

ci n'établissent jamais une progression, un développement ou un cheminement mais réunissent simplement des termes proches par le son ou par le sens (...). » Les assertions sont absolues et généralisantes. Or l'observation d'enfants de première année d'école élémentaire écrivant seuls en atelier d'écriture (pour ne pas parler de l'écriture en petits groupes ni en dictée au maître) **contredit** ces affirmations pour la plupart d'entre eux. Par ailleurs, les extraits de corpus reproduits par l'auteur montrent à suffisance que c'est **la situation et la consigne** qui expliquent que les productions soient des « bribes » ou des associations de mots « par le son ou le sens ». Gageons que ces situations et ces consignes reprises en 4e année primaire produiraient à peu près la même chose.

Le second stade est celui des « démarches d'écriture » (8 à 9 ans 1/2). « Elles (...) permettent de construire un texte, de l'engendrer de proche en proche. Elles établissent toujours un parcours, une progression, un développement. (...) Elles ne permettent encore aucun travail particulier de l'écriture, mais elles assurent au texte une unité. » Le troisième stade est celui des « procédés d'écriture » (dès 9 ans 1/2-10 ans). Ils « naissent de la prise de conscience de son savoir-faire. Ils sont une utilisation consciente des moyens qui permettent de construire un texte, de le façonner par un travail de l'écriture et du langage. »

La description de ces deux stades soulève **les mêmes critiques** que celle du premier. Nous épargnerons au lecteur la redite. Nous ajouterons seulement que le schéma d'ensemble : schèmes primaires, puis démarches complexes non réflexives, et, enfin, utilisation consciente de procédés présente **une linéarité simplificatrice** qui ne résiste pas à l'analyse mais qui peut pourtant séduire des enseignants. Or, quelles **conséquences didactiques** tirer de ce schéma ? Qu'avant 8 ans on ne peut viser à faire produire des textes ? Qu'avant 9 ans 1/2 on ne peut faire prendre conscience aux élèves des moyens langagiers qui sont les leurs à l'écrit ? C'est bien vers cela que va l'auteur qui écrit par exemple : « L'accès au stade 3 ne semble en effet possible que lorsque l'enfant construit des textes à l'aide de plusieurs démarches qu'il maîtrise bien, comme si un savoir-faire trop limité ne pouvait être l'objet d'une prise de conscience. » Nous renverrons simplement à *REPÈRES* 9 dont plusieurs articles montrent que la fonction métalinguistique s'exerce en classe en situation de production d'écrits dès la Maternelle.

Gilbert Ducancel

- PRENERON Christiane, MELJAC Claire, NETCHINE Serge (Dir.) (1994) : *Des enfants hors du lire*. Païdos Recherche, Co-édition Bayard Éditions, CTNERHI, INSERM.

Cette recherche, conduite dans le cadre de l'Unité de psycho-pathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'Hopital Sainte Anne de Paris (ex Centre Henri Rousselle), nous intéresse à plus d'un titre. Avant tout parce qu'elle concerne une population de 44 **enfants non lecteurs** (43 garçons et 1 fille) âgés de 9 à 12 ans et qu'elle vise à « décrire leurs comportements et leurs performances dans l'ordre cognitif et langagier », à « envisager les déterminants de leurs troubles », enfin à « proposer les conduites à tenir ». Il s'agit donc pour nous d'une **étude diagnostique** ouvrant sur des pistes de travail.

La **population** étudiée est également intéressante dans la mesure où elle est constituée d'enfants normalement intelligents ($QI > 85$), qui ne sont pas psychotiques et appartiennent à des « familles banales ». Ce qui les réunit c'est seulement (!) qu'après 3 à 6 ans d'enseignement à l'école élémentaire ils présentent une « incompétence massive dans les activités de langage écrit.(...) Ils sont globalement imperméables à l'utilisation du code alphabétique pour accéder à la signification.(...) A partir de la reconnaissance de quelques mots, ils inventent ou bien épellent interminablement. »

Cette recherche a, enfin, selon nous, l'intérêt de ne pas considérer qu'une seule variable hypothétique mais au contraire d'essayer de mettre à jour **un ou des faisceaux de facteurs** liés à l'ensemble complexe de comportements et de représentations qu'on appelle « non lecture ». En conséquence elle a donné lieu à un travail d'équipe entre des psychologues et des (psycho)linguistes usant de méthodologies différentes.. Le gros volume (plus de 450 pages) qu'ils nous offrent présente donc une série d'éclairages selon des points de vue différents qui ne cherchent pas à toute force un consensus ni même une complémentarité. Modestement, ils le présentent comme un « document de travail ».

Nous ne commenterons ici que quelques aspects de la recherche accomplie, ceux qui nous semblent intéresser le plus directement nos lecteurs, mais nous encourageons ceux-ci à se reporter à l'ouvrage dans son entier.

Geneviève Vermès rend compte de l'étude de « **l'écrit d'enfants non-lecteurs** » qu'elle a conduite à partir de six épreuves voisines de tâches scolaires qu'ils ont certainement bien des fois accomplies (écriture puis lecture du nom et du prénom ; écriture de toutes les lettres connues, de mots sous des images ; composition de phrases avec des étiquettes comportant des syntagmes ; segmentation de phrases sans blanc à partir de leur prononciation ; composition orale d'un texte à partir de trois images à ordonner, puis écriture). Elle conclut à « **un bricolage sans système** ». Les enfants savent qu'ils faut réaliser des correspondances grapho-phoniques, mais les « unités phonographiques » ne sont « pas bien constituées ». Ils savent aussi que des analyses doivent être réalisées à d'autres niveaux. Ils s'y essaient et manifestent des réussites. Mais l'ensemble est disparate, peu cohérent. « Leurs productions ne semblent pas s'inscrire dans la constitution d'un système général. On se trouverait plutôt face à des concurrences de stratégies mal définies, mal mises en perspective, à des savoirs locaux, partiels, non organisés, non systématisés. »

Carol F. C. Rose s'est efforcée de « dégager quelques unes des **croyances implicites** » que les non lecteurs se sont forgées au long de leurs trois à six années de scolarisation élémentaire. « Ces croyances forment un écran qui empêche la recherche d'autres solutions. Il n'y a pas de place pour le doute. C'est la fonction des croyances que de permettre de s'agripper au statu quo. » Ces croyances constituent donc ce que nous appelons des **obstacles didactiques**.

Certaines de ces croyances ont également été mises à jour par d'autres chercheurs, en particulier G. et E. Chauveau : « lire c'est adopter le maintien et le ton de voix spécifiques » attendus ; « c'est broder, deviner à partir de reconnaissances globales isolées » ; « c'est apprendre par coeur » et réciter ; « c'est nommer des lettres ». D'autres sont plus originales. « Les éléments sont commutatifs et se lisent de la même façon quel que soit leur ordre (*il et li*). » C. Rose y voit, non pas un problème perceptif, mais la non projection dans l'ordre spatial

de l'écrit de l'ordre temporel de l'oral. Autre croyance : « deux éléments identiques qui se suivent n'ont pas besoin d'être lus deux fois (*lili lu li*). » Il n'y a donc pas correspondance entre l'écrit et les dires. Autre croyance encore : « chaque blanc doit renvoyer à un silence comme chaque lettre à un son.(...) En revanche, la ponctuation est souvent négligée. »

Christiane Préneron, Anne Salazar-Orvig, Marie Kluger-Lambert et Jacques David ont analysé les « **récits d'enfants non lecteurs** ». Après Labov, F. François, J.S. Bruner, les auteurs rappellent que les récits des très jeunes enfants montrent l'importance première des conduites de dramatisation et d'évaluation qui semblent être les fondements de « la maîtrise d'une macro-structure de base » du récit. S'appuyant sur Karmiloff-Smith, ils rappellent aussi comment les jeunes enfants font évoluer leur utilisation des outils d'actualisation et de co-référenciation : usage déictique, puis exophorique, enfin anaphorique.

Les conduites de récit des non lecteurs ont été étudiées à partir de deux récits lus par l'expérimentateur et de deux récits d'après des B.D. Dans le premier cas, l'enfant doit raconter l'histoire à un autre adulte supposé naïf. Dans le second cas, il observe une première planche puis doit raconter l'histoire à un adulte. Ensuite, à partir de cinq images ordonnées, il faut qu'il dicte un récit à un adulte pour un autre enfant du même âge que lui-même mais n'ayant pas ces images sous les yeux.

Dans le récit oral à partir d'une B.D., chez les non lecteurs, « la structure même du récit est atteinte dans l'organisation narrative et l'enchaînement causal. Le héros peut même disparaître comme tel. » Dans le récit dicté à partir d'images, l'énonciation est souvent « image par image, plus proche de la description que du récit. (...) Les actions sont toutes sur le même plan. (...) Les personnages ne sont pas caractérisés, ni leurs relations, ni leurs états d'esprit. Il y a comme un évitement de la dramatisation et des difficultés linguistiques de sa mise en mots. » On ne trouve pas cela chez les C.P. lecteurs débutants. Les modes de présentation et de reprise des personnages ont été analysés à la fois dans les paraphrases de récits lus et dans les récits à partir de B.D. Chez les non lecteurs, les références sont souvent implicites ou ambiguës. La distinction entre les personnages, leurs caractérisations, leurs changements de statut sont fréquemment problématiques. Là encore, c'est nettement moins fréquent chez des C.P. lecteurs débutants.

Les **conduites narratives** de ces enfants qui ont derrière eux de six à neuf ans de scolarisation (si l'on compte la maternelle) sont donc **très défectueuses**, au plan de la structure fondamentale du récit, à celui de la dramatisation et de l'évaluation, à celui, enfin, de la présentation, de la désignation et de la reprise des personnages. Il est évident que cela interroge fortement l'école et devrait l'inciter à travailler le récit très tôt, méthodiquement et de manière continue et progressive au fil des cycles. La place manque pour tirer les enseignements didactiques, à ce plan, de cette étude très riche. Les principaux axes qui se dessinent à partir d'elle semblent être l'apprentissage de la dramatisation et de l'évaluation du récit, d'une part, celui de la constitution d'« un noyau figuratif » qui commande « la hiérarchisation des actants, leur mode de présentation, les modalités de leur reprise », d'autre part. On voit qu'on est loin de l'enseignement du schéma narratif quinaire canonique... Par contre, on est près du travail didactique du personnage que propose C. Tauveron (*Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Delachaux et Niestlé, 1995).

Les mêmes auteurs ont étudié les **conduites métalangagières** des non lecteurs à partir d'épreuves de définitions de mots. A. Salazar-Orvig a abordé le même sujet (mais à propos d'une autre épreuve de définition, par devinettes) dans le numéro 9 de *REPÈRES*. Les auteurs soulignent que les conduites métalangagières des enfants non lecteurs comme leur conduites narratives révèlent des stratégies plus rigides, qui utilisent moins les ressources du langage que des C.P. lecteurs débutants. Ils concluent sur un « **effet non lecture** » qui ferait que les enfants rencontreraient moins de mots dans des contextes et des emplois différents comme moins de récits variés. La conséquence en serait une moindre connaissance et une moindre maîtrise de « managements discursifs » diversifiés qui conduiraient à des **réponses plus rigides** aux tâches langagières. Cette hypothèse rejoindrait l'hypothèse psychologique selon laquelle les non lecteurs disposeraient, en mémoire déclarative, d'unités de connaissances procédurales (procédures, règles, stratégies...) « quasi agglomérées, immobiles et fort peu combinables car fortement dépendantes du contexte. » (Gilles Lemmel et Claire Meljac).

On le conçoit, la conclusion de l'ouvrage est tournée vers l'avenir des non lecteurs, vers les actions que bénévoles et intervenants institutionnels pourraient entreprendre avec eux. Il nous semble cependant que, comme l'ensemble de ce rapport de recherche, des éléments de la conclusion concernent les maîtres de l'école et leurs formateurs.

« Le mythe courant - il suffit que le sujet qui sait (ou qui est supposé savoir ?) transmette, par n'importe quel moyen, n'importe quelle méthode, l'essentiel de sa connaissance à celui qui ne sait pas - reçoit un coup sévère. » Parce que « la non lecture n'a aucune envie de se laisser vaincre », elle résiste. « Le jeu du non lecteur est toujours autre », parce que cet « état » est multi-dimensionnel et difficile à dessiner avec précision : « Au lieu de tableaux précis, découpés aux ciseaux, ce sont des constellations énigmatiques que nous avons vu se dessiner progressivement. ». Parce que les conduites langagières, les représentations, les stratégies des non lecteurs fonctionnent comme des **obstacles tenaces** dans la mesure où, même s'ils ne font pas système pour nous, ils structurent et donnent sens, pour chaque enfant, à sa façon de faire langagière, à son attitude devant l'écrit et son apprentissage et que, donc, chaque enfant résiste à en changer. Il en est de même pour les enfants entrant dans l'apprentissage de l'écrit (même si on peut toujours penser que chez la plupart les obstacles sont moins consistants et moins résistants...) et la même exigence s'impose à leurs maîtres : identifier les obstacles et en faire les **enjeux de l'apprentissage**, les objectifs de l'action d'enseignement.

Gilbert Ducancel