDERBERGER

Abstract

After briefly replacing the socio-cognitive perspective in the context of different research approaches in the domain of reading acquisition, this article presents this approach, in particular the aspect of learners' representations. The link between reading capacities, reading difficulties and representations is discussed.

Parmi les recherches dans le domaine de l'acquisition de la lecture, se dégagent trois courants principaux (RIEBEN, 1993).

- La perspective dite "cognitive componentielle" a pour objet l'étude de l'activité de lecture chez l'enfant, des processus en jeu et des composantes qui interviennent lors de cet acte, aux différentes étapes de l'apprentissage. Parmi ces dernières, RIEBEN (1993) relève l'importance notamment de la compréhension du langage oral, de l'étendue du lexique, de la compétence à segmenter la chaîne du langage oral en mots, syllabes ou phonèmes, de la connaissance du code phonographique, de l'empan et du fonctionnement de la mémoire de travail, de la reconnaissance des mots, etc. (voir p. ex. RIEBEN & PERFETTI, 1989; FAYOL et al., 1992).
- La perspective constructiviste ("cognitive constructiviste"), à la suite de FERREIRO, vise à décrire les différentes étapes de la conceptualisation de la langue écrite élaborée par l'enfant, permettant peu à peu à celui-ci de redécouvrir les lois internes de notre système d'écriture, et ainsi de se l'approprier. Dans cette perspective, la capacité à lire repose donc sur la compréhension par l'enfant du fonctionnement de notre système d'écriture. C'est l'activité cognitive de l'enfant qui est mise au premier plan. L'acquisition de la lecture consiste en la résolution de différents problèmes impliquant la mise en oeuvre de processus généraux d'abstraction, généralisation, différenciation, mise en relation, etc. (FERREIRO, 1988; DOWNING & FIJALKOW, 1984; FIJALKOW & LIVA, 1988, 1993; BESSE, 1993).
- La perspective socio-cognitive, enfin, envisage la lecture comme une acquisition culturelle, conceptuelle et sociale (CARAYON, 1991; CHAUVEAU, 1991; PRÉTEUR & SUBLET, 1989). Elle a pour objet l'étude des pratiques culturelles de la lecture-écriture, et s'attache notamment à étudier l'influence de l'environnement scolaire et social sur l'acquisition de la lecture, les représentations

que les enfants élaborent au cours de leur apprentissage sur la lecture-écriture et son acquisition, ainsi que l'influence de ces représentations sur l'apprentissage même du langage écrit. C'est cette dernière perspective, et en particulier le domaine des représentations, que nous nous proposons, sans viser l'exhaustivité, de présenter dans cet article, et de mettre en rapport d'abord avec l'acquisition de la lecture, puis plus particulièrement avec les difficultés qui y sont liées et les troubles que cela peut parfois engendrer.

Nous ne reviendrons pas plus en détail sur les travaux des deux autres perspectives citées, mieux connus et ayant fait l'objet de nombreuses publications. Il est peut-être cependant important de souligner que ces différents courants se distinguent avant tout par leur objet d'études. En effet, le courant cognitif componentiel s'attache à décrire l'activité de lecture, en cours d'élaboration et dans son aboutissement, tandis que le courant constructiviste s'intéresse à l'enfant face à un apprentissage particulier. Ainsi, ces deux perspectives se situent à des niveaux différents et représentent des optiques de recherche différentes qui ne sont pas nécessairement incompatibles. D'ailleurs, dans le cadre scolaire, il émerge actuellement une perspective intégrative qui cherche à prendre en compte ces différentes dimensions, notamment dans l'évaluation des capacités en lecture-écriture des enfants (OUZOULIAS, 1995).

Perspective socio-cognitive: représentations des apprenants

La perspective socio-cognitive vise donc à décrire les représentations que les enfants élaborent au cours de leur apprentissage sur la lecture-écriture et son acquisition, le rôle des contextes scolaire et extra-scolaire, des pratiques socioculturelles sur les représentations des enfants, et l'influence de ces représentations sur l'apprentissage même du langage écrit. L'intérêt de l'étude des représentations des enfants nous paraît double. Il s'agit d'une part de mieux connaître les représentations des apprenants concernant l'objet-même de l'apprentissage et les enjeux socio-économico-culturels que cet apprentissage constitue pour eux, en vue d'ajuster au plus près les propositions pédagogiques et/ou logopédiques et les attentes des apprenants. Il s'agit d'autre part de tenter de déterminer le rôle de ces représentations dans l'apprentissage même de la lecture: y a-t-il un lien entre représentations et capacités en lecture? et si oui, comment envisager ce lien? Des représentations précises et adéquates précèdent-elles nécessairement l'apprentissage de la lecture, ou au contraire résultent-elles de cet apprentissage? S'agit-il plutôt d'une interaction? Les réponses à ces questions pourraient avoir

des conséquences importantes concernant les interventions auprès des enfants autant en pédagogie qu'en logopédie.

De nombreux auteurs ont relevé l'existence chez les enfants pré-lecteurs de connaissances, savoir-faire, pratiques et représentations concernant la lecture-écriture et son apprentissage, et ont insisté sur la nécessité de prendre tous ces éléments en compte au moment d'entreprendre l'enseignement de la lecture (FERREIRO, 1988; DEMONT et al., 1992; GOODMAN 1986; PRÊTEUR & SUBLET, 1989). En effet, il apparaît de manière assez évidente que tous les enfants d'une même classe, et les enfants d'un groupe classe à l'autre, ne possèdent pas des connaissances et des expériences comparables avant de commencer l'apprentissage de la lecture. On peut donc supposer que certains sont "en avance" par rapport aux autres. On peut également postuler avec CHANQUOY (1995) l'existence de différents patterns d'apprentissage. Il semble donc nécessaire de mieux caractériser ces différentes connaissances et représentations déjà présentes, et de les prendre en compte, afin d'offrir des propositions pédagogiques adaptées à chacun. CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989; 11) affirment ainsi que *"l'efficacité de l'enseignement dépend de la connaissance qu'a l'enseignant des représentations préalables des élèves au sujet du savoir ou de la notion visé"*. Par ailleurs, clarifier les représentations des uns et des autres, élèves et enseignants, permet d'explicitier tous les présupposés et implicites que l'on croit trop souvent à tort partagés. REUTER (1986; 71) insiste ainsi sur la nécessité d'analyser et comparer l'univers culturel des élèves et des enseignants, et nous met en garde contre *"l'illusion typique du lettré (...) qui universalise inconsciemment ses types et formes de lecture"*. De même, Cornaz et collaborateurs (CORNAZ, 1993; ABBOU et al., 1993), décrivent, dans une recherche que nous évoquerons plus loin de manière détaillée, un véritable "fossé" entre les représentations des enseignants et des élèves concernant notamment la définition de l'acte de lire ou certains termes de la métalangue pourtant utilisés quotidiennement dans le cadre scolaire tels que "mot" ou "phrase". Une telle réflexion sur les représentations des différents partenaires de l'interaction nous paraît tout aussi nécessaire dans le cadre des traitements logopédiques, où les situations individuelle ou de groupe restreint permettent d'autant mieux de prendre en compte les points de vue de chacun et où l'adaptation à l'enfant et au parcours qui lui est propre est reconnue comme nécessairement centrale.

Quelques problèmes méthodologiques

Avant de présenter les pistes de recherche qui ont été explorées, il convient cependant d'évoquer un problème particulier à l'étude des représentations. En effet, celles-ci, que LAPLANCHE & PONTALIS (1967) (cités par ZWOBADAROSEL, (1991; 426) définissent comme le "*contenu concret d'un acte de pensée*", ne sont par définition pas observables en tant que telles; elles ne peuvent pas non plus être déduites directement à partir des conduites humaines. Comment dès lors les mettre en évidence si ce n'est à travers le discours des sujets? La plupart des recherches dans ce domaine tentent donc de relever, en analysant le contenu des discours des sujets, des indices des représentations sous-jacentes, avec toutes les limites que cela comporte et la grande prudence d'interprétation que cela implique. Le plus souvent ces discours sont produits lors d'un entretien avec un chercheur, et l'on peut supposer que les interventions de ce dernier peuvent influencer les réponses obtenues et donc les éléments de contenu susceptibles de nous informer sur les représentations qui les sous-tendent. Par ailleurs, le chercheur est contraint de se contenter de ce que le sujet veut bien lui dire sur le thème abordé. Ce dernier paramètre nous paraît largement dépendant de la manière dont le sujet se représente la situation d'interaction avec l'investigateur et les objectifs de celle-ci, d'où la nécessité de les expliciter. Concernant les représentations des pratiques de lecture, on rappellera par exemple la forte hiérarchisation socioculturelle des différents types d'écrits et des différents types de lecture (REUTER, 1986), qui peut conduire un sujet à n'évoquer de ses pratiques que la part socialement la plus valorisée et correspondant aux représentations dominantes, qui sont par ailleurs véhiculées essentiellement par les institutions scolaires.

Facteurs influençant les représentations de la lecture-écriture chez l'enfant

Plusieurs auteurs ont tenté de mettre en évidence les représentations des jeunes enfants sur la lecture-écriture, son apprentissage, ses fonctions, et d'expliquer les différences interindividuelles observées. L'hypothèse la plus explorée est celle de l'influence du milieu socioculturel. PRÊTEUR & CARAYON (1986) relèvent ainsi l'importance du rôle joué par l'environnement familial dans le développement de la compréhension des buts du lire-écrire. Ils observent des représentations contrastées des enfants concernant la fonctionnalité de la lecture selon le milieu social considéré: ainsi, les réponses des enfants de milieu défavorisé renvoient majoritairement à une fonction instrumentale de la lecture, parfois associée à une idée de plaisir portant sur le contenu (connaître des histoires). A l'op-

posé, les enfants de milieu favorisé évoquent la lecture comme un moyen de développement des connaissances, auquel le plaisir se rattache directement.

D'autres recherches tentent de déterminer le rôle de l'enseignement et en particulier du type de pédagogie adopté. Ce facteur est soit envisagé comme un facteur s'ajoutant au facteur socio-familial (PRÊTEUR & SUBLET, 1989), soit comme le facteur le plus important. Ainsi, dans une autre recherche, SUBLET & PRÊTEUR (1988) relèvent que les capacités des enfants de 5-6 ans à évoquer des fonctions différentes des livres apparaissent davantage liées au type de pédagogie adopté par l'enseignant (traditionnelle ou innovante) qu'au milieu socioculturel de l'enfant.

CARAYON (1991), de son côté, observant des enfants plus âgés, constate que la pédagogie a peu d'influence sur les représentations de la lecture chez des enfants de 6-7 et 9-11 ans. L'âge et le milieu socioculturel paraissent avoir un rôle beaucoup plus important. En effet, les enfants de milieu favorisé évoquent le plus souvent la lecture associée au plaisir et faisant partie des loisirs, tandis que les enfants de milieu plus modeste (moyennement favorisé) considèrent davantage la lecture comme une technique et une nécessité sociale. Toutefois, les représentations évoluent également en fonction de l'âge: les plus jeunes (6-7 ans), confrontés aux débuts de cet apprentissage, envisagent la lecture plutôt comme une technique alors que les plus âgés (9-11 ans), qui ont acquis déjà une certaine maîtrise de la lecture, évoquent plus souvent le plaisir qui peut y être associé.

On peut donc retenir trois facteurs principaux susceptibles d'influencer les représentations des enfants (milieu social, option pédagogique et âge de l'apprenant), même si ceux-ci ne sont pas toujours clairement définis et que les résultats de recherche paraissent contradictoires concernant le poids à leur accorder. A ces trois premiers facteurs s'ajoute un quatrième, qui constitue l'objet du prochain paragraphe: les capacités en lecture de l'apprenant.

Représentations et capacités en lecture

Une autre question de recherche porte ainsi sur le rapport entre les représentations élaborées par les apprenants et l'apprentissage de la lecture. Le rôle des capacités métalinguistiques en général dans l'acquisition de la lecture est largement reconnu (voir notamment GOMBERT, 1990). Cette influence est envisagée, selon les auteurs, de trois manières différentes: certains postulent que certaines capacités métalinguistiques constituent un pré-requis indispensable au développement des capacités en lecture. D'autres les considèrent au contraire comme un sous-produit résultant de l'apprentissage de la lecture. Enfin, d'autres encore en-

visagent ce rapport comme une interaction, ces deux types de capacités se renforçant mutuellement.

Concernant plus particulièrement le domaine des représentations, on relève deux conceptions différentes du lien avec les capacités en lecture. Pour CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989; 10), ces représentations jouent un rôle essentiel et sont considérées comme un pré-requis: *"la réussite en lecture au C.P. est fonction du "niveau conceptuel" des élèves sur quatre questions clés: les fonctions de l'écrit et de la lecture, la nature de l'acte de lire, le fonctionnement de notre système d'écriture, la manière d'apprendre à lire"*. Ces auteurs ont vérifié, sur la base d'entretiens avec 200 enfants débutant le C.P., qu'aucun d'entre eux ne devient lecteur tant qu'il n'a pas construit des représentations adéquates concernant les quatre points cités ci-dessus. Concernant par exemple la manière d'apprendre à lire, les auteurs ont relevé parmi les enfants interrogés des représentations évoquant une démarche passive de l'apprenant, la maîtrise de la lecture étant considérée comme un attribut de l'âge (on sait lire quand on a 8 ans, 10 ans) ou encore un *"activisme mal pensé"* (il faut copier des livres, apprendre par coeur, etc.). Ils constatent que ce type de représentations est un très bon prédicteur de l'insuccès futur en lecture, alors que les réponses soulignant l'importance de l'activité intelligente de l'apprenti-lecteur se retrouvent dans le discours des enfants qui apprendront à lire rapidement.

Pour d'autres auteurs, les relations entre représentations et capacités en lecture sont à envisager comme une interaction (PRÊTEUR & SUBLET, 1989). CARAYON (1991; 220) décrit ce rapport en ces termes: *"les relations représentations-compétences sont à concevoir comme réciproques. Ainsi, les sujets défavorables n'arrivent pas à imaginer que la lecture puisse apporter quelque chose, puisqu'ils sont bloqués par la non-maîtrise de la technique (...). En fait, ils n'arrivent pas à lire, à tirer profit de cette activité et à se la représenter dans une perspective fonctionnelle. Réciproquement, le fait qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils doivent apprendre à lire limite leur motivation à apprendre et à dépasser toutes les difficultés de la tâche. Les sujets favorables, à l'inverse, maîtrisent la technique. Ils peuvent donc tirer profit de leurs lectures, et à partir de là, reconnaître des fonctions à cette activité et plus particulièrement la considérer comme un loisir agréable. Cette représentation favorable, en retour, les incite à pratiquer la lecture."* Ainsi, pour cet auteur, les corrélations observées entre une représentation favorable et de bonnes performances en lecture et inversement une représentation défavorable et des difficultés en lecture seraient à interpréter en termes de renforcements réciproques plutôt que dans un lien univoque tel que le postulent CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989). Pour notre part,

nous partageons cette hypothèse d'interaction (DE WECK & NIEDERBERGER, 1996), qui reste cependant à caractériser de manière plus précise. Il reste en effet à déterminer quels aspects des représentations et des capacités sont plus particulièrement en relation.

Représentations et difficultés d'apprentissage de la lecture

A partir de cette question du lien entre représentations et capacités en lecture, qui est, comme on le voit, loin d'être résolue, émergent d'autres interrogations, importantes notamment pour la logopédie, concernant les difficultés d'apprentissage de la lecture: observe-t-on nécessairement, associées aux difficultés en lecture, des difficultés au niveau de la représentation de l'acte de lire et de ses fonctions? Autrement dit, est-ce que les enfants qui présentent des difficultés d'identification de mots et/ou de compréhension de l'écrit ont aussi des difficultés à élaborer et à évoquer des représentations précises sur la lecture et son apprentissage en général et/ou face à un texte en particulier? Que peut-on dire des représentations de ces mauvais lecteurs? Sont-elles différentes de celles des autres apprenants du même âge? et si oui, sont-elles comparables à celles d'enfants plus jeunes mais de même niveau en lecture? ou est-ce que l'âge joue également un rôle, en terme de maturité cognitive ou d'expérience de vie et de contact avec l'écrit? Toutes ces interrogations renvoient évidemment à celle de départ, à savoir: les représentations sont-elles dépendantes des capacités en lecture? partiellement, totalement? Est-ce le contraire?

Représentations de la lecture-écriture et de ses fonctions

Les résultats de quelques recherches encore rares dans ce domaine semblent confirmer l'existence d'un rapport entre difficultés en lecture et difficultés sur le plan des représentations, sans toutefois permettre de déterminer la nature de ce lien.

Ainsi par exemple ZWOBADA-ROSEL (1991), interrogeant des enfants sur la finalité de l'écrit alors qu'il sont suivis en traitement logopédique pour des difficultés en lecture, constate que leur capacité à répondre à cette question semble liée à leur capacité à entrer dans l'écrit. Ainsi, certains de ces enfants, pourtant scolarisés depuis trois ans en primaire, ne peuvent parfois pas répondre, ou disent simplement "pour lire". On peut rapprocher cette dernière réponse de celles observées par CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989) chez des enfants plus jeunes, qui débudent le C.P. et que ces auteurs qualifient de "justifications

qui tournent en rond". Ces derniers relèvent d'ailleurs que ce type de réponses paraît un très bon prédicteur de l'insuccès futur en lecture.

De même, une recherche-action conduite dans le cadre d'une institution genevoise accueillant des enfants présentant des troubles du comportement et de la personnalité (ABBOU et al., 1993; CORNAZ, 1993) conclut à une homogénéité entre représentations et capacités en lecture. Une quarantaine d'enfants de 9 à 12 ans ont été interrogés au moyen d'un questionnaire construit par l'équipe d'enseignants et logopédiste de l'institution, les questions portant sur les quatre points clé décrits par CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989). Les réponses des enfants, qui présentent tous des difficultés importantes dans l'acquisition de la lecture, correspondent à celles observées chez les enfants en difficulté au C.P. Il semble donc bien que les représentations soient liées aux capacités en lecture, et que par ailleurs les enfants en grandes difficultés d'acquisition de la lecture (parfois même non-lecteurs à 9 ans ou plus dans ce groupe) aient élaboré des représentations qui ne sont pas différentes de celles d'enfants plus jeunes qui présentent également des difficultés dans cet apprentissage.

Une étude de cas que nous avons nous-mêmes entreprise (NIEDERBERGER, 1995) confirme également les observations précédentes. Cette recherche porte sur les capacités, connaissances et représentations élaborées par P., un enfant non-lecteur de 9 ans, présentant par ailleurs des troubles graves de développement du langage et de la personnalité. En reprenant le questionnaire élaboré par ABBOU et al. (1993), et en analysant les réponses de cet enfant, on constate que malgré le laconisme lié à ses difficultés particulières et notamment langagières, P. a construit des représentations sur la lecture-écriture, comparables à celles d'enfants plus jeunes que lui et encore pré-lecteurs. En effet, concernant tout d'abord les fonctions de la lecture-écriture, cet enfant semble trouver très important de savoir lire et écrire, mais il ne peut justifier cette affirmation. Il ne peut dire non plus ce qu'on lit ou écrit, mais manifeste cependant un intérêt sélectif pour certains types de livres (BD, livre sur le foot, etc.), ce qui témoigne d'une ébauche de projet personnel. Il ne peut expliquer en quoi consiste l'acte de lire, mais ses réponses indiquent clairement qu'il s'agit de donner du sens au texte (les adultes lecteurs qu'il connaît comprennent ce qu'ils lisent; on ne peut pas lire dans toutes les langues). Ainsi, l'écrit semble "porteur de sens" (CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU, 1989). Par contre, l'accès à ce sens reste pour lui totalement mystérieux. Le fonctionnement de notre système d'écriture, et en particulier son principe alphabétique, ne semble pas être compris. P. ne peut dire à quoi servent les lettres de l'alphabet. Il n'évoque pas du tout dans ses réponses l'écrit dans son aspect "transcripteur de parole" (CHAUVEAU & ROGOVAS-

CHAUVEAU, 1989). Enfin, cet enfant ne peut pas non plus expliquer comment on fait pour apprendre à lire. Il pense que tous les adultes savent lire et qu'ils ont fait quelque chose pour y parvenir, mais il ne peut dire quoi. Il admet également qu'on ait besoin d'aide pour apprendre, sans pouvoir expliciter. Par contre, il reconnaît que pour lui c'est difficile et que c'est une grande souffrance.

Il apparaît ainsi que les représentations de cet enfant présentent une cohérence intrinsèque. Par ailleurs, elles ne sont pas erronées, mais pour l'instant très partielles et insuffisamment précises.

A l'inverse, des observations que nous avons effectuées concernant un autre enfant, âgé de 7 ans et présentant également des difficultés d'apprentissage de la lecture, mettent en évidence des représentations cette fois peu adéquates. En effet, cet enfant pense qu'on peut apprendre à lire tout seul "*quand on a 10 ou 11 ans*", et avant "*il faut que maman s'asseye à côté de nous et nous écoute*". Ni l'école, ni l'enseignant ne sont mentionnés, ni même l'écrit et son support. Les fonctions de la lecture-écriture sont envisagées que d'un point de vue institutionnel: c'est important de savoir lire pour apprendre à lire, on écrit pour apprendre à lire également, et il ne peut dire pourquoi les adultes, qui ont déjà appris, lisent et écrivent.

On voit donc que les recherches entreprises dans ce domaine mettent toutes en évidence, tout comme celle de CHAUVEAU & ROGOVAS-CHAUVEAU (1989), la présence de difficultés sur le plan des représentations, associées aux difficultés d'apprentissage de la lecture. Ainsi, les enfants mauvais lecteurs peuvent difficilement évoquer les fonctions de la lecture-écriture, ou n'envisagent celle-ci que d'un point de vue institutionnel et non fonctionnel (pour apprendre à lire; pour passer dans le degré suivant). De même, ces enfants ne peuvent expliciter clairement et adéquatement en quoi consiste l'acte de lire, le fonctionnement de notre système d'écriture et la manière d'apprendre à lire. Toutefois, les résultats obtenus ne permettent pas pour l'instant de déterminer le sens de ce lien. La poursuite des recherches semble donc nécessaire.

Représentations des pratiques de lecture-écriture

Dans l'une de nos recherches en cours, nous avons abordé un autre aspect des représentations: les représentations des apprenants sur les pratiques de lecture-écriture à propos de différents types d'écrit. 12 enfants de 8;6 ans en moyenne, suivant normalement la 2^e année primaire et 11 enfants de 9;6 en moyenne présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture, suivant un traitement logopédique ou une scolarité spéciale, ont été interrogés. On leur a présenté diffé-

rents types d'écrits de la vie quotidienne, d'usage privé (carte d'invitation, liste de commissions, etc.) ou social (concours, publicité, etc.) et différents types de livres (dictionnaire, livre de jeux, livre de recettes de cuisine, etc.). Les enfants ont été questionnés sur leurs connaissances de ces divers écrits, ainsi que sur les situations de production et d'utilisation de ces derniers. Pour l'instant, seules certaines questions relatives aux écrits sociaux ont été analysées (voir aussi DE WECK & NIEDERBERGER, 1996). De ces premiers résultats, il ressort que les réponses des enfants des deux groupes ne se distinguent pas de manière aussi nette que sur la question des fonctions de l'écrit tel que l'ont mis en évidence les recherches précédemment citées. Toutefois, on observe bien quelques différences, mais plutôt en terme de tendances. Par ailleurs si certains types de réponses distinguent assez nettement les deux groupes, d'autres émergent également au sein même du groupe des enfants qui apprennent à lire sans difficulté et soulèvent ainsi la question des différences interindividuelles, qui ne sera pas abordée ici.

D'une manière générale, les enfants disent connaître le plus souvent 3/4 des objets présentés, avec cependant des variations importantes puisque quelques enfants disent ne connaître que 3 ou 4 des 9 objets proposés. Certains objets sont connus de presque tous les enfants: carte d'invitation, ticket de caisse, catalogue de jouets et emballage alimentaire. A l'opposé, certains autres sont très peu connus, notamment la carte de rendez-vous de médecin.

Les enfants peuvent également souvent donner un nom à ces objets (45% des réponses des deux groupes) ou le définir par son usage (30%). De même, dans les deux groupes on observe de nombreuses réponses précises concernant la situation de production, évoquant le producteur et le(s) destinataire(s) possible(s) des différents objets (50% en moyenne), et la plupart des enfants donnent dans leurs réponses le but général de la production de l'objet. Il semble donc que les enfants des deux groupes sont capables de se représenter au moins en partie la situation sociale de production et d'évoquer les valeurs de certains de ses paramètres. Enfin, concernant leur expérience de ces objets, tous les enfants disent utiliser la plupart des objets (50% à 100% des réponses) en tant que lecteur, à l'exception de la carte de rendez-vous de médecin, qu'ils connaissent d'ailleurs généralement (cf. supra).

Ainsi, on constate que tous les enfants interrogés, qu'ils aient ou non des difficultés en lecture, ont, à 8-9 ans, une certaine connaissance et une certaine pratique des écrits quotidiens et qu'ils peuvent en parler. Toutefois, on observe encore à cet âge quelques difficultés générales. Celles-ci concernent tout d'abord les noms donnés aux objets. On relève en effet dans un certain nombre de ré-

ponses des noms qui ne correspondent pas aux objets présentés (p. ex. "une carte postale" pour une carte d'invitation) ou des termes très généraux qui désignent une classe d'objets beaucoup plus large et non spécifique (p. ex. "un papier" pour une publicité). Ce type de réponses s'observe majoritairement dans le groupe des enfants présentant des difficultés en lecture (43% vs 10% des réponses de type "étiquette"). Des difficultés s'observent également au niveau des représentations de la situation de production. On note ainsi de nombreuses non-réponses concernant le producteur (10% à 17% des réponses selon les groupes). Il semble donc encore difficile parfois pour ces enfants de se représenter qui a pu produire tel ou tel écrit, alors que la question du destinataire pose moins de problème, sans doute parce que les enfants ont davantage d'expérience en tant que lecteurs qu'en tant que producteurs d'écrit (du moins pour le groupe des enfants sans difficulté: absence de non-réponses vs 8% pour les autres). On retrouve un pourcentage de non-réponses comparable à celui du producteur pour le but de la production (10% et 15%). A cela s'ajoute un certain nombre de réponses, plus fréquentes dans le groupe des enfants avec difficultés en lecture (27% et 14%), évoquant un autre but. De plus, on constate de fréquentes confusions entre le but du producteur et celui du lecteur (30% dans les deux groupes). Ainsi, quand on leur demande pourquoi on a écrit tel objet, les enfants donnent fréquemment des réponses se rapportant à l'usage qu'on peut faire de cet objet (p. ex. pour un catalogue de jouets, l'enfant dit "pour découper des images et les coller dans un cahier"). A nouveau, on peut supposer que leur plus grande expérience de lecteurs de ce type d'écrit et leur absence d'expérience de production de la plupart de ces écrits les conduit à se référer au but qu'ils poursuivent en traitant ces écrits.

On voit donc que les difficultés rencontrées par les enfants sont le plus souvent communes aux deux groupes d'enfants interrogés et la différence apparaît sur certains points seulement, essentiellement en terme de fréquence. On peut encore relever cependant quelques différences à l'intérieur même du groupe des enfants avec difficultés en lecture. En effet, ce groupe est composé de deux types d'enfants. Tous présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture, mais à des degrés différents, et on peut distinguer des "mauvais lecteurs" et des "quasi non-lecteurs"¹. Ce dernier groupe se distingue des lecteurs avec et sans difficultés essentiellement sur trois points. Premièrement, ils considèrent tous les objets, à l'exception de la carte d'invitation, comme difficiles à lire alors que les autres enfants trouvent généralement tous les objets faciles à lire, sauf la

¹ définis par leur incapacité à effectuer intégralement les tests de lecture (LMC de KHOMSI (1990) et TEL-CP (1987)) utilisés pour différencier les sujets avec et sans difficultés.

publicité et la carte de rendez-vous de médecin. Deuxièmement, il semble qu'ils ne se considèrent pas encore eux-mêmes comme producteurs d'écrits sociaux: peu d'entre eux disent écrire des cartes d'invitation (20% contre 60% des autres lecteurs avec difficultés et 80% des lecteurs sans difficulté) et aucun des listes de commission (contre respectivement 25% et 50% des autres sujets). Enfin, ils ne recourent pratiquement jamais à l'écrit qui leur est présenté pour répondre aux questions, notamment à celle relative au producteur. Ils émettent ainsi une hypothèse qu'ils ne tentent pas de vérifier ou renoncent à répondre, alors que les autres recherchent parfois dans le texte un indice de la provenance de l'objet (18% et 40%). Par exemple, pour le concours, l'identification du nom d'un grand magasin dans le texte les conduit à supposer que le producteur est un employé de ce magasin.

Ainsi on voit bien par les premiers résultats de cette étude des connaissances et pratiques de lecture des écrits sociaux que les représentations des enfants de 8-9 ans sont encore en cours d'élaboration et donc que celles-ci peuvent être très différentes d'un enfant à l'autre. Ces différences semblent en partie liées aux capacités en lecture, notamment quant à leur précision (noms donnés aux objets, situation de production) et pour ce qui est de la capacité à construire de nouvelles représentations face à un objet inconnu (recours à l'écrit pour élaborer des hypothèses). Toutefois, si, à nouveau, les résultats obtenus mettent en évidence un rapport entre capacités en lecture et représentations, ceux-ci ne permettent pas de se prononcer sur la nature de ce lien. De plus, ce lien n'apparaît pas aussi systématique que dans le cas des représentations des fonctions de l'écrit. La poursuite de cette recherche, qui prévoit d'interroger des enfants plus jeunes pré-lecteurs et des adolescents présentant de graves difficultés d'apprentissage de la lecture, permettra peut-être d'apporter quelques éléments de réponses nouveaux concernant le rôle de l'âge et des capacités en lecture dans l'élaboration des représentations. Pour conclure sur cette question, force est de constater qu'actuellement, les recherches entreprises soulèvent davantage d'interrogations qu'elles n'en résolvent et ouvrent de ce fait un large champ d'investigation. Il n'est donc pas possible pour l'instant de dégager des principes clairs que l'on pourrait intégrer aux propositions logopédiques ou pédagogiques. Toutefois, il apparaît nettement que la dimension des représentations ne peut être évacuée de ces dernières.

De fait, la question des représentations de l'écrit a rencontré ces dernières années un vif intérêt auprès des logopédistes travaillant avec des enfants présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture. Cette approche permet en effet de s'intéresser à l'enfant lui-même, à ses pratiques, à ce qu'il pense et à ce

qu'il peut en dire, et plus seulement à ses performances en lecture et en écriture, forcément restreintes et qui signent son échec. L'analyse approfondie des représentations d'un enfant peut parfois conduire de ce fait à transformer radicalement l'image qu'on se faisait de celui-ci. Si l'on reprend l'exemple de P. (NIEDERBERGER, 1995), l'analyse de ses capacités en lecture et écriture met en évidence des difficultés très importantes compte tenu de son âge (9;5 ans): aucune conduite relative au code ou témoignant de la compréhension du système alphabétique, identification de quelques mots dans un contexte très connu qui les rend prévisibles, connaissance de quelques lettres et de leur nom, écriture souvent correcte de son prénom, copie possible mais avec dégradation rapide de la performance. Or à travers l'étude des représentations de cet enfant, il apparaît clairement que P., malgré ses difficultés très importantes (et qui dépassent largement, rappelons-le, le domaine de l'écrit), a lui aussi des idées sur la lecture-écriture, et qui présentent une certaine cohérence, ce dont on était loin de se douter. Cette analyse a permis également de révéler son grand intérêt pour les livres et cet apprentissage ainsi qu'une profonde souffrance face à cet échec, qui a pu être dite et reconnue.

Outre cet éclairage complémentaire, que peut apporter l'étude des représentations d'un enfant sur le fonctionnement de ce dernier dans le domaine du langage écrit, cette approche peut conduire également à de nouvelles propositions thérapeutiques, portant sur les représentations même de la lecture-écriture et des écrits, et aidant l'enfant à élaborer de nouvelles représentations, à préciser celles qu'il a déjà construites ou à les modifier.

L'étude des représentations ne saurait évidemment remplacer un examen approfondi des capacités de l'enfant ni constituer l'objectif unique d'une prise en charge logopédique. Toutefois, elle nous apparaît désormais constituer un aspect incontournable de l'évaluation et des traitements pour les logopédistes, dont la tâche est de considérer les difficultés en lecture telles qu'elles s'inscrivent dans le développement global de l'enfant. Ainsi cette approche apparaît comme un complément nécessaire aux deux autres perspectives évoquées au début de cet article et permet d'aborder les dimensions culturelles et sociales de l'apprentissage de la lecture. Cette dernière n'est plus envisagée seulement comme une activité nécessitant des compétences particulières ou comme la redécouverte progressive du fonctionnement d'un système particulier de notation, mais aussi et à la fois comme un instrument de communication inventé par les hommes, qu'il s'agit de s'approprier et dont il faut apprendre les buts et les usages. L'intégration de ces différentes dimensions semble indispensable si l'on veut rendre compte de toute la complexité et des enjeux de cet apprentissage.

Bibliographie

- ABBOU, J.-J., COMTE, F., CORNAZ, F., CURCHOD RACHEZ, S. & GENECAND, S. (1993): "Dur, dur d'être un lecteur", *Journal de l'enseignement primaire*, DIP Genève, 44, 7-10.
- BESSE, J.-M. (1993): "L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit". In: JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M., (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Vilette, Paris, Nathan.
- CARAYON, C. (1991): "Lire: pour quoi faire? La représentation de la lecture chez l'enfant", *Bulletin de Psychologie*, XLIV(400), 215-221.
- CHANQUOY, L. (1995): "What do preliterate children think about writing and reading?" *IV European congress of psychology*, Athens, July 1995.
- CHAUVEAU, G. (1991): "Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit", *Migrants-Formation*, 87, 22-45.
- CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1989): "Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture". *Psychologie scolaire*, 68, 7-28.
- CORNAZ, F. (1993): "Voyage sur un thème "bateau": la lecture-écriture". *Parole d'Or*, 12, 17-20.
- DEMONT, E., GAUX, C., FAUCHER, I., GAUTHEROT, S., & GOMBERT, J.-E. (1992): "Développement métalinguistique et acquisition de la lecture". In: BESSE, J.-M., DE GAULMAYN, M.-M., GINET, D. & LAHIRE, B. (Eds.), *L'"illettrisme" en questions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- DOWNING, J. & FIJALKOW, J. (1984): *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- DE WECK, G. & NIEDERBERGER, N. (1996): "Représentations sur les pratiques sociales de l'écrit et apprentissage de la lecture", *TRANEL*, 25, 155-171.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, L., SPRENGER-CHAROLLES, L. & ZAGAR, D. (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.
- FERREIRO, E. (1988): "L'écriture avant la lettre". In: SINCLAIR, H. (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, P.U.F.
- FIJALKOW, J. & LIVA, A. (1988): "La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant", *European journal of psychology of education*, 4 (3), 431-447.
- FIJALKOW, J. & LIVA, A. (1993): "Clarté cognitive et entrée dans l'écrit: construction d'un outil d'évaluation". In: JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M., (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Vilette, Paris, Nathan.
- GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GOODMAN, Y. (1986): "Children coming to know literacy". In: TEALE, W.H. & SULZBY, E. (Eds), *Emergent literacy: writing and reading*, Norwood, New Jersey, Abex Publishing Corporation.
- GIRIBONE, C. & HUGON, M. (1987): *Test de l'effcience de la lecture au cours préparatoire : "Claire et Bruno"*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- KHOMSI, A. (1990): *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. (1967): *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, P.U.F.
- NIEDERBERGER, N. (1995): *Entrée dans l'écrit d'un enfant présentant des troubles du développement du langage et des troubles de la personnalité*, Mémoire de diplôme en logopédie, FPSE, Université de Genève.

- OUZOULIAS, A. (1995): *L'apprenti lecteur en difficulté*, Paris, Retz.
- PRÊTEUR, Y. & CARAYON, C. (1986): "L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans: étude de l'influence du milieu socio-culturel sur le choix des loisirs et la compétence en lecture", *Enfance*, 2-3, 279-296.
- PRÊTEUR, Y., & SUBLET, F. (1989): "Conduites épilangagières de lecteurs débutants vis-à-vis des livres de jeunesse selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux". *Enfance*, 42(3), 107-122.
- REUTER, Y. (1986): "Lire: une pratique socio-culturelle", *Pratiques*, 52, 64-82.
- RIEBEN, L. (1993): "Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales". In: JAFFRÉ, J.-P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & FAYOL, M., (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette, Paris, Nathan.
- RIEBEN, L. & PERFETTI, Ch. (Eds) (1989): *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- SUBLET, F. & PRÊTEUR, Y. (1988): "Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse", *Revue française de pédagogie*, 85, 47-54.
- ZWOBADA-ROSEL, J. (1991): "Lire pourquoi faire? ou de l'interdit de savoir. Enjeux pragmatiques et/ou affectifs du cognitif". *Rééducation Orthophonique*, 168, 415-433.

