

## Représentations sur les pratiques sociales de l'écrit et apprentissage de la lecture

---

Geneviève DE WECK, Universités de Genève et Neuchâtel  
Nathalie NIEDERBERGER, Université de Genève

---

Dans cet article, sont présentés les premiers résultats d'une recherche en cours visant à mettre en évidence les représentations que les enfants lecteurs-débutants élaborent concernant les pratiques sociales de l'écrit, puis à les mettre en rapport avec leurs capacités en lecture. La thématique abordée concerne les relations entre lecture et capacités métalinguistiques, dans le cas particulier métapragmatiques. 23 enfants de 8-9 ans, avec et sans difficultés en lecture, ont été interrogés à propos d'écrits de leur environnement socio-familial. Les premiers résultats semblent montrer que les enfants lisant bien ont des représentations plus précises que les mauvais lecteurs, et qu'ils peuvent également en construire plus facilement face à un objet nouveau.

### Introduction

Dans les débats sur l'apprentissage de la lecture, plusieurs conceptions s'affrontent quant à la définition même de l'acte de lire, quant aux prérequis nécessaires à cet apprentissage, aux connaissances et processus psycho-linguistiques et cognitifs impliqués dans cet acte. Le poids à accorder à ces diverses connaissances et capacités est également un enjeu des débats.

Dans l'étude dont il est question dans cet article, la lecture est considérée comme une activité complexe qui met en jeu des connaissances et des processus de différentes natures. Sans prétendre à l'exhaustivité, et au risque d'être schématique, on retiendra au moins les éléments suivants qui sont en interaction aussi bien lors de l'apprentissage de la lecture que dans l'acte lui-même:

- une connaissance et une compréhension de l'activité même de l'acte de lire et de son apprentissage: on peut en effet transposer à l'apprentissage de l'écrit, l'idée de Bruner à propos de l'acquisition de savoir-faire ou de la résolution de problèmes, selon laquelle "la compréhension de la solution doit précéder sa production" (1983, p. 263);
- des processus de bas niveau qui permettent le décodage des signes écrits;

- des processus de haut niveau qui aboutissent à une compréhension du texte écrit (Fayol, 1992);
- diverses capacités métalinguistiques qui interagissent avec les processus de bas et haut niveaux.

Un certain accord à propos du rôle des processus de bas et haut niveaux semble s'établir, même si tout le monde ne leur accorde pas la même importance. Par contre, le rôle des activités métalinguistiques est encore largement discuté, et les données actuellement disponibles sont à certains égards contradictoires (pour une revue, voir entre autres Gombert, 1990, 1992 et dans le présent numéro).

Nous rappellerons toutefois que l'on distingue habituellement 5 types de capacités métalinguistiques qui sont associées à la lecture:

- les capacités métaphonologiques correspondent à la capacité d'identifier et de manipuler les composants phonologiques des unités linguistiques;
- les capacités métasyntaxiques témoignent d'une capacité à raisonner et manipuler les aspects syntaxiques et morpho-syntaxiques de la langue;
- les capacités métasémantiques et/ou métalexicales permettent notamment de "reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire" (Gombert, 1990, p.87), d'identifier les mots comme étant des éléments du lexique et de "tenter d'accéder intentionnellement au lexique interne" (ibid.);
- les capacités métatextuelles "sont impliquées dans le contrôle délibéré, en production comme en compréhension, de l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges" (Gombert, op.cit., p.159);
- les capacités métapragmatiques enfin, qui dépassent les aspects de la langue au sens strict, permettent la compréhension et le contrôle des paramètres extralinguistiques de la situation d'énonciation pour assurer une utilisation optimale du langage en contexte social. Les représentations sur les pratiques sociales que nous décrirons plus loin relèvent de cette dimension métalinguistique.

Du point de vue des relations entre ces capacités et l'apprentissage de la lecture, certaines semblent être uniquement en interaction avec les processus de bas niveau (capacités métaphonologiques), d'autres seulement avec les processus de haut niveau (capacités métasyntaxiques, métatextuelles et métapragmatiques), et d'autres enfin avec l'un ou l'autre

de ces deux types de processus selon les cas (capacités métasémantiques et métalexicales). Par ailleurs, ces liens sont actuellement plutôt considérés en termes d'influences réciproques. En effet, d'une part une capacité minimale (ou sensibilité) est nécessaire à tous les niveaux lors de l'apprentissage de la lecture, et d'autre part l'apprentissage même de la lecture permet un développement de ces capacités métalinguistiques. Ce sont surtout des travaux avec des adultes analphabètes et/ou avec des enfants présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture qui ont permis de postuler ces relations réciproques (par exemple Morais et al., 1979; Content, 1984, pour les capacités métaphonologiques). Ainsi, on considère que certaines difficultés de lecture s'expliquent par un déficit dans l'une et/ou l'autre des capacités métalinguistiques, mais qu'en même temps les difficultés d'apprentissage entravent le développement du domaine métalinguistique considéré.

En ce qui concerne les aspects métapragmatiques, un lien a été établi entre les connaissances sur les fonctions de la lecture et sur la manière d'apprendre à lire et la réussite dans l'apprentissage même de la lecture. Ces connaissances sont alors considérées comme un pré-requis à cet apprentissage et ont par conséquent une valeur de pronostic par rapport à la réussite en 1ère primaire (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989; Chauveau, 1991). Des études de cas montrent que des enfants de 8-9 ans en grandes difficultés de lecture ont des représentations différentes de leurs pairs lecteurs, mais semblables à celles d'enfants plus jeunes pré-lecteurs (Abbou et al., 1993; Cornaz, 1993; Niederberger, 1995). Dans ce cas, on ne peut savoir si les difficultés dans les représentations expliquent les difficultés en lecture ou si c'est l'inverse. On peut plutôt postuler qu'il s'agit de relations réciproques comme pour d'autres domaines métalinguistiques. C'est ce qu'affirme par exemple Carayon (1991) pour qui de bonnes performances en lecture s'accompagnent d'une représentation favorable de la lecture, et de faibles performances s'accompagnent d'une représentation défavorable.

" 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" (op. cit., p.220).

Par ailleurs, apprendre à lire-écrire est considéré par certains auteurs comme une étape très importante sur le plan du développement du langage:

l'écrit entretenant des relations plus distantes avec le contexte et les significations véhiculées, il nécessite des capacités d'abstraction plus importantes et engendre un rapport conscient et volontaire au langage (Vygotsky, 1985). On a alors parfois parlé de décontextualisation de l'écrit (Torrance et Olson, 1985), le traitement de l'écrit ne se référant plus directement à des situations familières, où locuteur et interlocuteur sont en présence, ajustent continuellement leur discours et co-construisent des significations partagées, comme dans la majorité des situations de communication orale connues des enfants lorsqu'ils commencent à apprendre à lire. Les difficultés à entrer dans l'écrit pourraient ainsi être examinées à la lumière de cette différence oral-écrit.

Or, nous aimerions nuancer cette approche en resituant l'apprentissage de l'écrit dans une perspective interactionniste. Cela signifie que quelle que soit la modalité du langage utilisée, toute activité langagière est ancrée dans un contexte. L'écrit ne peut donc être décontextualisé (Schneuwly, 1988; de Weck, 1990). Il s'agit plutôt, comme le suggère Brossard (1991), d'une recontextualisation, autrement dit, d'une contextualisation élargie par rapport aux situations connues des jeunes enfants. Ceux-ci doivent alors construire de nouvelles représentations des situations d'interaction pour comprendre comment fonctionne l'écrit dans le cadre de pratiques socialement élaborées.

Ainsi, dans cet article, nous présentons quelques premiers résultats d'une recherche en cours à propos des représentations sur les pratiques sociales de l'écrit élaborées par des enfants ayant appris sans difficulté à lire comparées à celles d'enfants en échec dans cet apprentissage. Le but général de cette étude est de mettre en évidence les représentations construites par ces enfants à propos des conditions de production et d'utilisation d'écrits qu'ils côtoient très fréquemment dans leur environnement socio-familial. Ces aspects métalinguistiques relèvent de la dimension pragmatique. Le questionnement général de cette recherche concerne les interactions entre capacités en lecture et réflexion métalinguistique. Plus précisément pour ce qui est des aspects étudiés ici, nous pensons que pour pouvoir utiliser des écrits sociaux — et n'est-ce pas au moins partiellement cela savoir lire ? — il est nécessaire d'avoir construit, ou de pouvoir construire lorsque cela s'avère pertinent, des représentations relativement précises à leur propos.

La comparaison de deux types de lecteurs devrait un peu éclairer le débat sur les interactions lecture — réflexion métalinguistique, non pas en termes de pré-requis, mais comme nous l'avons souligné précédemment, en termes

d'influences réciproques. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse générale que les enfants lisant sans difficulté ont élaboré des représentations plus précises à propos d'objets de leur environnement social, et/ou ont une capacité plus importante à en construire face un objet nouveau. A l'inverse, nous nous attendons à ce que les enfants présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture élaborent des représentations plus générales et moins précises.

### Méthode

Nous avons interrogé 23 enfants<sup>1</sup> au total; 12 enfants de 8 ans (min.: 7;5 ans; max.: 8;7 ans) sont en 2e primaire (groupe R par la suite, initiale du nom de l'école) et ont appris à lire sans difficulté; 11 enfants de 9 ans (min.: 8;6 ans; max.: 9;8 ans) présentant d'importantes difficultés en lecture nous ont été proposés par des logopédistes (groupe L par la suite): 7 sont en 2e ou 3e primaire, avec un retard scolaire d'une année et bénéficient d'un traitement logopédique; 4 suivent une scolarité spéciale en institution.

Les enfants ont été observés lors de 3 séances de 45-60 minutes. Lors de la première, ils ont passé 2 épreuves de lecture: le "Test de l'efficacité de la lecture au cours préparatoire" (Giribone et Hugon, 1987) et l'"Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture LMC" (Khomsy, 1990). Ces épreuves distinguent bien les enfants avec et sans difficultés en lecture. Parmi les 11 enfants avec difficultés, 5 n'ont pu être testés en raison de leurs grandes difficultés et les 6 autres obtiennent en moyenne des résultats inférieurs à ceux des enfants sans difficulté.

Les 2e et 3e séances ont été consacrées aux entretiens cliniques devant aboutir à la mise en évidence des représentations des enfants sur les usages sociaux d'écrits. Plus précisément, la 2e séance a porté sur divers objets sociaux écrits et la 3e sur différents types de livres. Dans ce qui suit, nous n'évoquerons que les objets sociaux. Pour ces derniers, notre choix s'est porté sur des objets dont on pouvait penser qu'ils faisaient partie à des degrés divers de l'environnement socio-familial des enfants et qu'ils étaient donc pour la plupart connus de ceux-ci. 9 écrits ont été présentés aux enfants: une petite boîte de céréales (Frosties), une carte d'invitation pour un anniversaire, une liste manuscrite de commissions, une carte de rendez-

<sup>1</sup> Cette recherche a pu être réalisée grâce à la précieuse collaboration des enfants eux-mêmes, des enseignants de l'école des Ronzades et de l'école de Rouelbeau, et de 6 logopédistes travaillant au Service Médico-Pédagogique de Genève ou en privé. Nous les remercions vivement.

vous d'un médecin, un catalogue de jouets, un journal TV, un concours à colorier provenant d'un grand magasin, une publicité pour des meubles, un ticket de caisse d'un grand magasin d'alimentation.

L'entretien clinique comprenait 2 groupes de questions: les unes portaient sur les "représentations des situations de lecture" et les autres sur les "stratégies de lecture". Il ne sera question dans ce qui suit que du premier groupe de questions. Celles-ci abordaient 3 sous-thèmes:

- la **familiarité**: "as-tu déjà vu tel objet?", "tu sais ce que c'est?", "comment est-ce que tu appelles ça?"; une partition en "objets connus" et "objets non connus" était également demandée aux enfants; ces questions devaient permettre de vérifier que les enfants connaissaient la plupart de ces objets pour pouvoir ensuite étudier leurs représentations;
- la **situation sociale de production de l'écrit**: "Qui a écrit tel objet?" (= producteur de l'écrit), "Pour qui a-t-il écrit?" (= destinataire de l'écrit), "Pourquoi l'écrit-il?" (= but de la production);
- l'**utilisation**: "Qui utilise l'objet?" (enfant lui-même et/ou une personne de son entourage), fréquence et but(s) de l'utilisation.

A la fin de l'entretien, nous avons demandé aux enfants une nouvelle partition des objets en "objets faciles à lire" et "objets difficiles à lire", ainsi qu'une justification du choix effectué.

Les entretiens ont été filmés et enregistrés, puis transcrits<sup>2</sup>. Sur la base des protocoles, les thèmes ont donné lieu à des analyses de contenu; la plupart des catégories ont été constituées sur la base des réponses obtenues. Pour le degré de familiarité et de difficulté de lecture, nous nous sommes également basées sur les partitions réalisées par les enfants.

## Résultats

### a) Familiarité

Ce thème est traité à partir de la partition en "objets connus" et "objets inconnus" de l'enfant, et des noms donnés aux objets sociaux.

Les résultats concernant la **connaissance des objets sociaux** sont présentés au Tableau 1. Les enfants connaissent en moyenne environ 75% des objets

<sup>2</sup> Les transcriptions ont été effectuées par 3 étudiantes en psychologie. Nous les remercions pour leur travail.

présentés, ce qui confirme notre attente. Il y a peu de différence entre les deux groupes, les enfants avec difficultés disant toutefois connaître un peu plus d'objets que les autres.

	Objets connus	Objets inconnus
Groupe R	.73	.27
Groupe L	.77	.23

**Tableau 1:** Pourcentages d'objets connus et inconnus pour les enfants sans difficulté de lecture (Groupe R; N = 12) et avec difficultés (Groupe L; N = 11). Valeurs extrêmes: Groupe R: 3-9 objets; Groupe L: 4-9 objets.

Par contre, les divers objets ne sont pas tous connus au même degré par les enfants. Nous avons classé les objets par ordre décroissant en trois classes: ceux qui sont très connus des enfants (80-100%), moyennement (50-80%) et très peu (< 50%).

#### 80-100%:

**Groupe R:** Invitation > Ticket de caisse > Boîte de céréales = Catalogue = Concours > Liste de commissions

**Groupe L:** Boîte de céréales = Catalogue = Ticket de caisse > Invitation = Publicité

#### 50-80%:

**Groupe R:** Journal TV

**Groupe L:** Journal TV = Concours > Liste des commissions

#### < 50%:

**Groupe R:** Publicité > Carte de rendez-vous

**Groupe L:** Carte de rendez-vous

Sans entrer dans le détail de cette répartition des objets selon le degré de connaissance, on peut considérer qu'elle donne un reflet des types d'écrits qui peuvent ou non faire partie de l'environnement socio-familial d'enfants citadins de 8-9 ans. La comparaison des deux types de lecteurs montre qu'il n'y a pas de différences pour certains objets, qu'ils soient très, moyennement ou peu connus. Toutefois, quelques différences apparaissent entre les deux groupes. Les enfants sans difficulté disent mieux connaître le concours et la liste de commissions; et les enfants avec difficultés la publicité. Ces différences sont peut-être à mettre en relation avec la présence ou non de difficultés en lecture. Il se peut que des enfants à l'aise avec le langage écrit utilisent davantage une liste de commissions (rédigée par les parents à leur intention puisqu'ils pourront la lire) et participent plus facilement à un concours de ce type. Quant à la différence concernant la publicité, elle est à considérer avec précaution, car si l'on examine le nom donné à cet objet (cf. infra), on remarque que les deux types d'enfants ont

de la peine à lui donner une étiquette précise; ils semblent en connaître un usage plutôt général.

Pour les noms donnés aux objets, les réponses des enfants se répartissent en 4 catégories.

- a) **Étiquette:** les enfants donnent un nom à l'objet, qui peut être précis et correct, précis et incorrect, ou encore général.  
Exemples pour la carte d'invitation: "c'est une carte d'invitation" (Ana, 8;7), "une carte postale" (Oma, 8;9), "un papier" (Car, 7;9).
- b) **Définition par l'usage:** les enfants ne donnent pas un nom à l'objet, mais décrivent son usage ou son but.  
Exemples pour la liste de commissions: "on marque les choses qui nous manquent pis après on va acheter" (Ana, 8;7), "pour faire les courses, pour savoir ce que tu dois acheter" (Val, 8;1).
- c) **Contenu:** les enfants décrivent ou dénomment le contenu de l'objet.  
Exemples: "c'est des céréales" (Dian, 7;6, pour la boîte de céréales), "des jouets" (Jam, 8;2, pour le catalogue), "c'est les jours de la semaine" (Dian, 7;6, pour la carte de rendez-vous).
- d) **Non réponse:** les enfants ne savent pas comment s'appellent ces objets; certains disent savoir qu'il y a un nom, mais ne peuvent l'évoquer.

Les résultats sont présentés aux Tableaux 2a et 2b. Concernant les enfants avec difficultés (groupe L), seules les réponses de 4 enfants sont pour l'instant prises en considération. Les enfants ayant parfois donné plusieurs réponses (par exemple une étiquette et une définition par l'usage), le total des réponses est supérieur au nombre de sujets interrogés.

Groupe R	Étiquette	Usage	Contenu	Non Rép.	Tot. de rép.
Céréales	.27	.13	.60	-	N = 15
Invitation	.79 (.65+)	.7	.14	-	N = 14
Liste com.	.35	.41	.12	.12	N = 17
RdV	.16 (.08+)	.42 (.34+)	.42	-	N = 12
Catalogue	.53	.27	.20	-	N = 15
TV	.69 (.61+)	.23	-	.08	N = 13
Concours	.44 (.38+)	.31	.19	.06	N = 16
Publicité	.31 (.19+)	.38	.06	.25	N = 16
Ticket	.50	.35	-	.15	N = 20
Moyenne	.45 (.40+)	.29 (.28+)	.18	.08	N = 138

**Tableau 2a:** Répartition en pourcentages des 4 catégories de réponses pour les noms donnés aux objets sociaux, pour les enfants sans difficulté de lecture (les chiffres entre parenthèses représentent les pourcentages d'étiquettes et/ou d'usage corrects).

Groupe L	Étiquette	Usage	Contenu	Non Rép.	Tot. de rép.
Céréales	.40	-	.60	-	N = 5
Invitation	.80 (.40+)	.20	-	-	N = 5
Liste com.	.50 (.25+)	.25	-	.25	N = 4
RdV	-	.80 (.40+)	-	.20	N = 5
Catalogue	.50 (.17+)	.33	.17	-	N = 6
TV	.60 (.40+)	.40	-	-	N = 5
Concours	.34 (.17+)	.33	.17	.17	N = 6
Publicité	.34 (.17+)	.17	.17	.33	N = 6
Ticket	.60 (.40+)	.20	.20	-	N = 5
Moyenne	.44 (.25+)	.30 (.26+)	.15	.11	N = 47

**Tableau 2b:** Répartition en pourcentages des 4 catégories de réponses pour les noms donnés aux objets sociaux, pour les enfants avec difficultés de lecture (les chiffres entre parenthèses représentent les pourcentages d'étiquettes et/ou d'usage corrects).

En moyenne, les deux groupes d'enfants donnent le même type de réponses: la catégorie la mieux représentée est celle des étiquettes; viennent ensuite les définitions par l'usage, les descriptions du contenu et enfin les non réponses. Quelques différences s'observent toutefois au niveau de l'exactitude des étiquettes fournies: 19% d'étiquettes fournies par le groupe L sont incorrectes contre 5% pour le groupe R. Ceci se remarque plus précisément par le fait que les enfants du groupe R donnent 50% ou plus d'étiquettes correctes pour 4 objets (par ordre décroissant: Invitation > TV > Catalogue > Ticket), alors que pour le groupe L les résultats des étiquettes correctes sont toujours inférieurs à 50%. On observe aussi des différences entre les deux groupes quant aux catégories de réponses données pour certains objets (par exemple la carte de rendez-vous est définie uniquement par l'usage par les enfants du groupe L et également par une étiquette et/ou le contenu par les enfants du groupe R). Ces différences sont toutefois à considérer encore avec précaution étant donné le petit nombre d'enfants pris en considération pour l'heure dans le groupe L pour cette question.

De fait, dans l'état actuel de la recherche, les différences les plus importantes ne s'observent pas entre les deux groupes de lecteurs, mais entre les objets. C'est dire que les différents objets proposés ne suscitent pas les mêmes réponses de la part des enfants. Par exemple, la boîte de céréales suscite une nette majorité de descriptions du contenu, alors que cette catégorie de réponse est plutôt peu évoquée pour les autres objets. A l'inverse, le journal TV et la carte d'invitation donnent davantage lieu à une

réponse de type "étiquette". Enfin, la carte de rendez-vous représente l'écrit pour lequel l'évocation d'une étiquette est la moins fréquente dans les deux groupes d'enfants (cf. Tableaux 2a et 2b), ce qui est à mettre en relation avec le fait que cet objet est le moins connu (cf. supra). Cependant les deux types de lecteurs ne réagissent pas de la même manière à cette non connaissance de l'objet et/ou de son nom. Les enfants sans difficulté de lecture en décrivent l'usage ou son contenu. Autrement dit, ils explorent l'objet écrit et en tirent des informations qu'ils peuvent alors évoquer. Les enfants avec difficultés, qui disent davantage connaître cet objet que les bons lecteurs, l'explorent très peu: soit ils en décrivent l'usage, pas forcément de façon correcte, en se référant à leur connaissance supposée de l'objet, soit ils ne peuvent pas répondre.

#### b) Situation sociale de production de l'écrit

Nous avons demandé aux enfants dans quelle(s) situation(s) sociale(s) les différents objets proposés ont pu être produits. Nous les avons interrogés en particulier sur le **producteur** ("Qui a écrit?"), le **destinataire** ("Pour qui a-t-il écrit?") et le **but** ("Pourquoi a-t-il écrit?") de ces écrits.

Pour le **producteur** et le **destinataire**, les réponses des enfants se répartissent en **5 catégories**.

- a) **Générale**: les enfants donnent une réponse très générale.  
Exemples pour le producteur: "une personne" (Ago, 8;8), "celui qui l'a fait" (Yva, 9;8); pour le destinataire: "pour les gens" (Jam, 8;2), "pour tout le monde" (Val, 8;1).
- b) **But**: les enfants donnent une réponse liée au but de l'écrit.  
Exemples pour le producteur de la carte d'invitation: "c'est sûrement c'ui qui invite" (Chri, 7;6); pour le destinataire de la publicité: "les gens qui veulent acheter un truc" (Ped, 8;2).
- c) **Catégorie précise de personnes**: les enfants évoquent une catégorie particulière de personnes.  
Exemples pour le producteur de la publicité: "c'est un journaliste" (Chri, 7;6); pour la carte d'invitation: "c'est des mères ou des pères pour inviter des enfants" (Ana, 8;7); pour le destinataire du concours: "c'est pour les enfants" (Mar, 7;5). On trouve également des réponses telles que "les magasins", "la poste", "une machine".
- d) **Référence à l'objet**: les enfants font référence à l'objet particulier.  
Certains font référence explicitement au texte. Par exemple concernant le producteur du concours, l'enfant dit "c'est les gens de la Placette". Quand on lui demande comment il sait, il répond "c'est marqué" (Dan, 8;1).  
D'autres se réfèrent à la situation d'entretien: ainsi, à propos du destinataire de la carte d'invitation, un enfant répond "pour vous" (Car, 7;9), pensant à la personne qui l'interroge.

e) **Non réponse**: l'enfant ne répond pas à la question ou dit qu'il ne sait pas.

Les résultats sont présentés au Tableau 3a. Il s'agit des réponses des 12 enfants du groupe R et de 4 enfants du groupe L, pour trois objets: la carte d'invitation, le concours et la publicité. Le choix de ces objets est guidé par le fait que la carte d'invitation est très connue de tous, le concours davantage par les enfants du groupe R, et la publicité davantage par les enfants du groupe L.

	Producteur de l'écrit		Destinataire de l'écrit	
	Groupe R	Groupe L	Groupe R	Groupe L
a) générale	.10	.36	.27	.42
b) but	.15	-	.20	.08
c) cat. pers.	.18	.36	.48	.42
d) réf. objet	.40	.18	.05	-
e) non rép.	.17	.10	-	.08
Total de rép.	N = 40	N = 11	N = 40	N = 12

**Tableau 3a**: Répartition en pourcentages des 5 catégories de producteur et de destinataire de la carte d'invitation, de la publicité et du concours, pour les enfants avec (Groupe L) et sans (Groupe R) difficultés de lecture.

Dans les deux groupes, on observe de nombreuses réponses précises (cat. c et d) concernant le producteur et le destinataire des différents objets. Il semble donc que les enfants des deux groupes sont capables de se représenter au moins en partie la situation sociale de production de ces objets et d'en évoquer certains paramètres. Concernant les réponses comportant peu de précisions, on constate que les enfants du groupe L donnent davantage de réponses très générales (cat. a) que ceux du groupe R, aussi bien pour le producteur que le destinataire. A l'inverse, les réponses liées au but de l'objet (cat. b) s'observent presque exclusivement dans le groupe R. Il semble donc que les enfants du groupe R, même quand ils ne parviennent pas à donner une réponse très précise, peuvent au moins relier l'écrit à son but, ce qui paraît plus difficile pour les enfants du groupe L. On relève en outre un nombre non négligeable de non-réponses dans le groupe R à propos du producteur de l'écrit. Celles-ci concernent en fait essentiellement la publicité, objet que les enfants disent assez peu connaître (cf. supra). Il est important de relever encore, pour le producteur, que les réponses faisant référence à l'objet ou à la situation particulière sont essentiellement le fait des enfants du groupe R. Il semble donc que ces enfants se réfèrent davantage au texte pour répondre que les enfants du groupe L chez qui cette attitude a été peu ou pas du tout observée.

En ce qui concerne le **but** de ces divers écrits, les réponses des enfants se répartissent en **4 catégories** (voir ci-dessous). Pour les trois premières, on distingue en outre les réponses faisant référence au **but du producteur (I)** ou à celui du **lecteur (II)**.

a) **But général:** les enfants mentionnent le but général lié à l'objet.

Exemples pour la carte d'invitation: "pour inviter quelqu'un" (Car, 7;9) (but du producteur); pour la publicité: "pour savoir qu'est-ce qu'y a pour acheter" (Yva, 9;8) (but du lecteur).

b) **Précisions:** les enfants donnent des précisions quant au but lié à l'objet ou évoquent un but partiel.

Exemples pour la carte d'invitation: "pour savoir à quelle heure c'est, où il habite" (Dan, 8;1) (but du lecteur); pour le concours: "pour s'inscrire" (Car, 7;9) (but partiel du lecteur).

c) **Autre but:** les enfants évoquent un but différent de celui habituellement lié à l'objet. Exemples pour le concours: "quand j'ai rien à faire, je peux me trouver ça pis je peux le colorier" (Edi, 8;2) (but du lecteur).

L'enfant peut indiquer aussi un but très général, non lié à l'objet.

Exemple pour la carte d'invitation: "pour dire quelque chose à quelqu'un d'autre" (Phi, 7;5) (but du producteur).

d) **Non réponse:** l'enfant ne répond pas à la question ou dit qu'il ne sait pas. On trouve également dans cette catégorie quelques réponses inclassables.

Les résultats sont présentés au Tableau 3b. Il s'agit toujours des réponses des 12 enfants du groupe R et de 4 enfants du groupe L, pour les trois mêmes objets: la carte d'invitation, le concours et la publicité.

	Groupe R	Groupe L
a) général	.56 (.40 / .16)	.63 (.36 / .27)
b) précisions	.16 (- / .16)	-
c) autre but	.14 (.11 / .03)	.27 (.27 / -)
d) non réponse	.14	.10
Total de rép.	N = 37	N = 11

**Tableau 3b:** Répartition en pourcentages des 4 catégories de buts pour la carte d'invitation, la publicité et le concours, pour les enfants avec (Groupe L) et sans (Groupe R) difficultés de lecture.

(Les chiffres entre parenthèses représentent le pourcentage de buts du producteur et du lecteur).

On constate que la majorité des enfants des deux groupes donne le but général lié à l'objet. La plupart peut donc expliciter leurs connaissances à propos de l'utilisation de ces objets. Mais on observe de fréquentes confusions entre le but du producteur et celui du lecteur, ce qui pourrait laisser supposer que la distinction producteur - lecteur n'est pas encore bien établie. Est-ce parce que les enfants considèrent que les buts de ces deux

partenaires sont forcément identiques ? Ou est-ce leur manque d'expérience par rapport à la position de producteur qui les empêche d'en construire une représentation précise ? Par ailleurs, seuls quelques enfants du groupe R donnent des réponses de type "précisions" (cat. b) pour le but du lecteur (exemple pour la carte d'invitation: "pour savoir à quelle heure c'est, où il habite", Dan, 8;1). Cela montre que certains ont une expérience de ce type d'écrits leur permettant de construire une idée précise des informations qu'un lecteur peut en tirer. Enfin, les réponses évoquant un but différent de celui lié à l'objet sont plus fréquentes chez les enfants du groupe L.

### c) Objets faciles / difficiles à lire

L'entretien avec les enfants se terminait par une dernière partition des objets en fonction de leur degré de facilité / difficulté à être lus. Les résultats sont présentés au Tableau 4.

	Faciles à lire	Difficiles à lire
Groupe R	.71	.29
Groupe L	.57	.43

**Tableau 4:** Pourcentages d'objets faciles et difficiles à lire pour les enfants avec (Groupe L; N = 7) et sans (Groupe R; N = 5) difficultés de lecture.

Comme on pouvait s'y attendre, le pourcentage d'objets "faciles à lire" est plus élevé pour les enfants sans difficulté de lecture que pour les enfants qui en ont. Ce résultat général se retrouve pour tous les objets à l'exception du catalogue, que les enfants avec difficultés de lecture placent un peu plus souvent dans le tas "facile à lire", et pour la publicité, qui est difficile à lire pour une majorité d'enfants des deux groupes. Par ailleurs, tous les objets ne sont pas considérés comme équivalents du point de vue du degré de facilité. En les répartissant en trois catégories, comme pour le degré de connaissance, selon un ordre décroissant de facilité, on obtient les résultats suivants, pour chaque groupe:

**80-100%:**

**Groupe R:** Invitation = Concours > Liste de commission = Ticket  
**Groupe L:** Invitation

**50-80%:**

**Groupe R:** Boîte de céréales > Catalogue = TV > Rendez-vous  
**Groupe L:** Liste de commission = Catalogue > Concours = Ticket

**< 50%:**

**Groupe R:** Publicité

**Groupe L:** Boîte de céréales = Rendez-vous = TV = Publicité

Malgré le décalage entre les deux groupes, la hiérarchie de difficulté des objets est relativement semblable: l'invitation, la liste de commission et le ticket de caisse constituent les éléments les plus faciles à lire; à l'autre extrême, la carte de rendez-vous et la publicité sont les plus difficiles. Les justifications données par les enfants après leur tri se réfèrent à la quantité à lire (exemple: "y a trop d'trucs à lire et c'est crevant", Gil, 9;7), au type de lettres (manuscrites, trop petites). Dans ces réponses, il n'y a pas de différence entre les deux types de lecteurs.

### Discussion

Les premières analyses des représentations sur les pratiques sociales de l'écrit chez des enfants de 8-9 ans présentant ou non des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ont permis de confirmer partiellement nos hypothèses générales. Nous avons postulé notamment une différence entre les deux types de lecteurs relative au degré de précision et à la capacité à construire des représentations face à un écrit nouveau. Certains éléments vont dans ce sens, mais des nuances doivent être apportées.

Les enfants sans difficulté d'apprentissage de la lecture semblent en effet avoir des représentations un peu plus précises que les enfants avec difficultés. Les réponses à la question sur le nom donné aux objets sont à ce propos instructives: presque toutes les étiquettes sont correctes; quand ils disent connaître un objet, ils parviennent toujours à donner une réponse à cette question; ce n'est donc que quand ils disent ne pas en connaître un qu'une non réponse peut apparaître. Par ailleurs, leur capacité à se référer à l'objet pour en extraire des informations leur permet d'être souvent précis par rapport aux conditions de production, même si au départ ils ne connaissent pas bien l'objet. Ceci s'observe soit dans les réponses mêmes aux questions sur les conditions de production (réponses liées au but de l'écrit, se référant à une catégorie précise de personnes ou à l'objet particulier), et dans leurs justifications ("c'est marqué"), soit dans le comportement non verbal des enfants, la plupart manipulant passablement le matériel proposé.

Quant aux enfants présentant des difficultés, on ne peut pas dans l'état actuel de la recherche, les décrire de façon tout à fait inverse à ce qu'on vient de dire des enfants qui lisent bien. C'est là que des nuances sont à apporter. On rappellera tout d'abord que nos observations se basent sur un très petit nombre d'enfants, et qu'elles sont donc encore à confirmer. Toutefois, on peut affirmer que dans l'ensemble ces enfants ont des

représentations un peu plus générales que leurs pairs, si l'on se réfère notamment aux réponses sur les conditions de production: la définition d'un producteur et/ou d'un destinataire en termes généraux (du type "une personne") y est beaucoup plus fréquente.

Par ailleurs, la différence la plus frappante réside, et ce n'est pas très surprenant, dans le fait que ces enfants se réfèrent très peu aux objets particuliers: de manière générale, ils les manipulent peu, et prennent donc peu de temps pour tenter d'en extraire des informations leur permettant de vérifier ou de préciser leurs connaissances. En effet, quand, suite à une réponse très générale, on leur demande si on peut savoir quelque chose de plus précis, ou même si cette information est écrite quelque part, bien souvent ils répondent qu'on ne peut savoir, ou que ce n'est pas écrit. Parmi les 4 enfants retenus jusqu'ici, un seul se réfère parfois à l'écrit; il s'agit d'un enfant qui a pu effectuer les épreuves et qui, dans certains cas, obtient des résultats relativement proches de la moyenne. On serait donc tenté de faire un lien entre la capacité de lecture dans des épreuves et la capacité plus générale à tirer profit de l'écrit quand le sujet en a besoin, et sans que cela soit prioritairement et/ou explicitement requis par l'adulte. Rappelons toutefois que dans le groupe des enfants qui lisent bien tous n'ont pas non plus forcément ce comportement de recherche active d'informations dans l'écrit.

Pour conclure, nous aimerions situer ces premiers résultats par rapport à la problématique plus générale des relations entre lecture et capacités métalinguistiques. Ainsi, sur la base des caractéristiques que nous avons déjà pu dégager des représentations des enfants sur les pratiques sociales de l'écrit, il nous semble possible de dire que les deux types de capacités s'influencent mutuellement, permettant une recontextualisation des situations d'interaction verbale: les capacités de lecture déterminent la capacité à traiter l'écrit, et donc en partie à construire des représentations précises; en retour la construction de représentations précises permet un élargissement du champ d'action avec le langage écrit, puisque sa fonctionnalité est comprise, et donc un développement plus performant des capacités en lecture.

### Bibliographie

- ABBOU, J.-J., F. COMTE, F. CORNAZ, S. CURCHOD RACHEZ, S. GENECAND (1993): "Dur, dur d'être lecteur", *Journal de l'Enseignement Primaire*, 44. DIP Genève.



- BROSSARD, M. (1991): "Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit", *Les Dossiers de l'Education*, 18, 185-193.
- BRUNER, J.S. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CARAYON, C. (1991): "Lire: pour quoi faire ? La représentation de la lecture chez l'enfant", *Bulletin de Psychologie*, XLIV(400), 215-221.
- CHAUVEAU, G. (1991): "Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit", *Migrants-Formation*, 87, 22-45.
- CHAUVEAU, G., E. ROGOVAS-CHAUVEAU. (1989): "Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture", *Psychologie Scolaire*, 68, 7-28.
- CONTENT, A. (1984): "L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture", *L'Année Psychologique*, 84, 555-572.
- CORNAZ, F. (1993): "Voyage sur un thème "bateau": la lecture-écriture", *Paroles d'Or*, 12, 17-19.
- DE WECK, G. (1990): "La lecture comme activité langagière", *Cahiers du DLSL*, 9, 197-206.
- FAYOL, M. (1992): "Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle", in: FAYOL, M., J.-E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES, D. ZAGAR (éd): *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 73-105.
- GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GOMBERT, J.-E. (1992): "Activité de lecture et activités associées", in: FAYOL, M., J.-E. GOMBERT, P. LECOCQ, L. SPRENGER-CHAROLLES, D. ZAGAR (éd): *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 107-140.
- GIRIBONE, C., M. HUGON (1987): *Test de l'efficiency 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.
- MORAIS, J., L. CARY, J. ALLEGRIA, P. BERTELSON (1979): "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ?" *Cognition*, 7, 323-331.

- 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 de logopédie, Université de Genève.
- TORRANCE, N., D.R. OLSON (1985): "Oral and literate competencies in the early school years", in: OLSON, D.R., N. TORRANCE, A. HILDYARD (éd): *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 256-284.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKY, L.S. (1985): *Pensée et Langage*, Paris, Editions sociales.