

Troubles du langage écrit chez l'enfant: vers une perspective intégrative

Nathalie NIEDERBERGER

SMP Genève & Université de Genève

How can language therapists consider different theoretical approaches regarding the acquisition of reading and writing and the related difficulties? Should we choose only one reference theory or select within different approaches which one seems more appropriate? Can we neglect the contribution of some perspectives? How can we move from a theoretical position and research data to a clinical practice? We present here the main theoretical approaches (cognitive psychology and cognitive neuropsychology, constructivism) and their implications in practice, then we develop a socio-cognitive perspective (Carayon, 1991; Chauveau, 1991; Prêteur & Sublet, 1989). We also present some data of a research in that domain (Niederberger & de Weck, 1999), involving the representations of children with and without reading difficulties using reading and writing practices, as well as different types of written documents. In the conclusion, the integration of these different approaches in practice within an integrative perspective is discussed.

En tant que logopédiste clinicien, comment prendre en compte les différentes perspectives théoriques actuelles sur l'apprentissage de la lecture-écriture chez l'enfant et les difficultés qui y sont liées? Dans le cadre des pratiques d'évaluation et de prise en charge, faut-il choisir une théorie de référence, pour garantir une certaine cohérence, avec le côté rassurant que cela peut représenter, et ainsi recourir à des schémas largement généralisables, permettant d'interpréter rapidement les phénomènes observés et de proposer des activités ad hoc? Peut-on procéder ainsi tout en évitant d'être réducteur? Ou est-il préférable de se construire son «background» personnel, ne retenant de chaque courant que ce qui semble le plus pertinent, avec un côté créateur mais aussi «artisanal» et le risque de se retrouver avec des propositions faites de bric et de broc relevant plus de la liste de «recettes» si leurs fondements théoriques n'y sont plus clairement rattachés? A-t-on toujours les conditions nécessaires pour chercher pour chaque enfant le(s) éclairage(s) qui paraissent le(s) plus pertinent(s) par rapport à sa problématique spécifique? Peut-on négliger l'apport de l'une ou l'autre perspective actuelle? Comment intégrer les données de ces différentes approches dans le champ des pratiques? Comment faire le passage entre réflexions théoriques, données de recherche et intervention clinique?

C'est avec ces questions en arrière-fond que nous présenterons brièvement dans cet article les trois principales perspectives théoriques actuelles. Nous évoquerons en particulier la psychologie cognitive et la neuropsychologie cognitive, ainsi que le constructivisme, avant de développer plus longuement une autre perspective, dite socio-cognitive (Carayon (1991), Chauveau (1991), Niederberger (1997), notamment) et de présenter quelques données d'une recherche personnelle dans ce domaine (Niederberger & de Weck, 1999; de Weck & Niederberger, 1996, 1997). Parallèlement nous tenterons de décrire l'influence de chacune de ces approches dans le cadre des pratiques logopédiques et les interrogations qu'elles soulèvent.

1. Trois perspectives théoriques pour éclairer les questions de l'apprentissage de la lecture-écriture ainsi que ses troubles

Perspective neuro-cognitive (psychologie cognitive et neuropsychologie cognitive)

Dans cette perspective on étudie l'activité de lecture-écriture chez l'enfant à travers les processus cognitifs et langagiers qui interviennent lors de cet acte, aux différentes étapes de l'apprentissage (Frith, 1985; Valdois, 1994). Cette approche s'inspire principalement des modèles adultes, notamment ceux se fondant sur l'observation des troubles acquis et également des modèles connexionnistes (de Partz, 1994; Valdois, 1995). Le développement se comprend comme une mise en place progressive des stratégies nécessaires au traitement de l'écrit (assemblage et adressage principalement, voir p. ex. Mousty, Leybaert, Alegria, Content & Morais 1994), ce dernier devenant de plus en plus efficace à mesure que les différentes capacités qui y sont liées se développent. Parmi les composantes cognitivo-langagières les plus importantes, on relève classiquement (Rieben, 1993) la compréhension du langage oral, l'étendue du lexique, la compétence à segmenter la chaîne du langage oral en mots, syllabes ou phonèmes, la connaissance du code phonographique, l'empan et le fonctionnement de la mémoire de travail, la reconnaissance des mots, etc. (voir p. ex. Rieben & Perfetti, 1989; Fayol et coll., 1992). Les troubles chez l'enfant sont envisagés comme résultant du développement déficitaire de l'une ou plusieurs de ces composantes, rendant difficile la mise en place des stratégies de traitements habituelles (Van Hout, 1994; Valdois, 1995).

Perspective constructiviste

La perspective constructiviste, se fondant sur les théories piagésiennes, cherche à décrire les différentes étapes de la conceptualisation de la langue écrite élaborée par l'enfant (Ferreiro, 1988). Ce cheminement conceptuel permet peu à peu à celui-ci de redécouvrir les lois internes de notre système d'écriture, et ainsi de se l'approprier. Selon cette perspective, la capacité à lire et à écrire repose donc sur la compréhension par l'enfant du fonctionnement de notre système d'écriture (théorie de la *clarté cognitive*, Downing & Fijalkow, 1984). C'est l'activité métacognitive et métalinguistique de l'enfant qui est mise au premier plan. L'acquisition de la lecture-écriture est conçue comme la succession d'une série d'hypothèses, que l'enfant élabore pour tenter de comprendre le fonctionnement de l'écrit. Par la suite, celui-ci va tester ses hypothèses, les confronter à l'épreuve des faits dans ses expériences ultérieures et les modifier ou les abandonner en conséquence, jusqu'à ce qu'il parvienne à intégrer les différentes dimensions (phonogrammique, morphogrammique, idéogrammique; Jaffré, 1993) du système graphique du français. Ce développement implique la mise en oeuvre de processus cognitifs généraux (abstraction, généralisation, différenciation, mise en relation, etc; Fijalkow & Liva, 1988, 1993; Besse, 1993). Les troubles sont envisagés comme une incapacité de l'enfant à dépasser une hypothèse non valide. Celui-ci ne parvient pas à modifier sa conception erronée du système et persévère dans ses tentatives infructueuses de traitement (impasse conceptuelle).

Perspective socio-cognitive

La perspective socio-cognitive s'intéresse aux pratiques socioculturelles de la lecture-écriture. Le développement des compétences de lecteur-scripteur est envisagé comme une acquisition culturelle, conceptuelle et sociale (Carayon, 1991; Chauveau, 1991; Prêteur & Sublet, 1989; Reuter, 2000) permettant à l'enfant d'accéder à un nouveau statut: celui d'utilisateur d'écrit (Foucambert, 1987). Cette appropriation de nouveaux savoirs-faire implique que l'enfant comprenne les buts et fonctions de l'écrit à la fois sur le plan social et pour son développement personnel. Il doit apprendre les codes et conventions qui sont propres à chaque type d'écrit ainsi que les usages sociaux qui y sont liés. En découvrant peu à peu l'usage que les lecteurs expérimentés font des différents types d'écrits, l'enfant va commencer à imaginer à quoi les capacités qu'il est en train d'acquérir pourront lui servir. Il va pouvoir ainsi se projeter dans ces nouveaux rôles et commencer à se représenter lui-même en tant que futur lecteur-scripteur. Ce type de projet personnel (*projet de lecteur*, Chauveau & Rogovas-

Chauveau, 1994) est considéré comme nécessaire pour une appropriation véritable des connaissances de base que requiert l'apprentissage du langage écrit.

Dans cette optique, les troubles d'apprentissage de la lecture-écriture sont mis en rapport avec une conception très technique et institutionnelle de la lecture et avec une incapacité à se représenter les fonctions de l'écrit, à élaborer un projet personnel de lecteur, à adapter ses stratégies de lecture-écriture en fonction du but visé (Vasseur, 1987; Zwobada-Rossel, 1991).

On voit donc que ces différents courants théoriques proposent d'envisager l'apprentissage de la lecture-écriture et les difficultés qui y sont liées sous des angles relativement différents. Ces définitions multiples du développement et de ses troubles conduisent à des conceptions tout aussi différentes de la pratique logopédique. Ces références diverses s'expriment ainsi notamment à travers la manière de réaliser l'évaluation des capacités langagières des enfants signalés et les activités proposées dans le cadre des traitements. En schématisant un peu, on peut ainsi dégager quelques caractéristiques spécifiques qui, regroupées, donneraient les profils suivants.

2. Différents profils de logopédistes: à chaque courant, un profil-type?

Le logopédiste «réparateur/dépanneur»

En suivant la logique du premier courant théorique présenté, le logopédiste va raisonner en terme de situation «résolution de problème». Il va dans un premier temps considérer le schéma théorique général de traitement de l'écrit dans son ensemble et identifier «la panne», c'est-à-dire les stratégies déficitaires et les sous-systèmes défectueux chez l'enfant, ainsi que les procédés compensatoires mis en place. Ensuite, il va tenter de réparer cette panne, en travaillant spécifiquement sur la mécanique interne du/des sous-systèmes incriminés. Il proposera alors à l'enfant un entraînement progressif sur la base de tâches ciblées de difficultés croissantes, dont on suppose qu'elles impliquent le sous-système problématique, en vue d'améliorer peu à peu le fonctionnement de celui-ci et les performances de l'enfant (*restauration*). Parallèlement seront présentées d'autres activités permettant de développer des stratégies de *compensation*, absentes du développement normal, mais pouvant augmenter les performances de l'enfant sans recourir au sous-système déficitaire (Valdois, 1995; Piérart, 1997, pour des exemples).

Ce type d'intervention, portant sur un champ restreint et clairement défini, offre l'avantage d'être très pointue. Elle touche de ce fait directement au problème identifié. Ce type de proposition est également considéré comme facilement évaluable: on sélectionne ou construit une tâche qui doit permettre à l'enfant d'améliorer ses performances dans un domaine précis et défini préalablement. Après une période déterminée, on peut re-tester les performances de l'enfant. Si celles-ci se sont améliorées, le traitement est jugé efficace, si ce n'est pas le cas, il faut revoir soit le programme d'intervention et trouver des autres activités susceptibles de faire plus vite progresser l'enfant (rééquilibrer les tentatives de restauration et de compensation), soit reconsidérer le diagnostic: peut-être que d'autres sous-systèmes sont également touchés, annulant les bénéfices de l'intervention ciblée sur le premier domaine. Valdois (1995) insiste d'ailleurs sur l'importance de l'investigation diagnostique, qui nécessite un temps considérable et sera poursuivie parallèlement au début du traitement, permettant d'ajuster celui-ci à la précision croissante de la définition du trouble, toujours spécifique à un enfant.

Ce type d'approche présente un côté très séduisant par son caractère systématique et organisé, mais soulève quelques questions: comment sélectionner dans chaque cas les tâches qui seront les plus pertinentes? à quelle fréquence faut-il réévaluer l'efficacité de la prise en charge? Quel temps accorder à l'enfant pour réussir la tâche avant de lui en proposer d'autres? et surtout que proposer aux enfants si nombreux qui présentent des déficits à des niveaux multiples (Mousty *et al.*, 1994)? par quoi commencer? faut-il travailler sur un domaine, puis un autre dès que les performances s'améliorent et ainsi de suite - et dans ce cas comment choisir l'ordre des priorités? ou proposer un panachage dès le départ, avec l'inconvénient de ne consacrer que peu de temps à chacun des domaines et donc risquer de diluer l'efficacité des différentes interventions? Est-ce que certains enfants ne risquent pas de «coller» à des propositions systématiques de manière mécanique? Comment faire alors pour les aider à s'en distancer par la suite et réutiliser ces nouvelles capacités dans des activités fonctionnelles où elles prendront pleinement leur sens (Reuter, 2000)? En outre, il faut encore contourner le problème de tous ces enfants si blessés qu'ils ne peuvent supporter de se retrouver une nouvelle fois confrontés directement à leurs manques et leurs incapacités: comment leur présenter ce type de démarche sans qu'ils se sentent démunis face au travail demandé et incapables de répondre à nos attentes, comment éviter les réactions habituelles d'opposition, de rejet, les tentatives d'échappatoires par un discours qui se disperse?

Le logopédiste «socratique»¹

En s'appuyant sur les principes de la deuxième perspective, le logopédiste table sur une réorganisation globale du fonctionnement langagier de l'enfant sur le plan de la modalité écrite. Lors du bilan, le logopédiste tente de définir les hypothèses élaborées par l'enfant sur le fonctionnement de notre système d'écriture ainsi que sur la manière de décoder ou de produire des messages écrits, en s'inspirant par exemple des épreuves expérimentales classiques (Ferreiro, 1988). Dans cette optique, c'est moins les manques de l'enfant que les capacités qu'il a su développer qui sont identifiés. Les propositions visent ensuite à renforcer les compétences de l'enfant, à les étendre au maximum et jusqu'à leurs limites, contraignant ainsi l'enfant à en élaborer de nouvelles tout en réorganisant ses connaissances et savoirs-faire antérieurs. Une démarche fréquente consiste à inciter l'enfant à verbaliser et clarifier son hypothèse de départ, puis à tenter de créer chez lui un *conflit cognitif* en proposant exemples et contre-exemples pour le contraindre à préciser, reformuler, ou redéfinir son hypothèse.

Ce type d'approche séduit par son côté très valorisant pour l'enfant, reconnu pour ce qu'il sait faire et ce qu'il est parvenu à construire. Cette démarche a pour but de lui (re)donner confiance à la fois dans ses capacités à acquérir des connaissances, à faire face à un problème et à trouver les moyens de le résoudre. En mettant l'accent sur les conceptualisations de l'enfant, cette perspective donne une place centrale à ce dernier. Ainsi, c'est bien chaque enfant, avec ses propres particularités, qui est considéré de ce point de vue. Dès lors, il en résulte que toute proposition ne peut être qu'individuelle ou tout au moins adaptée, pensée pour un enfant spécifique, à un moment donné de son développement.

Il s'ensuit que cette conception de la pratique exige une grande disponibilité d'esprit et de temps pour suivre chaque enfant dans l'évolution de ses conceptualisations et lui proposer des tâches susceptibles de soutenir et de nourrir le développement de son raisonnement. Mais la tentation peut être grande, en cherchant à situer l'enfant par rapport aux étapes de conceptualisation décrites dans la littérature, de trop vite «ficher» celui-ci en fonction de ses productions, et de ressortir des activités-types qui ont déjà fait leurs preuves auprès des enfants précédents aux prises avec le même genre de difficultés. Quelle est alors la part véritablement prise en

1 Le terme est de Carole Savioz, que je remercie ainsi que Luce-Hélène Chalet, Carole Greber, Karin Leresche et Béatrice Pang pour leur lecture/écoute critique des premières versions de cette présentation.

compte des conceptions propres à l'enfant particulier assis en face de nous dans le bureau? Cette démarche demande également, dans une grande part des tâches proposées à l'enfant, des capacités métalinguistiques et surtout des capacités à verbaliser ses réflexions et ses procédures, ce dont il n'est pas toujours capable, en particulier si ses difficultés ne se limitent pas au domaine de l'écrit mais s'étendent à l'ensemble de la sphère langagière. Comment donc éviter une nouvelle mise en difficulté de celui-ci? De plus, certains enfants peuvent être très décontenancés par le questionnement d'un adulte qui les invite à raisonner sans leur donner de réponses. Que faire alors si l'enfant s'enferme dans un mutisme ou répète inlassablement «je sais pas»? Comment dynamiser ceux qui se présentent avec une attitude inhibée, voire déprimée? D'autre part, la compréhension métalinguistique du système écrit et la verbalisation de ses propres stratégies peuvent-elles garantir à coup sûr un traitement performant? Peut-on être certain que «bien décrire» permettra de «bien faire»?

On voit bien à travers toutes ces interrogations que quelle que soit l'option adoptée, on se retrouve à la fois devant des pistes intéressantes mais aussi des limites évidentes. Avant de relever celles découlant de la troisième perspective, nous allons présenter préalablement quelques éléments de théorie et de recherche de ce dernier courant, sans doute moins connu que les deux premiers présentés.

3. Perspective socio-cognitive

Comme cela a déjà été évoqué plus haut, cette perspective met l'accent sur les aspects sociaux et culturels de la lecture-écriture. Elle souligne la diversité des pratiques, variant notamment selon les situations de communication et les buts poursuivis par le producteur d'écrit ou le lecteur. Elle cherche également à mettre en évidence l'influence de l'environnement socioculturel, en particulier familial et scolaire, sur l'acquisition de la lecture-écriture, et cela plus particulièrement au travers des représentations élaborées par les enfants, au cours de leur apprentissage. C'est ce domaine des représentations que nous allons développer maintenant, en relevant quelques points qui nous paraissent particulièrement importants: en quoi consistent les représentations des enfants sur la lecture-écriture et son apprentissage? Comment celles-ci évoluent-elles? Quels sont les facteurs intervenant sur cette évolution? Ces représentations ont-elles une influence sur l'apprentissage même du langage écrit? Quelle est la part de ces aspects socio-cognitifs dans les troubles parfois observés?

Les représentations des enfants sur la lecture-écriture

Le domaine des représentations comprend l'ensemble des idées élaborées par les apprenants, ici en l'occurrence les enfants, sur la lecture-écriture, ses fonctions, les différentes pratiques qui y sont liées, son apprentissage, etc. Ces idées ne sont évidemment pas directement observables mais peuvent s'inférer des conduites des enfants et surtout du discours de ces derniers (voir exemples 1 et 2 ci-après).

Se représenter en quoi consistent la lecture-écriture et ses fonctions n'est pas du tout évident pour les apprentis-lecteurs. Leurs premières idées, souvent élémentaires, vont devoir se compléter, parfois se modifier. Ce processus va se poursuivre tout au long des apprentissages, par les nouvelles expériences que va faire l'enfant face à l'écrit (voir § IV). L'élaboration et l'évolution des représentations dépendra également en grande partie de ce que l'enfant pourra observer des pratiques des lecteurs qu'il côtoie, de ce qui se dit sur la lecture dans son entourage. On peut donc s'attendre à une forte influence des représentations collectives, notamment du milieu familial et du milieu scolaire, sur celles de l'enfant.

Facteurs influençant les représentations

Selon les premières recherches effectuées dans ce domaine, il apparaît que quatre facteurs principaux semblent influencer les représentations des enfants. Il s'agit, pour les facteurs externes, du milieu socioculturel et familial, et du type d'enseignement proposé, et pour les facteurs propres à l'enfant, de l'âge de ce dernier et de ses capacités en lecture (Niederberger, 1997). Si ces différents facteurs mériteraient d'être plus clairement définis et si les premiers résultats ne permettent pas de déterminer véritablement le poids de chacun d'eux, certaines constantes peuvent toutefois déjà être mises en évidence. Ainsi, l'environnement socioculturel de l'enfant semble jouer un rôle prépondérant et déterminer pour une large part les représentations de celui-ci concernant par exemple les fonctions de la lecture-écriture. On relève en effet généralement chez les enfants de milieu «défavorisé» des définitions essentiellement instrumentales de la lecture, renvoyant aux notions de «technique» et de «nécessité sociale», auxquelles s'ajoutent parfois l'évocation du plaisir de connaître des histoires. A l'inverse, les enfants de milieu «favorisé» décrivent davantage la lecture comme un moyen de développer leurs connaissances et comme faisant partie des loisirs (Prêteur & Carayon, 1986; Carayon, 1991; Prêteur & Vial, 1997). L'enseignement, et plus particulièrement le type de pédagogie adopté («traditionnelle» ou «innovante»), semble avoir une incidence

notamment sur les capacités des jeunes enfants à évoquer les fonctions différentes des livres (Sublet & Prêteur, 1988).

En outre, les représentations paraissent évoluer également en fonction de l'âge et du niveau de lecture de l'apprenant. Ainsi, les jeunes enfants, lecteurs débutants, confrontés à l'apprentissage du code, restent centrés sur la technique et semblent avoir des représentations essentiellement «technico-scolaires», alors que les plus âgés qui ont dépassé ce stade et acquis déjà une certaine maîtrise de la lecture, évoquent plus souvent le plaisir qui peut y être associé (Carayon, 1991; Ecalle, 1997). D'autres recherches sont cependant nécessaires pour tenter de déterminer dans quelle mesure «l'âge» (maturité cognitive? expériences de vie?) à lui seul peut influencer les représentations de l'apprenant, indépendamment des progrès en lecture-écriture.

Influence des représentations sur l'apprentissage du langage écrit

Si les représentations semblent se modifier au cours de l'apprentissage de la lecture-écriture, on peut se demander également à l'inverse dans quelle mesure celles-ci participent aux progrès de l'enfant dans cet apprentissage. Le rôle des capacités métalinguistiques en général dans l'acquisition de la lecture est largement reconnu (voir notamment Gombert, 1990). Cette influence est classiquement envisagée de trois manières différentes, selon les auteurs. Les capacités métalinguistiques peuvent ainsi être considérées soit comme un pré-requis indispensable au développement des capacités en lecture, soit comme résultant de cet apprentissage ou encore comme se développant parallèlement et en interaction avec celui-ci. En ce qui concerne le domaine spécifique des représentations sur la lecture-écriture, on retrouve ces positions contrastées. Ainsi pour Chauveau et Rogovas-Chauveau (1989) l'enfant doit d'abord construire des représentations suffisamment précises sur les fonctions de la lecture-écriture et la manière d'apprendre à lire avant de pouvoir entrer dans l'apprentissage du code. D'autres auteurs (Prêteur & Sublet, 1989; Carayon, 1991; de Weck & Niederberger, 1996) font plutôt l'hypothèse d'une interaction entre représentations et capacités en lecture, et postulent des liens réciproques par lesquels les deux types de capacités se renforceraient l'une l'autre. Selon Carayon (1991), de bonnes compétences en lecture donnent la possibilité à l'enfant de lire plus facilement et plus rapidement davantage de choses. L'enfant va profiter de plus en plus d'expériences variées qui vont l'enrichir et lui permettre de préciser ses représentations. Inversement, des représentations précises et adéquates des buts de la lecture donnent une

forte motivation à l'enfant et l'incitent à lire plus souvent. Ces pratiques fréquentes permettent une amélioration plus rapide des performances.

Actuellement, si les résultats des premières recherches confirment clairement le lien supposé entre ces deux types de capacités (Niederberger, 1997), ceux-ci ne permettent pas de déterminer la nature de ce lien et donc de trancher parmi les positions présentées.

Représentations de la lecture-écriture et troubles du langage écrit

La relation entre capacités en lecture-écriture et représentations de cette activité conduit à s'interroger sur le type de représentations élaborées par les enfants qui manifestent des difficultés dans l'apprentissage de l'écrit: ces représentations sont-elles différentes de celles des autres apprenants? quel rôle jouent-elles dans les difficultés relevées sur le plan des apprentissages?

Plusieurs recherches relèvent l'existence de difficultés sur le plan des représentations associées aux difficultés en lecture-écriture. Ainsi, Chauveau & Rogovas-Chauveau (1989) ont clairement mis en évidence que les apprentis-lecteurs de CP qui ont des représentations peu adéquates de la lecture-écriture, de son apprentissage et de ses fonctions, sont ceux qui ont également le plus de peine face à l'écrit en fin d'année scolaire. Ces auteurs observent notamment des réponses renvoyant à des *représentations institutionnelles* des fonctions de la lecture: pour ces enfants, savoir lire serait utile avant tout pour l'école. Ils évoquent la nécessité de savoir lire pour passer au cours suivant, pour ne pas doubler, pour avoir de bonnes notes, pour satisfaire la maîtresse et les parents, etc. Les auteurs relèvent également des *justifications qui tournent en rond*, où le but de l'activité et l'activité elle-même se confondent: «apprendre à lire, ça sert pour lire, pour la lecture». En ce qui concerne les représentations de l'apprentissage de la lecture-écriture, ils notent des réponses évoquant une *démarche passive de l'apprenant* (la maîtrise de la lecture serait un attribut de l'âge p. ex.) ou renvoyant à des pratiques peu pertinentes (apprendre par cœur, épeler, etc.). D'autres chercheurs constatent que les mauvais lecteurs plus âgés ne peuvent décrire les finalités de l'écrit et l'acte de lire de manière précise (Zwobada-Rosel, 1991; Sylvanise, 1993). De même, une recherche-action menée dans une institution genevoise (Cornaz, 1993) révèle que les enfants avec des troubles importants d'apprentissage, notamment en lecture, ont élaboré des représentations comparables à celles d'enfants plus jeunes présentant eux aussi des difficultés dans cet apprentissage. Nos propres observations (Niederberger, 1995, 1997) vont également dans ce sens: les

représentations des enfants signalés pour difficultés dans l'apprentissage de l'écrit soit renvoient à des définitions non fonctionnelles (exemples 1, 2a, 2b), soit manquent de précision et restent trop partielles (exemple 2c).

exemple 1)

(à *quoi ça sert de lire?*) pour faire les devoirs (*maman pourquoi elle lit?*) pour faire les devoirs avec mon frère/ pour travailler avec lui (S. 7 ans)

(exemple 2)

(*comment tu fais pour apprendre à lire?*)

(a) - je dis les lettres (M. 7 ans)

(b) - je fais des S (S. 7 ans)

(c) - faut d'abord faire le son pi c'est comme ça que tu sais lire (*Comment on fait le son?*) c'est en le savant (*Comment on sait?*) je sais pas (G. 7;10 ans)

Ainsi, les représentations des enfants en difficulté d'apprentissage de l'écrit sont différentes (moins précises, non fonctionnelles, partielles, etc.) de celles des enfants qui apprennent à lire sans peine. On peut alors se demander dans quelle mesure celles-ci constituent une part du problème. Pour certains auteurs, ces représentations inadéquates pourraient être la cause principale des difficultés dans le début des apprentissages. Ainsi, pour Chauveau & Rogovas-Chauveau (1989)

«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.» (p. 10)

L'enfant ne peut devenir lecteur, selon ces auteurs, tant qu'il n'a pas compris les buts de cet apprentissage. Par ailleurs, des représentations erronées empêcheraient tout progrès, enlisant l'enfant dans une impasse cognitive dont il ne pourra que difficilement sortir par lui-même (Rose, 1994).

Dans le même sens, nous avons relevé plus haut la forte influence des représentations collectives, en particulier celles du milieu familial et du milieu scolaire sur celles de l'enfant. Or ces représentations de provenances diverses peuvent parfois entrer en contradiction les unes avec les autres et constituer ainsi une source potentielle de conflits et confusion pour l'enfant (Prêteur & Vial, 1997). Ainsi F., 7;9 ans, que nous avons eu l'occasion d'observer, nomme toujours les lettres avant de tenter de déchiffrer ce qui est écrit («un m, un a, /ma/») parce que c'est ce que ses parents lui ont montré. On comprend bien que renoncer à cette croyance et cette pratique dépasse alors largement le domaine du cognitif.

Sans adhérer à l'hypothèse causale forte décrite ci-dessus, on peut penser tout comme Carayon (1991) que les difficultés observées au niveau des représentations contribuent en partie aux difficultés survenant dans l'apprentissage de la lecture. En effet, selon cet auteur, les enfants ne

parvenant pas à se représenter pourquoi ils doivent apprendre à lire, leur motivation à apprendre reste trop limitée pour leur permettre de dépasser toutes les difficultés de la tâche. Toutefois, dans le cadre d'une hypothèse d'interactions réciproques, l'auteur postule également en retour une influence inverse, les enfants enlisés dans leurs vaines tentatives de maîtrise de la technique n'arrivent pas à tirer profit de cette activité et donc à se la représenter dans une perspective fonctionnelle.

On constate que les enfants élaborent très tôt des représentations sur la lecture-écriture et son apprentissage. Ces premières idées, partielles et peu élaborées, tirées de leurs premières expériences et fortement influencées par les pratiques des lecteurs qui les entourent vont se compléter à mesure qu'ils progressent dans ces apprentissages. Parfois cependant les progrès attendus ne se réalisent pas, l'enfant se retrouve en échec et ne parvient pas à développer les capacités nécessaires pour accéder à l'écrit par lui-même. Parallèlement, on note que ses idées sur la lecture-écriture sont peu adéquates ou encore trop incomplètes. Pour tenter de clarifier ces liens entre représentations et capacités en lecture, nous avons mené, en collaboration avec G. de Weck, une recherche portant cette fois non plus comme les précédentes sur les fonctions de l'écrit, mais sur les pratiques sociales de lecture (Niederberger & de Weck, 1999; Niederberger, 1997; de Weck & Niederberger, 1996, 1997), dont nous allons évoquer ici quelques aspects.

4. Les représentations des enfants sur les pratiques sociales de lecture-écriture

Dans une perspective socio-cognitive, on considère, nous l'avons vu, que l'apprenant doit s'approprier les pratiques culturelles liées à l'écrit et notamment découvrir l'usage social ou personnel des différents types d'écrits. C'est le développement de ces connaissances que nous avons tenté de mettre en évidence chez les enfants dans cette recherche. Ceux-ci ont été interrogés sur des écrits de leur environnement, en particulier sur la situation sociale de production et d'utilisation propre à chaque type d'écrit. Les buts de cette étude sont d'une part d'observer comment ces connaissances se construisent chez les jeunes enfants et d'autre part de vérifier si on peut mettre en évidence un lien avec le développement des capacités en lecture et les difficultés qui y sont parfois liées. Les représentations des pratiques de lecture évoluent-elles au cours des premières étapes de l'apprentissage de l'écrit au fur et à mesure des progrès de l'enfant? De bonnes capacités en lecture sont-elles toujours associées à

de bonnes capacités de représentations et inversement? Quelles différences y a-t-il entre les représentations des bons et mauvais lecteurs?

Notre hypothèse générale est que des enfants qui ont des capacités en lecture différentes devraient avoir des représentations différentes, cette différence se manifestant notamment en terme de degré de *précision* d'une part et de *différenciation* d'autre part (voir ci-dessous). Corollairement, des enfants qui ont des capacités en lecture comparables devraient avoir des représentations comparables. A cette fin, nous avons interrogé des enfants de degrés scolaires différents, ne présentant pas de difficultés d'apprentissage, ainsi que des enfants et adolescents ayant des difficultés importantes de lecture et suivant soit un traitement logopédique soit une scolarité spéciale (ou les deux)². Au total 55 enfants et adolescents ont été rencontrés. Nous les avons répartis en 6 groupes selon leur degré scolaire et leurs performances en lecture à 2 épreuves (TEL-CP, Giribone & Hugon, 1987; LMC, Khomsi, 1990):

- **2^E**: 6 enfants de 2e enfantive de 5;6 ans (pré-lecteurs)
- **1P**: 9 enfants de 1ère primaire de 6;6 ans (lecteurs débutants)
- **2P**: 12 enfants de 2e primaire de 7;6 ans; leurs résultats aux tests sont conformes au degré scolaire (bons lecteurs)
- **L1**: 11 mauvais lecteurs de 8 ans; leurs résultats sont significativement inférieurs à ceux des enfants de 2P
- **L2**: 6 quasi non lecteurs de 8 ans; les tests n'ont pu être réalisés entièrement
- **ADOS**: 6 adolescents mauvais lecteurs de 14 ans; leurs résultats sont équivalents à ceux du groupe 2P

Ainsi nous pouvons comparer:

- des enfants d'âges différents se situant à des moments déterminants de l'apprentissage de l'écrit (2^E/1P/2P)
- des enfants de même âge mais ayant des capacités en lecture différentes (2P/L1/L2)

2 Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans la précieuse collaboration de collègues logopédistes travaillant au SMP et en privé à Genève et d'enseignants de classes ordinaires et spécialisées. Des étudiantes de l'Université de Genève ont également participé au recueil et à l'analyse des données. Qu'ils soient tous remerciés pour leur contribution.

- des enfants d'âges différents mais ayant des capacités en lecture comparables (2P/ados)³

Afin de mettre en évidence leurs connaissances des différents types d'écrits sociaux et leurs représentations des pratiques sociales de lecture-écriture, nous leur avons présenté différents types d'écrits présents dans la vie quotidienne⁴, d'usage privé ou social, et nous leur avons posé une série de questions. Ce questionnaire, conçu plutôt comme un canevas d'entretien, porte notamment sur la situation sociale de production et d'utilisation propre à chaque type d'écrit (*qui a écrit? pour qui? pourquoi/dans quel but? qui regarde? etc.*).

Les réponses ont été analysées pour chaque question séparément, selon les deux critères de *précision* et de *différenciation*, définis ainsi:

a) degré de précision

Les réponses ont été regroupées en plusieurs catégories en fonction de leur *degré de précision*. Par exemple, pour la question relative au *producteur* de chaque type d'écrit (*qui a écrit?*), trois catégories ont été retenues:

général: réponses très générales (*ex: un monsieur, une dame, des gens*)

précis: réponses évoquant une catégorie précise de personnes (*ex: la dame de la caisse, des copains, le docteur, sa secrétaire*), réponses liées au but de l'écrit (*ex: celui qui va faire les courses (liste de commissions); une personne qui vend des meubles (publicité)*), réponses faisant référence à l'écrit particulier (*ex: l'enfant identifie sur la couverture d'un catalogue le nom du magasin qui l'a produit*)

non réponse: l'enfant ne répond pas ou dit qu'il ne sait pas; réponses inclassables

b) indice de différenciation

Cet indice correspond au nombre de réponses différentes données par un enfant pour chaque question. Il permet de voir si l'enfant se représente une situation spécifique de production pour chaque type d'écrit présenté ou si au contraire il ne s'en fait qu'une idée indifférenciée. Un enfant qui donne des réponses identiques pour presque tous les objets aura un **indice faible**, alors qu'un enfant qui donne des réponses différentes pour chaque objet aura un **indice élevé**.

Cet indice complète utilement le critère (a). En effet, un enfant peut donner des réponses *précises* mais *peu différenciées*, en répondant par exemple invariablement «papa» ou «un journaliste» pour la majorité des écrits.

3 Cette comparaison se limite aux performances des sujets des deux groupes aux tests retenus. Il n'est pas exclu que leurs capacités en lecture soient différentes sur d'autres aspects que ceux évalués

4 9 au total: boîte de corn flakes, carte d'invitation, liste manuscrite de commissions, carte de rendez-vous de médecin, catalogue de jouets, magazine TV, concours de coloriage, publicité pour une vente de tapis, ticket de caisse d'un magasin d'alimentation

1. *Quelques résultats généraux*

Les résultats, de manière générale, permettent de confirmer le lien déjà démontré par d'autres recherches entre capacités en lecture et représentations. Concernant les questions spécifiques soulevées dans cette recherche sur l'évolution des représentations au cours des premières étapes de l'apprentissage de l'écrit et les différences entre les bons et mauvais lecteurs, nous pouvons relever les points décrits ci-dessous.

1a Evolution des représentations au cours des premières étapes de l'apprentissage de l'écrit

Les questions relatives à la situation de production/utilisation ont souvent mis en difficulté les enfants interrogés, si l'on en juge par le nombre important de réponses erronées ou très générales relevées chez tous les enfants, auxquelles s'ajoutent de nombreuses non réponses chez les plus jeunes. On voit donc bien que ces connaissances sont loin d'être évidentes pour les apprentis-lecteurs et qu'elles se construisent progressivement.

De fait, l'analyse des réponses des enfants pré-lecteurs, lecteurs débutants et bons lecteurs (2^E/1P/2P) nous permet de mettre en évidence une évolution des représentations des pratiques de lecture-écriture au cours de cette période, avec un changement particulièrement important au moment où l'enfant devient un lecteur autonome (2P). Les réponses de ce groupe sont significativement à la fois plus précises et plus différenciées que celles des enfants plus jeunes, au-delà des différences individuelles qui sont encore parfois importantes.

1b Différences entre les représentations des bons et mauvais lecteurs

Tous les mauvais lecteurs interrogés, malgré leurs difficultés importantes sur le plan des apprentissages, peuvent se représenter en partie les différentes situations sociales de production/utilisation d'écrit. Toutefois, les représentations qu'ils élaborent semblent moins précises et moins différenciées que celles des pairs bons lecteurs de leur âge (surtout pour les quasi non-lecteurs (L2), le groupe L1 ayant des résultats intermédiaires) et en partie comparables à celles d'enfants plus jeunes mais ayant des capacités en lecture-écriture équivalentes (comparaison ADOS/2P).

A titre d'illustration, nous allons présenter quelques résultats détaillés concernant la question relative au *producteur*, qui sont particulièrement représentatifs de l'ensemble des résultats obtenus (pour d'autres données

voir Niederberger & de Weck, 1999; Niederberger, 1997; de Weck & Niederberger, 1996, 1997).

2. *Les représentations des enfants concernant le producteur de différents types d'écrits*

Pour chaque écrit présenté, nous avons demandé à l'enfant d'imaginer qui avait pu l'écrire (*qui a écrit ça?*). Par la suite, nous avons calculé le pourcentage de réponses dans chaque catégorie (général, précis, non réponse), pour chaque groupe de sujets. De même, nous avons calculé un indice moyen de différenciation des réponses pour chaque groupe (ID).

2a Evolution des représentations au cours des premières étapes de l'apprentissage de l'écrit

La question du producteur est encore très difficile pour les plus jeunes sujets: dans presque 2/3 des cas, les enfants de 2^E ne peuvent répondre à la question ou disent simplement «je ne sais pas» (60%). Leurs réponses sont également très peu différenciées (ID: 1.3 pour 7 objets). De fait, ceux-ci semblent faire face à la difficulté de deux manières différentes, soit en répondant systématiquement «je sais pas», soit en répondant invariablement la même chose (réponses précises mais identiques, «*l'auteur*», en l'occurrence pour deux petites filles). Toutefois, deux objets semblent donner lieu à des réponses un peu plus précises. Il s'agit de la liste de commissions et du ticket de caisse, pour lesquels on peut supposer que les enfants ont pu avoir l'occasion d'observer concrètement le producteur au moment de la production.

Un an plus tard (1P), même si les non réponses restent très fréquentes (45%), elles diminuent au profit des réponses très générales (21%). Le pourcentage de réponses précises est stable (33-34%) mais la qualité de ce type de réponses a changé. On n'observe plus de réponses identiques et systématiques dans le groupe 1P. Ces réponses précises permettent maintenant de distinguer des écrits produits dans le cadre familial (la carte d'invitation, la liste de commissions écrits par «*les mamans, les papas, les enfants*») de ceux produits industriellement (le programme TV, le concours, la publicité, le ticket de caisse écrits par «*l'éditeur, celui-là du magasin, l'ordinateur à la Migros, etc.*»). Face à cette question qui reste difficile, on observe à nouveau deux stratégies possibles: les enfants qui répondent «je sais pas», comme les plus jeunes, et ceux qui donnent des réponses très générales.

Dans le groupe de 2P, la lecture commence à être bien maîtrisée et les enfants donnent beaucoup plus souvent (dans 2/3 des cas) des réponses précises. Parmi ces dernières, une nouvelle catégorie de réponses apparaît: *les réponses faisant explicitement référence à l'écrit* (19% de l'ensemble des réponses). Les réponses des enfants sont par ailleurs beaucoup plus diversifiées (ID: 5.2 pour 9 objets). L'analyse des réponses évoquant une catégorie précise de personnes met en évidence la même dichotomie que chez les enfants de 1P entre les productions familiales et industrielles. En outre, le programme TV est traité désormais à part, avec des réponses différenciées évoquant les journalistes. Idem pour la carte de rendez-vous de médecin. On voit donc que les représentations des enfants concernant le producteur se précisent et se différencient de plus en plus. Cependant, on note des différences interindividuelles très importantes à l'intérieur de ce groupe pour cette question. Par exemple, on relève 0 à 66% de réponses évoquant une catégorie précise de personnes selon les enfants.

Ainsi, on constate au cours de ces trois années importantes pour l'apprentissage de l'écrit, une évolution tout à fait intéressante des représentations concernant le producteur d'écrit, avec une diminution progressive du nombre de non réponses (60%, 45%, puis 22%), une diversification des réponses précises, permettant une distinction de différents types de producteurs de plus en plus spécifiques, et l'émergence en 2P de réponses faisant explicitement référence à l'écrit proposé.

2b Différences entre les représentations des bons et mauvais lecteurs

Les réponses des enfants des groupes L1 et 2P sont très comparables pour cette question mais se différencient par contre clairement de celles des plus mauvais lecteurs (L2). En effet, pour ces derniers, les réponses se répartissent sur les trois catégories, avec une majorité de réponses générales, tandis que pour les deux autres groupes une catégorie est nettement plus représentée, celles des réponses précises. A l'intérieur de cette dernière, on trouve de nombreuses réponses faisant référence à l'écrit, pratiquement absentes dans le groupe L2 (2P=19%, L1=17%, L2=6%). Ainsi, pour cette question, on observe des représentations différentes (moins précises) seulement pour les plus mauvais lecteurs.

Si l'on compare les réponses des groupes 2P et ADOS, on constate que dans l'ensemble, les résultats sont très semblables (aucune différence significative). Les sujets donnent tous une majorité de réponses précises. Dans les deux groupes on observe des réponses faisant référence à l'écrit. Les réponses des adolescents interrogés ne se distinguent donc pas de celles

des enfants plus jeunes ayant des capacités en lecture comparables en terme de précision. Par contre, les adolescents donnent des réponses plus diversifiées que les enfants de 2P, presque spécifiques à chaque type d'écrit (ID: 8 vs 5.2 pour 9 objets).

3. Synthèse des résultats

De manière générale, cette recherche confirme donc l'existence d'un lien entre capacités en lecture et capacités de représentations. En particulier, ces deux types de capacités semblent évoluer en parallèle au fur et à mesure que l'enfant grandit et qu'il progresse dans ses apprentissages. Un tournant décisif paraît atteint entre 7 et 8 ans, lorsque l'enfant devient un lecteur autonome. Ses représentations des pratiques de lecture-écriture deviennent alors beaucoup plus précises et différenciées, sans doute parce qu'il peut se référer concrètement à ses premières expériences personnelles dans ce domaine. Cette corrélation entre capacités en lecture et capacités de représentations apparaît également à travers les réponses des différents groupes de mauvais lecteurs, qui laissent supposer que ces derniers ont élaboré des représentations souvent moins précises et moins différenciées que leurs pairs. Cependant, l'âge semble jouer un rôle également par rapport à ces capacités et compenser en partie le manque d'expériences personnelles de lecteur, puisque les représentations des enfants de même âge mais ayant des capacités en lecture différentes (2P/L1) ne sont pas toujours significativement différentes, contrairement à ce que nous postulions, et que les représentations des adolescents sont plus diversifiées que celles des enfants ayant des capacités en lecture comparables (2P). Il reste alors à déterminer plus précisément comment intervient ce second facteur.

Si l'interaction entre capacités en lecture et représentations des fonctions et des pratiques de cette activité est désormais une évidence, et que l'on soupçonne que ces dernières contribuent au moins en partie aux difficultés rencontrées par certains apprenants, alors se pose la question de la pertinence d'une intervention clinique sur ce plan spécifique. Est-ce qu'un travail à ce niveau est utile dans le cadre d'un traitement logopédique?

5. Interventions logopédiques et perspective socio-cognitive

Depuis quelques années déjà, ce questionnement transparait dans une part des pratiques des logopédistes travaillant avec des enfants manifestant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Tout comme pour les deux courants théoriques présentés précédemment (§II), on peut dégager

quelques grandes lignes des interventions se référant directement à cette perspective.

Le logopédiste «metteur en sens»

En gardant le point de vue propre au courant socio-cognitif, le logopédiste cherche à évaluer le sens que l'enfant donne à l'apprentissage de l'écrit. Il tente de déterminer si celui-ci en a perçu les buts à long terme, sur le plan social. Il évalue également les connaissances des conventions liées à l'écrit et ses différents supports (compétences pragmatiques et conventions sociales). Par son intervention, il tente de faire prendre conscience à l'enfant des utilités de cet outil qu'est l'écrit. Il s'agit alors de replacer l'apprentissage de ces techniques hautement spécialisées dans un contexte plus large et de faire apparaître les avantages personnels et socio-professionnels attachés à cette conquête. On cherche alors à ce que l'enfant puisse s'approprier l'écrit pour son développement personnel (prise d'informations, aide-mémoire, élaboration et mise en forme de la pensée, etc.). De même, on vise à lui permettre d'investir l'écrit dans ses fonctions sociales (communications personnelles ou officielles, contrats de vente, demande d'emploi, etc.). Concrètement, le travail proposé à l'enfant se base essentiellement sur des discussions autour de ces thèmes, en se référant éventuellement à des écrits que l'enfant peut manipuler, comme c'est le cas dans notre recherche. Ce type de travail comprend également des activités de lecture ou de production écrite ayant un réel enjeu communicatif (p. ex. lettre à un ami absent, message laissé aux autres occupants de la salle, recherche sur Internet, etc.), en suivant les préoccupations ou les intérêts immédiats de l'enfant.

Comme pour la perspective constructiviste, le point de vue de l'enfant a une importance centrale, non seulement puisqu'on part à nouveau des idées de celui-ci pour le pousser à les développer, les comparer, les modifier, mais aussi parce que les fonctions de l'écrit ne peuvent se comprendre que par rapport au propre projet de lecteur-scripteur de l'enfant, et en confrontant celui-ci avec les pratiques attribuées aux autres personnes de référence, qui peuvent être soit de l'entourage de l'enfant, soit des représentants d'un groupe p.ex. professionnel (les journalistes, les footballeurs, etc.). Cette approche se caractérise aussi par une acceptation des idées de l'enfant pour elles-mêmes, sans jugement. Certes, pour les conventions liées à l'écrit et ses différents supports on peut avoir certaines attentes en terme de connaissances à construire de la part de l'apprenant. Par contre, les représentations des avantages de la maîtrise de la lecture-écriture pour soi-même dépendent largement du projet de vie actuel et

futur, particulier et spécifique à toute personne. Dès lors, il ne peut y avoir de norme véritablement. Tout au plus peut-on s'attendre à une certaine congruence entre projet personnel et conception de l'utilité de l'écrit.

Cette centration sur l'enfant, son histoire et ses projets peut avoir un effet mobilisateur pour celui-ci. On peut même parler de remobilisation pour la plupart des enfants ou adolescents en échec depuis longtemps qui ont déjà renoncé en partie à dépasser leurs difficultés (Folletête, 1997). Donner une valeur aux conceptions de l'enfant sans aucun jugement renforce bien sûr l'auto-estime de celui-ci et l'incite aussi à poursuivre sa réflexion. Pour certains d'entre eux, le fait de valider leurs idées propres leur permet de s'autoriser à penser par eux-mêmes, à avoir un avis personnel sur cet objet sur lequel ils ont eu jusque là si peu de prise. De plus, en insistant sur l'aspect personnel des projets liés à la maîtrise de ces apprentissages, on met l'accent également sur la responsabilité de l'apprenant (Sylvanise, 1993), à qui il revient de se donner les moyens de parvenir aux buts qu'il s'est fixés lui-même. Cette démarche s'inscrit donc dans un processus d'autonomisation plus global incluant la planification et la gestion des étapes d'apprentissage et également le recours à des outils et des personnes de référence pour des points spécifiques.

Un des attraits majeurs de cette approche est sans doute son côté «sympathique»: discuter avec un enfant peut être passionnant, souvent drôle⁵. Le risque est alors grand de tomber dans la conversation «salon de thé» et de perdre rapidement l'objectif de départ, d'autant plus si celui-ci n'a pas été clairement explicité à l'enfant qui ne comprend pas toujours (avec raison!) où on veut en venir et dévie alors sur d'autres thèmes qui le préoccupent peut-être davantage. Mais cette approche possède aussi d'autres limites. En effet, ne pouvant accéder directement aux représentations mentales d'autrui, on se retrouve contraint à en chercher les manifestations à travers le discours de l'autre et on doit donc se contenter de ce que l'enfant peut dire de ses pratiques et de celles des autres, avec les difficultés liées au métalangage déjà mentionnées plus haut à propos des conceptualisations personnelles de l'écrit. En outre, s'agissant de pratiques culturelles, on se voit confronté à un problème supplémentaire découlant de la forte hiérarchisation socioculturelle des différents types d'écrits, incitant la personne interrogée à évacuer les genres les moins valorisés socialement pour n'évoquer que la part «noble» de ses propres pratiques (Bourgain,

5 Un exemple parmi beaucoup d'autres, tiré de notre pratique clinique: (*combien de personnes ont écrit ce dictionnaire?*) – ben 27 / je dirais / un monsieur pour chaque lettre et un autre pour tous les dessins / mais ils peuvent pas tous écrire dedans en même temps// après ils font des photocopies (M., 11; 01 ans)

1977; Reuter, 1986). C'est ainsi qu'un catalogue de jouets ou une bande dessinée ne sont souvent pas considérés comme des objets à lire au même titre qu'un roman par exemple. Remettre en question ces valeurs peut être déjà un travail en soi. Enfin, sur le plan des activités proposées, il n'est pas toujours simple de trouver des situations ayant un enjeu communicatif réel. Les fabriquer de toute pièce revient à les transformer en exercice (apprendre à écrire une liste de commission p. ex.) et leur aspect artificiel empêche dès lors de vérifier leur pertinence pour l'enfant et toute appropriation véritable.

Conclusion

Les trois perspectives théoriques évoquées dans cet article offre chacune un éclairage très différent sur l'apprentissage de la lecture-écriture et ses troubles. Ces trois points de vue, loin d'être incompatibles, ne peuvent se concevoir à notre sens que comme nécessairement complémentaires pour rendre compte de toute la complexité et des enjeux de cet apprentissage. Dès lors, sur le plan clinique, il n'est pas non plus concevable de se limiter à l'un des profils brossés ci-dessus un peu schématiquement, dont on voit bien d'autre part les limites respectives. Ce type de constats, faits quotidiennement, ne peut d'ailleurs que nourrir utilement en retour les modèles dont les pratiques s'inspirent. Afin de gérer au mieux l'intégration indispensable de ces différents cadres de référence dans les démarches d'évaluation et de traitement, il nous paraît primordial de se donner les moyens de clarifier les buts et les objectifs des activités proposées et les mettre explicitement en lien avec des références théoriques précises.

Bibliographie

- Besse, J.-M. (1993). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol, (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette. Paris: Nathan.
- Bourgain, D. (1977). Fonctions et représentations de l'écrit. *ELA*, 28, 57-77.
- 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. & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire*, 68, 7-28.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Ed. Magnard.
- Cornaz, F. (1993). Voyage sur un thème «bateau»: la lecture-écriture. *Parole d'Or*, 12, 17-20.
- de Partz, M.-P. (1994). L'évaluation de la lecture en neuropsychologie. In J. Grégoire, & B. Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture* (pp. 51-64). Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

- de Weck, G. & Niederberger, N. (1996). Représentations sur les pratiques sociales de l'écrit et apprentissage de la lecture. *TRANEL*, 25, 155-171.
- de Weck, G. & Niederberger, N. (1997). *Social practices in reading: Children's representations aged 8-9 with and without learning impairments*. Communication affichée. VIIIth European Conference in Developmental Psychology, Rennes, France, 3-7 sept. 1997.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Ecalte, J. (1997). Les représentations sociales de la lecture chez les élèves en fin de cycle II. *Bulletin de Psychologie*, 431, 563-568.
- Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecoq, L., Sprenger-Charolles, L. & Zagart, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: P.U.F.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris: P.U.F.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds), *Surface dyslexia: Neuro-psychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum.
- 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 J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette. Paris: Nathan.
- Folletête, A.-L. (1997). Interventions logopédiques auprès d'adolescents en difficulté avec l'écrit. *Langage & Pratiques*, 20, 26-30.
- Foucambert, J. (1987). Quelles méthodes pour quels lecteurs? *Migrants-Formation*, 68, 83-88.
- Giribone, C. & Hugon, M. (1987). *Test de l'efficienc e de la lecture au cours préparatoire: «Claire et Bruno»*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Jaffré, J.-P. (1993). La phonographie: sa genèse et ses limites. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette (pp. 22-37). Paris: Nathan.
- Khoms i, A. (1990). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture: lecture de mots et compréhension*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J. (1994). BELEC. In J. Grégoire, & B. Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture* (pp. 127-146). Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- 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.
- Niederberger, N. (1997). Troubles d'apprentissage de la lecture et perspective socio-cognitive. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 66, 115-129.
- Niederberger, N. & de Weck, G. (1999). *Apprentissage de la lecture et représentations des pratiques sociales de cette activité*. Communication affichée. IASCL-VIIIth Congress for the Study of Child Language. San Sebastian, Espagne, 12-16 juillet 1999.
- Piérart, B. (1997). Les dyslexies-dysorthographies. Des modèles cognitifs à la clinique logopédique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 66, 87-114.
- 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.
- Prêteur, Y. & Vial, B. (1997). Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1^{ère} année du cycle des apprentissages fondamentaux. In Ch. Barré-de Miniac, & B. Lété (Eds), *L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 103-128). Paris/Bruxelles: De Boeck & Lancier s.a.
- Reuter, Y. (1986). Lire: une pratique socio-culturelle. *Pratiques*, 52, 64-82.
- Reuter, Y. (2000). Quelle approche de la lecture en didactique? *Langage & Pratiques*, 25, 14-22.
- Rieben, L. & Perfetti, Ch. (Eds) (1989). *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.
- Rieben, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Vilette. Paris: Nathan.
- Rose, C.F.C. (1994). Lecture, croyances, doute et fragilité. Le «dilemme existentiel» des enfants non lecteurs. In C. Préneron, C. Meljac, & S. Netchine, *Des enfants hors du lire* (pp.177-190). Paris: Païdos.
- 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.
- Sylvanise, S. (1993). Le rapport à la lecture chez des mauvais lecteurs de sixième. In G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds), *L'enfant apprenti-lecteur* (pp. 205-217). Paris: INRP, l'Harmattan.
- Valdois, S. (1994). Les grandes étapes de l'apprentissage. In A. Van Hout, & F. Estienne (Eds), *Les dyslexies, décrire, évaluer, expliquer, traiter* (pp. 37-47). Paris: Oil & Masson.
- Valdois, S. (1995). Evaluation cognitive et rééducation des dyslexies/dysorthographies développementales. *Les stratégies d'apprentissage du langage écrit*, Document édité par la Formation Permanente de l'ARLD (pp. 18-24). Cheseaux: ARLD.
- Van Hout, A. (1995). Les tests en neuropédiatrie. In J. Grégoire, & B. Piérart, *Évaluer les troubles de la lecture* (pp. 65-70). Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- Vasseur, M.-T. (1987). La lecture et les jeunes de stages d'insertion: une enquête sur les comportements et les compétences à l'écrit. *Migrants-Formation*, 68, 50-56.
- 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.