

## Lecture et handicap

# ENFANTS ET ADOLESCENTS

J.-J. GUILLARMÉ, M.-T. REBARD et J.-P. VELLARD

J.-J. GUILLAUME, M.-T. REBARD et J.-P. VELLARD présentent une analyse clinique des difficultés en lecture des enfants et des adolescents à partir des consultants du Centre d'Adaptation Psycho-Pédagogique d'Application de l'École Normale d'Instituteurs de Paris (10, rue Molitor 75016 Paris).

En 1985-1986, parmi les 312 nouveaux consultants de l'École Élémentaire ayant fréquenté le centre, 230 présentaient une difficulté d'acquisition ou de fonctionnement de la lecture suffisamment invalidante pour être le motif principal de la consultation (75 %). Ils étaient 80 (sur 123 demandes d'examen et d'aide) à la consultation d'adolescents (60 %).

On le voit, les difficultés en lecture marquent bien, pour de nombreux enfants, le passage à la "grande" école. Elles vont les accompagner parfois tout au long de leur scolarité, d'abord à l'école élémentaire, ensuite au collège, entraînant des redoublements, un désarroi, le sentiment aigu de l'échec, la perte de l'estime de soi. Bref, il s'agit bien d'un véritable fléau psychologique et social compromettant l'avenir de nombreux enfants, altérant leur possibilités d'intégration sociale et professionnelle, freinant l'accès à la culture, à la communication, provoquant enfin une dégradation durable de la représentation d'eux-mêmes.

On a souvent cherché à caractériser les enfants et les adolescents présentant ce type de difficulté. Il serait fort utile en effet de repérer le plus rapidement possible, dès l'école maternelle voire dans les premiers mois du cours préparatoire ces personnalités à "haut risque". Suivant les auteurs, l'accent est toutefois mis sur des traits différents. On peut les évoquer :

- La présence d'une **difficulté spécifique**, élective, centrée sur le langage et les troubles de l'encodage et du décodage des messages. Depuis longtemps on nomme dyslexie ces troubles de l'acquisition qui entretiennent d'étranges rapports avec certains déficits acquis du langage ou certains troubles sévères du fonctionnement du langage oral et écrit. Dans les années 1960, la référence à la dyslexie-dysorthographe était fréquente. Elle a été utilisée parfois trop systématiquement. Emportée par le grand vent de Mai, elle est alors, après 1968, tombée un peu en désuétude. Il ne serait sans doute pas raisonnable, parce que bien évidemment tous les sujets présentant une difficulté en lecture ne sont pas dyslexiques, de nier l'existence de ce handicap singulier.
- L'existence d'un **trouble de l'affectivité** qui permet d'expliquer les aléas de la communication et parfois ses dysfonctionnements. Il ne fait aucun doute qu'une difficulté lexicale colore de manière péjorative l'affectivité de l'enfant et parfois même altère son fonctionnement relationnel. Peut-on admettre, réciproquement, les conséquences nocives sur la lecture d'un désordre affectif ? Sans aucun doute dans certains cas.

L'un des médecins du CAPP conduit actuellement une recherche sur ce thème en liaison avec l'INSERM et le CNRS. Il observe que dans de nombreux cas - notamment très "pathologiques" - où le langage est gravement altéré, la communication brouillée, les erreurs en lecture massives, l'écriture spontanée aléatoire, ces difficultés apparaissent souvent comme **une défense** face au risque de perte de la cohérence de soi. En brouillant le message - de même que certains sujets se replient sur l'inhibition intellectuelle et affective - les sujets se protégeraient en quelque sorte contre un risque d'éclatement de la personnalité. Le symptôme lexicale et orthographique, en concentrant l'attention, constituerait un noyau stable à partir duquel le sujet protégerait son unité. Bien entendu, il serait alors "vital" pour lui de ne point améliorer ses performances.

Au-delà de ces situations spécifiques, statistiquement peu fréquentes, l'analyse clinique des sujets présentant une difficulté en lecture permet toutefois de repérer un certain nombre de traits communs. Ils s'articulent autour de données psychométriques, linguistiques et relationnelles.

On décrit depuis plus de vingt ans les caractéristiques psychométriques des enfants et des adolescents dont les difficultés scolaires affectent principalement le langage écrit : niveau d'efficacité intellectuelle dans les épreuves verbales inférieur aux épreuves non verbales (QIV < QIP), distribution particulière des résultats à l'intérieur des deux échelles avec une dispersion faible des résultats dans les tests non-verbaux (à l'échelle de Weschler, chute relative des trois sub-tests : information, arithmétique, vocabulaire - par rapport aux sub-tests : compréhension, similitude).

Les caractéristiques linguistiques de ces sujets méritent également attention. Elles conduisent l'enfant ou l'adolescent à entretenir avec la langue, qui peut être ou non maternelle d'origine, des rapports singuliers, comme si dans "ses atours scolaires" celle-ci ne pouvait générer pour eux qu'un sentiment d'étrangeté voire d'inquiétude, en se présentant tel un interlocuteur muet et froid avec lequel aucune connivence n'est possible. Ces enfants ne présentent pas nécessairement de difficulté langagière orale. Ils entretiennent pourtant avec la langue des rapports conflictuels qui ne leur laissent que le goût amer de la désillusion et de l'impuissance.

Dans certains cas, comme le souligne Évelyne Charmeux, ces enfants peuvent "*oraliser fort convenablement un texte, sans n'en comprendre rien ou peu, donc sans véritablement lire*" ou bien ils se présentent suivant l'expression de M. Bentolila comme des **lecteurs monovalents**, capables de faire acte de compréhension devant un seul type de situation de lecture. D'ailleurs, pour eux, la lecture ne peut avoir qu'une connotation scolaire. Elle provoque donc des comportements stéréotypés.

C'est en tenant compte de ces diverses caractéristiques que nous nous sommes engagés dans la recherche de situations et de supports pouvant modifier le comportement des enfants en difficulté face à la lecture et au texte écrit.

Pour aller à l'essentiel, on peut dire qu'en rééducation l'interaction entre l'adulte et l'enfant est capitale. C'est une interaction adaptée, visant la maîtrise d'un grand nombre de variantes énonciatives, y compris de variantes langagières, qui peuvent à la fois être parlées et écrites. Le but de cet effort interactif est que l'apprenant parvienne à adapter de mieux en mieux son énonciation à tout contexte. Il devra tenir compte alors de la situation, de l'implicite entre les interlocuteurs, de l'écart entre leurs informations respectives, enfin dans certains cas des exigences de l'écrit.

Pour favoriser cette interaction, au-delà des situations dialogiques habituelles, nous utilisons plusieurs supports de communication : le livre illustré, la dictée à l'adulte, l'informatique.

Le choix des livres illustrés, utilisés en rééducation, est très important. Il est nécessaire que le découpage séquentiel soit rigoureux et que le déroulement du récit puisse être appréhendé aisément. Il convient, en outre, que le texte soit bien adapté aux illustrations et que sa structure sémantico-syntaxique soit ajustée aux possibilités langagières et cognitives de l'enfant.

La lecture stricte et répétée du texte doit établir le champ de référence des deux interlocuteurs. C'est sur ce terrain que va s'engager le travail interactif entre l'adulte et l'enfant.

La dictée à l'adulte est bien connue depuis les travaux de Laurence Lentin. Elle a pour but de faire vivre à l'enfant ses premières expériences de production d'écrit grâce à un intermédiaire. La première contrainte est le ralentissement du débit. C'est la marque d'une distanciation qui demande apprentissage. L'adulte écrit et relit ce qui vient d'être écrit, afin que l'enfant perçoive l'adéquation entre l'intention et la production. Cette relecture est indispensable. Elle permet d'opérer, si

nécessaire, des réaménagements syntaxiques et sémantiques.

Dans certains cas, avec l'adolescent notamment, nous introduisons le magnétophone. C'est un outil-témoin qui permet, au cours de la rééducation, à partir des productions langagières de l'enfant, d'extraire un corpus enregistré dont certains énoncés, promus au rang de modèle, seront l'objet d'une étude syntaxique et lexicale.

Mais depuis cette année, nous nous sommes engagés un peu plus loin dans la recherche des supports pouvant favoriser cette interaction. Nous venons ainsi d'élaborer un logiciel interactif qui permet au sujet, dialoguant avec l'ordinateur, de conforter sa lecture en l'appuyant sur la perception de modèles textuels. Les enfants concernés sont ceux du collège, pris en charge en groupe de soutien ou en rééducation.

La lecture, l'écrit, le français s'accommodent souvent mal de l'informatique. Celle-ci est même souvent suspecte. Au contraire de la mathématique, en effet l'abstraction n'y est guère aisée : la langue n'étant rien sans le langage, le message qui la met en œuvre. Par ailleurs, on répugne à réduire un texte, qui a son originalité et son plaisir unique, à quelque grille passe-partout.

De fait, les logiciels qui concernent la lecture sont de deux sortes. Ou bien ne se mêlant pas du contenu, ils s'en prennent à l'aspect strictement matériel de la perception : précision et rapidité de l'acte visuel, enregistrement et reconnaissance des signes, dès lors qu'ils sont en effet abstraits du message. Ou bien, s'attaquant aux textes, ils tâchent bien d'en favoriser la compréhension particulière; il en va alors d'un logiciel (ou plutôt un "didactiel") par texte, ce qui est la négation même de l'entreprise.

La notion de **modèle** vient de lever la difficulté. Il est vrai que tout texte est unique mais il est aussi vrai qu'il met en cause des lois, à la fois internes et supérieures, qu'il est possible d'abstraire, donc d'informatiser. Pour prendre l'exemple du récit, le "questionnement narratif" (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?) n'est nullement artificiel. Aperçu dans un texte caractéristique, il devient reconnaissable dans tous les autres du même genre, même et surtout s'il y fonctionne - comme il se doit - d'une façon originale. C'est le **cadre** dont est porteur le lecteur lui-même qui fait alors l'écart du texte.

Par ailleurs, en obligeant le lecteur à mieux voir "comment c'est fait", ou plutôt "comme cela se fait", on ne tue pas le **plaisir de lire**. Au contraire. On substitue à une jouissance immédiate, fondée la plupart du temps sur une compréhension approximative, la conviction qu'apporte toute intervention de l'intelligence. Mettre à distance les choses, c'est la seule façon de pouvoir les juger - et les aimer. Se mettre soi-même à distance dans cet acte, c'est se libérer, pour mieux juger et aimer.

Nous travaillons ainsi à aborder un ensemble de modèles : narratifs, descriptifs, argumentatifs, informatifs, poétiques, dramatiques... et même, dans le détail, les structures du conte, du roman policier, du reportage, du placard publicitaire, de la chanson...

En partant d'un texte "princeps", l'enfant pourra ainsi se confronter à d'autres textes, complémentaires. Il apprendra à reconnaître le modèle sous-jacent, à en utiliser le fonctionnement, à en maîtriser la lecture, la construction, le sens.

À chaque étape de cette recherche, l'ordinateur l'aidera : il posera des questions, proposera des exercices complémentaires, une base de réflexion. Insistons sur cette place : le logiciel ici n'est pas une fin mais **un moyen**. Même si sa pratique est, comme on dit "motivante", en aucun cas elle ne

saurait se confondre avec un plaisir solitaire. Non seulement celle-ci rejoint l'action du rééducateur, mais elle doit s'investir dans toute pratique, partout, et hors de toute tutelle. Elle le peut parce qu'elle aide à mettre en place, non une information, ni même une mémoire, mais des habitudes, des capacités, qui demandent par ailleurs à être exercées.

Les enfants et les adolescents en difficulté face à la lecture nous fournissent bien des renseignements :

- Ils confirment d'abord, en dehors du déchiffrement proprement dit, qui n'engage pas encore la compréhension, que savoir lire c'est évidemment percevoir des formes qui correspondent à du sens. Et ceci à tous les niveaux : le mot, le groupe de mots, la proposition, la phrase, le paragraphe, le texte. Or c'est dans l'ordre inverse qu'il faut considérer les choses : le paragraphe, la phrase, la proposition, le groupe, le mot n'étant que les constituants du texte découvert et compris par l'analyse de celui-ci.

- C'est toute la difficulté de la lecture : on progresse bien du mot (première forme-sens) au groupe, à la proposition, la phrase... On passe bien, ainsi d'une partie à l'autre. Mais c'est en faisant à chaque instant des hypothèses sur le tout qui les lie successivement.

Au-delà du tout, il y a le modèle. Un enfant, un adulte qui "lit mal" peut déchiffrer passablement. Il peut même progresser, et rapidement, dans la chaîne verbale, en "faisant du sens" d'une manière purement ponctuelle. S'il ne parvient pas à se référer dans le même temps au **tout**, incapable d'engager et l'amont et l'aval de ce qu'il est en train de lire, il ne saurait, au sens propre comprendre le texte, dont l'enchaînement et la cohérence lui échappent. Il ne le comprendra vraiment que quand il l'aura encore rapporté au **modèle** qui le définit et le situe dans ses propres références de lecteur.

C'est sur cette voie que nous nous sommes engagés en rééducation. Elle nous semble fructueuse. Peut-être ne concerne-t-elle pas seulement les rééducateurs, mais aussi tous les enseignants ?

J.-J. GUILLARMÉ, M.-T. REBARD et J.-P. VELLARD