Du vouloir-lire au savoir-lire : l'impact de l'exposition précoce à l'écrit. Étude de représentations sociales de parents d'enfants sourds

Volume 1

LATTOCCO
Flossie

Sous la direction de Mme MUGNIER Saskia

UFR Langage Lettres et Arts du spectacle Information et Communication

---

Mémoire de master 2 Recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Linguistique

Année universitaire 2014-2015

Du vouloir-lire au savoir-lire : l'impact de l'exposition précoce à l'écrit. Étude de représentations sociales de parents d'enfants sourds

LATTOCCO
Flossie

Sous la direction de Mme MUGNIER Saskia

UFR Langage Lettres et Arts du spectacle Information et Communication

---

Mémoire de master 2 Recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Linguistique

Année universitaire 2014-2015

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LATTOCCO PRENOM : FLOSSIE

DATE : 14/09/15 SIGNATURE : [redacted]

Mise à jour mars 2013

Remerciements.

Je tiens tout d'abord à remercier plus que chaleureusement ma directrice de mémoire, Madame Saskia Mugnier, qui cette année encore a su faire preuve d'une écoute précieuse afin de me guider dans ce travail de recherche. Sans vos conseils et vos questions, j'aurais sans doute abandonné ce mémoire en cours de route. Vous avez su me rassurer et m'encourager à avancer, je vous remercie donc infiniment.

J'adresse également un merci tout particulier aux mères qui ont accepté de me rencontrer afin de réaliser des entretiens. Que ces derniers aient eu lieu ou non, j'apprécie l'intérêt que vous avez porté à mon travail et votre envie de m'aider à récolter des données sur ce sujet passionnant. Merci aux mères qui ont partagé avec moi leurs inquiétudes, leurs espoirs et leur bonheur également au sujet de l'investissement du savoir-lire par leur(s) enfant(s). Nos rencontres ont été une source précieuse pour alimenter ce mémoire.

Enfin, je remercie mon entourage et plus spécialement Boris de m'avoir supportée durant ces longs mois de travail où mon moral n'était parfois pas au beau fixe.

SOMMAIRE

Remerciements. **3**

Introduction. **7**

Chapitre 1 : Le savoir-lire : des prémisses aux mécanismes **11**

I. Le développement informel du savoir-lire. **11**

II. Le développement formel du savoir-lire. **18**

III. Quel savoir-lire pour l'enfant sourd : la question de la langue première pour accéder à l'écrit. **27**

Conclusion du chapitre 1. ..... **34**

Chapitre 2. Le rôle des « passeurs de lecture » dans l'acquisition du savoir-lire (Frier, 2011). **35**

I. La question de l'école maternelle et de l'exposition à la littérature et à l'écrit : le rôle de l'enseignant dans l'acculturation littéraire. **36**

II. La question de l'espace familial et de l'exposition à la littérature et à l'écrit. **54**

Conclusion du chapitre 2. ..... **62**

Conclusion de la partie théorique **63**

Chapitre 3 : La question des représentations sociales autour du savoir-lire et de leur recueil **65**

I. Éléments de définition des représentations sociales **65**

II. Méthodologie et corpus **71**

Conclusion du chapitre 3. ..... **78**

Chapitre 4 : Représentations sociales du savoir-lire : Analyse des entretiens autour de la triade vouloir-lire, pouvoir-lire et devoir-lire **79**

I. Du devoir-lire au pouvoir-lire : des attentes multiples et des réalités extra-ordinaires ? **80**

II. L'investissement des parents dans le développement du savoir-lire de leur enfant : le passeur de lecture.....105

III. La question du vouloir-lire : quel plaisir face à la lecture ? 127

Conclusion du chapitre 4. 141

Conclusion de la partie 2.....142

Conclusion générale. 144

Glossaire. 145

Bibliographie. 146

Table des Figures.....162

Table des matières. 163

RÉSUMÉ.....170

Introduction.

Plusieurs études telles que celle de Traxler (2000) ou encore celle de Conrad (1979) témoignent qu'une grande majorité d'enfants sourds semblent avoir de réelles difficultés concernant l'apprentissage du savoir-lire. Selon ces auteurs, la surdité aurait ainsi un impact non négligeable sur les performances en lecture. En 1988 déjà, Alegria, Lechat et Leybaert. (1988 : 36) affirmaient qu'une étude anglaise portant « sur l'ensemble de la population d'adolescents sourds quittant l'enseignement et dont la perte auditive était supérieure à 85 dB montre que leur niveau médian de lecture est de sept ans et demi ». Froment et Clerebaut affirment même qu'« à l'âge de 18 ans, le niveau habituel des habiletés en lecture et en écriture n'excéderait pas celui d'enfants entendants de 9-10 ans » (1996 : 84). Plusieurs raisons peuvent être avancées afin d'expliquer ces résultats. Dans un premier temps, le manque d'adaptation des évaluations ou tests de lecture utilisés pourrait dans une certaine mesure, expliquer la faible réussite de certains élèves sourds. En effet, aucune évaluation du savoir-lire destinée à l'enfant sourd ne semble exister. La plupart du temps, ce sont donc des tests étalonnés pour les enfants entendants qui sont utilisés et se pose ainsi la question des biais induits par la surdité qui viendraient bousculer la bonne réalisation de l'évaluation. Dubuisson et Bastien affirment d'ailleurs que ces outils « sont critiquables » puisqu'ils « ne vérifient pas adéquatement les capacités de lecture » des enfants sourds (1998 : 73). Mais ce n'est sans doute pas la seule raison permettant d'expliquer la faible réussite de certains enfants sourds parfois obtenue lors de l'évaluation de leur savoir-lire. Nous pourrions également avancer que les difficultés sont engendrées par la surdité qui entraverait la mise en place des « deux capacités » admises comme étant à la base du savoir-lire - soient « la compréhension » et « l'identification des mots » - (Boulanger, 2012 : 16). Cependant, nous sommes d'avis que ce n'est pas forcément uniquement la surdité qui rend l'acquisition du savoir-lire complexe - comme en témoigne la bonne réussite en lecture de certains enfants sourds, bonne réussite d'ailleurs constatée lors des entretiens que nous avons eu l'occasion de réaliser -. Ainsi, quels facteurs permettraient d'expliquer la réussite ou l'échec des élèves sourds dans l'acquisition du savoir-lire ? Nous soutenons que le savoir-lire n'est pas une compétence indépendante mais qu'il interagit avec d'autres domaines, domaines qui consistent en une construction progressive de la lecture qui débute bien avant son apprentissage formel : construction d'un rapport à l'écrit et au livre, construction d'un sujet-lecteur, construction de symbolismes liés à l'écrit, etc. Ainsi, notre hypothèse serait qu'un bon

niveau d'identification des mots et de compréhension ne suffisent pas à rendre compte du savoir-lire mais qu'il faudrait également aller voir du coté de l'acculturation et de l'exposition précoce à l'écrit afin d'expliquer une compétence plus ou moins grande en lecture.

Ainsi, bien qu'il existe des prédictifs du niveau de lecture qu'atteindra l'enfant au terme de son apprentissage - « le niveau de connaissance des lettres, les capacités d'analyse phonémique, la capacité de mémoire à court terme » ainsi que « les capacités de dénomination rapide » notamment (Ecalle, 2010 : 107) ou encore le niveau de conscience phonologique, l'intelligibilité de la parole, l'empan mnésique ou les connaissances orthographiques (Mayberry, Del Guidice et Lieberman, 2011 : 178) -, ce qui constituerait pour nous un facteur décisif dans l'acquisition du savoir-lire se rapporte à l'acculturation à la lecture - également appelée « lecturalisation » (Ecalle et Magnan, 2002) - tout comme à l'exposition précoce à l'écrit. L'avantage de ce facteur résiderait dans le fait que la surdité ne semble pas venir directement la bousculer. En effet, l'une des hypothèses soutenue dans ce mémoire est que l'appétence des enfants à la lecture n'est pas remise en cause par leur surdité. Il nous semble que tous les enfants qu'ils soient sourds ou entendants aiment que quelqu'un - un parent, un professeur ou un adulte quel qu'il soit - leur raconte des histoires, et ce indépendamment de la modalité linguistique utilisée - langue des signes française vs. français vocal, accompagné ou non de LPC -. Chauveau (2011 : 148) témoigne d'ailleurs d'une réelle appétence des enfants pour la lecture en affirmant que chaque personne a certainement eu l'occasion un jour d'être témoin de « tentatives de lecture et d'écriture chez de très jeunes enfants ». Pour les enfants sourds se pose bien évidemment la question du moyen de transmission. Quelle modalité linguistique utiliser afin d'exposer l'enfant à l'écrit ?

Ce mémoire se place davantage dans une veine sociocognitive puisqu'il nous semble primordial de prendre en compte l'importance de la médiation sociale et ce, notamment au travers d'échanges adulte-enfant. Une telle médiation peut permettre à l'enfant d'enrichir sa représentation des usages de l'écrit, de l'acte de lire ou encore de la manière de devenir lecteur. La place du professeur des écoles et des parents dans le processus d'acculturation à la littérature et à l'écrit en général sera ainsi questionnée dans ce mémoire. D'autres points tels que l'importance de la notion de plaisir dans le développement du savoir-lire, les mécanismes qui se mettent en place suite à l'appétence à la lecture ou encore l'importance de l'école maternelle dans le développement du savoir-lire seront également abordés.

Concernant maintenant le plan de ce mémoire, les deux premiers chapitres constitueront notre partie théorique. Le chapitre un sera consacré au savoir-lire et nous y exposerons la manière dont il se développe, tant de manière formelle – avec l'apprentissage des mécanismes

d'identification des mots et de compréhension - que de manière informelle - grâce à l'acculturation littéraire -. Ce chapitre abordera également la question de la langue première de l'enfant sourd pour accéder à l'écrit : langue vocale et/ou langue des signes. En effet, nous sommes d'avis que pour entrer dans la langue écrite, il faut d'abord que l'enfant ait construit une langue orale. Mais quelle est la langue orale qui profite le plus à l'enfant sourd concernant son développement littéracique : la langue vocale ou la langue signée ? C'est ce que nous tenterons d'explorer. Le chapitre deux sera quant à lui consacré aux « passeurs de lecture » (Frier, 2011). En effet, l'exposition précoce à l'écrit et à la littérature résulte d'une médiation entre un adulte lecteur et un enfant non-lecteur. Nous tenterons alors de questionner le rôle que jouent les parents d'une part et les enseignants d'autre part dans le développement du processus d'acculturation littéraire et d'exposition à l'écrit et à la littérature. Vient ensuite la partie méthodologique. Le chapitre trois sera consacré aux représentations sociales et plus particulièrement à celles de la lecture. En effet, après avoir tenté de donner une définition de la représentation sociale, nous nous intéresserons à ces idées véhiculées par la société sur la lecture et ses différentes composantes. Ce chapitre sera également l'occasion de présenter la méthodologie ayant permis de constituer et d'analyser le corpus de ce mémoire. Enfin, notre dernier chapitre sera consacré à l'analyse de notre corpus et tentera de rendre compte du savoir-lire au regard notamment de la triade vouloir-lire, pouvoir-lire et devoir-lire théorisée par Vachelard (2003). Nous tenterons en effet de voir comment peut s'insérer le savoir-lire au sein de cette triade mais surtout de voir comment la surdité pourrait venir la bousculer.

PARTIE 1. PARTIE THEORIQUE.

CHAPITRE 1 : LE SAVOIR-LIRE : DES PREMISSES AUX MECANISMES.

Il existe une forme de consensus qui veut que le savoir-lire se composerait de deux mécanismes distincts : d'une part l'identification des mots écrits et d'autre part la compréhension par traitement sémantique et syntaxique. Selon Gough et Juel (1989), le savoir-lire pourrait se résumer à cette équation : L = R*C, soit la performance en Lecture correspond à la capacité d'extraire l'information de ce qui est écrit ainsi qu'à la combinaison de la Reconnaissance des mots écrits isolés et de la Compréhension. Ces deux mécanismes Compréhension et Reconnaissance seraient nécessaires pour l'acquisition du savoir-lire mais pris indépendamment, aucun ne semble suffisant pour permettre la réussite en lecture. Cette affirmation qui semble pourtant faire consensus ne nous parait pas suffisante pour rendre compte de manière pertinente du savoir-lire. Cette vision du savoir-lire nous semblait au début de nos recherches intéressante mais au fil des lectures, il est apparu qu'elle était en réalité quelque peu réductrice par rapport à l'ensemble des composantes qui semblent se jouer et que d'autres facteurs pourraient entrer en jeu, facteurs dont il est encore difficile de donner la part de chacun et qui pourraient expliquer l'appréhension plus ou moins facile de la lecture par les enfants. Ainsi, traditionnellement, la question du savoir-lire s'envisage autour des différents mécanismes et compétences nécessaires à l'acte de lire : identification des mots et compréhension. Cependant, dans le cadre de notre mémoire, nous allons tenter de rendre compte de ce qui se passe en amont et de la place que prennent acculturation à la littérature et exposition précoce à l'écrit dans le développement du savoir-lire.

I. Le développement informel du savoir-lire.

Nous considérons comme informel, le développement du savoir-lire qui ne fait suite à aucun enseignement explicite. Il semblerait que l'enfant accumule au fil de ses expériences avec la littérature et l'écrit des représentations implicites sur la langue écrite. Nous allons tenter de rendre compte de la manière dont se construisent ces représentations. Mais dans un premier temps, il nous semble intéressant de nous questionner au sujet de l'acculturation littéraire.

1. Le phénomène d'acculturation à l'écrit et à la littérature : des conceptions diverses.

Goigoux (2004 : 38) affirme que « quatre composantes sont impliquées dans l'enseignement de la lecture […] : l'identification et la production de mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit ». Par acculturation à l'écrit, il entend « le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » (ibid.). Cette acculturation doit ainsi se faire au travers de la médiation d'un adulte ou d'un pair qui maitrise le savoir-lire et qui va de fait initier l'enfant à ses pratiques. L'acculturation à l'écrit peut être abordée de deux manières différentes : soit d'un point de vue social ; soit d'un point de vue littéraire.

1.1. L'acculturation du point de vue social.

Nous pouvons ainsi dans un premier temps appréhender cette notion d'acculturation en considérant qu'entrer dans l'écrit, ce n'est pas uniquement apprendre à maitriser un code mais que c'est également apprendre à maitriser un ensemble de savoir-faire sociaux. Cette conception de l'acculturation se situe ainsi davantage du coté de l'angle socialisation de la lecture. Mauger et Poliak (1998) définissent quatre types de lecture auquel le lecteur peut choisir de se confronter : la lecture de divertissement - qui induit détente et imagination -, la lecture didactique - marquée par son caractère utile mais aussi par l'effort qu'elle nécessite -, la lecture de salut - qui recouvre essentiellement les écrits religieux, moraux ou philosophiques - et enfin, la lecture esthète. Il paraît évident qu'un enfant est d'abord confronté aux deux premiers types de lecture : la lecture de divertissement et la lecture didactique. Ce type de lecture est forcément induit par le contexte dans lequel se déroule la lecture. Un texte lu en classe par exemple semblerait plus orienté du côté didactique que du côté divertissement, motivé par le simple plaisir de lire. Ainsi, dans cette conception de l'acculturation, le contexte joue un rôle primordial. Barré-de-Miniac Brissaud et Rispail (2004 : 8) affirment en ce sens : « les compétences de base linguistiques et graphiques mobilisées pour lire et pour écrire ne peuvent se comprendre indépendamment des contextes dans lesquels ces compétences se trouvent mobilisées » et précisent également que « cette prise en compte des contextes crée les conditions d'une meilleure définition des contraintes à prendre en compte dans la définition des objectifs et des modalités d'enseignement ». Ainsi le contexte d'exposition à l'écrit modéliserait l'apprentissage du savoir-lire puisque « les pratiques de littératie varient » en fonction des « contextes dans lesquels elles sont

pratiquées » (ibid. : 9). Mais entrent alors en jeu différents questionnements pour le médiateur tels que : comment faire pour qu'un enfant trouve sa place dans une communauté de lecteurs, comment faire en sorte que ce dernier prenne conscience des codes sociaux de la lecture, du rôle de la lecture dans la société et de la diversité des écrits ? Nous sommes d'avis que pour aider l'enfant à cette prise de conscience, une exposition précoce et éclairée à la littérature et à l'écrit pourrait venir faciliter par la suite l'apprentissage du savoir-lire.

1.2. L'acculturation du point de vue littéraire.

Mais en marge de l'acculturation sociale, nous pouvons également considérer l'acculturation sous un autre point de vue : le littéraire. Lorsque l'acculturation est considérée d'un point de vue littéraire, ce qui est alors en jeu, c'est l'idée qu'il faut mettre à la portée de l'enfant des œuvres de littérature de jeunesse et l'imprégner de ces œuvres. Cette exposition à l'écrit va lui permettre de se constituer une première culture littéraire, prévue dans les programmes de l'éducation nationale. Cette culture littéraire se forme à la suite d'une « fréquentation régulière des œuvres » (Ministère de l'éducation nationale 2008 : 1). Une telle exposition a été théorisée par Cunningham et Stanovitch sous le terme « Print Exposure » (1990). Traduit en français par « exposition à l'écrit », ce phénomène renvoie à l'exposition précoce des enfants aux interactions autour de la lecture comme par exemple, les lectures autonomes ou partagées. Cette exposition littéraire précoce aurait un effet bénéfique sur l'acquisition du savoir-lire puisque Ciepielewski et Stanovitch (1992 : 16) entre autres ont remarqué des liens entre exposition précoce à l'écrit et compétences développées entre 7/8 ans et 10/11 ans - soient les compétences développées entre le « second-grade » et le « fifth-grade » -, notamment au niveau de la compréhension de texte. Cunningham et Stanovitch (1991 : 265) sont arrivés à la conclusion que l'exposition à l'écrit avait des conséquences sur de nombreuses compétences liées au savoir-lire telles que l'identification des mots, le développement du vocabulaire, la production d'inférence, etc. Ce mémoire se place davantage dans cette conception de l'acculturation puisque nous soutenons que l'exposition à la littérature et à l'écrit permet de développer chez l'enfant de multiples compétences permettant le développement du savoir-lire. Ainsi, exposer les enfants à l'écrit nous semble être une priorité absolue, et ce bien avant de vouloir tenter de leur apprendre à déchiffrer un code.

2. L'acculturation, une construction progressive.

L'acculturation littéraire n'est pas innée mais résulte d'une construction progressive de la part de l'enfant : construction d'un rapport à l'écrit et construction de soi en tant que sujet-lecteur.

2.1. La construction d'un rapport à l'écrit : un impact non négligeable sur le savoir-lire.

Puisque le concept d'acculturation à l'écrit renvoie au « fait que l'écrit n'est pas seulement un code, une transcription de sons » mais qu'il correspond également à « l'entrée dans un univers de pratiques de significations nouvelles, entrée qui nécessite […] une adaptation à de nouvelles formes de pensée liées à ces nouvelles formes de réception et d'expression » (Barré-de-Miniac, 2003), l'enfant doit parvenir à conceptualiser que l'écrit n'est pas seulement une transcription de l'oral mais qu'il correspond à un mode de communication spécifique et que lire ne résulte pas d'un « acte naturel » (Goletto, 2013 : 31). L'enfant doit petit à petit se rendre compte que pour maitriser le savoir-lire, il va devoir « intégrer un système de normes et de valeurs spécifiques à la forme écrite du langage » (ibid.), soit se construire un rapport à l'écrit. Ce rapport à l'écrit réfère à des notions diverses telles que : « des conceptions, des opinions, des attitudes de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-de-Miniac, 2000 : 13). Ce rapport à la lecture semble être l'une des causes de réussite ou de difficultés en lecture (Chauveau, 2011 : 138). Il semble se construire grâce à un effort conceptuel de la part de l'enfant tant « sur la nature de l'objet graphique (l'écriture, le système ou le code écrit) » que sur « la tâche à effectuer (la lecture, l'acte de lire) » (ibid. : 160). Il y a ainsi une véritable réflexion sous-jacente sur ce qu'est la lecture, ce qu'est l'écriture et ce qu'ils impliquent : les fonctions, les supports, etc. Il faut donc amener l'enfant à amorcer cette réflexion le plus tôt possible afin qu'il puisse en retirer rapidement tous les bénéfices, notamment en le mettant face à ce qu'Astolfi (1993) appelle des situations-problèmes. Une situation-problème est une situation d'apprentissage dans laquelle l'enfant construit progressivement la connaissance qui lui est nécessaire à la résolution d'un problème rencontré. En lecture par exemple, il pourrait être intéressant de confronter l'enfant à une activité qui fait apparaître un conflit entre ce qu'il sait déjà et les faits. Afin de résoudre ce conflit, l'enfant va devoir mettre à distance la tache et construire de lui-même une nouvelle connaissance en procédant par hypothèse et vérification. L'enfant pourrait par exemple être confronté à deux types de lecture : la lecture d'une lettre et la

lecture d'une carte postale. En comparant ces deux types d'écrits, il découvrirait leurs ressemblances mais également leurs différences et pourrait ainsi mieux appréhender ces deux supports. De fait, grâce à ses investigations, l'enfant pourra développer de nouvelles connaissances sur l'acte de lire ou encore sur ses fonctions et ainsi affirmer son rapport à l'écrit.

2.2. La construction du sujet-lecteur : le témoignage d'un engagement dans la lecture.

Une fois ce rapport à l'écrit conceptualisé, l'enfant va pouvoir se construire progressivement en tant que sujet-lecteur. Trois phases ont ainsi été circonscrites dans le processus d'acculturation à la lecture : la phase « pragmatique », la phase « compréhensive » et enfin la phase « projective » (Chauveau, 2011 : 158-159). Ainsi, dans un premier temps, l'enfant semble découvrir avec plaisir la lecture et aime qu'un adulte lui lise des histoires. Il est ce que Chauveau appelle un « consommateur heureux ». Puis, lorsqu'il entre dans la deuxième phase, l'enfant devient un « observateur curieux » et commence à s'intéresser aux différentes pratiques et fonctions de l'écrit. Cependant, la phase qui nous intéresse le plus est sans aucun doute la phase projective. C'est à ce moment que l'enfant élabore « un projet personnel de lecteur ». Il est désormais capable d'expliquer en quoi la lecture peut être utile (culturellement ou fonctionnellement) et se projette en tant que futur lecteur. Puisque « plus de huit fois sur dix [ce projet personnel de lecture] annonce un apprentissage réussi de la lecture au CP », il apparaît donc « comme l'une des principales composantes de la construction du savoir-lire de base ». Pour que l'enfant entre dans la culture écrite, il faut qu'il s'engage en tant que sujet et plus particulièrement en tant que sujet-lecteur. Delcambre et Reuter (2002 : 19) définissent la construction de ce sujet lecteur – ou scripteur – comme la façon dont ce dernier « se représente les objets et les compétences mentionnées et se situe par rapport à eux au travers de ses discours, de ses activités et de ses textes ». Mais avant de faire de lui un sujet-lecteur, il nous paraît essentiel d'exposer le tout jeune enfant - donc encore non-lecteur - à la littératie comme nous allons maintenant le voir.

3. Quelle littératie pour le tout jeune enfant ?

Généralement, l'apprentissage du savoir-lire est explicitement amorcé au cours de la première année de scolarité à l'école élémentaire, soit la classe de C.P. Cependant nous pourrions considérer que cet apprentissage s'apparente plus à un continuum et commence bien avant toute scolarisation. L'enfant pourrait être ainsi capable de développer de manière informelle un certain nombre de compétences qui lui seront utiles pour maitriser les savoir-

faire qui lui seront nécessaires lors de la lecture. Ce phénomène va de pair avec le concept de littératie. Le terme littératie fait écho à la notion anglo-saxonne de « literacy ». Rispail (2011 : 2) fait état d'une représentation de la littératie comme étant l'inverse de l'illettrisme ainsi qu'« une manière de désigner la possession […] de ce qui dans le langage nous sert à nous intégrer dans la société ». La littératie concernerait ainsi les compétences « en réception et production du code écrit en d'autres termes en lecture et en écriture ». La particularité de cette notion est qu'elle s'inscrit dans un contexte social, puisque les « besoins littéraciques » d'une personne varieraient en fonction de différents facteurs : le métier, le lieu de vie, l'âge, etc. Il existerait ainsi différents besoins ou connaissances littéraciques en fonction du groupe de personne concerné. Cependant il existe un autre concept qui nous semble encore plus pertinent dans le cadre de notre mémoire, celui de la littératie émergente.

3.1 La littératie émergente.

Ce concept de « littératie émergente » semble s'être développé dans les années soixante-dix en opposition au concept de « reading readiness » qui soutenait que pour entrer dans l'écrit, il faille attendre que l'enfant soit suffisamment mûr (Tominska, 2011 : 94). La littératie émergente tend à renforcer la notion de littératie en y associant « le processus du devenir lecteur et scripteur » (Lancy, 1994) et réfère à la période préscolaire - lorsque l'enfant n'est pas exposé explicitement à l'écrit et au savoir-lire - ainsi qu'à la première étape de la scolarité de l'enfant : l'école maternelle, puisqu'elle s'étend du plus jeune âge jusqu'à environ six ans (Frier, 2011 : 44). Ainsi la littératie émergente réfère principalement aux premières expériences avec l'écrit ainsi qu'à « l'accès précoce à l'écrit » (Frier, 2011 : 9). Nous sommes d'accord avec Navarro-William (2011 : 23) lorsqu'elle affirme que « c'est l'enfant lui-même qui est vu comme le principal instigateur de son apprentissage […] dans un cadre de médiation approprié comme le milieu familial et/ou le milieu institutionnel de la petite enfance » et ce « bien avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture en milieu scolaire ». L'enfant part à la « conquête de la langue écrite dans [son] environnement quotidien […] et par l'intermédiaire des différents contacts [qu'il peut] avoir avec la chose écrite » (Frier, 2011 : 44). Ainsi, c'est dès le plus jeune âge, et ce grâce aux multiples contacts avec l'écrit et la littérature que permet le médiateur, que l'enfant pourra s'imprégner de cette culture écrite et nous pensons que c'est cette imprégnation précoce qui favorise pour l'enfant l'envie d'en découvrir encore plus sur cette langue écrite et ses supports.

3.2 Le développement de représentations spontanées.

Il semblerait qu'au cours de cette période précédemment citée (du plus jeune âge à six ans), l'enfant développe de manière spontanée, au fil de ses expériences, des représentations et des connaissances implicites sur l'écrit (Schirmer et Williams, 2003 : 110) telles que des connaissances lexicales, des connaissances épi-phonologiques, des connaissances sur le nom des lettres, etc. De fait, l'école maternelle n'est plus seulement le lieu de préparation à l'acquisition du savoir-lire mais pourrait potentiellement jouer un rôle fondamental. L'exposition à l'écrit avant l'entrée en maternelle serait même en passe de devenir un enjeu capital. Il semble en effet y avoir un lien étroit entre les compétences que possède l'enfant avant l'entrée à l'école et ses futures performances académiques (Lonigan, Burgess et Anthony, 2000 : 596) d'où l'importance de ce phénomène de littératie émergente. Mais quels sont ces types de représentations développés spontanément par l'enfant ?

3.2.1 Des connaissances phonologiques (presque) implicites…

Les enfants entendants semblent développer une conscience phonologique implicite au fur et à mesure de leur exposition au bain de langage oral vocal. Cette conscience phonologique implicite est également appelée « épi-phonologique » (Colin, Leybaert et Magnan, 2004 : 10). Ces compétences épi-phonologiques se mesurent généralement lors d'épreuves où l'enfant doit taper le nombre de syllabes, juger de la rime ou encore déterminer quel mot ne s'apparie pas avec les autres (Kyle, Harris, 2011 : 289-290). Avant tout apprentissage explicite, les enfants seraient ainsi capables de distinguer « parmi trois ou quatre mots monosyllabiques celui qui ne s'apparie pas avec les autres » et de déterminer si deux mots ont des caractéristiques semblables ou non (Colin et al., 2004: 9). Certaines expériences ont mis en avant le fait que des enfants sourds préscolaires implantés et exposés précocement au LPC parviennent à développer des compétences épi-phonologiques mises en pratiques lors de tâches telles que « le jugement de similarité phonologique [et] la génération de rime » (Bedoin, 2004 : 110). Autre moyen de venir enrichir les représentations phonologiques des enfants : l'exposition aux comptines. MacLean Bryant et Bradley (1987) notamment ont démontré que les comptines permettaient de développer la sensibilité phonologique des enfants. Colin et al. (2004) ont réussi à déterminer à la suite de leur expérimentation que le niveau de compétences phonologiques dont faisaient preuve les enfants sourds lors de leur scolarisation en maternelle était un bon prédictif du niveau de lecture qu'ils atteindront au

C.P. Mais les connaissances phonologiques ne semblent pas les seules à pouvoir être développées précocement.

3.2.2 Des connaissances orthographiques.

Il semblerait en effet que dès ses premiers contacts avec l'écrit, « l'enfant amorce un travail de découverte » et tente d'élaborer « des hypothèses sur les lettres et sur l'écrit qui vont nourrir et développer » ses connaissances orthographiques notamment (Biot-Chevrier, 2007 : 47). Selon Ehri (1992), des compétences précoces telles que la connaissance des noms des lettres ainsi que de leur forme graphique se mettent en place rapidement chez l'enfant exposé très tôt à l'écrit. Pour Treiman, Kessler et Bourassa (2001 : 556), les propres noms des enfants ont une influence sur leur capacité à dénommer et écrire les lettres de l'alphabet. Or, Bara, Gentaz et Colé (2008 : 39) notamment ont remarqué au cours de leur étude l'importance de la connaissance des lettres dans le développement ultérieur du savoir-lire et préconisent d'accorder « une attention particulière » à cet apprentissage des lettres de l'alphabet. Cette compétence leur paraît d'ailleurs « crucialement [liée] à la réussite dans l'apprentissage de la lecture » (ibid.). Permettre à l'enfant de développer de telles connaissances en l'exposant à l'écrit précocement prend ainsi tout son sens. Nous pouvons imaginer plusieurs manières ludiques d'amener l'enfant à développer davantage ces connaissances : pensons tout d'abord aux différentes comptines qui existent sur l'alphabet et qui permettent à l'enfant de mémoriser la chaine alphabétique. Utiliser un support visuel paraît également efficace afin de mémoriser à la fois la graphie et le son des lettres, dans ce cas, l'utilisation des abécédaires semble évidente puisque ces ouvrages permettent d'aborder le principe alphabétique avec l'enfant et ce dès le plus jeune âge.

Maintenant que nous avons exposé le développement du savoir-lire de manière informelle, nous pouvons questionner son développement formel au travers d'un apprentissage explicite des mécanismes de lecture.

II. Le développement formel du savoir-lire.

Comme dit précédemment, même si le savoir-lire est un domaine qui recouvre un champ très vaste de compétences, il semblerait qu'il existe un consensus sur les mécanismes que l'enfant doit mettre en place afin de maitriser ce savoir-lire au travers de l'équation L = R*C.

1. L'identification des mots.

Selon Morais (1994 : 117), la spécificité de la lecture réside dans « la capacité de reconnaissance des mots écrits ». Nous effectuons une distinction entre identification des mots et reconnaissance des mots. En effet, identifier c'est « utiliser un moyen quelconque pour trouver la prononciation de ce mot » tandis que « reconnaître », c'est « donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures » (Giasson, 2010 : 39). Nous parlons donc bien ici d'identification des mots écrits. Il semblerait qu'au fil de ses rencontres avec l'écrit, l'enfant passe par trois phases successives d'identification des mots.

1.1 L'importance de la période dite logographique ?

Ces trois phases d'identification des mots sont : la phase « logographique », la phase « grapho-phonologique » (ou alphabétique) et enfin la phase « orthographique » (Boulanger, 2012 : 25). Ce modèle à stades, théorisé par Frith en 1985 est aujourd'hui largement répandu. Il semble établi que pour devenir lecteur-expert il faille nécessairement passer par ces différents stades, « aucun d'eux ne pouvant être évité » (Dehaene, 2007 : 265). L'enfant pourra ainsi acquérir une lecture plus ou moins autonome lorsqu'il atteindra la phase graphophonologique. À ce stade, l'enfant fait plusieurs découvertes, notamment celle du principe alphabétique ou encore de la conscience phonémique et de « la compréhension de la fusion des phonogrammes » (Boulanger : 2012 : 25). Il devient ainsi capable de classer des syllabes ou encore d'établir de lui-même des correspondances entre des graphèmes et les segments de parole représentés. Mais la première des phases, soit le stade logographique, semble revêtir une importance capitale dans l'acquisition du mécanisme d'identification des mots. Il semblerait qu'au cours de cette phase, « l'accès au sens des mots s'effectue directement, à partir d'indices visuels, sans médiation phonologique » (Bastien-Toniazzo, 1995 : 52). Comme l'indique Chauveau (2011 : 91), un logogramme consiste en un indice visuel qui permettrait « de différencier "à l'œil" des mots qui se prononcent de la même manière ». Ainsi, lors de cette première phase, l'enfant semble se livrer à une « pseudo-lecture » en utilisant les indices visuels à sa disposition pour reconnaître les mots. Cependant, il ne fait pas appel à son lexique mental mais à « un traitement sémantique pictural » ce qui signifie que « l'information linguistique écrite est ici traitée comme du matériel non linguistique » (Gombert, 2005 : 200). Loin de considérer cette phase comme un simple stade, Bastien et Bastien-Toniazzo en font une étape cruciale, étape qui permet l'émergence de connaissances « dans lesquelles vont s'intégrer les apprentissages scolaires » et qui semblent

même venir « conditionner ces apprentissages » (1993 : 172). Gombert ne semble pas d'accord avec ce jugement. Pour lui, cette reconnaissance globale du mot ne semble entretenir « que peu de relation avec le succès ultérieur de l'apprentissage de la lecture » tout en précisant que ce type de procédure reste utilisée par des personnes qui ne semblent pas disposer « des capacités phonologiques nécessaires à la maitrise des correspondances grapho-phonologiques », notamment « de nombreux sourds » (2005 : 200). Nous ne sommes pas d'accord avec cette représentation. En effet, comme nous le verrons plus tard dans notre développement, il a été établi que les enfants sourds semblaient parfaitement capables de développer des représentations phonologiques suffisantes pour l'identification des mots et ne se contentaient pas uniquement de prendre appui sur des repères visuels (Paire-Ficout et Bedoin, 1996 : 241).

1.2 Le système à deux voies de Coltheart (1978).

Un consensus concernant l'identification des mots écrits semble avoir été trouvé : celui du modèle théorique d'identification des mots écrits « à deux voies », mis au point par Coltheart en 1978 (cité par Seymour, 1993 : 67).

1.2.1 La voie d'adressage- ou voie orthographique -.

Lors de l'utilisation de la voie directe - également appelée voie d'adressage - il semblerait qu'il y ait un processus d'« appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation en mémoire, sans utilisation des connaissances phonologiques » (Gombert, 2005 : 197). Ceci permettrait de reconnaitre globalement un mot et d'accéder directement, c'est-à-dire sans conversion phonologique, à sa signification sémantique ainsi qu'à sa prononciation. Ce phénomène se retrouve lorsque le lecteur rencontre des mots familiers, des mots qui sont déjà entrés dans son lexique mental.

1.2.2 La voie d'assemblage - ou voie phonologique -.

La voie indirecte ou voie d'assemblage semble au contraire nécessiter une « médiation phonologique » (Paire-Ficout, 1997 : 26) puisque les graphèmes - soient les unités de base de la langue écrite composées d'une ou plusieurs lettres - sont « convertis en phonèmes » - « plus petites unités phonologiques permettant de différentier deux mots » (Transler, 2005 : 254) – « puis assemblés pour obtenir la forme phonologique du mot » (Arock & Tournier, 2012 : 10) et permettre la lecture de mots qui n'ont jamais été rencontrés auparavant par le lecteur - mots inconnus ou pseudo-mots- ainsi que de mots déjà rencontrés mais moins familiers. Cette voie

« transforme les informations visuelles et informations phonologiques par application des règles de correspondance entre graphies et phonies » (Gombert, 2005 : 197). Achard et Baghdad (2010 : 13) insistent sur l'importance du rôle joué par cette voie d'assemblage puisque c'est en l'utilisant de manière répétée pour convertir grapho-phonologiquement des mots nouveaux ou encore non-familiers que le lecteur parviendrait par la suite à « automatiser leur reconnaissance et [à] mémoriser leur forme globale » dans son lexique mental. Ainsi, la voie d'assemblage préexisterait à la voie d'adressage.

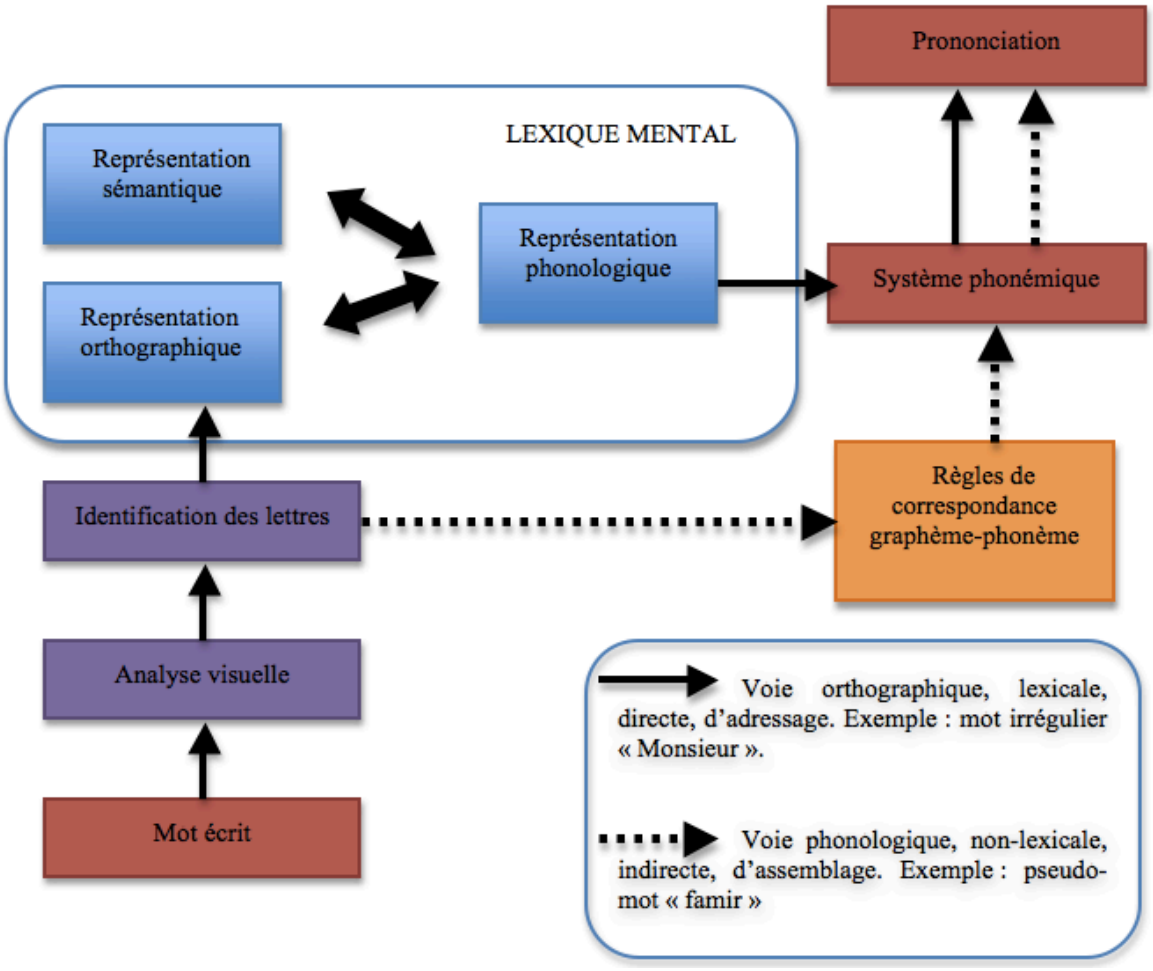


Figure 1 – Le modèle à deux voies (Coltheart, 1978 ; in Jacquier, 2008 : 116 ; schéma présent dans Lattocco, 2013 : 17)

1.3 Évidence pour une identification automatique des mots : l'effet Stroop.

Ce phénomène de conversion graphophonologique, lorsqu'il s'inscrit dans le cadre d'une lecture experte, est souvent automatique. L'accès direct au lexique mental se fait de manière inconsciente et très rapide. De plus, cette conversion est souvent qualifiée d'irrépressible : le lecteur « ne peut pas s'empêcher de récupérer la signification d'un mot donné, même lorsqu'on lui demande explicitement d'ignorer ce mot » (Augustinova et Ferrand, 2007 : 164). Ce phénomène est illustré par l'effet Stroop (Stroop, 1935), épreuve où le participant doit donner le plus rapidement possible « la couleur avec laquelle est écrit le nom d'une (autre) couleur » - exemple : **JAUNE** - (Augustinova et Ferrand, 2007 : 164). Ce qui confirme le caractère irrépressible de la conversion grapho-phonologique est l'interférence qui survient au moment de la lecture à voix haute et provoque un léger retard dans la formulation de la réponse. En effet, pour réussir cette tâche, le lecteur doit parvenir à « inhiber le traitement automatisé de la lecture du mot de couleur pour donner la couleur de l'encre » (Pennequin, Nanty et Khomsi, 2004 : 205). Lorsque la réponse est congruente : **BLEU**, la réponse sera donnée plus rapidement que lorsque la réponse est non-congruente : **ROUGE** (MacLeod et MacDonald, 2000 : 385) témoignent de fait d'une interférence induite par l'automatisation du processus d'identification des mots. Cette automatisation présente l'avantage de permettre d'investir moins d'efforts dans l'identification des mots et « favorise un meilleur traitement » de l'information « à des niveaux supérieurs (construction ou inférence du sens de la proposition, de la phrase, du paragraphe, etc.) » (Dubuisson et Daigle, 1998 : 92). En effet, en automatisant ce processus, le lecteur libère par là de la mémoire de travail et peut se concentrer sur d'autres aspects tels que la compréhension.

2. L'habileté de compréhension.

Selon Blanc (2009 :8), comprendre implique « l'interprétation des informations » qui composent un texte ainsi que « l'utilisation des connaissances générales dont l'individu dispose pour le faire, afin d'aboutir à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite ». De fait, comprendre nécessite l'intervention d'un certain nombre de compétences de haut niveau ainsi que de connaissances diverses.

2.1 Trois compétences de haut niveau impliquées dans le mécanisme de compréhension.

Cain (2009 : 12) ainsi que Blanc (2009 : 9) s'accordent à dire que le mécanisme de compréhension requiert trois compétences de haut niveau : « des connaissances en matière de

structuration du récit », la capacité à « produire des inférences » ainsi que la continuelle auto-évaluation par le lecteur de sa propre compréhension.

2.1.1 La connaissance de la structuration du récit : « une lente construction » (Boisclair et Makdissi, 2004 :4).

Des travaux menés sur la grammaire de récits par Stein (1988) ou encore Mandler et Johnson (1977) ont permis de mettre au jour une liste de six composants qui se retrouveraient dans tout récit : la situation initiale, l'élément perturbateur, le but, les tentatives entreprises par le personnage pour parvenir à son but, les conséquences des actions entreprises par le personnage et enfin « les réactions émotionnelles » et les « sentiments du personnage » (Blanc, 2009 : 29). En marge de cela, pour comprendre un récit, le lecteur se doit d'extraire et de hiérarchiser les « relations causales entre les différents éléments d'une histoire » (ibid.). En effet, le lecteur doit rechercher une certaine cohérence et une relation de causalité entre les différentes composantes de la structure du récit. Boisclair et Makdissi (2004 : 4) ont cherché à comprendre comment se faisait cette structuration du récit chez l'enfant et en sont arrivés à la conclusion que cette structuration de récit était le fruit d'une « lente construction ». Ces auteurs ont en effet remarqué une augmentation graduelle de la puissance des inférences causales en fonction de l'âge (ibid. : 21). Plus l'enfant grandit, plus il semble capable de lier les événements entre eux et de hiérarchiser les propositions.

2.1.2 La production d'inférence : établir des liens entre les événements.

Lorsque le lecteur tente de comprendre un texte écrit, il formule des inférences, c'est-à-dire qu'il émet des hypothèses qui lui permettent de comprendre « les idées qui sont implicites dans le texte » (Cunningham, 1986 : 231). Les inférences causales permettent au lecteur « d'établir des relations entre les différents événements ou faits mentionnés dans un texte » (Blanc, 2009 : 43). Ce dernier peut alors le faire de deux façons : soit il formule des inférences en s'appuyant littéralement sur le texte - inférence logique -, soit il s'appuie sur ses propres connaissances – inférence pragmatique – (Giasson, 2007 : 62). Ce processus est essentiel puisqu'il permet « la construction d'une représentation cohérente en mémoire » du texte et de son contenu (Blanc, 2009 : 44). Certains chercheurs tels que Trabasco et al. (1984) - mentionnés par Blanc, 2009 : 45 - ont comparé les performances obtenues sur « le nombre de connexions causales que partage un événement avec les autres événements du récit » lors d'une tâche de rappel d'un récit présenté oralement à des enfants appartenant à deux groupes d'âge distincts : six ans vs. dix ans. Il est apparu que le rappel des enfants de dix ans était plus dense que celui des enfants de six ans et que les plus grands semblaient davantage capables de

rappeler le texte qui comportait le plus de connexions causales. Il y aurait ainsi un lien fort entre mémorisation du récit et nombre de connexions causales. Makdissi et Boisclair (2004) sont quand à elles parvenues à mettre en évidence le fait que « la propension à produire des inférences causales est une habileté qui se développe avec l'avancée en âge des enfants » (Blanc, 2009 : 52). Makdissi et Boisclair (2004) précisent également que les inférences résultent d'un processus de construction actif et qu'elles sont liées à plusieurs sphères du développement de l'enfant : « le langage, le raisonnement, les connaissances de la structure du récit, les connaissances sur le monde » (Blanc, 2009 : 67). De fait, plus l'enfant grandit, plus il emmagasine des connaissances - linguistiques, textuelles ou encyclopédiques - et plus il semble être capable de produire des inférences et par là même de comprendre davantage ce qu'il lit.

2.1.3 L'auto-évaluation ou comment adapter sa lecture pour mieux comprendre.

La troisième et dernière compétence de haut niveau impliquée dans le mécanisme de compréhension est la capacité à auto-évaluer sa compréhension. Baker et Brown (1984 : 344) insistent d'ailleurs sur le caractère nécessaire de cette auto-évaluation : « toute tentative de compréhension se doit d'inclure une auto-évaluation de la compréhension »[1] . Ce processus permet au lecteur de se rendre compte si le texte qu'il est en train de lire lui paraît difficile à comprendre ou non et surtout de tenter de prendre conscience de ce qui le met en difficulté : le vocabulaire, la syntaxe ou encore un manque de connaissances encyclopédiques sur le sujet traité par le texte (Strassmann, 1997 : 140). Lorsque le lecteur prend conscience de ses difficultés, il peut alors adopter deux types de stratégies : indépendante ou dépendante. La première stratégie consiste à relire le passage réticent et à chercher une solution par soi-même tandis que la seconde nécessite l'intervention d'une aide extérieure afin de résoudre la difficulté de compréhension (Strassmann, 1992). Cette auto-évaluation entre dans le champ de la « métacompréhension : l'évaluation, la planification et la régulation » (Eme et Rouet, 2001 : 310). Alors que « l'évaluation renvoie à l'identification de la tâche, des capacités requises pour l'exécuter, et à l'estimation de ses propres capacités », à savoir est-ce que je comprends ce que je suis en train de lire ?; pourquoi est ce que je ne comprends pas ?: problème de syntaxe, de vocabulaire, de connaissances générales, etc. ; la « planification concerne la sélection des moyens pour atteindre les objectifs fixés », à savoir quelles

[1] Notre traduction de « any attempt to comprehend must involve comprehension monitoring »

stratégies adopter pour comprendre le texte ? Enfin, « la régulation concerne le contrôle et la modification de l'activité en cours, en fonction des variations de la tâche et des difficultés rencontrées » : comment adapter ma lecture pour mieux comprendre ce que je suis en train de lire ? Nous sommes d'avis que ces auto-évaluations successives permettront une certaine régulation de la compréhension et de fait, l'amélioreront.

2.2 Le rôle des connaissances préalables dans le mécanisme de compréhension

Pour comprendre un texte, il semble que le lecteur doive mettre à profit les connaissances antérieures qu'il a emmagasinées au fil de ses expériences. Différents types de connaissances existent tels que les connaissances du monde ou encore les connaissances de la langue.

2.2.1 Les connaissances du monde : indispensables à la compréhension

Perini et Righini-Leroy (2008 : 83) insistent sur l'importance de ces connaissances du monde : « en effet comment comprendre un texte, l'expliquer, le commenter, si la situation présentée à l'écrit ne renvoie à rien de connu ? ». Ces connaissances du monde, « indispensables pour créer la mise en contexte des messages écrits » (Niederberger, 2007 : 259) semblent s'acquérir avec l'expérience. Adams, Davister et Denyer (1998 : 14) précisent que « des études nombreuses ont montré qu'à compétences de lecture égales, des lecteurs comprennent bien mieux un texte s'ils disposent des connaissances relatives aux réalités évoquées par ce texte que dans le cas inverse ». De fait, l'importance des connaissances encyclopédiques - ou connaissances du monde - prend tout son sens ici. Tardif (1994 : 82) va même plus loin en précisant qu'en « l'absence de connaissances appropriées, un lecteur peut se trouver dans l'impossibilité de comprendre un texte, bien qu'il soit reconnu comme ayant de bonnes compétences en lecture ». Ainsi, les compétences de haut niveau évoquées plus haut ainsi que les capacités d'identification des mots ne suffisent pas à permettre la compréhension d'un texte. Il faut également que le lecteur possède de nombreuses connaissances puisque pour lire et comprendre un texte il faudrait qu'il possède au préalable « 80% des informations » présentes (Adams et al., 1998 : 15).

2.2.2 Les connaissances de la langue

En plus de ces connaissances encyclopédiques, le lecteur se doit de posséder un certain nombre de connaissances linguistiques notamment au niveau du vocabulaire et de la syntaxe.

a. Le vocabulaire : indispensable à la compréhension.

Pour Denhière et Jhean-Larose (2011 : 1), acquérir du vocabulaire, c'est construire « une représentation mentale stable » à partir « d'un signifié et d'un signifiant ». Giasson (1994 : 37) insiste bien sur le caractère décisif de la connaissance du vocabulaire pour la compréhension en lecture : « la connaissance du vocabulaire influe sur la compréhension que le lecteur aura d'un texte », mais précise également que « la lecture contribue au développement du vocabulaire ». Il y aurait ainsi l'existence d'un cercle vertueux qui voudrait que plus une personne lit, plus elle développe son vocabulaire et que plus elle possède du vocabulaire plus elle est capable de comprendre un texte. C'est l'illustration de « l'effet Mathieu » (Stanovitch, 1986) qui voudrait que les personnes « qui lisent peu ne profitent pas de l'apport de la lecture et que leur écart par rapport à ceux qui lisent beaucoup se creuse au cours du temps » (Alegria, 2006 : 196). La connaissance du vocabulaire semble être un facteur important pour la maitrise du savoir-lire puisque King et Quigley (1985) précisent qu'un lecteur qui ne connaît pas le sens des mots ne peut être qu'un lecteur en difficulté. Enfin pour Dubuisson et Daigle (1998 : 98), « un déficit de vocabulaire […] constitue un handicap important pour l'atteinte d'un bon niveau en lecture puisque l'information de niveau inférieur (représentation mentale du texte à partir de la perception visuelle du texte, des lettres, des graphèmes et des mots) lorsqu'elle est requise n'est pas adéquate ». Ce déficit impacte en outre la mémoire à court terme en la surchargeant, ainsi que la capacité de traitement syntaxique.

b. La syntaxe : libérer la mémoire de travail.

Ce « traitement syntaxique des mots permet au lecteur de les intégrer en unités significatives plus grandes que le mot seul » (Dubuisson et Daigle, 1998 : 99). En effet, il est nécessaire de lier les mots entre eux, de se servir du contexte afin de les mettre en relation pour en déduire du sens. De plus, en regroupant les mots en unités syntaxiques, il apparaît que le lecteur parvient ainsi à lire avec plus d'efficacité grâce à une libération d'espace dans sa mémoire de travail (ibid.). Il existerait deux types de mémoire chez l'être humain : la mémoire à long terme - « qui permet de maintenir des informations sur des durées

extrêmement prolongées » - et « la mémoire à court terme, dont la capacité est limitée et qui permet de maintenir des traces actives pendant une durée brève » (Barrouillet et al., 2008 : 6). La mémoire de travail correspond à « la quantité de ressources attentionnelles disponibles pour maintenir actives les informations utiles au traitement » et intervient pendant la réalisation de tâches cognitives comme la lecture (ibid. : 7). Il semblerait qu'une bonne mémoire de travail soit un facteur prédictif de réussite en lecture puisqu'elle permet la bonne réalisation des traitements cognitifs nécessaires à l'acte de lire. Si l'enfant parvient à libérer de la mémoire de travail, sa lecture sera alors encore plus efficace.

Cependant, nous pouvons nous questionner sur la pertinence de ces considérations sur les mécanismes du savoir-lire en ce qui concerne l'enfant sourd.

III. Quel savoir-lire pour l'enfant sourd : la question de la langue première pour accéder à l'écrit.

La question du savoir-lire chez l'enfant sourd a largement été discutée dans le cadre de notre mémoire de première année : *La question de l'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd* (Lattocco, 2013). Ici ne seront présentées que quelques pistes permettant de penser le savoir-lire dans le cadre de la surdité. Quel impact a la surdité sur le développement des mécanismes du savoir-lire ?, quels mécanismes compensatoires sont mis en place par l'enfant sourd ? ou encore, comment favoriser la réussite en lecture des enfants sourds ?, voilà autant de thèmes qui seront abordés dans cette sous-partie.

1. Le français oral vocal comme langue d'entrée dans l'écrit

L'apprentissage de la lecture « repose sur un postulat de base qui est la primauté du code oral par rapport au code écrit » (Belin et Kossanyi, 1981 : 34). Deschamps (1994 :11) va même plus loin puisque pour lui, la langue vocale « préexiste à l'apprentissage du système graphique et le conditionne » même. Ainsi, pour apprendre à lire, il faut d'abord que l'enfant maîtrise le français oral vocal puisque ce dernier permet la mise en place d'une conscience phonologique nécessaire à l'identification des mots écrits. En effet, selon Colé et al. (2004 : 703) « les mots parlés sont constitués d'unités élémentaires appelés phonèmes » et « ces unités sont codées par le système alphabétique via les symboles visuels que représentent les

lettres ». Ainsi, apprendre à lire, c'est également apprendre « les associations lettres-sons » (ibid.).

1.1 Le développement langagier chez l'enfant sourd : l'existence d'une période critique.

L'objectif de ce mémoire n'est pas de rendre compte de manière exhaustive du développement langagier de l'enfant sourd. Cependant, ce point semble intéressant à aborder au vu des liens qui existent entre langue vocale et langue écrite. La surdité aurait un impact non négligeable sur le développement langagier de l'enfant sourd puisqu'elle ne semble lui permettre « qu'un traitement partiel et limité des unités et traits distinctifs de la parole » (Hage, 2006 : 64). De plus, contrairement à l'enfant entendant qui a la possibilité de construire une langue orale vocale plus facilement du fait du « bain linguistique oral familial » permanent dans lequel il évolue (Delamotte-Legrand et Sabria, 2001 : 82), l'enfant sourd ne bénéficie pas de façon spontanée d'un tel bain linguistique. De fait, une fois la « période critique » dépassée - soit la période au cours de laquelle l'enfant doit être exposé à des interactions d'ordre langagières dans le but d'acquérir une certaine compétence linguistique -, toute tentative d'entrée dans la langue vocale semble rester vaine ou du moins subir des retards considérables, impactant par là même le développement de l'écrit (Paradis, 2004 ; Hage, 2005 : 139). Cette période critique commencerait chez les enfants entendants selon Lenneberg (1967 : 155) vers l'âge de deux ans et se terminerait à la puberté. Cette période critique s'applique tant à l'apprentissage d'une L1 que d'une L2 et les conséquences d'un apprentissage tardif d'une langue sont les suivantes : « au-delà d'une période donnée au cours de la maturation, l'apprenant ne pourra plus atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif », « l'apprentissage exigera plus d'efforts conscients qu'auparavant » et « se fera par des mécanismes différents de ceux à la base de l'acquisition de la L1 » (Singleton, 2003 : 3). Chez les enfants sourds, l'âge d'implantation de l'enfant semble déterminant quant aux compétences langagières qu'il pourra développer. Un âge cible semble avoir été déterminé, puisqu'un enfant implanté entre deux et cinq ans semble avoir un développement langagier comparable à celui d'un enfant entendant. Après cinq ans, les bénéfices d'un implant semblent moindres (Svirsky, Robbins, Kirk, Pisoni et Miyamoto, 2000 ; Nicholas et Geers, 2006 : 3). Il existe ainsi bel et bien une période critique chez l'enfant sourd tout comme chez l'enfant entendant. Cependant pour les enfants sourds n'ayant pas accès naturellement aux informations phonologiques de la langue française orale vocale, quelle forme va pouvoir prendre la conscience phonologique ?

1.2 La conscience phonologique de l'enfant sourd.

Pour être en mesure d'identifier des mots écrits, l'enfant doit posséder une certaine conscience phonologique, soit posséder « la capacité à isoler et à manipuler consciemment les unités phonologiques de la langue orale (ajouter, supprimer, ou encore substituer un phonème…) » (Paire-Ficout, Colin, Magnan et Ecalle, 2003 : 239). L'enfant doit en outre « fabriquer un assembleur phonologique performant » qui ne nécessite que très peu « d'effort volontaire et conscient » (Alegria, 1992 : 78-79). Étant donné que les « représentations phonologiques […] ont pour l'essentiel une origine auditive liée aux capacités de perception de la parole » (Alegria, 1992 : 89), il semble légitime de penser que cet assembleur phonologique ne puisse pas se développer chez la personne sourde étant donné que « les codes phonologiques correspondant aux mots écrits [qu'elle est « susceptible d'élaborer »] sont [du fait de la surdité] partiellement voire totalement inutiles » (Alegria, 1992 : 84). Toutefois, la présence d'un tel assembleur a été attestée chez des adolescents sourds – âgés de 14 à 19 ans – même si ce dernier reste moins performant que chez des adolescents entendants du même âge (Alegria, 1992 :86). Ainsi, même si l'enfant ne reçoit pas ou peu d'information acoustique, il semble être capable de développer des représentations phonologiques de la langue vocale. En témoigne la réussite de certains enfants sourds à des épreuves nécessitant un traitement phonologique. Par exemple, dans une tâche « d'association de paires d'images, les sourds mémorisent plus facilement les couples présentant un lien phonologique » (Paire-Ficout et Bedoin, 1996 : 241). Les enfants sourds sont donc capables de développer une certaine conscience phonologique et ne semblent pas se contenter d'utiliser « un code exclusivement visuel » (ibid.), soit uniquement la reconnaissance de mots.

1.3 Identification ou reconnaissance des mots ?

Certains chercheurs se posent la question de la possibilité de passer outre la conversion phonologique pour apprendre à lire. Il suffirait alors à l'enfant d'apprendre par cœur la forme graphique d'un mot et d'y associer sa signification pour apprendre à lire. Niederberger (2007 : 256) fait état de plusieurs recherches qui ont conclu que les enfants sourds semblaient chercher à pallier leurs difficultés phonologiques « en compensant par un sur-développement des stratégies visuo-graphiques ». Ainsi, les enfants atteints de surdité ont tendance à développer un « très bon lexique orthographique » et ce « grâce à d'excellentes capacités de mémorisation visuelle, leur permettant [ainsi] d'identifier de nombreux mots écrits » (ibid.). Cependant, il ne nous semble pas judicieux de vouloir gommer le lien qui existe entre l'oral et

l'écrit. En effet, l'écrit consistant en un « codage grapho-visuel de l'oral » (Benoit, 2005 : 48), il semble alors qu'il faille nécessairement se livrer à une médiation phonologique pour décoder des mots nouveaux ou des pseudo-mots. Ainsi, faire comme si le savoir-lire pouvait se résumer à une simple reconnaissance de mots appris par cœur et intégrés dans le lexique mental du lecteur ne nous semble pas pertinent. Les sourds bons lecteurs seraient alors pour nous ceux qui ont mis au point un assembleur phonologique performant. Gombert (2005 : 196) insiste même sur le fait que la réussite de l'apprentissage de la lecture semble fortement associée à la capacité « d'effectuer avec succès diverses tâches métalinguistiques de manipulation de différentes unités phonologiques du langage oral ». Mais se pose alors la question suivante : comment l'enfant sourd parvient-il à des représentations phonologiques de la langue vocale alors qu'il ne reçoit que peu ou pas d'informations acoustiques ?

1.4 Favoriser la perception des contrastes phonologiques chez l'enfant sourd.

Il semblerait que la principale source d'information phonologique chez le sourd soit la lecture labiale (Alegria, 1992 : 90). La phonologie serait alors « d'origine audiovisuelle et non pas purement auditive » (Alegria, 2006 : 28). Cependant, la lecture labiale à elle seule ne suffit pas pour parvenir à des représentations phonologiques fonctionnelles. En effet, certains sosies labiaux – tels que /p/, /b/, /m/ - empêchent une perception fine de tous les contrastes phonologiques. De plus, elle semble tributaire de certaines conditions ou facteurs indépendants et extérieurs tels que la distance à laquelle se trouve l'interlocuteur, l'éclairage ambiant ou « la visibilité du visage du locuteur » (Anne, 2006 : 19). Leybaert et LaSasso (2010 : 100) précisent d'ailleurs qu'à cause de ces nombreuses ambigüités, la lecture labiale seule ne permet d'identifier que 30 % du message. Ainsi, pour permettre de désambiguïser la lecture labiale, un outil a été mis au point en 1967 par le docteur Cornett : le Cued Speech (Langue française Parlée Complétée en français). Cette technique de code semble améliorer « considérablement la perception de la parole et favorise l'enregistrement de représentations phonologiques en mémoire » (Alegria, 2006 : 28). Le LPC consiste en « un ensemble de gestes systématiques » qui vient compléter les informations reçues grâce à la lecture labiale « en permettant de différencier les phonèmes qui se ressemblent et de visualiser ceux qui sont peu ou non visibles à la lecture labiale ». (Anne, 2006 : 21). En français, ce code compte cinq positions de la main pour représenter les voyelles et huit positions pour les consonnes (Paire-Ficout et al., 2003 : 241). Selon certaines études, (Nicholls et Ling, 1982 ; Alegria, Charlier et Mattys, 1999, notamment), il semblerait que les enfants sourds ayant été exposés précocement au LPC connaissent un bon développement des habiletés phonologiques, habiletés nécessaires

à une bonne identification des mots. Or, il nous semble qu'à ce jour, aucune étude n'a porté sur l'apport du LPC sur les habiletés de compréhension de l'écrit. Or, posséder des habiletés phonologiques n'est pas suffisant pour maitriser pleinement le savoir-lire. Ainsi, il nous semble que nous ne pouvons affirmer que le LPC permette de développer de manière systématique et pleinement efficace le savoir-lire. En outre, selon des études menées par Hage, Alegria et Perier (1991) notamment, les résultats positifs obtenus sur le développement des habiletés phonologiques ne concerneraient que les sujets sourds ayant été exposés très précocement et de manière intensive au LPC et ne s'appliqueraient donc pas à toutes les personnes. Nous pouvons ainsi nous demander si le recours à la langue des signes ne pourrait pas venir pallier ces insuffisances.

2. La Langue des Signes comme langue d'entrée dans l'écrit.

Le consensus qui voudrait que pour entrer dans l'écrit, il faille d'abord entrer dans l'oral (Benoit, 2005 : 46) entend derrière langue orale, le français oral vocal. Cependant, nous pourrions considérer que la langue des signes peut de manière tout à fait légitime servir de langue orale à l'enfant sourd et venir supplanter, ou du moins, venir en complément de la langue orale vocale.

2.1 La Langue des Signes, une L1 comme les autres ?

En effet, dans le cas d'une éducation recourant à la langue des signes, la LSF peut se doter du statut de langue orale de l'enfant, « sa langue première » (Courtin, 2005 : 1) ou sa langue de communication, au coté de la langue française vocale - ou non, selon le choix des parents -. Burgat (2009b : 2) postule que la surdité n'est pas la cause première « des difficultés des sourds en lecture » et qu'une bonne maitrise de la langue des signes serait souvent associée à des capacités en lecture. Il semble nécessaire que l'enfant dispose d'une langue qui lui ait permis de développer des connaissances, des concepts et une expérience linguistique antérieure à son apprentissage de l'écrit (Benoit, 2005 : 46). Même si certains chercheurs ne semblent pas d'accord sur les effets d'une L1 LSF sur une L2 langue écrite –cf. les travaux de Chamberlain et Mayberry, 2000 ; Mayer et Akamatsu, 1999 ou encore Maeder, 1995 -, nous partageons l'idée d'une « corrélation positive entre la langue des signes et la lecture » (Padden et Ramsey, 2005 : 29). La langue signée permettrait, lorsqu'elle est suffisamment maîtrisée et développée, d'améliorer les compétences liées au savoir-lire, notamment celle d'une compétence « méta ». En effet, posséder la LSF comme première langue permettrait de créer une situation où adultes et enfants peuvent tirer parti d'une langue première afin

d'étayer l'apprentissage d'une langue seconde et d'y transférer des connaissances (Wilbur, 2000 : 81). Plusieurs études semblent avoir été menées à ce sujet. Burgat (2009a : 2) soutient notamment que « prendre appui sur les compétences linguistiques en L1 (Langue des Signes) pour construire et développer des compétences similaires en L2 (français écrit) », « fonctionne […] comme analyseur du langage ». Cela signifierait que la langue signée permettrait d'analyser la langue française (vocale ou écrite) en ayant le recul nécessaire à une analyse - syntaxique, morphologique, sémantique, etc. -. Ainsi, il existerait bien un lien entre maîtrise d'une langue signée et maîtrise d'une langue écrite. Cependant, notons que tout comme pour la langue orale vocale, il existerait une période critique dans l'acquisition de la langue signée.

2.2 L'importance d'une exposition précoce à la langue signée sur le développement du savoir-lire.

En effet, selon une étude menée par Mayberry (1998) les enfants sourds issus de parents sourds qui utilisent la langue des signes connaissent un développement langagier proche d'un enfant entendant né dans une famille entendante utilisant la langue vocale : l'enfant sourd « voit » la langue comme l'enfant entendant l'entend. Cependant, une très grande majorité d'enfants sourds ne nait pas dans un tel contexte. Mayberry atteste de l'existence d'une période critique pour l'acquisition de la langue signée et affirme que pour les enfants qui ne seraient pas dès leur plus jeune âge exposés à la langue signée, des lacunes dans l'apprentissage de la langue des signes apparaitraient et ce sur tous les pans linguistiques : la morphologie, la syntaxe, le lexique, etc. C'est pourquoi nous affirmons qu'il est nécessaire d'exposer le plus rapidement possible l'enfant sourd à la langue des signes. Ducharme et Mayberry (2005 :23) ont étudié ce phénomène en se basant sur diverses études et soutiennent que « le traitement du langage est établi à un âge très précoce et que sa pleine maitrise est difficile à atteindre lorsque le langage est acquis après le début de l'enfance » et « qu'une période critique d'acquisition du langage s'applique à la langue des signes ». Ainsi, tout comme pour la langue vocale, son apprentissage doit se faire de manière précoce. Or, la plupart du temps, la Langue des Signes ne commence à être apprise qu'à l'école (Tominska, 2011 : 94) et ne peut donc pas pleinement profiter à l'apprentissage de la langue écrite. Comme vu précédemment, l'exposition précoce au LPC permettrait de développer des compétences phonologiques performantes et donc de mettre en place un mécanisme de conversion graphophonologique qui servirait à identifier des mots nouveaux ou des pseudo-mots. Il en irait ainsi de même avec la langue des Signes : une exposition précoce permettrait à l'enfant sourd de développer des compétences nécessaires à la mise en place d'une autre

composante du savoir-lire, à savoir la compréhension étant donné qu'une L1 bien maitrisée permet de transférer des connaissances de toutes sortes –syntaxiques, morphologiques ou encore encyclopédiques – sur une langue L2 en cours d'acquisition. Perini et Righini-Leroy (2008 : 83) insistent sur « la nécessité d'une langue de référence » - qu'elle soit signée ou vocale -. En effet posséder une L1 permet par la suite « de développer une certaine compétence métalinguistique globale, constituée à la fois d'un métalangage (une terminologie), de concepts linguistiques et d'outils (schémas, codes de couleur…), réutilisable directement pour l'analyse du français écrit » (Perini et Righini-Leroy, 2008 : 83). Mais la précocité de l'exposition est décisive pour le développement de ces compétences. De plus, ce qui entre surtout en jeu avec la L1, c'est entre autre le développement cognitif de l'enfant. Comme le souligne Grosjean (1999 : 12), grâce au langage et à la communication, l'enfant sourd sera capable de développer certaines compétences qui semblent indispensables à son développement : « raisonnement, abstraction, mémorisation », etc. Plus tôt sera développée une langue première, meilleur sera l'impact sur le savoir-lire. Et justement, c'est au travers d'échanges communicationnels que l'enfant sera en mesure de développer des connaissances encyclopédiques, ou connaissances du monde (Grosjean, 1999 : 12) nécessaires à une bonne compréhension de l'écrit. C'est par le développement conceptuel à travers le langage, que l'enfant sera capable d'accéder au sens (Courtin, 2002 : 59). Il semble nécessaire que l'enfant dispose d'un « bagage expérientiel », c'est-à-dire qu'il ait en mémoire une situation vécue qu'il peut relier à ce qu'il est en train de lire (Perini, Righini-Leroy, 2008 : 82). En effet, comment comprendre ou expliquer une situation qui ne renvoie à rien de connu ? Outre ces connaissances encyclopédiques, l'enfant doit posséder un certain nombre de connaissances langagières. Il doit posséder dans la mesure du possible des connaissances linguistiques telles que la grammaire ou la syntaxe et également être familier avec certains concepts pragmatiques ou sociolinguistiques tels que les « règles de politesse » ou les « rituels conversationnels » (ibid.). Ce n'est qu'une fois qu'il possèdera toutes ces habiletés que l'enfant sera en mesure d'analyser et de comprendre un texte et il semblerait que pour acquérir ces habiletés, il soit nécessaire que l'enfant ait la maitrise d'une langue première.

Conclusion du chapitre 1.

Nous pouvons ainsi considérer que même si le niveau de la plupart des enfants sourds en lecture semble rester inférieur à celui de leurs pairs entendants, certains sourds parviennent tout de même à devenir de bons lecteurs. Les raisons de ce bon niveau peuvent dépendre de multiples facteurs liés à la surdité tels que : le degré de perte auditive, l'âge d'exposition au LPC, la connaissance d'une langue des signes, etc. (Bélanger, Baum, Mayberry, 2012 : 1). Concernant maintenant la définition du savoir-lire, il apparaît que de nombreux chercheurs aient donné la leur. Pour Courtin (2005 :13) par exemple, « la lecture implique différents traitements cognitifs qui se développent du bas vers le haut : 1) décodage ou reconnaissance du mot, 2) acquisition, stockage et récupération de la signification du mot, 3) extraire le sens de la phrase à partir des mots et de la structure syntaxique, 4) percevoir ce qui n'est pas dit mais implicite : donc faire des inférences, 5) utiliser la structure du texte pour organiser, stocker et rappeler l'information. ». Chauveau (2011 : 107-108) affirme quant à lui que le savoir-lire se composerait de huit opérations cognitives : « repérer le support et le type d'écrit » ; « interroger le contenu du texte » ; « explorer une quantité d'écrit porteuse de sens » ; « identifier des formes graphiques » ; « reconnaître des mots globalement » ; « anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques » ; « organiser logiquement les éléments identifiés, reconstruire l'énoncé » et enfin « mémoriser l'ensemble des informations sémantiques ». Ces quelques définitions nous donnent surtout à voir l'importance des compétences de bas niveau et de haut niveau, soit l'identification des mots et la compréhension. Cependant, cette vision du savoir-lire pourrait sembler réductrice. En effet, pour nous, le savoir-lire ne se résume pas uniquement au bon fonctionnement des mécanismes de lecture – identification des mots et compréhension – mais fait également intervenir d'autres facteurs tels que des compétences implicites développées à la suite d'une exposition précoce à l'écrit ou encore grâce à la médiation d'un adulte. C'est ce que nous allons maintenant tenter de voir.

CHAPITRE 2. LE ROLE DES « PASSEURS DE LECTURE » DANS L'ACQUISITION DU SAVOIR-LIRE (FRIER, 2011).

L'une des hypothèses de ce mémoire concernant la manière de favoriser le savoir-lire chez l'enfant sourd est l'exposition précoce à l'écrit Cette exposition précoce se réalise la plupart du temps dans le cadre d'une médiation, d'une interaction entre un adulte maitrisant le savoir-lire et un tout jeune enfant. Le rôle de l'adulte serait alors de mettre en contact, d'exposer l'enfant à l'écrit afin d'en faciliter son appréhension. Comme vu précédemment, la littératie émergente joue un rôle prépondérant dans l'acquisition des mécanismes du savoir-lire. Ainsi, se pose la question de la place de l'adulte – qu'il soit parent ou enseignant – dans ce phénomène et surtout de la manière dont il peut s'y prendre pour exposer l'enfant à la langue écrite. Selon que l'on se place dans une éducation basée sur la langue vocale et/ou la langue des signes, cette exposition pourra prendre des formes diverses. C'est ce que nous tenterons de voir lors de nos entretiens.

Frier (2011 : 11) précise que « celui qui invite l'enfant à suivre le chemin du livre a devant lui une tâche difficile et de longue haleine ». En effet, pour un parent ou un enseignant se pose la question des moyens à utiliser pour susciter l'intérêt de l'enfant, pour l'amener à s'intéresser aux livres et à la lecture sans que la tâche ne devienne trop rébarbative. Ces médiateurs, également appelés « passeurs de lecture » permettent à l'enfant d'entrer dans l'écrit en l'accompagnant d'un « savoir-faire avec les autres » à un « savoir-faire tout seul » (ibid.). Le rôle de l'adulte consisterait ainsi à aider l'enfant à devenir progressivement autonome lors de la lecture. Mais comment parvenir à ce que l'enfant devienne suffisamment autonome dans la maitrise du savoir-lire ? Quels moyens mettre en œuvre pour développer le plaisir de lire ? Comment aider l'enfant à conceptualiser l'écrit ? Voilà autant de questions que ces passeurs de lecture peuvent se poser.

I. La question de l'école maternelle et de l'exposition à la littérature et à l'écrit : le rôle de l'enseignant dans l'acculturation littéraire.

Boiron (2011) soutient que « dans la plupart des classes maternelles françaises […] les lectures d'albums sont quotidiennes et donnent lieu à de multiples tâches en relation avec le texte et les images de l'album lu ». La maternelle permettrait ainsi à l'enfant de se forger une certaine culture littéraire et d'emmagasiner un certain nombre d'expériences de l'écrit qui pourront lui permettre de se forger en tant que sujet-lecteur. Cette conception de l'acculturation littéraire semble aller de pair avec la théorie de la littératie émergente que nous avons vu précédemment. Mais nous pouvons nous interroger sur les différents moyens d'entrée dans l'écrit proposés par l'école maternelle.

1. L'école maternelle et l'entrée dans l'écrit.

Nous l'avons déjà affirmé auparavant : les difficultés que rencontrent les enfants sourds lors de leur apprentissage du savoir-lire « ne sont pas inhérentes à la surdité » (Perini et Righini-Leroy ; 2008 : 81-82), Ces dernières sont ainsi d'avis qu'il faudrait alors plutôt chercher du coté des méthodes employées pour amener les enfants à la langue écrite et « prendre en compte le fait que les sourds sont placés dans des situations différentes et qu'ils apprennent différemment » de leurs pairs entendants. Il semblerait qu'en 1966 aux Etats-Unis, près de 80% des élèves sourds fréquentaient des établissements spécialisés. Depuis 2006, la tendance semble s'être inversée (Marschark et Hauser, 2008 : 6). Ainsi les pratiques d'enseignement ne sont plus les mêmes pour les enfants sourds et « les besoins du terrain éducatif qui accueillent ces enfants » sont en constante évolution (Tominska, 2011 : 89). C'est au professeur des écoles qui accueille dans sa classe un enfant sourd, qu'il revient de se poser des questions concernant la manière dont il va permettre à l'enfant d'entrer en contact avec l'écrit et la littérature.

1.1 Les programmes de l'école maternelle : découvrir l'écrit.

Le professeur des écoles se doit de s'appuyer sur les programmes officiels relayés par l'éducation nationale. Le dernier en date est celui paru dans le Bulletin Officiel du 19 juin

2008. Deux grands domaines concernent le savoir-lire : « découvrir l'écrit » et « se préparer à lire et à écrire » (BO, 2008 : 13-14).

1.1.1 Se familiariser avec l'écrit.

Sous la partie « se familiariser avec l'écrit» sont consignées différentes directives pour aider l'élève à appréhender le savoir-lire. Les professeurs des écoles doivent tout d'abord permettre à l'élève de découvrir les « supports de l'écrit » : « affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes, … » (ibid. : 13). Ce qui est ici en jeu, c'est surtout la prise de conscience de la multiplicité des écrits et des fonctions qu'ils endossent : communication, mémorisation, etc. Une affiche placardée sur le mur de la classe par exemple, pourra avoir pour fonction de conserver en mémoire une activité ou une notion que les élèves auront abordée. En écrivant sur le cahier de liaison ce qu'ils ont fait dans la journée, les élèves de maternelle peuvent partager avec leurs parents ces activités et partager autour du support écrit. Le professeur des écoles doit également permettre à l'élève de « découvrir la langue écrite ». Ceci passe notamment au travers « des textes lus quotidiennement » (ibid. : 13), « choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié et employé à bon escient) ». Ces rencontres ont pour objectif de permettre à l'élève de se constituer un premier bagage littéraire et de s'imprégner d'un certain patrimoine. Le travail de la compréhension est également amorcé : après la lecture faite par le professeur des écoles, les élèves « reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur ». Ainsi, c'est par des échanges et une verbalisation que les élèves pourront témoigner de leur compréhension auprès du professeur des écoles.

1.1.2 Se préparer à apprendre à lire et à écrire.

À l'école maternelle, les élèves doivent « se préparer à apprendre à lire et à écrire ». Ceci passe selon les programmes par : « distinguer les sons de la parole » et « aborder le principe alphabétique ». Ainsi, dès l'école maternelle, l'accent est mis sur la prise en compte des sonorités de la langue. Les élèves « scandent les syllabes », « les manipulent » en enlevant une syllabe ou en les recombinant, ils apprennent à percevoir une « syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot ». Les élèves doivent également aborder le principe alphabétique et plus précisément la correspondance graphophonologique. L'éducation nationale préconise pour ce faire l'utilisation d'abécédaires « qui isolent les mots et les présentent avec une illustration » et d'imagiers. Ainsi, nous voyons bien l'importance que revêt l'école maternelle concernant l'apprentissage du savoir-lire. Les élèves y

découvrent la langue écrite à la fois sous sa forme graphique et sonore et se familiarisent avec des ouvrages littéraires dans le but de se créer une première culture littéraire, culture qui a pour vocation de susciter le plaisir de lire. Pour susciter cette envie, ce plaisir de lire, le professeur des écoles semble avoir à sa disposition un éventail de pratiques d'entrée dans l'écrit à mettre en place avec ses élèves.

1.2 Les différentes pratiques scolaires d'entrée dans l'écrit.

Fijalkow (2000) en se plaçant dans la veine de la psychologie cognitive semble distinguer principalement deux types de pratiques scolaires d'entrée dans l'écrit : la didactique déclarative et la didactique procédurale. Mais nous faisons également intervenir la démarche dite interactive.

1.2.1 La didactique déclarative

La didactique déclarative implique des connaissances déclaratives qui « sont d'ordre verbal, s'apprennent vite, sont explicites et sont directement accessibles » (Fijalkow 1995 : 122). Le rôle de l'enseignant semble alors être de « faire mémoriser par les enfants en début d'année un petit nombre de phrases voire de mots avant d'en venir très vite à un enseignement systématique des correspondances grapho-phonétiques » (Fijalkow 1995: 126). C'est l'exemple des fameux mots-outils que l'élève apprend au début d'année. Pour ce faire, il faut dans un premier temps « dire à l'enfant comment oraliser ce qui lui est présenté, qu'il s'agisse d'une phrase, d'un mot ou d'une correspondance grapho-phonétique » (ibid.). Ce n'est qu'ensuite que l'enfant pourra essayer à son tour d'oraliser l'écrit qui lui est présenté. Le rôle de l'adulte est d'alors de rectifier toute oralisation déficiente et de faire produire l'oralisation exacte. Cette démarche met ainsi pleinement l'accent sur l'identification des mots et les conversions graphophonologiques.

1.2.2 La didactique procédurale

La seconde démarche que peut adopter le professeur des écoles rejoint la didactique procédurale qui préconise « d'aborder l'enseignement de la lecture directement, […] d'apprendre à lire en lisant, considérant que la maitrise d'une conduite s'acquiert en pratiquant cette conduite plutôt que toute autre activité censée y mener » : « c'est en lisant qu'on devient liseron » (Fijalkow, 1995 : 133). En reprenant et adaptant le célèbre proverbe, c'est en forgeant qu'on devient forgeron, Fijalkow insiste bien sur le fait que seule la pratique régulière permet de maitriser pleinement une compétence. Mais, ce qui semble le plus

caractériser la didactique procédurale est la mise en place de situations de lecture particulières : celles d'un bain de lecture proposé bien avant que l'enfant n'apprenne et ne sache lire. La médiation d'un adulte est alors nécessaire : l'émergence de la littératie précoce semble être « favorisée par la multiplicité des interactions sociales » (Fijalkow, 1995 : 135). C'est grâce aux différents adultes maitrisant le savoir-lire qu'il rencontre que l'enfant aura à sa disposition tout un stock d'expériences de l'écrit différentes qui l'aideront à devenir un véritable « liseron » (Fijalkow, 1995 : 133).

1.2.3 La démarche interactive.

En marge de ces deux premières pratiques didactiques, se trouve une autre démarche à disposition du professeur des écoles pour permettre à ses élèves dans l'écrit : la démarche dite interactive. Cette démarche qui date des années 90 est celle qui est préconisée aujourd'hui pour l'apprentissage du savoir-lire. Robillard (1996 : 153) affirme d'ailleurs que « les maîtres qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui abordent parallèlement l'apprentissage du code et la compréhension du texte », soit la démarche interactive. En effet, cette dernière repose principalement sur l'interaction entre les quatre composantes impliquées dans l'enseignement du savoir-lire : l' « identification » des mots, « la compréhension de textes », « l'acculturation » et la production d'écrits (Goigoux, 2004 : 38). Il semblerait que lire consiste à faire interagir plusieurs compétences, compétences qui ne seront pas mises en œuvre tout le temps, au même moment. Devenir lecteur-expert consisterait ainsi à être capable d'utiliser différentes stratégies en fonction du type de texte auquel on est confronté. L'objectif est d'éviter « le faiseur de bruit » et « l'inventeur de sens » (Bentolila, 2012), favorisés par des méthodes d'apprentissage de la lecture qui se concentrent soit sur l'identification des mots, soit sur la compréhension écrite. Goigoux (2004 : 38) constate d'ailleurs que la priorité va à l'identification et la production de mots lors de l'apprentissage du savoir-lire.

La figure ci-dessous schématise la proportion de temps consacrée à chaque composante du savoir-lire. Nous pouvons voir que les pans acculturation et production de texte sont très peu investis au cours préparatoire et que la compréhension de texte, même si elle est davantage abordée que les deux précédentes composantes, ne l'est pas à la même mesure que l'identification des mots. Or, apprendre aux élèves à comprendre un texte écrit est parfaitement envisageable, et ce dès l'école maternelle, comme nous allons le voir par la suite.

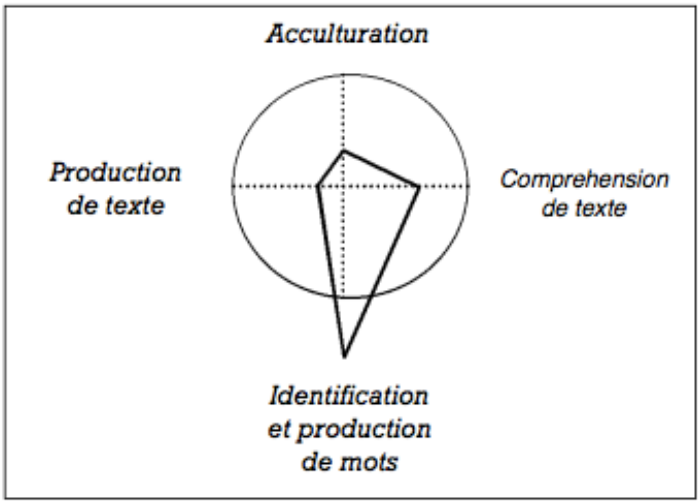


Figure 2 - "les pratiques majoritaires au cours préparatoire", Goigoux (2004 : 38)

2. Apprendre à lire à l'élève sourd dès la maternelle.

Bien que l'apprentissage de la lecture soit une des priorités de l'école élémentaire, il peut néanmoins être amorcé comme nous l'avons vu dès l'école maternelle et ce au travers de deux prismes : le son et le sens.

2.1 Apprendre à lire à l'enfant sourd en mettant l'accent sur le son.

Puisque le savoir-lire nécessite une identification des mots et des compétences graphophonologiques, il est important de permettre à l'enfant sourd de développer sa conscience phonologique.

2.1.1 Un entrainement fréquent

Afin de conforter les acquis phonologiques implicites et de préparer au développement des compétences méta-phonologiques - la manipulation consciente de syllabes et de phonèmes -, l'enseignant d'école maternelle peut mettre en place un entrainement spécifique. En effet comme le soulignent Bara et al. (2004 : 388-389) l'enfant - et plus particulièrement l'enfant sourd - ne peut seul parvenir à découvrir le principe alphabétique et doit de fait être guidé par un lecteur expert afin de comprendre que pour réussir à lire, il doit se livrer à une « analyse consciente de la structure du langage ». Selon Brédart et Rondal (1997 : 13), l'enfant, au fur et à mesure de ses rencontres avec l'écrit et de ses apprentissages, développe des connaissances métalinguistiques portant sur diverses composantes du système linguistique : le niveau sémantique (« connaissance des règles et des réalités sémantiques de la langue »), le niveau syntaxique (« connaissance des règles syntaxiques de la langue » qui amène notamment à un « jugement de la grammaticalité du discours ») mais également le niveau phonétique. Ce

niveau est celui qui nous intéresse le plus au stade de l'exposition précoce à l'écrit. L'enfant doit développer une connaissance de la « structure phonétique de la langue » et ceci passe notamment par une « analyse explicite du discours en unités phonétiques (segmentation en phones ou en syllabes) (ibid.). Cette capacité phonologique étant l'un des critères prédictifs de réussite en lecture, il faudrait alors faire en sorte que l'enfant n'accumule pas de retard phonologique et ce dès l'école maternelle. Nous pensons que cela pourrait notamment passer par un entrainement phonologique spécifique et récurrent. Ehri et al. (2001 : 274) insistent d'ailleurs sur les bienfaits d'un entrainement phonologique pour l'acquisition ultérieur de la lecture/écriture. Selon eux, les élèves qui ont bénéficié d'un entrainement qui ne se focalisait que sur une ou deux compétences phonologiques telles que la segmentation de mots en phonèmes ou le mélange d'unités phonémiques posséderaient une meilleure conscience phonologique que des enfants qui ont été entrainés à trois ou quatre tâches différentes. Il semblerait alors que pour que l'enfant puisse acquérir une bonne conscience phonologique et soit capable de manipuler les unités, l'enseignant doit favoriser l'entrainement d'une tâche phonologique à la fois et ne pas les aborder simultanément. Hébert et Lafontaine (2010) soutiennent que pour développer leurs compétences phonologiques les enfants entendants auraient besoin, en moyenne, « de 10 à 18 heures d'activité stimulante par semaine dont des séances variant entre 20 et 30 minutes ». Or, notons qu'en France, la durée de la semaine scolaire dans les écoles primaires (écoles maternelles et élémentaires) est fixée à 24 heures d'enseignement pour tous les élèves, au maximum. Ainsi, il est impossible pour le professeur des écoles d'arriver à un tel nombre d'heures d'activité stimulante comme préconisé par Hebert et Lafontaine. Nous pensons ainsi que l'entrainement phonologique qui est dispensé à l'école maternelle n'est pas suffisant pour le développement performant du savoir-lire et devrait si possible venir être complété par d'autres personnes telles que l'orthophoniste ou même les parents qui pourraient mettre en place un entrainement plus ludique. Attention toutefois à ne pas faire de chaque prétexte une occasion d'apprentissage afin de ne pas lasser l'enfant qui a également besoin de temps de jeu et de détente.

2.1.2 Quel type d'entrainement ?

Pour en revenir au professeur des écoles et à l'entrainement qu'il peut dispenser afin d'exercer les capacités phonologiques de ses élèves, nous pouvons citer entre autres les activités de manipulations d'unités phonologiques. Le professeur des écoles peut par exemple proposer aux enfants des jeux phonologiques amenant les élèves à déplacer des syllabes, à les apparier ou à les supprimer au sein d'un mot. Zorman et Touzin (1999 :4) donnent des

exemples concret de manipulations : « demander à l'enfant si deux mots riment, de prononcer ce qu'il reste du mot lorsqu'on enlève la première syllabe d'un mot bi-syllabique (enlever /tor/ de torchon, il reste /chon/) ». Les exemples de jeux phonologiques semblent ainsi infinis. En marge de cela, il semblerait que les enfants sourds possèdent un plus faible niveau concernant la compétence phonologique de ce que Kyle et Harris appellent « letter-sound knowledge » (2011 : 299). Ils semblent ainsi avoir quelques difficultés à associer le son à la forme graphique de la lettre. Il faudrait de fait les entrainer aux correspondances graphophonologiques de manière plus systématique. Cependant, les enfants sourds obtiennent de meilleurs résultats lors de tâches de dénomination de lettres : la surdité ne semble donc pas être un obstacle à l'apprentissage de l'alphabet. L'un des résultats les plus surprenant de l'expérimentation reste le moment d'acquisition des compétences phonologiques chez l'enfant sourd. En effet Kyle et Harris (2011 : 299) ont remarqué un lien fort entre une compétence de savoir-lire précoce et des compétences phonologiques plus tardives. De fait, ce serait l'entrée dans le savoir-lire et l'acquisition de ses mécanismes qui amènerait l'enfant sourd à développer de réelles compétences phonologiques et non l'inverse. Ainsi, ce serait parce que l'enfant est bon lecteur qu'il parviendrait à mettre en place de solides connaissances phonologiques et développerait ainsi davantage ses compétences au niveau de la conversion graphophonologique. L'étude de Zorman et Touzin (1999 : 4) vient corroborer cette hypothèse puisque selon eux, certaines habiletés phonologiques « sont plus précoces que d'autres ». Par exemple, les enfants de quatre ans « seraient capables d'identifier les rimes et les syllabes ; par contre la sensibilité aux phonèmes est plus tardive : si elle peut être présente avant six ans, elle se développe en même temps que l'apprentissage de la lecture ». L'intérêt d'exposer précocement l'enfant sourd à l'écrit est donc ici flagrant. Cependant, il faut éviter l'écueil de penser qu'en ayant accès au code, qu'en parvenant à déchiffrer la langue écrite, l'élève comprendra ce qu'il lit, de façon presque miraculeuse. En effet, il faut également que le professeur des écoles apprenne à l'élève à comprendre ce qu'il lit.

2.2 Apprendre à lire à l'enfant sourd en mettant l'accent sur la compréhension.

En effet, le professeur des écoles peut et doit apprendre à ses élèves à comprendre un texte. Construire le sens d'un texte, loin d'être une opération innée est en réalité le fruit d'un long apprentissage.

2.2.1 Apprendre à construire le sens global d'un texte.

Cette méthode d'apprentissage de la lecture basée sur la compréhension consiste selon Barré-de Miniac et Brissaud (2004 : 55) à « présenter à l'apprenti lecteur des écrits courts, du niveau de la phrase ou du texte, de façon à ce qu'il effectue […] des "acquisitions globales", c'est-à-dire qu'il puisse reconnaître et comprendre les écrits ou parties d'écrit ainsi travaillés ». De cette manière, c'est surtout la reconnaissance globale des mots qui est privilégiée. L'enfant doit alors tout simplement mémoriser les mots ou les suites de mots qui lui sont proposés pour les associer à une unité de sens. Nous ne sommes plus dans de la correspondance grapho-phonologique. Kyle & Harris (2011 : 289) ont mené une étude longitudinale destinée à comparer le développement de la littératie émergente entre des enfants entendants et des enfants sourds. Ils ont eu l'occasion de constater que même si les enfants sourds et les enfants entendants progressaient à des niveaux très similaires dans les tout premiers stades de développement de la littératie, les enfants sourds, au fur et à mesure de leur développement littéracique, utiliseraient des stratégies de lecture différentes de leurs pairs entendants. L'une des premières stratégies de compensation utilisée par les enfants sourds pour comprendre le sens global d'un texte semble être le contexte. Niederberger (2007 : 257) affirme également que les enfants sourds semblent recourir « principalement à des stratégies lexicales » pour comprendre le sens d'un texte. Ces derniers tentent de construire le sens du texte qu'ils sont en train de lire en prenant appui sur les mots qu'ils ont réussi à identifier ainsi que sur le contexte. Goigoux (2001 :74) définit d'ailleurs le contexte comme étant « constitué par les éléments linguistiques qui environnent le mot à identifier […] et qui conditionnent éventuellement les attentes du lecteur à son sujet ». Ainsi, le contexte est ce qui se trouve tout autour du mot que le lecteur est en train d'identifier et sur lequel il peut s'appuyer pour comprendre. Svartholm (1998 : 274) soumet également cette hypothèse en déclarant que les enfants sourds utilisent « le contexte de manière active pour obtenir des indications sur la signification ». En plus de l'utilisation du contexte, il semblerait que certains enfants sourds utilisent une autre stratégie compensatoire en portant un jugement concernant l'importance du mot qu'ils ne comprennent pas et en évaluant si ce mot est nécessaire à la compréhension

globale de la phrase (Svartholm, 1998 : 274). Ainsi, il semblerait qu'au lieu de chercher à comprendre la signification de mots isolés, les enfants sourds privilégient davantage la construction d'un sens global du texte. Cette stratégie permet de se montrer bien plus efficace lors de la lecture et d'économiser temps et effort. Ce changement de trajectoire entre les enfants sourds et les enfants entendants interviendrait au cours de leur deuxième année d'apprentissage de la lecture et l'écart entre les performances des deux groupes d'enfants ne ferait que s'accroitre au fil des ans.

2.2.2 Apprendre à faire des inférences.

Il existerait une autre stratégie de compréhension de texte : la production d'inférence. Comme vu précédemment, « les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites » (Fayol, 2000 : 6). Ainsi, les bons "compreneurs" seraient ceux qui parviennent à faire des hypothèses sur le sens du texte en dépassant ce qui est dit littéralement. Cependant, ce mécanisme ne serait pas inné mais relèverait bien d'un apprentissage explicite. Fayol (ibid. : 7) précise en ce sens que des travaux ont mis en lumière la capacité des élèves à faire des inférences après un travail spécifique de mise en relation des informations tirées d'un texte. Ainsi, le professeur des écoles doit apprendre à ses élèves à faire des inférences, notamment en faisant un travail particulier sur le pronom. Fayol (2000 : 7) précise que chez certains enfants, le traitement des pronoms, qui réactivent de l'information précédemment évoquée, « mais aussi celui des articles » semblent « problématiques ». Or, sachant que « parmi les erreurs fréquemment observées [dans les productions écrites des sourds], on relève […] des marques morphologiques incorrectes et des omissions de déterminants et de pronoms » (Niederberger, Berthoud-Papandropoulou, 2004 : 27), un travail doit impérativement être mené en ce sens. Le professeur des écoles doit alors proposer à ses élèves sourds, et ce dès la maternelle des activités autour des pronoms, notamment en explicitant ce à quoi ils renvoient. Ce travail peut tout à fait se faire à partir de la lecture d'albums de littérature jeunesse. Gorzegno, Legrand, et Virely (2005 : 9) ont proposé des fiches pratiques destinées aux professeurs des écoles afin de travailler précisément cette question des inférences. D'après-eux, il serait intéressant de travailler différents types d'inférences :

- **Lieu** : à quel endroit un événement s'est-il produit ?
- **Agent** : qui a réalisé l'action ?
- **Temps** : quand l'événement s'est-il produit ?
- **Action** : qu'est-ce que la personne a fait ?
- **Instrument** : qu'est-ce que la personne utilise comme outil ou instrument ?
- **Catégorie** : identifier un concept générique.
- **Objet** : identifier quelque chose qui peut être vu/touché ou dont on peut parler.
- **Cause – effet (inférer la cause)** : qu'est-ce qui produit un résultat ou un effet ?
- **Cause – effet (inférer l'effet)** : quel est l'effet, le résultat, la conséquence ?
- **Problème – solution (inférer une solution)** : quelle est la solution reliée à un problème ?
- **Problème – solution (inférer une cause)** : quel est le problème relié à une solution ?
- **Sentiment** : identifier un sentiment ou une attitude.

Figure 3 - Gorzegno, A., Legrand, C. & Virely, P. (2005 : 9). Stratégies pour lire au quotidien. CRDP de Bourgogne

Avec des élèves de maternelle, le professeur des écoles peut encore une fois s'appuyer sur un support littéraire sur lequel il incitera ses élèves à faire des hypothèses sur le pourquoi de telle action par exemple ou d'un état émotionnel du personnage - par exemple, émettre des hypothèses sur les raisons qui font que le héros de l'histoire est triste -. C'est en travaillant explicitement sur l'émission d'hypothèses que les élèves parviendront par la suite à en faire de manière presque automatique.

2.3. Apprendre à lire à l'enfant sourd en l'aidant à prendre conscience de la multiplicité des écrits : quelques propositions concrètes.

Il paraît important de faire prendre conscience à l'enfant sourd de la place qu'occupe l'écrit au sein de notre société et de l'importance que celui-ci peut prendre dans la communication. Il faut ainsi que le professeur des écoles permette à l'enfant de se rendre compte de l'importance de la langue écrite dans son quotidien. Pour ce faire, différentes pistes facilement réalisables sont envisageables afin de permettre à l'enfant d'appréhender les multiples fonctions de l'écrit.

2.3.1. Appréhender l'écrit comme porteur d'information.

Les enfants doivent très tôt comprendre que l'écrit peut servir à véhiculer de l'information. Concrètement, dans la classe de maternelle, cela peut passer par un système d'étiquetage et d'affichage. Chaque coin de la classe - le coin jeu, le coin bibliothèque, le coin dinette, le coin matériel et fourniture, etc. - peut être annoncé par une affiche assez grande, avec une image représentant la fonction du coin et une légende inscrite en majuscule.

[2]



Figure 4 – exemple d'affiches pour la classe

De même, afficher des imagiers des outils de la classe dans l'armoire où se situent les fournitures par exemple pourrait permettre d'exposer régulièrement les élèves à l'écrit :

[3]

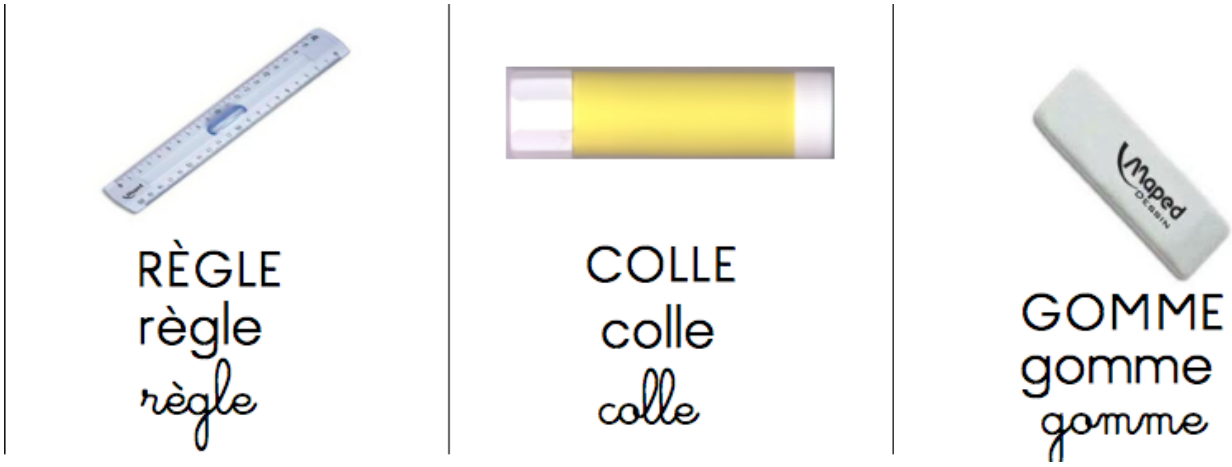


Figure 5 – Exemple d'imagier des fournitures de la classe

Enfin, il ne faut pas négliger le rôle des étiquettes prénom. Ces étiquettes souvent utilisées dès la petite section de maternelle peuvent servir dans différentes situations. Au début de l'année, les élèves vont se servir de la photo qui est collée pour reconnaître la leur. Puis progressivement, ils vont s'attacher davantage à la forme écrite de leur prénom. Lorsqu'il considérera que l'enfant est prêt, le professeur des écoles retirera la photo de l'enfant pour que ce dernier ne reconnaisse son étiquette que par la graphie de son prénom.

[2] http://laptitematernl.canalblog.com/tag/images/AFFICHAGE
[3] http://ekladata.com/hmLLME4nyo_n_WQz6eu5010kXgM.pdf

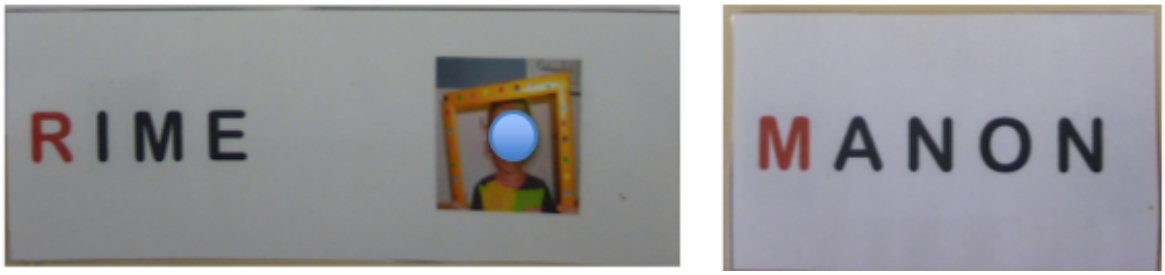


Figure 6 – Un exemple d'étiquettes-prénom

Au moment de l'accueil déjà, ces étiquettes peuvent être manipulées par les élèves afin de remplir « la maison des présents ». Nous avons eu l'occasion de voir cette situation lors d'un stage dans une classe de petite section. Chaque matin, les élèves allaient prendre leur étiquette prénom sur une table pour aller l'accrocher au tableau où le maitre avait dessiné une petite maison appelée « la maison des présents ». Cette maison était divisée en deux « pièces » avec d'un côté la pièce des FILLES et de l'autre la pièce des GARÇONS. Les élèves devaient alors placer leur étiquette dans la bonne pièce de la maison. Une fois le temps d'accueil terminé, en coin regroupement, les élèves comptaient le nombre de présents dans la classe et grâce aux étiquettes restantes pouvaient rapidement identifier les absents. Ces étiquettes servaient aussi parfois à identifier les productions des élèves afin de les prendre en photo par exemple.



Figure 7 - une production d'élève de petite section

[4]Pour l'enfant sourd, nous pouvons aisément envisager quelques adaptations notamment en incluant le LPC ou la LSF selon le type d'éducation choisi. Certaines affiches existent toutes faites sur internet mais le professeur peut facilement réaliser les siennes et les adapter à ses besoins.

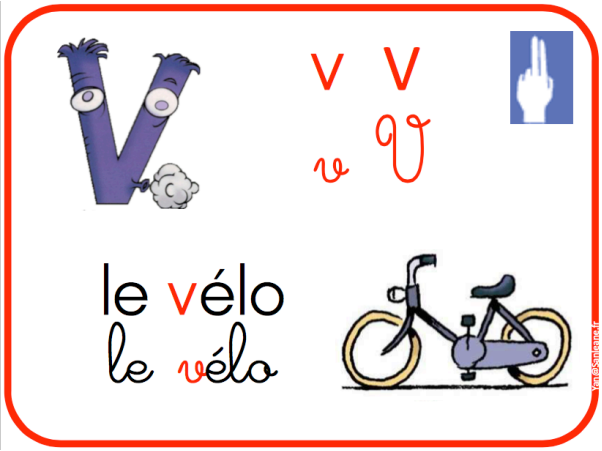


Figure 8 - exemple d'affichage incluant le LPC



Figure 9 - affichage couleur en LSF

Ces quelques exemples tendent à montrer l'importance d'exposer les élèves de maternelle à un bain d'écrit - qui s'apparenterait au bain langagier -. Ainsi, en étant imprégnés de ces quelques écrits informationnels, il semblerait que les élèves et ce, dès la petite section, parviennent rapidement à identifier des lettres, notamment celles de leur prénom et apprennent à se repérer dans un environnement marqué par la langue écrite.

2.3.2. Appréhender l'écrit comme permanent.

En plus de comprendre que l'écrit est porteur d'information, les élèves doivent très rapidement comprendre que l'écrit, contrairement à l'oral, est permanent. Lorsque l'enfant parle, ses paroles ne restent pas alors que quand il écrit, il peut ensuite relire sa production, la

[4] http://www.sanleane.fr/affichage-de-lecture-avec-codage-lpc-a49233872

partager avec d'autres, y revenir plus tard, etc. Il est ainsi important de mettre en place des cahiers de vie ou cahiers de liaison afin d'y consigner par écrit ce qu'ont fait les élèves. Ces cahiers enrichis au fur et à mesure sont la mémoire du groupe (Cohen et Gilabert, 1986 : 88) et permettent de communiquer avec l'extérieur ce que les élèves font en classe. Il est également intéressant que les parents puissent écrire dans ce cahier afin que la correspondance s'effectue dans les deux sens. L'enfant peut alors raconter dans ce cahier à destination du professeur ce qu'il a fait pendant le weekend, y coller des photographies, un ticket de cinéma ou encore le plan d'un parc qu'il a visité. Toutes ces informations sont l'occasion pour l'enfant d'appréhender la multiplicité des écrits mais également sa permanence. Une fois inscrit dans le cahier, le récit du weekend reste le même. Toujours pour appréhender la permanence de l'écrit, il est intéressant de garder à disposition des élèves des livres et albums. Souvent, lors du temps d'accueil, les enfants se dirigent vers ces ouvrages, en choisissent un et l'amènent à un adulte pour qu'il leur fasse la lecture. Il est alors important de lire l'histoire de la même manière à chaque fois, sans rajouter de mots ou changer certaines expressions, dans le but que les élèves remarquent et comprennent la permanence de l'écrit. Si le récit change à chaque fois, comment peuvent-ils y parvenir ? A ce propos, intéressons-nous maintenant aux pratiques de lecture en classe.

3. La question de la lecture magistrale.

Le rôle du professeur des écoles semble être de favoriser l'exposition des élèves de maternelle - qu'ils soient entendants ou sourds - à l'écrit. Ce dernier doit alors notamment s'assurer que l'enfant est capable de « reconnaître divers supports (livres, revues, etc.) », tout en étant conscient de « la permanence de [l'écrit] » (Gilabert, 2001 : 72). Cette question de la permanence de l'écrit a été étudiée par Ouzoulias (1995 : 51). Ainsi, au fur et à mesure de ses découvertes sur l'écrit, l'enfant doit se rendre compte que d'une part « des unités identiques de l'écrit ne peuvent en général représenter des unités différentes de la langue » et d'autre part qu'« un même mot s'écrit essentiellement de manière identique dans tous les contextes ». Ces découvertes peuvent être faites par l'enfant seul de manière implicite ou guidée par la médiation d'un adulte de manière plus explicite. Si l'enfant maitrise ce concept, c'est qu'il a sans doute compris que l'on prête à une unité graphique, à un mot, un sens ou une valeur signifiante. Ceci pourrait donc correspondre à une première étape dans l'acquisition des mécanismes du savoir-lire. En marge de la découverte du principe écrit, le rôle de l'enseignant semble être primordial en ce qui concerne l'exposition de l'enfant à la littérature.

Cette exposition peut se faire de multiples façons mais la plus répandue semble rester celle de la lecture magistrale.

3.1 Cadre théorique.

Le rôle de l'enseignant nous semble ainsi primordial dans la découverte de l'écrit par les élèves. En effet, les enfants ne sachant pas lire à l'école maternelle, ces lectures d'albums sont réalisées par les enseignants, surtout sous la forme de lectures magistrales à haute voix « qui assurent l'accès à la forme écrite des récits ou des contes proposés dans les albums » (Boiron, 2011 : 29). Mais sur le terrain, les pratiques des enseignants restent variées puisque rien n'est dit de la manière d'exposer l'enfant à l'écrit et de réaliser ces lectures magistrales. Ces lectures peuvent ainsi se réaliser de différentes façons : de manière collective soit en groupe-classe entier, soit en plus petit groupe ; elles peuvent également se réaliser à différents moments de la journée - matinée, après-midi - ; les albums lus enfin sont la plupart du temps choisis par l'enseignant et s'inscrivent dans le cadre de séquences particulières. Ils ne sont donc pas choisis au hasard mais servent les apprentissages.

Diverses études ont été menées au sujet de ces lectures magistrales. Nous pouvons entre autres retenir celle de Moro et Chéradame (2006 : 27) qui nous semble être assez représentative de ces situations de lecture. Ces chercheurs ont analysé des séances de lecture-compréhension d'album dans une classe de petite section de maternelle. La lecture magistrale réalisée par l'enseignante « prend place à la fin de la matinée », devant l'ensemble de la classe. Cette séance de lecture s'inscrit dans une séquence plus large, de huit séances au total, « correspondant pour l'essentiel au découpage de l'histoire (ses événements, ruptures et rebondissements) » (ibid.). De brefs échanges ont lieu à la fin de la lecture qui fut ponctuée « de monstrations et de pointages divers ». Ainsi, la dimension gestuelle entre fortement en jeu lors de la lecture magistrale. De même, lors de la lecture, certains élèves font des commentaires ou interrompent la lecture. Ces interruptions ne sont admises que lorsqu'elles concernent directement l'histoire. Tous les débordements sont marqués par un rappel des règles : « écouter, être assis, regarder ». Ainsi, la lecture magistrale consiste bien en une situation « semi-formelle d'enseignement » dans laquelle « élèves et maitres interagissent dans le cadre de formats d'action conjointe » (Javerzat, 2014 : 92). Ce n'est pas simplement un temps de distraction mais bel et bien un moyen déclaré d'entrer dans la culture littéraire.

3.2 Le type de lecture magistrale à mettre en place afin de favoriser le savoir-lire.

Nous venons de voir que la lecture magistrale servait les apprentissages. Nous pouvons supposer que c'est surtout l'apprentissage du savoir-lire qui sera favorisé par de telles situations. Mais nous pouvons nous demander quel type de lecture magistrale sert le plus l'apprentissage ultérieur de la lecture.

3.2.1 La lecture offerte.

Selon Yaguello (1981), il semblerait que « le jeu avec les mots, les sonorités et les sens, toute l'activité ludique et poétique qui a pour objet et pour moyen d'expression le langage, constitue une survivance du principe de plaisir, le maintien du gratuit contre l'utilitaire ». Cette citation nous intéresse à plusieurs niveaux. Dans un premier temps, l'activité de lecture à haute voix à un enfant se doit d'être « ludique ». En effet, le meilleur moyen d'intéresser l'enfant reste le jeu. Si l'adulte parvient à intéresser l'enfant, à l'interpeler par la lecture, il nous semble alors que l'enfant aura plus de chance de développer le principe de lecture-plaisir. Deuxièmement, l'expression « le maintien du gratuit contre l'utilitaire » nous questionne sur la finalité de la lecture magistrale. Selon Yaguello, la lecture à haute voix à un enfant doit rester « gratuite », c'est-à-dire ne déboucher sur aucun travail explicite. Cette conception de la lecture magistrale rejoint celle des « lectures offertes », dont « l'objectif est de donner vie au texte dans un espace de communication où la lecture à voix haute est une médiation entre le texte lu et l'auditeur, futur lecteur potentiel » (Falardeau, 2007 : 128). Cette notion de médiation nous semble primordiale. En effet, c'est ainsi que nous envisageons l'exposition à l'écrit et nous soutenons que c'est par cette médiation autour du livre et de la lecture oralisée à l'enfant que ce dernier pourra développer certaines compétences nécessaires au savoir-lire.

3.2.2 La lecture dramatisée

Mais afin que cette médiation se passe au mieux, l'enseignant doit tenter de transmettre les émotions et les sentiments véhiculés par le texte et doit ainsi livrer une « lecture dramatisée » qui permet des variations intonatives et pourrait ainsi parfois expliciter le sens du texte et en favoriser sa compréhension (Boiron, 2011 : 30). En effet, une telle lecture, réalisée par 77% des professeurs de maternelle selon Grossmann (1996), permettrait aux enfants « de repérer les différents personnages et de leur attribuer des actions, des sentiments, des traits de caractère » (ibid.). En effet, il semble plutôt facile de jouer avec sa voix et de la moduler afin

de rendre accessible toute une palette d'émotions : une voix grosse et imposante lorsque le personnage est en colère, une voix chantante lorsqu'il est heureux, etc. Boiron (2011 : 31) souligne également que l'enseignant grâce à la lecture dramatisée « donne à entendre le sens des mouvements physiques décrits par le texte » et contribue à attribuer « une signification » aux mouvements et aux « déplacements effectués par les personnages ». Ainsi, la lecture dramatisée permet de faire ressentir ce qui est implicite et participe à l'élaboration d'une compréhension de l'écrit. Se pose néanmoins la question de l'enfant sourd et de l'adaptation dont doit faire preuve l'enseignant pour l'intégrer au mieux dans les activités qu'il met en place.

3.3 Le cas de l'enfant sourd : quelles adaptations de la part de l'enseignant ?

Les lectures magistrales ne semblent pas pouvoir du fait de la déficience auditive se réaliser de la même manière que pour les enfants entendants, du moins sur le plan des pratiques communicatives. Ainsi, pour nous, la principale adaptation que doit faire l'enseignant concerne le choix des modalités langagières.

3.3.1 Dans le cadre d'une éducation basée sur la langue vocale

Dans le cadre d'une éducation oraliste, en intégration ou non, la lecture magistrale se fait en français oral vocal. Or, il semble évident que cette lecture n'est pas accessible – ou du moins pas totalement accessible - à l'enfant sourd, qu'il soit implanté ou non. Dans ce cas, plusieurs adaptations peuvent être prévues. Dans un premier temps, l'enseignant pourrait laisser l'enfant manipuler le livre avant d'effectuer la lecture magistrale. En effet, en s'imprégnant du contexte imagé, l'enfant pourrait alors formuler des hypothèses sur « la trame du sens » (Ouzoulias, 1995 : 58) et ainsi se sentir moins pris au dépourvu lors de la lecture à haute voix par l'enseignant. La seconde adaptation qui peut être envisagée est lors du port d'un implant, l'utilisation d'un micro haute fréquence par l'enseignant. Cet « appareillage d'amplification » (Ministère de l'éducation nationale, 2012 : 14) permettrait de favoriser la réception du message oral par l'enfant sourd. L'autre méthode pour favoriser la réception du message oral est bien évidemment le LPC. Grâce à son utilisation, la compréhension du texte ne sera pas facilitée mais l'enfant aura accès à l'ensemble du message délivré ainsi qu'au vocabulaire et à la syntaxe utilisés. Si l'enseignant ne sait ou ne peut coder en même temps que la lecture, un « codeur-interprète LPC » peut lui venir en aide (Membrez et Dubois, 2008 : 33). Ce codeur LPC a pour but de coder la lecture de l'enseignant afin de permettre à l'enfant sourd de percevoir le message vocal. Le codeur LPC ne se contente pas

en règle générale de coder ce que dit l'enseignant, il se livre également à des adaptations afin de faciliter la réception du message en prenant notamment en compte le niveau de l'élève dont il a la charge. Cependant, comme nous l'avons déjà affirmé, ce n'est pas parce que l'élève perçoit le message qu'il a la possibilité de le comprendre. La langue des signes ne serait-elle pas alors une meilleure alternative ?

3.3.2 Dans le cadre d'une éducation basée sur la langue des signes.

Il existe différentes études basées sur les situations de communication autour du livre en contexte bilingue. Nous pouvons notamment citer celle d'Andrews et Mason (1988) qui ont analysé les pratiques de lecture magistrale dans le cadre d'une éducation en langue des signes. Il semblerait que la lecture se fasse en langue des signes devant un groupe classe entier de 23 élèves sourds de maternelle avant de laisser place à une discussion autour de ce livre. Cette discussion semble entre autre destinée à expliciter certains passages réticents et à reprendre les mots clefs de l'œuvre. Cette lecture magistrale a lieu toute les semaines et dure une demi-heure environ. Il s'est avéré que ces enfants à la suite des lectures magistrales avaient développés de bonnes compétences de reconnaissance de mots ainsi que de restitution de l'histoire qui venait d'être racontée. Autre étude intéressante : celle menée par Rowe et Allen (1995) au sein d'un établissement où des enfants sourds étaient scolarisés en intégration. L'audience de ces lectures était ainsi composée d'enfants sourds et d'enfants entendants. La lecture se déroulait en deux temps : un enseignant commençait par lire une page à voix haute et à montrer les images puis un autre enseignant signait cette même page. L'un des résultats de cette étude concerne le fait qu'après la lecture, les enfants sourds allaient souvent rechercher le livre afin de l'explorer une seconde fois. Rowe et Allen (ibid.) ont affirmé à la suite de leur étude que l'intérêt que portait l'enfant sourd pour le livre pouvait être décuplé par ce type de lecture à double modalité.

Ainsi, au fond, peu importe la modalité communicative, il n'y a apparemment aucune raison de priver l'enfant sourd de lecture magistrale puisqu'il semblerait même que celle-ci ait un impact sur le développement du plaisir de lire.

II. La question de l'espace familial et de l'exposition à la littérature et à l'écrit.

L'école maternelle n'est pas le lieu unique d'acculturation à l'écrit. En effet, le rôle de l'espace familial ne doit pas être négligé quant à cette question de l'acculturation littéraire. Cohen dans la préface de Doman (1981) affirme que « s'il n'y avait pas de langage autour de lui et s'il n'était pas sollicité, l'enfant n'apprendrait pas à parler » et postule qu'il en irait de même pour l'écrit si « les mêmes conditions que pour le langage oral » étaient recréées. C'est souvent au sein même de sa famille que l'enfant est exposé à ce bain de langage constant. Il pourrait ainsi en aller de même pour le bain littéraire.

1. La question de la littératie familiale : pratiques et enjeux.

Swanswick et Watson (2007 : 386) affirment que le développement de la littératie chez l'enfant se fait, dans un premier temps, de manière informelle, à la maison, en compagnie des parents et des membres de la famille. Les parents, en exposant leur enfant - sourd ou entendant - à un environnement propice à l'écrit et à la littérature, pourraient développer son intérêt pour la lecture. Cette exposition à l'écrit recoupe la question de la transmission d'une culture écrite.

1.1 La question de la transmission d'une culture écrite.

Selon le Larousse, la transmission est l'action de transmettre quelque chose, soit le fait de faire passer quelque chose de quelqu'un à quelqu'un d'autre. Par transmission d'une culture écrite nous entendons ainsi le fait de rendre compte et de partager sa culture écrite avec une autre personne qui ne la connaît pas - encore -.

1.1.1 Transmettre, quelle finalité ?

Selon Barré de Miniac (1995 :7), « il y a tout lieu de penser que les conventions sociales relatives à l'usage de l'écriture font l'objet d'une transmission particulière dans le milieu familial ». Petit (2008 : 41) déclare que lorsqu'un parent partage l'écrit avec son enfant, il s'exerce alors une transmission qui permet à l'enfant de « nourrir sa pensée, l'initier à la langue du récit » mais également de « lui permettre d'affronter les grandes questions humaines ». Ainsi, selon cet auteur, l'interaction autour de l'écrit permettrait d'armer l'enfant face à la vie et de partager avec lui « le fond de notre expérience, de notre vie psychique, de

notre pensée » (ibid. : 43). La culture écrite revêt ainsi une double finalité : une finalité concrète, qui permet d'agir sur la vie et d'apprendre à la connaître et une finalité qui touche davantage à la rêverie et au plaisir de la découverte.

1.1.2 Quels moyens de transmission ?

Mais quels sont les moyens à disposition des parents pour transmettre la culture écrite à leurs enfants ? Le premier moyen semble être l'imprégnation littéraire. En effet, plus tôt l'enfant est exposé à l'écrit, plus tôt il développera des conceptions à son sujet. Lahire (2010 : 205) déclare à ce sujet que certains enfants entrent dans la culture écrite « au biberon », grâce aux « interactions précoces, ordinaires et fréquentes autour de l'écrit ». Ces trois notions nous semblent primordiales. En effet, selon nous, il faut tenir compte de la précocité, de la fréquence et du caractère ordinaire de cette rencontre autour du livre. La précocité renvoie à l'âge d'exposition des enfants. Certaines études, telles que celle menée par Baudier et al. (1997 : 229) témoignent du fait que de très jeunes enfants sont réceptifs lors des lectures partagées puisque « dès 11 mois, les enfants se révèlent capables […] de soutenir leur attention pendant des durées très supérieures à celles observées lors d'interactions autour de jouets ». Concernant maintenant la fréquence, Sénéchal (2000 : 170) affirme à ce sujet que « les effets bénéfiques de la lecture varient selon la fréquence de l'activité dans le quotidien de l'enfant » mais qu'en règle générale, « un enfant à qui on lit fréquemment sera exposé à une plus grande variété de livres qu'un enfant à qui on lit moins ». Enfin, le caractère ordinaire de l'activité de lecture pourrait selon nous participer à la dédramatisation de la lecture. En effet, cette dernière ne doit pas être vue par l'enfant comme un travail couteux et pénible mais davantage comme une source de plaisir. Ce plaisir se retrouve notamment dans la capacité du parent à établir un « rapport affectif, émotif, sensoriel, et pas seulement cognitif » au livre (Petit, 2008 : 43).

1.2 Des parents lecteurs pour former des enfants lecteurs : la question des pratiques littéraciques familiales.

Nous sommes d'accord avec De Singly (1990 : 107), qui prône ce qu'il appelle « les vertus de l'exemple parental ». Selon nous, grâce à des parents lecteurs, un enfant aura plus de chance de devenir à son tour lecteur. Mais tous les enfants ne bénéficient pas d'une exposition identique.

1.2.1 Le facteur socio-économique

Même si De Singly (1990 : 107) remarque que les efforts investis dans la lecture par les parents favorisent la lecture enfantine, il constate également le rôle du facteur social dans l'investissement dans la lecture. En effet, il semblerait que « les chances d'être grand lecteur pour un jeune de milieu populaire passent de 18% avec des parents petits lecteurs à 23% avec des parents grands lecteurs ». Ainsi, pour expliquer l'investissement des enfants dans l'acte de lire, nous pourrions établir un lien entre niveau socio-économique et investissement parental dans la lecture. Diatkine (1999 : 15-16) remarque en outre la « corrélation significative entre la réussite dans [l']apprentissage [du savoir-lire] et le niveau culturel des parents ». Certaines recherches telles que celle menée par Duncan et Seymour (2000) montrent qu'une grande majorité des élèves qui ont des difficultés en lecture proviennent de milieux socio-économiques défavorisés. Une des preuves de cet impact économique serait la création des Réseaux d'Éducation Prioritaire situés « dans des secteurs défavorisés en raison de leur environnement social économique et culturel » et qui auraient « été créés pour essayer de mieux prendre en charge les retards dans l'acquisition de la lecture liés au contexte familial des enfants » (Bara, Gentaz et Colé, 2008 : 31). Cependant, nous ne pouvons généraliser. En effet, comme le souligne Bonnéry (2014 : 47), « les familles populaires ont bien plus de pratiques lectorales » que ce que nous pouvons penser.

1.2.2 L'exemple parental : l'impact des pratiques littéraciques des parents sur le développement du savoir-lire de l'enfant

Outre le facteur socio-économique, Diatkine (1999 : 15-16) souligne également l'influence des parents et de leurs habitudes de lecture sur le comportement des enfants : « la plupart des enfants dont les parents sont lecteurs et qui ont été familiarisés avec les livres dans leur famille apprennent tôt ou tard à manier la langue écrite facilement ». Ainsi ceci témoigne bien du caractère prédictif de la familiarité avec l'écrit dans le développement du savoir-lire. De fait, afin de développer une certaine appétence à la lecture, il semblerait que les parents doivent eux-mêmes « montrer l'exemple » et témoigner de l'intérêt pour la lecture et ses supports. Certains chercheurs tels que Lahire (1995 :19-20) affirment que « le fait de voir ses parents lire des journaux, des revues ou des livres peut donner à ces actes un aspect "naturel" pour l'enfant », de même que « voir ses parents recourir quotidiennement dans la vie familiale à des écritures de tel ou tel type, peut jouer un rôle important ». Ainsi, il semblerait qu'un enfant ait plus de chance de s'investir dans la lecture si au sein de son entourage, il a l'occasion de côtoyer des adultes lecteurs et surtout lecteurs réguliers. Cette question de

l'exemple parental nous amène à nous interroger sur les pratiques littéraciques familiales elles-mêmes. Au carrefour de différentes disciplines comme la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation, le concept de littératie familiale apparu pour la première fois aux États-Unis dans les années 80 suite aux travaux de Taylor (1983) et a été défini par Dionne (2006 :2) comme étant « l'implication des membres de la famille dans des activités reliées aux littératies ». Cette conception de la littératie implique que « le parent est le premier et probablement le plus important éducateur de l'enfant » (Dionne in Berger et Desrocher, 2011 : 63). En ce sens, certaines études telles que celle effectuée par de Jong et Leseman (2001) ont démontré qu'un investissement fort de la part des parents, comme par exemple la mise en place d'un « environnement riche sur le plan de l'écrit et en expériences langagières » favorise la réussite de l'enfant lorsqu'il entre dans une étape d'apprentissage formel du savoir-lire (ibid. : 64). Epstein (2001) constate enfin que ces pratiques littéraciques familiales ont un impact non négligeable sur la réussite scolaire de l'enfant. En effet, ces pratiques littéraciques ont pour principal intérêt la motivation pour la lecture. Il semblerait que « le degré d'exposition et l'intérêt pour l'écrit sont déterminés par les adultes qui prennent soin des enfants durant les premières années de leur vie. Les attitudes, les croyances, le niveau d'habileté en lecture des adultes conditionnent le type d'expérience et la richesse des interactions avec l'écrit que les enfants auront la chance de vivre » (Burns, Espinosa, Snow 2003 : 77). De fait, le parent ne doit pas négliger l'impact de ses propres pratiques sur celles de son enfant. Mais pour qu'il y ait véritablement un impact, encore faut-il que les pratiques soient diversifiées.

1.2.3 Des pratiques diversifiées : entre spontanéité et intentionnalité

Il semblerait qu'il existe une grande diversité de pratiques littéraciques familiales, diversité induite notamment par le milieu socio-culturel dans lequel évoluent les familles (Purcell-Gates, 1996). Cependant, cette diversité des pratiques implique un impact variable sur le développement des habiletés en lecture. Il semblerait en effet que toutes les pratiques littéraciques familiales n'aient pas le même effet sur la réussite en lecture des enfants (Morrow, 2003). Ces pratiques - que ce soit l'écriture de lettres ou de cartes postales, l'élaboration de listes de courses, la rédaction de notes ou de petits mots, la lecture d'albums de jeunesse, de notice d'appareil, de programme de télévision ou de cinéma - peuvent se réaliser de deux manières : de façon consciente, avec un réel enjeu de communication autour de l'écrit avec l'enfant ou de manière plus spontanée, lors de pratiques quotidiennes ou courantes. En effet, certains parents semblent appréhender différemment ces pratiques

littéraciques selon qu'ils « considèrent que l'initiation à l'écrit fait partie des loisirs familiaux ou qu'ils les restreignent à un certain nombre d'habiletés de base qu'ils doivent faire acquérir à leurs enfants » (Burns, Espinosa et Snow, 2003 : 77). Il semblerait que le premier type de pratiques « installe des conditions plus favorables au développement de la littératie » (ibid.). Mais la pratique littéracique qui selon nous participe le plus au développement du savoir-lire est la lecture partagée.

2. Le cas des lectures partagées

Les lectures partagées sont « les lectures faites par des adultes ou des enfants lecteurs à des enfants non lecteurs » (Frier, 2011 : 12). Elles mettent ainsi en relation une personne maitrisant le savoir-lire - soit un parent ou même un membre de la fratrie – avec un enfant qui ne maitriserait pas encore le savoir-lire ou en tout cas pas suffisamment pour être autonome dans la lecture. Ces lectures, que nous pourrions considérer comme le geste par excellence de la médiation parentale autour du lire, s'inscrivent dans des pratiques diverses mais dans un contexte bien particulier.

2.1 La lecture partagée : un contexte particulier.

Ces lectures partagées interviendraient selon Baudier, Fontaine et Pécheux (1997 : 230) « dès la deuxième année de vie, voire plus tôt » et fourniraient ainsi « très précocement des occasions particulièrement riches d'accéder à des représentations et des codes culturels ». Toutefois, certaines études telles que celles menées par Adams (1990) et Grossmann (2001) mettent au jour des pratiques diverses. Bonnéry (2014 : 53) a étudié les différents types de lecture partagée qui existent dans les familles dites populaires. Il semblerait que deux manières de lire différentes s'affrontent : une première, basée sur l'oralisation stricte du contenu de l'album ou du livre qui est lu et une seconde, basée davantage sur l'interprétation du texte. Alors que les premiers « ne [prennent] quasiment pas d'indices dans l'imprimé pour expliciter des non-dits ou des sous-entendus du récit » et « échangent très peu sur le contenu et les formes de l'histoire », les seconds tendent à « privilégier le "sens" de ce qui doit être retenu, la moralité ou la réflexion sur l'expérience personnelle de l'enfant que l'histoire lue délivre explicitement » et « reformulent ce qui doit être "retenu" par l'enfant ». Toujours selon Bonnir (2014 : 54), les parents dit « cultivés » auraient une manière de lire différente des parents « populaires ». En effet, alors que les premiers tendent à valoriser la production d'inférence par l'enfant, les seconds, « de peur » peut-être « que les enfants ne comprennent pas les ouvrages […] "referment" le sens en "corrigeant" ou complétant la lecture par la

formulation du sens auquel ils ont accès ». Ainsi, il semblerait que ces parents explicitent eux-mêmes les passages réticents à leur enfant afin de lui éviter d'émettre de fausses hypothèses de lecture. Il nous semble plus judicieux de favoriser la production d'inférence et d'hypothèse par l'enfant lui-même et de ne pas lui délivrer immédiatement les clefs pour comprendre l'œuvre. En effet, favoriser des stratégies de lecture indépendantes pourrait être l'une des priorités des passeurs de lecture afin d'assurer une meilleure compréhension des écrits lors des futures lectures autonomes que feront les apprentis-lecteurs.

2.2 Une stratégie de lecture partagée : l'étayage.

Mais avant de favoriser l'autonomie des enfants, les parents et plus particulièrement les mères semblent occuper une place prépondérante quant à l'acculturation littéraire (cf. notamment Lafranque, 2003). En effet, ces dernières lors des lectures partagées mettent en œuvre un ensemble de stratégies destinées à faciliter l'appréhension de l'écrit par leur enfant. Parmi ces stratégies se trouve celle de l'étayage.

A l'origine de cette question de l'étayage se trouve une expérience liée à la pédagogie socioconstructiviste ayant pour objectif d'observer la nature « des processus de tutelle, soient les moyens par lesquels un adulte ou un "expert" aide quelqu'un de moins adulte ou moins expert » (notre traduction de Wood et al., 1976 : 89). Ainsi, l'étayage entre pleinement dans notre problématique d'acculturation littéraire puisque c'est grâce à un adulte considéré comme expert que l'enfant parvient à entrer en contact avec l'écrit et la littérature. L'étayage apparaitrait dès l'instant où les parents et plus particulièrement les mères mettent en place des « formats d'interactions prédictibles qui peuvent servir de microcosme pour communiquer et […] constituer une réalité partagée » (Lafranque, 2003 : 14). L'étayage prend ainsi principalement place dans la communication. Certaines études, telles que celle de Bruner (1983), décomposent l'étayage en six fonctions principales : l'enrôlement (soit le fait d'engager l'intérêt de l'enfant dans la tâche) ; la réduction des degrés de liberté (soit la diminution des actions requises pour atteindre la solution) ; le maintien de l'orientation (soit le fait de maintenir la concentration de l'enfant sur la tâche et lui éviter les distractions) ; la signalisation des caractéristiques déterminantes (soit le fait de signaler ce qui est pertinent pour la réalisation de la tâche) ; le contrôle de la frustration (éviter que les erreurs de l'enfant ne se transforment en sentiment d'échec persistant) ; et enfin, la démonstration (soit le fait de montrer les stratégies pour réussir l'exécution de la tâche). L'étayage désigne ainsi un dispositif de soutien de l'apprentissage qui doit progressivement amener l'autonomisation des processus (Dumortier, 2001 : 9). Ici, il s'agit de faire en sorte de guider l'enfant encore non

lecteur afin de le familiariser avec l'écrit et en faciliter son appréhension. Plusieurs études semblent avoir été menées concernant l'étayage maternel en situation de lecture partagée. Ainsi, Testud et Touquette (2006 : 22-23) distinguent un étayage touchant directement au langage – « débit plus lent, contours intonatifs accentués, ton plus aigu, pauses plus marquées, simplification lexicale et syntaxique, clarté de la construction du discours » - d'un étayage pragmatique - où « les énoncés maternels sont surtout des questions d'information et des requêtes en action » -. Baudier, Fontaine et Pécheux (1997 : 230) ont mené une étude sur l'étayage maternel lors d'une situation de lecture partagée. Les mères mettraient en place des stratégies afin que leur enfant « maintienne son attention du début à la fin de la tâche » (ibid. : 232), notamment la « manipulation du livre (taper, secouer, tourner plusieurs pages) » ou encore le « pointage ». Nous pensons que ces comportements sont importants puisqu'ils permettent d'inscrire l'enfant dans une situation d'échange particulière autour du livre, situation qui lui permet d'appréhender plus facilement encore la lecture.

2.3 Lectures partagées : quel intérêt ?

Grossmann (2001 : 136) revient sur les différentes fonctions que semblent revêtir ces lectures partagées : « rites d'avant-coucher […], moyen de transmettre des textes appartenant à l'héritage culturel, prétexte à discussions variées, moyen de familiariser l'enfant avec certaines caractéristiques de la langue à l'écrit, tant au plan linguistique que discursif, etc. ». Ainsi, la situation de lecture partagée serait bénéfique pour l'enfant et ce, sur plusieurs plans.

En effet, dans un premier temps, les lectures partagées apporteraient de multiples bénéfices sur le plan langagier. Bonnery (2010 : 323) déclare d'ailleurs que les albums de littérature jeunesse sont écrits « en perspective des échanges qu'ils vont permettre et qui constitueront un vecteur potentiel de transmission, explicite ou tacite ». Ces lectures partagées n'endossent pas qu'un seul rôle mais englobent des pans divers de la relation à l'écrit : transmission de la culture, réflexion sur la langue écrite, etc. Cependant, la fonction qui nous semble fondamentale reste la question du « [rituel] d'avant-coucher ». Morais et Robillart (1998 : 138) postulent que la lecture partagée est « une activité autonome et irremplaçable par la nature même des liens qui se nouent entre parents et enfants et qui contribuent à l'investissement affectif de la lecture ». Le terme « affectif » semble ici important. En effet, grâce à la relation privilégiée, intime, qui s'instaure entre le parent et l'enfant lors de ce « rituel de lecture » qui a souvent lieu « le soir juste avant de dormir » (Saint-Pierre, 2012), ce qui serait ici favorisé par le parent médiateur ou passeur de lecture, c'est le plaisir de lire. Le terme de rituel semble pertinent puisqu'en général cette lecture « se met en place dans le

déroulement de la vie familiale à la même heure tous les soirs » et dure en règle générale entre « 10 et 30 minutes » (ibid.).

La présomption d'une influence des parents sur le développement des habiletés de lecture de l'enfant est assumée par plusieurs chercheurs - notamment Sénéchal et Lefevre, 2002 -. André (2003 : 9-10) a d'ailleurs remarqué de réels bénéfices pour les enfants dont les parents s'investissaient et « soutenaient l'activité de lecture depuis plusieurs années (pendant leur scolarisation en classe maternelle et même avant) ». Lundberg (2002) considère que lorsqu'un adulte et plus particulièrement un parent fait la lecture à un enfant, il y a un impact non négligeable sur le savoir-lire. En effet, en étant exposé fréquemment à de l'écrit comme un conte ou un album de jeunesse, l'enfant parviendrait à développer des compétences particulières et nécessaires à une bonne maitrise de l'écrit : phonologiques (représentations phonologiques plus précises), textuelles (construction d'un récit), intellectuelles (connaissances encyclopédiques), lexicales (vocabulaire souvent plus soutenu et moins courant) et syntaxiques (tournures de phrases particulières à l'écrit). Ces lectures permettraient à l'enfant de développer sa compréhension des récits puisque « [p]our l'enfant qui ne sait pas lire, la voix du parent transforme les mots écrits inaccessibles en une réalité communicable. Plus encore par l'intonation toute particulière que mettent les parents dans le récit, l'enfant comprend qu'il s'agit d'un moment spécial. Les parents chuchotent certains passages particulièrement angoissants ou encore ils prennent une voix grave pour jouer les méchants. Ces variations dans la voix n'amusent pas seulement l'enfant, elles l'initient à la trame du récit et accentuent l'intensité dramatique de l'histoire partagée » (ibid.). Ainsi la lecture dramatisée permettrait à l'enfant de développer sa compréhension du texte et à apprécier davantage ce moment de lecture. Outre ce principe de lecture-plaisir ces lectures à voix hautes par les parents apporteraient d'autres bénéfices puisqu'elles permettraient par exemple à l'enfant de développer son lexique (Sénéchal et al. 1996).

Ainsi, les parents jouent un rôle primordial concernant l'exposition à la littérature et à l'écrit de l'enfant, mais ils ne sont pas les seuls à permettre cette acculturation. En effet, cette dernière doit en fait se réaliser conjointement. Lorsque les parents ne peuvent fournir à l'enfant une exposition à la littérature, la maternelle doit venir combler cette expérience lacunaire de l'écrit. Boulanger (2012 :11) insiste d'ailleurs sur ce point : « L'enfant qui arrive au CP sait en général beaucoup de choses surtout […] s'il grandit dans un milieu culturellement favorisé. L'école maternelle devrait donc compenser pour les autres ce que leur environnement ne leur offre pas ».

Conclusion du chapitre 2.

Nous avons ainsi pu voir tout au long de ce chapitre quel pouvait être le rôle des médiateurs de lecture. Même si le parent de par l'exemple qu'il représente pour l'enfant constitue le meilleur « passeur de lecture », l'enseignant a également un rôle important à jouer concernant l'acculturation à la lecture de l'enfant et le développement de son savoir-lire. En effet, lorsque l'environnement littéraire à la maison n'est pas stimulant, c'est à lui qu'il incombe de pallier ce manque de familiarité avec le livre. Cette familiarisation avec l'écrit doit se faire dès l'école maternelle car « attendre six ans pour [placer les enfants] en situation d'apprentissage, c'est laisser toute puissance à l'inégalité socioculturelle » (Cohen et Gilabert, 1986 : 35) mais c'est également risquer d'accumuler un retard difficilement compensable par la suite. Concernant l'enfant sourd, il semble que l'exposer à l'écrit et à la littérature ait un impact bénéfique sur le développement de son savoir-lire et ce à plusieurs niveaux : bonnes connaissances phonologiques, bon niveau de vocabulaire et de syntaxe, connaissances précises des lettres de l'alphabet, etc. Enfin, il semblerait que la pratique littéracique qui ait le plus d'impact sur le développement de son savoir-lire soit la lecture partagée, qu'elle soit faite à la maison ou à l'école.

CONCLUSION DE LA PARTIE THEORIQUE.

En conclusion de cette partie théorique, nous pouvons revenir sur la complexité du savoir-lire. En effet, ce dernier possède des composantes diverses, dont la part de chacune est encore difficile à appréhender afin d'expliquer un apprentissage facile et rapide. Chaque enfant semble apprendre à son rythme et Cohen et Gilabert (1986 :33) déclarent même qu'il « n'y a pas un âge identique pour tous afin d'apprendre à lire facilement et avec profit. L'âge du début de la lecture varie avec chaque enfant ». Même si des compétences en identification des mots et en compréhension sont nécessaires, il semblerait également que pour qu'un enfant entendant ou sourd entre pleinement dans la lecture, l'exposer à des pratiques littéraciques régulières et ce dès le plus jeune âge est important. Pour ce faire, un médiateur est requis. Ce dernier, parent ou enseignant, aura pour tâche principale de varier les pratiques littéraciques proposées à l'enfant afin de susciter son intérêt et de l'amener à développer un certain plaisir de lire et de passer d'un « savoir-faire avec les autres » à un « savoir-faire tout seul » puisque la bonne maitrise du savoir-lire implique également une certaine autonomie de la part du lecteur (Frier, 2011 : 11). Ainsi, ce qui semble surtout en jeu lors de l'apprentissage du savoir-lire est la précocité de l'exposition au langage oral et écrit. Plus l'enfant entrera tôt dans une langue orale –vocale ou signée – plus il parviendra à maitriser des concepts qui lui permettront d'appréhender la langue écrite. De même, plus l'enfant sera exposé précocement et régulièrement à la langue écrite plus il parviendra à développer des mécanismes nécessaires au savoir-lire ainsi que les diverses connaissances que nécessitent ces mécanismes : connaissances phonologiques, connaissance des lettres, connaissances syntaxiques, connaissances lexicales, connaissance de la fonction des écrits, etc.

Il nous semble maintenant intéressant de nous consacrer à l'étude des représentations sociales sur la lecture. Mais auparavant, abordons la théorie générale de la représentation sociale.

PARTIE 2 : METHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES.

CHAPITRE 3 : LA QUESTION DES REPRESENTATIONS SOCIALES AUTOUR DU SAVOIR-LIRE ET DE LEUR RECUEIL.

I. Éléments de définition des représentations sociales.

Dans le cadre de notre mémoire nous avons dû, au fil de nos réflexions, nous pencher sur le concept de représentation sociale. Intéressons-nous un premier temps au concept même des représentations sociales.

1. Ancrage théorique de la représentation sociale.

1.1 Une définition qui fait consensus

Ce concept de représentation sociale se situe au carrefour de différentes disciplines telles que la sociologie, l'anthropologie ou encore la psychologie sociale. Il existerait un consensus autour de la représentation sociale en tant que « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994 : 36). Pour Seca (2010), les représentations sociales sont « des programmes sociocognitifs et comportementaux agissant sur les groupes et leurs membres ». Il semblerait ainsi qu'une représentation sociale « recouvre l'ensemble des croyances, des opinions, des attitudes qui sont produites et partagées par les membres d'un groupe en direction d'un objet social donné. Il ne s'agit pas de tous les objets sociaux mais uniquement ceux autour desquels il y a des enjeux sociaux. » (Moscovici, 1989). Roussiau et Bonardi (2001 : 16) considèrent la représentation sociale comme étant « une grille de lecture de la réalité, socialement construite » par des « groupes forts différents » et ce en fonction de « leurs intérêts », ce qui explique qu'un même sujet puisse avoir des représentations complètement différentes en fonction des groupes qui les ont construites. Le problème des représentations sociales est de savoir « quelles sont leur limites, leurs contours, mais aussi l'étendue du champ social concerné, les référents culturels évoqués explicitement ou implicitement », etc. (Mannoni, 1998 : 4). Ces représentations peuvent aisément être étudiées puisqu'elles « circulent dans les discours, sont portées par les mots [et] véhiculées dans les messages et images médiatiques » (Jodelet, 1989 : 32).

1.2 Les caractéristiques des représentations sociales.

Selon Moscovici (1961, cité par Roussiau et Bonardi, 2001 : 15), les représentations sociales sont ancrées sur différents piliers tels qu' « une dimension structurale », soit la représentation sociale peut être considérée comme « un ensemble organisé » ; « une dimension attitudinale », soit une « position évaluative vis-à-vis de l'objet de représentation » sociale ; ainsi qu'un « niveau d'information détenu par l'individu à l'intérieur de son (ou ses) groupe(s) d'appartenance et à propos d'un objet donné », soit la base informative qui est à l'origine de la construction de cette représentation. Mais les représentations sociales semblent avoir d'autres caractéristiques. En effet, il semblerait que ces représentations se situent « au cœur des interactions sociales et suscitent le positionnement d'un groupe – et/ou d'un individu – par rapport à un objet précis » (Mugnier, 2006 : 115). Ainsi, les représentations sociales suscitent la prise de position par un groupe et par rapport à un groupe sur un objet donné. De plus, ces représentations ne sont pas statiques mais elles évoluent en permanence. En ce sens, Abric (1984, cité par Mugnier, 2006 : 116) a mis au point la théorie dite « du noyau central et des éléments périphériques ». Alors que le noyau, « composant fondamental de la représentation » est admis par tous et assez stable pour résister au changement, les éléments périphériques situés autour de ce noyau sont caractérisés par une certaine instabilité et la possibilité de « variations individuelle ou collective » (ibid.). Enfin, les représentations sociales ne semblent pas se fonder à partir de données objectives ou exactes mais plutôt de sentiments d'évidence, de « connaissance naïve » comme le souligne Mugnier (2006 : 116).

2. Les représentations sociales autour du savoir-lire.

La lecture étant une question socialement vive, les représentations sociales qui en découlent sont nombreuses. Petit (2008 : 9) déclare d'ailleurs que « l'idée que la lecture puisse contribuer au bien-être est très ancienne, autant sans doute, que la croyance qu'elle puisse être dangereuse ou nuisible ». Il existe ainsi différentes représentations sociales du savoir-lire, représentations parfois antithétiques et que nous allons maintenant tenter de passer en revue.

2.1 Dichotomie lecture masculine / lecture féminine.

Jozsa et Leenhardt (1999 : 5) font état d'une représentation sociale de la lecture basée sur le genre. Il existerait une lecture masculine et une lecture féminine. Alors que la première semble se définir par son caractère sérieux et savant et permettrait d'enseigner « aux hommes

ce qui leur est nécessaire pour comprendre et diriger le monde comme système d'idées et de choses », la seconde se caractérise davantage par la notion de « divertissement et de plaisir ». Cette lecture considérée comme « passionnelle » ne délivrerait aucun enseignement mais « occuperait un temps libre et surtout une "sensibilité inemployée" ». Nous retrouvons derrière ce type de représentations sociales des considérations plutôt discriminantes qu'il conviendrait de redéfinir. Plutôt que de considérer cette dichotomie en terme de genre, il nous semble plus judicieux de la reconsidérer en terme de fonction de la lecture et de laisser de côté toute distinction en terme de genre, même si « la notion de genre s'inscrit dans une définition sociopolitique qui souligne l'importance de la construction sociale du masculin et du féminin » et « définit des différences socialement, culturellement et politiquement construites et déterminées ». Ce dernier « apparaît donc comme un outil d'analyse qui ne se réfère pas à un en-soi féminin et masculin, mais qui permet d'étudier des interrelations, c'est-à-dire de repérer des rôles occupés ou assignés selon qu'on est un homme ou femme. » (Armogathe, 2009 :1).

2.2 Dichotomie lecture instrumentale / lecture plaisir.

Si nous considérons cette représentation sociale par un autre prisme que celui du genre, nous parvenons à une distinction lecture instrumentale/lecture plaisir, soit une distinction entre les différentes fonctions de l'écrit, fonctions que nous avions déjà abordées dans la partie théorique de ce mémoire.

2.2.1 L'impact du milieu socio-économique sur les représentations des fonctions de la lecture.

Prêteur et Carayon (1986 : 280), au terme d'une étude auprès d'enfants âgés de six à douze ans sont parvenus à distinguer différentes catégories de représentations sociales autour de la lecture en partant du principe que « sachant que les pratiques culturelles sont marquées par les conditions de vie sociale des différents milieux », il semble possible d'observer « une pratique et un goût variable de la lecture en tant que loisir ». Ainsi, il semblerait que les enfants issus de milieux favorisés associent la lecture tant à sa fonction instrumentale qu'à la notion de plaisir contrairement aux enfants issus de milieux dits défavorisés. Ces derniers associent davantage la lecture à sa fonction instrumentale. Nous sommes d'avis que cela pourrait provenir d'un certain manque d'exposition à l'écrit. En effet, nous avons vu précédemment le rôle du facteur social dans l'investissement de la lecture et abordé le fait que certaines recherches telles que celle menée par Duncan et Seymour (2000) montrent qu'une grande majorité des élèves qui ont des difficultés en lecture proviennent de milieux socio-

économiques défavorisés. Or, ces différences de représentations sociales seraient à notre sens davantage du ressort de difficultés en lecture que du milieu social. Geneviève, de Geneve et Niederberger (1996 : 168) semblent aller dans ce sens puisque selon une de leur étude, « les enfants sans difficulté d'apprentissage de la lecture semblent […] avoir des représentations un peu plus précises que les enfants avec difficultés ». Il semblerait donc que ce soit à partir de cette conception en terme d'avec difficultés/sans difficultés que partent les différences de représentations sociales.

2.2.2 Les représentations sociales des fonctions de la lecture.

Selon Bandura (1986), la représentation de l'utilité d'une activité semble liée au sentiment de compétence qu'éprouve l'individu à son égard, étant donné que cette perception tend à déterminer en partie la valeur de cette activité. Carayon (1991, cité par Ecalle et Magnan, 2002) définit plusieurs représentations sociales liées à ces notions de lecture instrumentale et lecture plaisir : l'idée de « plaisir, de technique à acquérir, de travail scolaire, de moyens d'accès à différents écrits, de moyen d'information, de moyen de relations avec des adultes qui racontent des histoires, de moyen de relations avec des adultes qui enseignent la lecture ». Ecale et Magnan (2002) ont réalisé une étude permettant de rendre compte des « items saillants de la représentation sociale de la lecture » chez des enfants de fin de CE1. Plusieurs réponses sont revenues telles que « éviter de redoubler », « apprendre avec le maitre », « avoir une bonne note », « apprendre plein de choses » ou encore « aimer lire ». Nous pouvons également citer l'étude de MacArthur et al. (1995 ; cité par Beer-Toker et Gaudreau, 2006 : 351) qui permet de constater que « des élèves âgés de dix ans présentant des troubles d'apprentissage ont significativement amélioré leur performance en écriture quand on leur a présenté des tâches d'écriture dont ils percevaient l'utilité ». Ainsi il semblerait que le savoir-lire se pare de diverses représentations sociales sur ses fonctions et que plus cette fonction paraît utile, plus les performances en lecture peuvent être améliorées.

2.3 Les représentations sociales de la lecture des enfants eux-mêmes.

Ces représentations sociales de la lecture sont également portées par les enfants eux-mêmes et concernent tant ses finalités que les procédures qu'elle met en place.

2.3.1 L'existence de conceptions dominantes.

Les représentations des enfants sur la lecture sont de nature diverse. Dans un premier temps, il semblerait qu'il existe une grande confusion entre l'écrit et l'oral (Chauveau, 1997).

Pour certains enfants, lire, c'est dire. Nous sommes d'avis que cette conception tend à s'expliquer par la pratique scolaire de la lecture magistrale à l'école maternelle. Cette confusion écrit/oral va de pair avec l'un des trois pôles des conceptions de la lecture mises au jour par Bernardin (1997) chez des élèves entrant au cours préparatoire : lire c'est se remémorer une histoire lue et racontée par un pair. Ainsi, pour certains élèves, écouter une histoire et s'en souvenir serait partie prégnante de l'acte de lecture. Une autre confusion décelée chez ces élèves est le caractère presque naturel du savoir-lire. En effet, certains considèreraient que le fait de savoir-lire « résulte d'un développement normal : "quand on est grand, on sait" » (Barré-de Miniac, 2003 : 115). D'après ces représentations, le savoir-lire ne résulterait alors pas d'un apprentissage compliqué puisqu'il est presque inhérent au développement. Ces élèves considèrent qu'ils liront forcément. Enfin, une troisième conception de la lecture anime ces élèves puisque, à la question : « que faut-il faire pour apprendre à lire ? », certains semblent faire une « confusion entre lire et imaginer » (Barré de Miniac, 2003b : 115). Pour certains élèves, lire une histoire serait synonyme de se raconter une histoire "dans sa tête" en ne restant pas forcément fidèle au texte qui est lu. Nous sommes d'avis que cette confusion peut parfois être entretenue par le processus d'inférence que doivent mettre en place les lecteurs. Cependant, il faut bien faire prendre conscience aux élèves que pour comprendre une histoire, ils doivent « construire une représentation mentale de l'histoire racontée » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 17), c'est-à-dire se « faire un film » de l'histoire mais en prenant uniquement appui sur ce qui est dit par le texte et donc vérifiable.

2.3.2 Le savoir-lire, la persistance de certains malentendus.

Cèbe et Goigoux (2009 : 8) se sont également penchés sur ces représentations de la lecture et déclarent qu'il existe un certain nombre de « malentendus » sur la nature même de l'activité de lecture. Il semblerait selon eux que les élèves se méprennent « sur les attentes de l'école, sur la nature des tâches de lecture, sur les procédures requises et sur l'activité intellectuelle à mobiliser pour y faire face ». Ces malentendus concernent de fait tout à la fois les procédures de lecture mais également ses finalités. Ainsi, certains élèves pensent qu'il suffit de « décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 8). La compréhension serait alors pour eux indissociable de l'identification des mots. Or, nous savons bien que ce n'est pas le cas : il ne suffit pas d'être bon décodeur pour être bon "compreneur". Cette conception erronée est la source de procédures inadéquates telles que le fait de considérer chaque phrase comme des segments isolés et ne pas tenter de faire des liens entre-elles pour construire le sens global d'un texte. De même, la lecture est parfois vue par certains élèves

comme une « simple recherche d'informations » (ibid.). Cette représentation est directement induite par les pratiques scolaires de questionnaire de lecture. Irwin (1986) déclare d'ailleurs que « très souvent l'enseignement de la compréhension est limité aux questions et le seul "feed-back" donné à l'élève est l'exactitude ou non de sa réponse ». En effet, après la lecture d'un texte, les élèves sont souvent invités à répondre à des questions de compréhension ponctuelles, où ils doivent pour ce faire s'appuyer sur une partie ou un extrait bien précis du texte. L'activité de lecture se résumerait ainsi ici à un simple repérage thématique ou à de la localisation d'informations qui ne sont pas utiles à la création d'une compréhension globale mais plutôt à une compréhension morcelée, sur des points très spécifiques. Nous soutenons que la compréhension implique de faire des liens entre les différentes informations véhiculées par le texte et non de comprendre isolément quelques bribes d'information.

3. L'effet des représentations sociales de la lecture sur l'enfant lecteur.

Carayon (1991) à la suite d'une étude sur les représentations sociales de la lecture chez des enfants déjà lecteurs est parvenu à distinguer deux grands types de représentations sociales : les représentations dites défavorables et les représentations non défavorables. Les représentations non défavorables se scindent en deux groupes : les représentations ambivalentes et les représentations favorables. Alors que les représentations défavorables englobent les notions de nécessité sociale et des techniques à acquérir afin de pouvoir lire, les représentations ambivalentes font de la lecture une « source d'informations » ainsi qu'une activité scolaire qui participe à « la réussite sociale » (Ecalle et Magnan, 2002). Les représentations favorables enfin associent à la lecture la notion de plaisir et d'« activité intégrée à la vie quotidienne » (ibid.). Ce qui nous semble d'autant plus intéressant dans l'étude de Carayon (1991), c'est que ce dernier est arrivé à la conclusion que la représentation sociale que possède l'enfant sur la lecture a une influence sur ses performances. En effet, les enfants qui ont une représentation favorable de la lecture et l'associent à une activité plaisante ne rencontrent pas en règle générale de problèmes de lecture. Au contraire, les enfants qui possèdent une représentation défavorable de la lecture semblent être ceux qui rencontrent le plus de difficulté. Ainsi, nous sommes d'avis que c'est par la maitrise ou la non maitrise du savoir-lire que s'élaborent les représentations sociales de la lecture et ce, dès le plus jeune âge. Il faut donc agir très rapidement sur ces représentations et faire en sorte que le savoir-lire paraisse plaisant et utile à l'enfant.

Les représentations et leur impact sur l'apprentissage en général ont été largement discutées par le constructivisme qui est le versant pédagogique d'un courant de recherche scientifique endossant l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information : le cognitivisme. Le constructivisme est un positionnement épistémologique reposant sur l'idée que nos représentations sont avant tout le produit de l'entendement humain. Ces représentations sont le fruit d'une construction et ne sont pas forcément le reflet exact de la réalité. Pour Piaget, que l'on considère comme le père du constructivisme, c'est l'individu lui-même qui construit ses propres connaissances. Et l'apprentissage se fait par modifications successives des représentations. Ainsi, il faudrait pour l'apprentissage de la lecture que l'enseignant ait conscience des représentations préalables de ses élèves « afin de pouvoir ensuite faire évoluer ces dernières vers des représentations plus appropriées à l'apprentissage » (Giguère et al., 2002 : 27). C'est pourquoi nous pensons que connaître et étudier les représentations de la lecture est nécessaire pour permettre aux élèves de développer un savoir-lire performant.

II. Méthodologie et corpus.

Abordons maintenant la méthodologie que nous avons suivie afin d'effectuer nos recherches sur le terrain.

1. Recherches sur le terrain.

Jusqu'à présent nous avons surtout étudié la théorie de l'exposition à l'écrit et de l'acculturation littéraire dans le développement du savoir-lire. Il nous semblait également important de comprendre les mécanismes en place dans l'acculturation à la littératie dans l'espace familial et puis particulièrement en recueillant des discours de parents d'enfants sourds. Pour ce faire, nous avons donc réalisé des entretiens avec ces parents.

1.1 Objectif de la recherche sur le terrain.

La partie théorique de notre mémoire s'axe très largement sur le savoir-lire ainsi que sur l'une des conditions qui nous semble essentielle à sa réalisation : l'acculturation et l'exposition précoce à la littérature et au livre. Comme nous avons pu le montrer dans la partie théorique, le savoir-lire est un objet complexe impliquant des composantes multiples et elles aussi complexes. Nous avons souhaité explorer plus avant la façon dont se construit cette

acculturation au sein même des familles. N'ayant pas eu la possibilité d'effectuer une recherche participante au sein d'une famille ou plusieurs familles, nous avons pu recueillir des discours de parents sur leur façon d'exposer leur(s) enfant(s) sourd(s) et/ou entendant(s) à l'écrit et à la littérature.

Le recueil de données par la technique des entretiens nous permet d'une part de rendre compte des pratiques déclarées par les familles rencontrées, autrement dit, ce que les parents disent mettre en place avec leur(s) enfant(s) autour de la lecture et, d'autre part, d'obtenir des discours, des représentations sociales plus larges sur le savoir-lire telles que sa fonction ou encore les mécanismes à mettre en place pour arriver à lire mais également de constater dans les discours ce qui pouvait favoriser ou freiner la réussite de l'apprentissage du savoir-lire chez l'enfant sourd. Des données plus concrètes telles que des moments de lecture partagée filmés constitueraient pour nous l'objectif de recherche de terrain idéal.

Nous sommes d'avis que l'intérêt d'étudier les représentations sociales réside dans le fait que ces dernières « conduisent à l'action, qui influence à son tour les comportements des individus appartenant à un groupe, en fonction de leur prise de position » (Medeiros, 2009 : 37). Ainsi, en étudiant les représentations sociales de la lecture, il semble possible de proposer des pistes viables pour favoriser l'exposition à l'écrit chez l'enfant sourd.

1.2 Le choix de l'entretien.

Puisque les représentations sociales sont véhiculées et s'observent dans les discours, nous avons décidé de réaliser des entretiens dans le cadre de ce mémoire. Il nous a d'abord fallu déterminer le type d'entretien que nous voulions réaliser. Après avoir comparé les différents types d'entretien, nous avons décidé de nous orienter vers le semi-directif. A notre sens, ce type d'entretien présente des avantages concernant nos objectifs de recherche. En effet, lors d'un entretien de ce type, la situation de communication est particulière. Elle se présente comme une conversation mais n'en est pas réellement une puisque l'enquêteur a pour visée non pas de parler, mais de faire parler son interlocuteur. Avant de mener à bien son entretien, le meneur d'entretien doit au préalable expliquer la raison de cet entretien ou encore rappeler les diverses modalités d'anonymisation des données, pour que l'interviewé sache bien à quoi s'en tenir. L'entretien à proprement parler démarre par une question vaste, appelée « phrase d'entame » (Romelaer, 2005 : 102), qui lance la conversation et permet d'aborder le sujet traité. Par la suite, l'enquêteur tentera d'orienter l'entretien « par des "reformulations" et des "relances" » (ibid.). Il doit également soutenir « le discours par des "oui" pour signaler qu'il est dans une situation d'écoute attentive » (ibid. : 103). Si ce type d'entretien a été retenu dans

le cadre de ce mémoire, c'est parce qu'il paraissait nous permettre d'obtenir « des données qui reflètent réellement les connaissances, pensées et émotions du répondant » (ibid. : 134). Ces données semblent « fiables parce que l'entretien est peu directif » et que « le chercheur obtient les réponses sans poser les questions » (ibid.). Les entretiens directif et non-directif ne nous semblaient pas pertinents sur ce point puisque dans le premier cas, l'enquêteur dirige complètement l'entretien en posant des questions très précises, empêchant ainsi la conversation et dans le second cas, il présente un thème qu'il demande à l'interviewé d'analyser et le laisse ensuite parler librement, laissant la conversation se déployer parfois bien au-delà des limites du sujet à traiter. Ainsi, il nous semblait qu'un entretien semi-directif était le plus approprié afin de recueillir des discours sur les représentations sociales de la lecture de parents d'enfants sourds.

1.3 Le guide d'entretien.

Un tel entretien nécessitait un guide. La préparation de ce guide étant décisive, il a fallu avant de le réaliser déterminer les thèmes que nous voulions aborder avec d'une part les parents interrogés : les lectures partagées, la fréquentation des lieux de diffusion, etc. et d'autre part les professeurs interrogés : la place du livre dans l'école et dans les enseignements, les politiques de l'école concernant l'accès au livre, etc. Ces thèmes abordés devaient être pertinents par rapport à notre problématique et notre sujet de recherche. Une fois ces thèmes définis nous avons pu réaliser le guide d'entretien qui serait utilisé avec les parents. Les différentes rubriques ou thèmes, suivent sur le papier un ordre bien précis, mais cet ordre ne peut être respecté dans la réalité du fait de la modalité de l'entretien. En effet, c'est l'interviewé qui lance la conversation et est censé aborder de lui-même les différents points. Si un sujet n'est pas abordé, c'est à la personne qui mène l'entretien de relancer la conversation et d'orienter l'interviewé en ce sens. Le guide ne sert en réalité que d'aide-mémoire pour celui qui dirige l'entretien et lui permet de vérifier que tous les thèmes prévus ont bien été abordés.

2. Constitution du corpus.

Afin de réaliser des entretiens, il a fallu rencontrer des personnes intéressées pour répondre à nos questions et ainsi obtenir un corpus.

2.1 Récolte des données : premières difficultés.

Comme nous l'avons dit précédemment, les entretiens que nous voulions faire auraient pour but de permettre le recueil de représentations sociales sur la lecture. Afin de constituer notre corpus nous avons mis en place le protocole suivant : plusieurs associations ou écoles pour enfants sourds à travers la France ont été contactées afin de rencontrer des personnes qui accepteraient de réaliser des entretiens. Au total, sur la dizaine de courriels envoyés, seule une personne a répondu et transféré la demande d'entretien à des personnes qui pourraient être intéressées. Un rendez-vous a alors été pris avec une mère d'enfant sourd afin de réaliser un entretien. Malheureusement, suite à divers contretemps, cet entretien n'a jamais pu se réaliser. C'est finalement par le biais d'une association grenobloise que ces rencontres ont pu être organisées. Quatre entretiens ont été réalisés au total, mais seuls trois seront transcrit dans ce mémoire. En effet une personne n'a plus souhaité participer et a ainsi refusé que son entretien paraisse dans ce travail. L'autre difficulté concerne les entretiens avec les enseignants. Malheureusement aucun entretien de ce type n'a pu être réalisé puisque les enseignants contactés n'ont pas souhaité participer. Le guide d'entretien que nous avions rédigé à leur intention est tout de même consigné en annexe et nous espérons pouvoir réaliser des entretiens de ce type lors de recherches ultérieures.

2.2 Corpus constitué.

Les trois entretiens transcrits ont tous été réalisés en juin 2014 dans les environs de Grenoble dans un lieu choisi par la personne concernée. Deux entretiens ont ainsi été directement réalisés au domicile des parents tandis que le troisième s'est déroulé dans un restaurant – ce qui explique les quelques blancs dans la transcription : le bruit environnant empêchant parfois la compréhension. Les participants étaient au préalable informés d'une part par un formulaire de consentement et d'autre part par une indication à haute voix avant le début de l'entretien que ce dernier allait être enregistré grâce à un microphone et qu'il serait transcrit pour figurer dans ce mémoire. Un exemple de formulaire de consentement se trouve en annexe. Il comporte les principaux objectifs de la recherche et récapitule les droits qu'a la personne interrogée concernant la publication des données ainsi que leur anonymisation. Les entretiens durent respectivement : 1h38m, 1h22m et 1h19m. Les trois personnes qui ont accepté de réaliser cet entretien sont toutes des mères de famille dont au moins un de leur enfant est sourd. La première personne interrogée, Marie, est mère de quatre enfants. L'ainée, Alexane, entendante a treize ans ; Jade, sa sœur, sourde profonde récemment implantée a onze

ans ; Lucie, entendante a six ans et est scolarisée au CP et enfin, Jules, quatre ans scolarisé en petite section de maternelle est sourd sévère profond et est bi-implanté avec un premier implant à quinze mois et un second à deux ans et demi. La deuxième personne interrogée, Sophie, est également mère de quatre enfants : Clément, qui a huit ans et demi est sourd sévère profond et implanté ; Louis qui est scolarisé au CP est entendant ; Raphaël qui est lui scolarisé en grande section de maternelle est également entendant et enfin le petit dernier, Thomas a un an et demi et a été implanté à la suite du diagnostic de sa surdité. Enfin, la troisième mère de famille, Nathalie a deux enfants : Zoé, sourde profonde âgée de sept ans et demi et Florian, âgé de quatre ans qui est lui, entendant. Deux de ces mères exercent une activité professionnelle, la troisième, Sophie a cessé de travailler pour s'occuper de ses enfants.

Entretien	**Date et Lieu**	**Durée de l'entretien**	**Enfants et degré de surdité**	**Niveau de pratique LPC**
E1 : Marie	09/06/14	1 :38 :39	• Alexane – 13 ans – entendante • Jade – 11 ans – sourde sévère profonde – prothèses à deux ans puis implantation à dix ans • Lucie – 6 ans - CP - entendante • Jules – 4 ans - PS - sourd sévère profond troisième degré – bi-implanté : 1er à quinze mois, 2nd à deux ans et demi	Pratique intensive
E2 : Sophie	09/06/14	1 :22 :13	• Clément – 8 ½ ans - sourd sévère profond - implanté • Louis - CP - : entendant • Raphaël - GS - : entendant • Thomas - un an et un mois - sourd - implanté	Pratique intensive
E3 : Nathalie	11/06/14	1 :19 :07	• Zoé – 7 ½ ans- sourde profonde – prothèses classiques puis bi-implantation : 1er à deux ans, 2nd à presque trois ans • Florian – 4 ans-entendant	Pratique non régulière

Figure 10 - Tableau récapitulatif du corpus constitué

3. Le traitement des données.

Une fois ce corpus constitué, il a fallu mettre au point une démarche d'analyse des données recueillies. Nous avons choisi de nous inscrire dans une démarche de type qualitatif.

3.1 Une démarche d'analyse qualitative.

Selon Atifi et al. (2006 : 168), un corpus est composé « d'une série de transcriptions d'entretiens, donc d'interactions occasionnées en vue de répondre à une question de recherche ». Notre question de recherche était comme nous l'avons déjà indiqué, de tenter de rendre compte des pratiques littéraciques déclarées des parents avec leur(s) enfant(s) sourd(s) mais également de recueillir des représentations sociales sur le savoir-lire. Une fois nos entretiens réalisés et le corpus constitué, il convenait d'en faire une analyse. Celle qui semblait le plus répondre à notre finalité de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Pour mener à bien une telle démarche, il semble nécessaire de faire en sorte que les outils « et méthodes utilisés [soient] conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives » - telles que des témoignages -, et « d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques » (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette démarche nous semblait pertinente en fonction de la finalité de notre recherche. Nous avons donc privilégié une analyse thématique de notre corpus qui tente de rendre compte des diverses représentations de la lecture et des pratiques littéraciques déclarées des parents rencontrés. Mais, afin d'effectuer cette analyse, il a fallu transcrire les entretiens réalisés. Ce processus s'est fait selon certaines conventions que nous allons maintenant passer en revue.

3.2 Les conventions de transcription appliquées au corpus.

Les conventions de transcriptions retenues pour ce mémoire sont celles mises au point par le G.A.R.S. (Blanche-Benveniste, Bilger, Rouget et van den Eynde, 1990 : 228-229) et DELIC (2004). La transcription se fait « en orthographe standard, sans ponctuation ni majuscule de début de phrase » (DELIC 2004 : 16). De plus, la prosodie ou les signes expressifs n'ont pas été conservés. Lorsque des mots étaient signés, la transcription les rend entre crochets et en majuscule - [VOITURE] (E2, TP 26)-. Lorsque le LPC est utilisé, une indication entre crochet est présente avant le début de la phrase codée : [en codant] – « [en codant] tu sais écrire papa » (E1, TP 559) -. La transcription rend également les pauses - notées / // ou /// selon la longueur -, les amorces - notées par un tiret : « re- il a refait » (E2, TP

26)-, ainsi que les moments où la compréhension est impossible - notés x xx ou xxx selon leur longueur -. Les chevauchements sont indiqués par un soulignement. Lorsque des titres de livre ou de revue sont mentionnés, ils sont mis entre guillemets droits : “Popi”. Les abréviations n’ont pas été utilisées « sauf dans les cas où la forme développée n’est normalement pas utilisée à l’écrit », comme c’est le cas pour « etc. » par exemple (DELIC, 2004 : 19). Concernant les onomatopées, elles ont été transcrites selon l’orthographe prescrite par le DELIC (2004 : 22). L’entretien se réalise autour d’une « conversation duelle qui se construit selon une règle d’alternance de la parole » (Cosnier, 1988 : 176). Pour la transcription de ce corpus, nous avons choisi une numérotation des tours de parole. Cependant, se pose le problème de la définition du tour de parole. En effet peut-on considérer les interruptions de type confirmatif : hum hum comme un tour de parole ? Nous avons tout de même considéré qu’un tour de parole s’interrompait lorsque l’autre locuteur prenait la parole, même pour une simple onomatopée : O.K, ouais, hum hum. Chaque tour de parole fait l’objet d’un retour à la ligne et d’un paragraphe séparé et débute par l’identification du locuteur : PSEUDONYME ou OBSERVATEUR. Cette identification du locuteur est séparée du texte par une tabulation.

3.3 Anonymisation des données

L’anonymisation des données a pour but de prévenir toute indentification par un tiers de la personne qui a accepté de réaliser l’entretien. Ce travail a pour but de garantir « la protection de la vie privée des personnes concernées par l’enquête » en changeant « tout ce qui permet d’identifier directement une personne : par référence au locuteur ou à un tiers et à sa sphère privée », « tout ce qui peut lui porter préjudice » et « tout ce qui peut indirectement permettre par recoupement d’informations de remonter au locuteur concerné » (Baude et al. 2006 : 67). Les données qui sont anonymisées dans notre corpus sont les suivantes : les prénoms, les noms de famille, les surnoms, les adresses, les lieux de vie ou de naissance, les professions ainsi que les noms des écoles fréquentées. En revanche les sexes des enfants ainsi que leur âge ont été conservés. Les données ont été anonymisées de la façon suivante : dès qu’une information permettant d’identifier une personne était transcrite, elle était immédiatement remplacée ou effacée. Ainsi les professions citées ont toutes été remplacées par *NProfession*, les prénoms par des pseudonymes, les noms de villes par *NVille*, les noms d’école par *NEcole* et les noms des orthophonistes par *NOrthophoniste*. Les pseudonymes ont été choisis de manière à éviter toute ressemblance avec le prénom original autant que faire se peut.

Conclusion du chapitre 3.

Les objectifs que nous nous étions fixés avant la passation des entretiens et la constitution des corpus n'ont pas tous été tenus, du fait notamment des aléas du terrain. Trouver des participants à cette étude n'a pas été chose facile. Peut-être aurons nous l'occasion de mener à bien ces objectifs premiers au cours d'une prochaine étude. Le corpus ainsi constitué répond toutefois assez bien à nos attentes puisque nous avons eu l'occasion de récolter des données sur la manière dont les parents disent exposer leur(s) enfant(s) à l'écrit notamment et avoir leur ressenti sur les difficultés que rencontraient ces enfants face à la lecture. De plus, nous avons pu rencontrer des parents d'enfants d'âges assez différents, ce qui nous permet d'avoir une certaine perspective quant à leur développement littéracique. Cependant, force est de constater que ces enfants possèdent des profils très divers : un des enfants est précoce, un autre, atteint par d'autres troubles encore que la surdité, tout ceci empêchant parfois de prendre en compte la part exacte de la surdité quant au développement des compétences du savoir-lire ou au contraire des difficultés rencontrées. De plus, nous n'avons rencontré que des familles ayant investi le LPC et pas la LSF. De fait, nous ne pouvons pas nous interroger sur le rapport entre la langue orale et le développement du savoir-lire comme nous avions pu le faire lors de notre partie théorique.

CHAPITRE 4 : REPRESENTATIONS SOCIALES DU SAVOIR-LIRE : ANALYSE DES ENTRETIENS AUTOUR DE LA TRIADE VOULOIR-LIRE, POUVOIR-LIRE ET DEVOIR-LIRE.

Le savoir-lire fait l'objet de diverses représentations sociales comme nous avons pu le constater au cours de nos entretiens. L'une de ses représentations concerne sa définition. Le savoir-lire serait selon Marie « comprendre ce qu'on lit, pas trop hacher les mots » (TP 136), pour Nathalie, la « lecture c'est simplement être autonome dans sa vie quoi être indépendant et ben on le voit bien la lecture on en a besoin tout le temps dans la vie pour comprendre quoi que soit et après ben oui un moyen de communication » (TP 153). Enfin pour Sophie, lire « ça sert […] à s'ouvrir sur le monde donc euh à découvrir à la fois voilà une ouverture sur le monde à la fois dans le temps dans l'espace à la fois dans les matières euh les s'informer se former se détendre » (TP1 30). Nous avons ainsi un champ de représentations vaste : lecture plaisir, lecture instrumentale, lecture formatrice, etc. Mais au-delà de ces conceptions sur le savoir-lire, il nous semble judicieux de l'appréhender à travers un autre prisme, celui de la triade devoir-lire, pouvoir-lire et vouloir-lire (Bachelard, 2003 : 214). En effet, nous avons passé en revue au cours de notre partie théorique les divers mécanismes et compétences à mettre en place lors de la lecture. Or, appréhender le savoir-lire par ces seuls mécanismes ne nous semble pas être une approche pertinente pour expliquer la réussite dans ce domaine. Nous pensons au contraire que le savoir-lire n'est pas une compétence indépendante mais qu'il s'intègre au sein de cette triade qui semble pouvoir rendre compte de tous les pans permettant d'étudier et de mettre en regard le savoir-lire. Nous postulons en outre que c'est par le positionnement dans les différentes composantes de cette triade que l'apprenant parviendra à entrer pleinement dans la lecture. C'est pourquoi dans un premier temps nous analyserons dans les discours le rôle du poids de la société (au sens large, en prenant notamment en compte les parents et l'école) sur l'investissement de la lecture. Puis nous nous interrogerons sur les pratiques déclarées des parents et sur leur manière d'investir leur rôle de passeur de lecture. Enfin, nous nous interrogerons sur la question du vouloir-lire en nous demandant notamment qui investit précisément ce vouloir-lire : les parents ou les enfants ?

I. Du devoir-lire au pouvoir-lire : des attentes multiples et des réalités extra-ordinaires ?

Ce qui transparait en premier lieu dans nos entretiens est le côté nécessaire du savoir-lire : « devoir lire » apparaît comme une obligation, ne serait-ce que pour la réussite scolaire. La lecture est alors vue comme un devoir, comme une étape indispensable à une bonne intégration dans la société. En effet, Bonaccorsi (2009) par exemple considère la lecture comme « un véritable enjeu social en tant que pivot de la démocratisation culturelle ». En ce sens, les parents semblent avoir de fortes attentes en ce qui concerne la lecture de leur enfant et tendent à le projeter lecteur plus ou moins vite comme nous allons le constater.

1. Projeter l'enfant en tant que sujet lecteur : les attentes des parents.

En tant que parent, la maitrise du savoir-lire par son enfant fait l'objet d'un certain nombre d'attentes. La plupart du temps, ce sont les différences entre ce que le parent projetait et la réalité qui sautent aux yeux en premier.

1.1 La projection vs. la réalité : la reconnaissance des difficultés de l'enfant.

C'est parce que cet écart entre les attentes du parent et la réalité est parfois grand que l'une des premières choses qui apparaisse lorsque l'on parle de projeter l'enfant lecteur, ce sont les difficultés qui peuvent survenir. En effet, Nathalie a remarqué que Zoé ne « va pas faire l'effort d'écrire » (TP 6). Les pratiques scripturales déclarées sont les suivantes :

> c'est très rare que alors de temps en temps ça m'est arrivé quelques fois qu'elle veuille écrire une lettre ou des mots un petit mot pour les copains où là vraiment elle va faire l'effort et elle va me demander mais c'est très rare / c'est vraiment peu (TP 6).

Zoé ne semble pas encore être entrée dans la langue écrite puisque cela représente pour elle un « effort ». Marie déclare qu'Alexane n'avait « pas un très bon niveau » de lecture (TP 199) et s'est bien rendue compte de ses difficultés :

> il y avait encore les évaluations nationales en CE1 et euh elle était juste à la moyenne hein, et même un peu en dessous pour certains trucs donc ça voulait bien dire

> qu'il y avait quand même un problème quelque part / elle a bien rattrapé mais // (TP 199)

Marie a donc fait l'expérience d'un « problème » entre ce qu'elle projetait – et ce que la société projette au travers des évaluations de lecture nationale – et la réalité. Cet écart entre ce qu'elle attendait et ce qui en est réellement du développement du savoir-lire de sa fille semble lui avoir laissé un goût amer : « ouais et puis quand on voyait que ça ne marchait pas comme on pensait que ça marcherait voilà » (TP 191). Sophie a également expérimenté cet écart entre la projection de l'enfant lecteur et la réalité puisqu'elle semble avoir été surprise par la manière de lire de son fils :

> je pensais pas du tout que ça ferait ça parce que depuis euh la fin de grande section il déchiffre donc tu vois ça fait un an une année une bonne année qu'il déchiffre et ben il est pas rentré dans la lecture (TP 8).

Nous pouvons toutefois relativiser ses craintes concernant l'entrée dans l'écrit par Louis. En effet, ce dernier n'est qu'au CP. Il n'a donc appris explicitement le savoir-lire que depuis peu de temps. Il aura encore ainsi tout le loisir de développer ses compétences liées au savoir-lire. Ce qui pose réellement problème ici semble être la représentation de son fils en tant que lecteur que s'était faite Sophie et la réalité : il semble qu'elle ne s'attendait pas à ce qu'il ne « rentre pas dans la lecture » comme elle l'avait imaginé.

1.2. Faire confiance à l'enfant : se dire qu'il réussira à lire.

Projeter son enfant lecteur c'est formuler des attentes à son égard. Certains parents comme Sophie sont très confiants lors de l'entrée dans l'écrit de leur enfant. Elle déclare en effet à propos de Clément :

> moi j'étais hyper confiante hein parce que je voyais bien un petit gamin intéressé par tout il passait déjà son temps à bouquiner donc il était déjà tout le temps dans les BD à tourner les pages et donc moi je savais qu'il allait lire hein de toute manière Clément depuis depuis sa naissance il nous a toujours beaucoup surpris en fait en faisant les choses à sa vitesse mais à chaque fois qu'il le fait il le fait correctement (TP 108)

Ainsi, elle ne se posait pas de question concernant sa capacité à entrer dans l'écrit puisqu'il témoignait déjà de certaines attitudes de lecteurs. Elle « savait qu'il allait rentrer dedans » (TP 110). Rappelons que Clément est précoce et que de ce fait, ses apprentissages semblent se réaliser de manière assez rapide. Marie ne semble pas non plus se faire du souci pour Jules : « ah bah je pense qu'il a déjà compris, ah oui, je pense qu'il saura lire avant le CP ». Elle ne s'« inquiète pas » pour ça. Marie entend surement derrière la formule « il a déjà compris » que Jules est capable de faire des associations graphophonologiques et qu'il semble comprendre les histoires qu'elle lui lit. Et il semblerait que pour elle, cela suffise à entrer de plein pied et sans problème dans l'écrit. Mais nous pouvons tout de même nous poser la question de la raison de cette projection de l'enfant en tant que lecteur.

1.3. Les raisons d'une telle projection.

Le devoir-lire pourrait être caractérisé par l'importance accordée au savoir-lire et à son application. Dans les programmes de l'éducation nationale, une première approche de l'écrit n'est prévue que pour la grande section de maternelle[5]. Cependant « à la fin de la scolarité obligatoire, les élèves doivent être capables de comprendre tous les types d'écrits et de rédiger des textes qui correspondent aux besoins des usages sociaux et scolaires ». Les termes « besoins » et « usages sociaux » nous semblent important. En effet, il semblerait que « l'évolution économique et sociale impose aux individus de toujours mieux saisir et utiliser les informations écrites » (Vanhooydonck 2002 : 44). Le savoir-lire et son application seraient ainsi nécessaires à une bonne intégration sociale puisque « dépendance, manque de confiance en soi, exclusion, actions et choix professionnels restreints, incapacité à assimiler de nouveaux apprentissages, affaiblissement de la cohésion sociale, émergence d'une société à deux vitesses [ainsi que] difficultés à exercer sa citoyenneté » sont des conséquences directes de l'illettrisme (ibid.). Ainsi la maitrise du savoir-lire semble « d'une importance capitale dans le vie sociale » des personnes sourdes (Tominska 2011 : 93). Cette conception se retrouve chez Nathalie lorsqu'elle relate sa rencontre avec un jeune homme sourd avec lequel elle a eu des difficultés à communiquer :

> un jour un jeune enfin un jeune je sais pas moins de trente ans entre et je vois qu'il est euh appareillé et euh ben j'ai vu qu'il était sourd quoi donc il parlait pas et ben oui forcément pour me demander des choses il est

[5] http://www.education.gouv.fr/cid200/la-maitrise-de-la-lecture-a-l-ecole.html

> passé par l'écrit il m'a écrit ce qu'il voulait et là j'ai trouvé dommage parce qu'en fait je pensais qu'il connaissait peut-être le LPC quand même et du coup je me suis mise à coder et non en fait il connaissait pas il faisait de la LSF ouais / ben du coup c'est pas évident ben oui après on passe par l'écrit mais c'est vrai que du coup euh il y a une barrière forte // (TP 129)

Selon Nathalie, passer par l'écrit permettrait alors d'abolir cette « barrière forte » de communication entre les entendants et les sourds. Cet adjectif n'est pas anodin. Il témoigne d'un réel clivage entre les pratiques oralistes (langue vocale et/ou sans LPC) et bilingues (LSF et/ou sans langue écrite). Mais derrière ces déclarations se cache un des mythes les plus prégnants concernant la langue écrite, celui de la transparence de l'écrit, décrié par Pierre (2003 : 131) : « l'écriture [est] transparente pour celui qui maitrise le pouvoir de lire ». Il existerait un postulat qui veuille que « les mots sont eux-mêmes porteurs de sens et que leur signification est transparente » (ibid.). Lors d'une incompréhension entre parent et enfant sourd ou enseignant et enfant sourd, il suffirait alors de passer par l'écrit afin de contourner la problématique communicationnelle. Or, ce n'est bien évidemment pas aussi simple. Nous nous retrouvons bien là face à cette question du devoir-lire et par analogie du devoir-écrire : tout un chacun se doit de maitriser cet outil de communication.

2. Le devoir-lire en écho à l'école et à ses méthodes.

Lorsque nous pensons devoir-lire, nous pensons immédiatement à l'école, même si nous sommes parfaitement conscient que c'est aussi grâce à l'école que l'enfant parvient à apprendre à lire et que l'école peut également susciter un intérêt pour le livre chez l'enfant. Néanmoins, l'école reste le lieu de cristallisation de la lecture en tant que nécessité. Marie déclare d'ailleurs à ce propos : « souvent c'est quand même un devoir, c'est on demande à l'école / enfin l'école demande de lire un livre donc là ils le lisent mais spontanément ils n'iront pas lire un livre le soir ou » (TP 268). Cette déclaration marque bien le caractère utilitaire de la lecture en tant que non perçue comme un plaisir mais plutôt comme un devoir scolaire, une obligation.

2.2. Le regard des parents sur les pratiques scolaires.

Nous nous sommes demandé lors de ces entretiens ce que pensaient les parents de la manière dont l'école apprenait à lire à l'enfant et l'exposait à l'écrit et à la littérature.

2.2.1. Quelles pratiques scolaires ?

Les pratiques de l'enseignant ont souvent été abordées lors de nos entretiens. Nous avons ainsi notamment interrogé les parents sur ce qu'ils savaient des lectures magistrales faites à leur enfant. Marie nous indique que ces lectures ont lieu l'après-midi : « ouais généralement c'est après la sieste là, une petite histoire avant de partir / je crois qu'elle fait souvent ça » (TP 391). Concernant la modalité de communication, Jules bénéficie d'une codeuse LPC : « alors Jules il a une codeuse deux heures par semaine, donc elle vient, par exemple elle vient pour l'histoire en fin d'après-midi » (TP 383). Cette codeuse n'« est peut-être pas là à chaque fois mais souvent elle est là » pour l'histoire (TP 385). Marie précise néanmoins que Jules avait quelques difficultés pour mettre à profit la codeuse :

> alors au début bah c'est normal au début les enfants ils savent pas trop utiliser la codeuse donc euh Jules il regardait surtout l'histoire parce que là du coup elle lit des contes compliqués donc euh / et maintenant il regarde bien la codeuse c'est ce qu'elle m'a dit et elle l'adapte un peu le texte elle me disait qu'elle l'adapte (TP 385)

Nous pouvons noter que la codeuse ne transmet pas le message intégral du texte mais une version adaptée sans doute dans le but de favoriser la compréhension. Marie précise en ce sens : « elle s'adapte, c'est son travail aussi au niveau de langue de l'enfant » (TP 387). Clément a également une codeuse lors des histoires magistrales :

> pas tout le temps oui ben en fait ils ont quand même les codeurs ils ont des planning qui sont fait quasiment à l'année quoi donc euh après c'est aux instits de s'adapter donc euh le temps de lecture de toutes les manières il était fait euh avec la codeuse (TP 112)

En revanche, Sophie constate qu'au « CP il n'y a plus du tout d'histoire quoi c'est vraiment que le livre de lecture » (TP 112), donc la question de la lecture magistrale ne se pose plus. Cependant, elle avoue qu'elle trouve cela « un peu rébarbatif » et que Clément a l'habitude de s'échapper quand « ça le saoule » et qu'il « se raconte ses histoires dans sa tête » (TP 114). Ainsi, la lecture magistrale possédait tout de même un certain attrait pour l'enfant contrairement au manuel de lecture. Mais qu'inspirent ces pratiques aux parents ? Font-ils confiance à l'école en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture ?

2.2.2. Confiance en l'école et en ses pratiques : des opinions diverses.

Alors que certains parents comme Sophie semblent faire entièrement confiance à l'école en ce qui concerne l'apprentissage du savoir-lire :

> non moi j'ai vraiment laissé faire l'école et dit que nous on soutiendrait si il y avait besoin donc on a rien mis en place de particulier quoi vraiment même il lisait que sa lecture de l'école et puis c'est tout quoi (TP 118)

D'autres comme Marie avouent avoir plus de difficultés : « disons qu'on faisait confiance à l'école et qu'on s'est rendu compte qu'il fallait pas quoi, c'est ce que j'en ai retiré, c'est ça » (TP 518). En effet, alors que Marie avait décidé de faire « confiance à l'école, on s'est dit voilà on va pas essayer d'apprendre à lire avant le CP ou on fait confiance on verra bien » (TP 114), la mauvaise expérience qu'elle a eu avec sa fille Alexane l'a « guérie » (TP 146). Ce en quoi elle n'a pas confiance ce sont les méthodes de travail et la méthode de lecture utilisée puisqu'elle affirme : « j'ai pas confiance dans la méthode de l'école, la méthode de lecture » (TP 116). Cette méthode de lecture décriée par Marie est la méthode mixte ou la méthode « semi-globale » (TP 146). Son « objectif est de mettre en place à la fois : un lexique de mots entiers et une compréhension des associations lettres-sons, pendant les premiers temps de l'apprentissage de la lecture » (Seymour, 1993 : 75). Cette méthode qui nous semble pourtant la plus à même de permettre à l'enfant de développer des stratégies de lecture efficace ne semble pas parfaitement convenir à Marie puisqu'elle déclare :

> en fait cette méthode semi-globale je m'en rend bien compte que finalement ils finissent par faire du global plus ou moins vite / Lucie j'ai eu j'ai bien vu très vite elle a fait quand même du global parce que par exemple les sons [jɛ̃] on les avait pas du tout vu et elle savait lire bien parce que elle reconnaissait dans le contexte / donc ça c'est bien du global enfin il me semble / donc finalement je vois bien que qu'elle fait du global / mais c'est plus voilà c'était plus euh que peut-être ça vient trop tôt il faut commencer par du syllabique que et puis après la globale (TP 177)

Ainsi, même si les enfants font plus ou moins du global lorsqu'ils lisent, la méthode syllabique lui conviendrait mieux : soit l'apprentissage des associations lettres/son sous la

forme du B+A = BA. Elle semble ainsi préconiser de s'axer davantage sur les correspondances graphophonologiques plutôt que sur une reconnaissance globale des mots, ce qui nous semble tout de même assez étonnant pour une mère d'enfant sourd. Peut-être son jugement a-t-il été influencé par les nombreuses séances d'orthophonie qu'ont suivi ses enfants et davantage axées sur la phonologie :

> l'orthophoniste elle lui faisait faire euh est ce que tu entends le [u] par exemple donc elle mettait des images euh comme le hibou du chat tout ça et puis Jade devait arrêter quand elle entendait [u] (TP 142).

Concernant ses convictions sur la lecture, Marie précise néanmoins : « enfin moi je sais pas je ne suis pas experte je pense qu'il y a plein d'études là-dessus » (TP 177). Justement, il existe une multitude d'études à ce sujet et toutes ne sont pas du même avis. Des débats assez vifs semblent même opposer les défenseurs des différentes méthodes. Cependant, nous pourrions considérer que ce n'est pas réellement la méthode qui poserait problème mais plutôt la pertinence de son utilisation sur tel ou tel enfant. En effet, tous les enfants n'en sont pas au même niveau de leur développement littéracique et n'ont pas les mêmes besoins. Ainsi, une méthode globale fonctionnerait peut-être mieux avec un enfant qui a des difficultés phonologiques, tandis qu'une méthode syllabique conviendrait davantage à des enfants qui possèdent déjà des compétences phonologiques. Cependant, en pratique, l'enseignant ne peut pas adapter la méthode à chaque enfant, c'est pourquoi la méthode mixte nous semble la plus adaptée à l'enseignement de la lecture. Mais nous pouvons postuler que si certains parents ne semblent pas faire entièrement confiance à l'école en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture c'est parce que la classe préparatoire est porteuse de nombreuses attentes de la part des parents.

2.2.3. Le cap du C.P

En effet, le CP constitue un « rite » dans le sens où « il marque un temps fort dans la vie » et « a un rôle initiatique qui permet de devenir grand, d'échapper à la sphère "maternante" de la famille et "maternelle" de l'école du même nom » (Bernardin, 2013 :33). Ce rite peut parfois générer du stress, en particulier chez les parents. C'est d'ailleurs le cas de Marie :

> après je pense qu'il y a aussi le stress des parents quoi, enfin nous au CP c'était euh, on était un peu stressés par ça quoi (TP 187)

Ce stress semble avoir été à son paroxysme lors de la rentrée d'Alexane puisqu'elle « est l'aînée, enfin voilà, c'était l'inconnu un peu » (TP 191). Ce terme « l'inconnu » renvoie bien aux attentes que se font les parents du CP, « étape importante, seuil d'initiation aux codes symboliques fondamentaux (savoir lire, écrire, compter), gage d'indépendance » (Bernardin, 2013 : 33). Le CP servirait selon Marie à projeter « la réussite scolaire en général » (TP 193) et semble donc revêtir une importance capitale. Marie a néanmoins revu ce jugement, sans doute au fil de ses expériences avec ses autres enfants puisque lorsque nous déclarons : « c'est vrai que le CP c'est vraiment une classe charnière pour toute la scolarité » (TP 334), Marie répond « ouais c'est ça mais en même temps je me rends compte que c'est que ça devrait vraiment être dans la continuité quoi » (TP 335). Cette question de la continuité est également présente chez Nathalie lorsqu'elle déclare à propos de Zoé :

> bon là elle redouble son CE1 je dirai presque que c'est le CP qui a été plus compliqué elle a pas redoublé le CP peut-être parce qu'elle était petite et que ça va ensemble chacun évolue à son rythme (TP 6).

Ainsi, le CP n'est pas vraiment envisagé comme l'étape clef et décisive dans le développement du savoir-lire mais plutôt comme une amorce qui permet d'entrer dans le savoir scolaire. Et si le CP angoisse tellement, c'est parce que pour Marie « c'est une étape […] qui est vraiment rude quoi pour des enfants qui n'ont pas du tout encore appris à déchiffrer ben ça va très très vite quoi » (TP 118). Cette question de la rapidité nous incite à considérer que pour pallier cette vitesse d'apprentissage et les difficultés qui vont de pair, il faudrait que l'enfant ait déjà été exposé à l'écrit et à la littérature bien avant tout apprentissage formel de la lecture à son entrée en CP. En témoignent les difficultés que rencontrent parfois les élèves leur de leur entrée au CP. Il semblerait qu'une mauvaise expérience entraine des conséquences sur l'acquisition du savoir-lire. C'est en tout cas ce que semble penser Marie lorsqu'elle déclare à propos d'Alexane :

> bah disons que je pense qu'elle avait les compétences pour apprendre quoi c'est ça qui m'a fait râler c'est qu'après elle a été obligée de faire de l'orthophonie donc euh, alors qu'en fait euh / hein Alexane, en Cp si ça c'était mieux passé tu n'aurais pas eu besoin d'orthophonie (TP 472)

En outre, le problème semble avoir perduré jusqu'en CE1 :

> c'est à dire il y a eu deux années de suite quoi, s'il y avait eu un bon CP un mauvais CE1 je pense que c'était pas grave quoi ou inverse mais là les deux années critiques euh, après il faut les rattraper quoi et c'est ça qui me faisait râler quoi, c'est que bon Alexane elle avait toutes les capacités pour réussir et on l'a un peu empêchée quoi quelque part, c'était pas adapté (TP 474)

Marie considère ces deux années comme « critiques » dans l'acquisition du savoir-lire et pense que les problèmes de lecture de sa fille qui sont survenus par la suite n'étaient pas dus à ses capacités puisqu'« elle avait toutes les capacités pour réussir » mais qu'« on l'a un peu empêchée » (TP 474). Et lorsque nous lui demandons : « mais qui l'a empêchée » (TP 475), sa réponse est la suivante : « je pense que c'est l'enseignement qui était pas adapté » (TP 476). Nathalie dresse un peu le même constat face aux difficultés de sa fille :

> elle a eu un CP très compliqué très bruyant avec des enfants très difficiles dans cette classe avec un maitre qui était très débordé ce qui fait qu'elle a eu un CP difficile où elle a beaucoup elle était très tendue d'ailleurs cette année là c'était compliqué au niveau relationnel euh voilà elle sortait de la classe en pleurant parce qu'il y avait trop de bruit euh enfin bon elle a eu un CP qui était compliqué (TP 6)

Là ce n'est pas directement l'enseignement qui semble en cause, mais plutôt l'enseignant lui-même ainsi que l'ambiance de la classe qui n'était pas adaptée à la surdité de Zoé. En effet, en étant bi-implantée, il paraît évident que le bruit environnement devait perturber le bon déroulement du suivi des enseignements par Zoé. C'est une des raisons qui amène Nathalie à déclarer :

> je pense que du coup ça l'a freiné aussi dans l'acquisition de la lecture et du coup il y a des lacunes qui perdurent cette année parce que cette année ils sont pas revenus là-dessus évidemment hein ça avance euh (TP 6).

Cette question des « lacunes qui perdurent » se retrouvait déjà chez Marie : « après il faut les rattraper » ces deux années difficiles. Il semblerait ainsi que les quelques lacunes même infimes que possède l'enfant ne se résorbent pas facilement et que de ces lacunes naissent

d'autres lacunes, faisant ainsi perdurer les difficultés. Se pose alors la question de la pertinence du choix de scolarisation effectué.

2.3. Interrogations sur le type de scolarisation : de l'intégration parfois difficile à l'adaptation « échec » (Nathalie, TP 70).

Au vu des choix communicationnels effectués par les parents pour leurs enfants sourds, l'intégration semblait être la réponse éducative adaptée à leurs attentes. Nous pouvons nous demander comment s'est passée cette intégration, surtout lors de l'année de CP, considérée comme charnière dans la scolarité de l'enfant.

2.3.1. Que choisir : intégration ou enseignement adapté ?

Les difficultés rencontrées par sa fille lors de la scolarité ont amené Nathalie à se questionner sur le type de scolarisation qui serait le plus bénéfique pour sa fille :

> ouais mais comme je disais moi le but c'est pas qu'on lui faci- qu'on adapte tout que après on arrive en CM2 avec des énormes lacunes et que là on me dise houlala mais voilà comment on va faire pour passer au collège quoi / c'est pas lui rendre service non plus donc euh (TP 70)

Ainsi, elle ne semble pas désirer un enseignement adapté, au sens de simplifié pour sa fille. Elle aimerait que Zoé suive un enseignement classique pour vérifier que ses lacunes ne soient pas trop graves. Toutefois, au vu des difficultés que rencontre sa fille, elle envisage pour la première fois la possibilité de l'inscrire en CLIS si les lacunes persistent :

> et c'est vrai que là où je me posais pas du tout la question avant et que des fois je me la pose c'est par rapport à une autre à un autre type de scolarité quoi / par rapport à une CLIS / […] alors pour le coup ça me semble pas pour l'instant elle je dirai pas que elle elle vit pas mal elle est encore épanouie contente d'aller à l'école donc ça c'est bien mais comme j'ai dit il faudrait pas insister insister et puis que finalement au terme de son deuxième CE1 ce soit toujours très compliqué (TP 70)

Il semblerait que Nathalie attende que sa fille ait des difficultés insurmontables et que son deuxième CE1 soit toujours aussi compliqué pour elle avant de l'inscrire en CLIS. Cela tend à s'expliquer par le fait qu'elle semble considérer que si sa fille devait aller en CLIS, cela resterait un échec pour elle puisqu'elle préférerait la voir intégrée dans un système dit classique :

> bon c'est pas perdu elle peut passer en CLIS mais c'est pas évident et c'est pas du tout un choix à la base / pour nous même encore aujourd'hui si un jour elle arrive en CLIS quelque part ça serait un échec enfin un échec ça sera bien pour elle mais c'est pas ce qu'on voudrait / nous on tient vraiment à ce qu'elle soit dans un système euh classique (TP 70)

Nathalie fait la distinction entre ce qui est « bien pour [Zoé] » et les attentes qu'elle et son mari ont à propos de sa scolarisation. Elle reconnait ainsi que la CLIS permettrait peut-être à sa fille d'améliorer ses compétences, mais puisque la CLIS ne correspond pas à son idée d'un enseignement adéquat pour Zoé, elle hésite encore à l'y inscrire. Cependant, il semble clair qu'au vu des difficultés accumulées par Zoé, la question de la CLIS reste présente à son esprit, quelles que soient ses convictions à ce sujet :

> mais euh bon parfois alors il y a des fois où je suis très confiante je me dis bon je la vois en progrès c'est plus une question de temps si c'est juste une question de temps c'est pas un souci et puis des fois je me dis ben mince quoi est-ce que vraiment c'est pas trop de choses cumulées pour elle est-ce qu'elle en a envie quoi dans un système classique avec des effectifs ben qui sont quand même euh ce qu'ils sont avec des instits qui sont pas toujours l'instit qu'elle a eu cette année était vraiment à l'écoute de Zoé mais voilà c'est un peu le questionnement / (TP 72)

Elle se pose même la question de ce que souhaiterait sa fille : « est-ce qu'elle en a envie quoi » (TP 72). Selon Nathalie, les raisons qui expliqueraient les difficultés que rencontre sa fille à l'école sont l'effectif surchargé de sa classe ainsi que les pratiques de l'enseignant. Mais en privilégiant une scolarisation en école classique, il paraît évident que Nathalie expose sa fille à des conditions de travail qui peuvent ne pas lui convenir : effectif, bruit, manque

d'adaptation de la part de l'enseignant, etc. Même si son jugement sur les CLIS est assez négatif, Nathalie a néanmoins une amie pour qui une scolarisation adaptée semble avoir été la solution aux problèmes de son fils :

> on a des amis […] qui ont deux enfants sourds et euh un plus grand qui a il doit avoir dix ans […] lui il est rentré à *NEcole* en CLIS l'année dernière enfin c'est la première année là je pense / il a redoublé son CE1 en CLIS et elle elle est ravie elle elle regrette de pas l'avoir fait avant parce que son fils c'était vraiment compliqué parce qu'à la maison c'était très compliqué pour les devoirs très très conflictuel et elle le sent beaucoup plus épanoui maintenant / (TP 72)

Cette expérience positive de la CLIS du fils d'une de ses amies la pousse à prendre en considération la question d'un enseignement adapté à la surdité de Zoé :

> alors des fois ça me fait réfléchir parce que je me dis euh voilà est-ce que c'est le bon choix est-ce qu'on est pas là à s'obstiner est-ce qu'on diabolise pas tout ça / c'est vrai que moi je voilà / après je je suis même jamais allé les rencontrer j'ai jamais rencontré le directeur jamais euh (TP 72)

Nous pouvons nous questionner sur l'origine de cette diabolisation de la CLIS comme elle l'indique. Surtout lorsque l'on sait que l'intégration en école classique peut parfois être délicate et difficile pour l'enfant. C'est ce que déclare Sophie :

> il y avait incapacité à adapter quoi que ce soit à un enfant un peu différent quoi […] là c'est troupeau et chacun se démerde quoi / et surtout un adulte qui se rend même pas compte que l'enfant il peut avoir une difficulté quoi […] franchement euh voilà l'intégration de cette manière là c'est pitoyable quoi (TP 30 / 32 / 34)

Nous pouvons soulever quelques questions à la lecture de ces propos. Est-ce à l'école classique et à l'enseignant de s'adapter à l'enfant sourd, sachant que la plupart du temps, cet enseignant ne reçoit aucune formation adaptée ou est-ce "la règle du jeu" lorsque l'on souhaite que son enfant ait une scolarisation classique ? Toujours est-il que Sophie a décidé en réponse à cette adaptation difficile de changer son enfant d'école : « après il est allé à

NÉcole où là il y a eu euh une prise en charge un peu plus adaptée quand même » (TP 34). Marie semble avoir eu la même réaction face à l'intégration difficile de sa fille : « après on a changé d'école donc ça allait mieux aussi » (TP 171).

2.3.2. Des parents « consommateurs d'école » (Ballion, 1982) ?

Ces discours font écho aux déclarations de Ballion (1982 : 15) : « notre attitude à l'égard de l'école, telle qu'on peut la saisir dans le discours collectif […] est marquée par l'exagération, par des réactions affectives qui font que tout ou presque tout ce qui concerne l'éducation prend la dimension d'un problème ». Repensons aux paroles de Marie : « je pense que c'est l'enseignement qui était pas adapté » (TP 476). Nous pouvons réfléchir sur ce terme d' « adapté » ; adapté à qui, par rapport à quoi pourrions nous demander. Sophie a utilisé le même mot : « après il est allé à *NÉcole* où là il y a eu euh une prise en charge un peu plus adaptée quand même » (TP 34). Il semblerait ainsi que ce soit à l'école de s'adapter aux besoins des élèves et non aux élèves de s'adapter à l'environnement éducatif dans lequel il évolue. Le professeur des écoles qui n'inclurait pas les besoins particuliers des élèves est aussitôt décrié par les parents :

> c'était un enseignant qui faisait zéro adaptation c'était vraiment euh pff / en fait c'est un enseignant c'est des vieilles enfin c'est certaines façons de penser qui disent euh il y a pas de raison qu'on privilégie un enfant plus que d'autre / non mais ça veut dire c'est aucune considération de la personne différente et handicapée quoi (TP 28)

Ballion toujours, a réalisé un sondage sur les rapports entre parents et Ecole. Il apparaît que pour 40% d'entre eux, « leurs rapports à l'école sont difficiles » (1982 : 175). C'est bien la situation dans laquelle étaient deux de nos parents : Sophie et Marie. Pour toutes deux, la solution a été la même : changer de professeur. Ce changement de professeur et donc de pratique pédagogique semble avoir été le remède miracle aux difficultés de leur(s) enfant(s).

> donc voilà Clément sa materne- et bon après la maternelle ça s'est bien passé euh enfin ça s'est à peu près bien passé deuxième année pas te- pas terrible et après il est allé à la *NÉcole* où là il y a eu euh une prise en charge un peu plus adaptée quand même (Sophie TP 34).

Ainsi, les parents ont des attentes fortes concernant l'attitude du professeur des écoles vis-à-vis de leur enfant. Ballion précise que « pendant longtemps, l'appareil d'éducation n'a pas été envisagé comme un service mis à la disposition du citoyen, mais comme ne institution chargée d'exercer une contrainte – bénéfique – sur ce citoyen » (ibid. : 211). Or, de ce qu'il résulte des entretiens, l'école semble être vue comme un service. C'est au professeur d'adapter ses pratiques pédagogiques en fonction des élèves qu'il a en face de lui. Mais si le professeur a en face de lui trente élèves, doit-il adopter trente postures pédagogiques différentes ? C'est ce que semblent attendre les parents que nous avons interrogé. Cependant, malgré les difficultés rencontrées lors de la scolarisation, qu'en est-il du développement du savoir-lire des enfants concernés par ces discours ?

3. Discours sur l'investissement du savoir-lire par les enfants.

Nous considérons que cet investissement du savoir-lire recoupe le pan « pouvoir-lire » de la triade avancée par vachelard (2003). Se donner les moyens de lire, voilà ce qu'est selon nous ce pouvoir-lire. Lorsque l'enfant entre dans cette phase, il se met à essayer de développer des compétences liées au savoir-lire et de conceptualiser l'écrit. Chauveau (2001 : 37) considère la prise en compte de la trace écrite comme la preuve d'un premier niveau de conceptualisation de l'écrit. A ce stade, l'enfant parvient à « faire la différence entre la trace écrite et le dessin ». Puis peu à peu, l'enfant semble essayer « de lier la trace et le signifié », de « prendre en compte à la fois la forme écrite et une unité de sens » (ibid. : 143). Ce symbolisme graphique est ainsi primordial pour l'acquisition du savoir-lire et serait développé bien avant l'école maternelle. Concernant les dessins, il semblerait que les enfants des parents interrogés ne s'y soient pas encore vraiment investis. En effet, Jules n'a pas fait de dessin « si tôt que ça » (TP 527) et Zoé « dessine très peu » et semble préférer « faire des gribouillis (TP 6). Selon ces indications et la théorie précédemment citée, les enfants ne seraient pas encore prêts à entrer dans le savoir-lire et dans l'écrit. Or, il semblerait pourtant que Jules n'ait pas de souci à ce niveau puisqu'« il sait écrire papa » (TP 556) et « reconnaît » déjà quelques mots simples (TP 553). Cette sous-partie nous permet de faire le lien avec notre partie théorique en étudiant dans les discours des parents ce qui permet à l'enfant de développer son savoir-lire, à savoir les deux principaux mécanismes associés à la lecture : identification des mots et compréhension.

3.1. Identification des mots : le développement de représentations phonologiques chez l'enfant sourd.

Concernant l'identification des mots, nous avons vu qu'elle nécessitait une bonne connaissance phonologique de la langue vocale. Or, Jules, malgré sa surdité, semble avoir de bonnes bases phonologiques puisqu'il est notamment capable de repérer la rime :

> il y a pas trop longtemps il nous disait ah euh mamie Lucette c'est comme toilettes / donc il a bien repéré la rime / c'est pas super judicieux mais euh oui oui / ça y est quand même (TP 343).

A ce sujet, Marie déclare que l'ancienne orthophoniste de Jules « faisait beaucoup ça », ce travail sur les rimes (TP 343). En plus de compétences phonologiques, Jules a développé rapidement des connaissances sur les lettres. En effet, selon Marie, « Jules […] connait toutes ses voyelles par exemple il sait si c'est une voyelle ou une consonne » (TP 128) et a également appris « son alphabet avant deux ans » (TP 72). Or, selon Bara, Gentaz et Colé (2008 : 39) la connaissance des lettres semble revêtir une importance capitale dans le développement ultérieur du savoir-lire et semble être un facteur prédictif pertinent du niveau de lecture qu'atteindra l'enfant. Enfin, il semblerait que Jules ait également développé des connaissances concernant la fusion des phonèmes et la correspondance graphophonologique :

> maintenant il a quatre ans mais il a déjà compris le principe il sait déjà que le m et le a ça fait ma et que l et e ça fait le / ça il a compris ouais / quand on demande où est papa bah il sait que ça commence par un p alors il va chercher tous les mots qui commencent par p (TP 80).

Lorsqu'on demande à Marie si elle pense savoir comment Jules est parvenu à développer ces compétences phonologiques elle nous répond :

> bah je pense qu'il a été conditionné par l'orthophonie déjà parce que donc on associe quand même les voyelles avec la graphie enfin même si c'était pas fait pour ça c'était pour les parents ça / mais bon euh il l'a vu tellement de fois que je crois qu'il l'a mémorisé en fait (TP 82).

Ce terme « conditionné » nous semble assez fort. Ainsi, c'est par une exposition répétée et soutenue à l'écrit que Jules est parvenu à élaborer de telles représentations phonologiques sur

la langue et à associer l'oral et l'écrit. Clément semble également avoir fait très tôt ce lien entre oral et écrit. En effet, lorsque l'on pose cette question à Sophie, cette dernière nous répond : « dès le début ouais » (TP 44). Son frère, Louis quant à lui semble être capable de « déchiffrer », c'est-à-dire « que devant un mot il [est] capable de dire quel mot [c'est] » (TP 10). Zoé cependant semble avoir plus de difficultés phonologiques. En effet, d'après le discours de sa mère, il lui arrive de « confond[re] » et d'inverser certains sons (TP 6). Concernant les rimes, Zoé semble également avoir « beaucoup de mal » (TP 135). Enfin, au niveau du « déchiffrage », Zoé se « bloque complètement » et ne semble pas y arriver aisément (TP 24). Ainsi, tous les enfants ne semblent pas en être au même niveau de leur développement du pouvoir-lire et ce sans impact apparent du degré de surdité. Rappelons toutefois que les enfants mentionnés dans cette étude ont des profils divers : Clément par exemple est un enfant précoce et sa surdité ne semble avoir nullement impacté son développement phonologique, quant à Zoé, nous ne pouvons affirmer que ses difficultés dans ce domaine proviennent uniquement de sa surdité puisque cette dernière est porteuse d'autres troubles.

3.2. Le mécanisme de compréhension de texte chez l'enfant sourd

Autre mécanisme important dans la mise en place du pouvoir-lire, la compréhension de texte semble préoccuper les parents interrogés puisque ce sujet a été largement abordé dans tous les entretiens.

3.2.1. Privilégier la compréhension globale du texte lu

À propos du développement de la compréhension, Sophie déclare que les pratiques de son fils Clément ont beaucoup changé. En effet, alors qu'auparavant, il lui semblait « insupportable de pas comprendre tous les mots » (TP 54), il semble désormais chercher à comprendre différemment :

> il a une capacité de lecture alors je pense qu'il a pas une lecture très rationnelle où il va très très vite et après il revient plusieurs fois mais il comprend globalement tu vois il a pas un besoin de comprendre tout en détail là il est passé à un stade où il a envie de comprendre globalement l'histoire et il a du plaisir à revenir plusieurs fois dessus (TP 86).

Ce dernier semble désormais privilégier une compréhension globale du texte plutôt que de chercher à comprendre le sens de tous les mots. Il a élaboré une stratégie de lecture particulière : « c'est plutôt un esprit de synthèse où euh il situe globalement et après il va chercher les détails quand il en a envie quoi » (TP 88). Ainsi, il réalise une lecture partielle mais qui correspond aux besoins et attentes qu'il s'est fixé : il n'a pas besoin de tout lire et de tout comprendre s'il considère ne pas en avoir besoin. Il semble ainsi appliquer un principe d'économie dans la lecture. Zoé a également développé une « compréhension globale des choses » pour « tout ce qui est histoire » déclare Nathalie. De plus, même si la petite fille n'a pas une lecture « fluide » et « hésite en permanence », « elle comprend [tout de même] l'histoire » (TP 7). Ainsi, d'après sa mère, même si la lecture lui paraît être un mécanisme « couteux », Zoé comprend tout de même ce qu'elle lit (TP 14). Pour vérifier sa compréhension, sa mère « lui pose des questions à chaque fin de page […] deux trois questions » (TP 7). Nous nous interrogeons sur une telle pratique. Deux trois questions à chaque fin de page, cela peut paraître beaucoup et venir perturber le fil de la lecture, empêchant par la-même la compréhension. Mais Nathalie semble en avoir besoin pour parvenir à juger de la compréhension de sa fille.

3.2.2. Le réinvestissement d'événements, de vocabulaire ou de syntaxe du livre : la preuve d'une compréhension ?

Il semblerait qu'un phénomène se produise lorsque l'enfant est exposé régulièrement à l'écrit : le réinvestissement d'événements lus dans un livre. Il semble en effet que certains enfants citent des événements survenus dans des histoires pour faire référence à leur propre réalité. C'est le cas de Jules notamment, puisque d'après Marie :

> l'autre fois, c'était hier il y avait du vent et il me dit ah
> ça souffle la maison de paille va s'effondrer [rires] /
> donc c'est qu'il avait bien compris (TP 160).

Nous pouvons questionner l'expression « c'est qu'il avait bien compris ». En effet, nous pourrions penser que ce n'est pas parce que l'enfant reproduit ou réinvestit une expérience vécue dans un livre qu'il la comprend forcément. Mais nous pouvons néanmoins noter que dans ce contexte, l'enfant semble effectivement avoir compris le sens de cette référence et nous pouvons également noter cette réutilisation d'un événement fictif en tant que tentative de lier le monde de l'écrit et le monde réel.

D’autres pratiques de réinvestissement de l’écrit ont été observées puisque selon certains parents comme Sophie, Clément réutilise des tournures syntaxiques qu’il a vu dans des livres :

> c'est que comme il lit beaucoup plus que ce qu'il n'entend dans les discussions il a parfois des syntaxes euh d'écrit et donc il parle je trouve comme les étudiants africains qui connaissent le français essentiellement écrit (TP 60).

Cette référence aux « étudiants africains » soulève des interrogations, puisqu’en parlant comme un livre, c’est comme si Clément avait appris la langue vocale dans les livres. Ce dernier réutilise également des mots de vocabulaire piochés dans les livres :

> des fois il nous sort des mots à un moment c'étaient toutes les insultes bah je crois que c'étaient des insultes de “Lucky Luke” là où il euh et c'était très drôle quoi mais euh mais bon il il euh il utilisait ce qu'il avait lu quoi donc euh mais c'est marrant (TP 60)

Ce phénomène se retrouve également d’après Marie chez sa fille, Jade :

> alors des fois ils ont un peu du vocabulaire aussi Jade par moment quand elle parlait à sa sœur elle disait : mais tu es une petite peste voilà comme dans les petites filles modèles donc c'était drôle quoi […] oui donc ça veut dire que ce qu'elle lit bah ça la ça elle s'en sert aussi / et là là aussi à l'école ils ont fait un travail de production écrite donc elle a écrit une histoire et c'est pareil c'est du vocabulaire de livres quoi on voit on voit bien qu'elle a lu beaucoup parce qu'elle retranscrit des expressions alors son visage s'illumina (TP 431/433).

Ainsi, il semblerait que ces enfants sourds mémorisent certaines tournures syntaxiques ou certains mots de vocabulaire lus dans les livres et s’en resservent lors de leurs productions orales ou écrites. Ce phénomène interroge donc sur l’autonomie de la langue écrite face à celle de la langue orale. Nous ne pensons pas qu’il existe deux langues françaises nettement séparées – langue vocale vs langue écrite –. Nous penchons davantage en faveur d’un continuum de pratiques langagières où langue vocale et langue écrite s’influencent mutuellement. Cependant, il est vrai que de tels réinvestissements de l’écrit pointent

également du doigt la question d'une langue vocale qui ne serait pas naturelle mais plutôt apprise en partie dans les livres, comme si le langage écrit venait aussi combler des manques au niveau du développement du vocabulaire et de tournures syntaxiques de l'oral.

3.3. Discours sur les difficultés d'accéder au savoir-lire : qu'est-ce qui empêche le pouvoir-lire ?

Nous pouvons ainsi nous demander ce qui pose ces problèmes de mise en place des mécanismes de lecture. Ces entretiens nous ont permis de récupérer des discours sur la représentation des causes des difficultés en lecture.

3.3.1. La surdité, cause de difficultés ?

Au vu des résultats obtenus par certains enfants sourds lors d'évaluations de leur niveau de lecture, nous pourrions penser que la surdité est l'une des causes des difficultés qu'ils rencontrent en lecture - cf. Alegria, Lechat et Leybaert, 1988 : 36 ; Froment et Clerebaut, 1996 : 84 -. Cependant, selon les parents interrogés, elle ne semble pas poser de problème particulier en ce qui concerne la lecture. Ce sentiment est particulièrement fort chez Marie :

> ce qui est sûr c'est que je pense que les sourds ils ont un accès à la lecture qui devrait pas être plus difficile quoi / enfin je veux dire ils ont enfin, je sais pas comment dire peut être il faut les aider plus en amont quoi mais euh il y a pas de raison qu'ils y arrivent pas quoi mais c'est vrai qu'il faut un niveau de langue suffisant quoi je pense / (TP 454)

Ainsi, pour Marie, la surdité n'est pas l'obstacle principal à la réussite en lecture et préconise une aide « en amont », soit une exposition à l'écrit et un investissement des parents dans les pratiques littéraciques de leur enfant avant l'apprentissage du savoir-lire. Marie souligne également l'importance d'un « niveau de langue suffisant ». Par niveau de langue, Marie entend peut-être la qualité du vocabulaire et de la syntaxe. Par la suite, Marie modalise un peu cette réponse en déclarant : « de toute façon ce n'est pas forcément le degré de surdité qui va poser problème pour l'apprentissage de la lecture c'est pas que ça » (TP 622). Ainsi, même si la surdité peut éventuellement venir freiner ou empêcher l'apprentissage du savoir-lire, elle ne constitue pas le seul facteur pouvant expliquer une quelconque difficulté. Pour Nathalie, la surdité n'est pas le seul facteur qui expliquer la pénibilité de l'acte de lecture par sa fille :

> enfin c'est vrai que c'est pénible pour elle euh du coup on passe alors du coup ça n'entre pas forcément dans le cadre de la surdité là c'est vrai qu'on est dans une étape aussi de savoir enfin là en l'occurrence c'est pas la surdité / elle a probablement d'autres troubles associés à sa surdité (TP 6).

En effet, la surdité de Zoé s'est déclarée à la suite d'« un virus pendant [la] grossesse […] ce qui fait que elle a probablement d'autres troubles associés à sa surdité donc en l'occurrence de problèmes de graphie […] elle a un problème au niveau visuel » (TP 6). Ainsi, selon elle, même si la surdité joue probablement un rôle dans les difficultés que rencontre Zoé, ce ne semble pas être la principale raison. Nous pouvons nous interroger sur de tels discours. En effet, la plupart des études menées à ce jour témoignent d'une réelle difficulté des enfants sourds en lecture – cf. Froment et Clerebaut, 1996 : 84 -. Ainsi, comment expliquer que pour les enfants de Marie ou encore de Sophie, la surdité ne semble pas poser de problème particulier. De plus, si selon les parents, la surdité n'est pas la principale raison des difficultés, quelle est-elle ?

3.3.2. Des compétences inhérentes au savoir-lire encore sous-développées.

Parfois, il semblerait que les difficultés que rencontrent les enfants sourds en lecture proviennent directement de difficultés à utiliser et mettre en place des compétences inhérentes au savoir-lire.

a) Un niveau de vocabulaire insuffisant.

Les enfants sourds ne semblent pas toujours avoir selon Sophie un « éventail de vocabulaire » varié (TP 56). Ainsi, et nous l'avons déjà vu, des difficultés peuvent survenir lors de la lecture suite à un manque de connaissance au niveau du vocabulaire et de la syntaxe. Ces difficultés se retrouvent surtout chez Zoé puisque Nathalie déclare :

> euh surtout ce qui est super important c'est d'avoir un livre avec du vocabulaire qu'elle comprend […] quand moi je lui lis ben typiquement il y a beaucoup de mots qu'elle ne comprend pas (TP 32)

Ce problème fait écho au fait qu'identification des mots et compréhension ne vont pas de pair. L'enfant peut très bien parvenir à identifier les mots en effectuant des correspondances graphophonologiques, mais si le mot ne renvoie à rien de connu, il restera vide de sens et la

compréhension sera ainsi bloquée - cf. Morais, Pierre, Kolinsky, 2003 : 53-. Sophie déclare à ce sujet que parfois, lorsque son fils lit, il se retrouve face à du vocabulaire qu'il ne comprend pas. Ce dernier arrête alors sa lecture pour demander à sa mère des explications.

> c'est là où il nous a fait rire parce que il revenait il disait maman ça veut dire quoi ce mot ça veut dire quoi ce mot et c'était voilà enfin quand même beaucoup beaucoup il nous demandait plein de vocabulaire comme ça qu'il avait jamais entendu avant quoi (TP 98)

Sophie voit ainsi la lecture comme « un énorme souffle pour une entrée sans modération dans le vocabulaire » et a constaté des progrès immenses dans le développement du niveau de vocabulaire de son fils :

> il y a quand même une énorme partie du vocabulaire qu'il apprend par la lecture hein c'est la grosse majorité hein parce que euh parce que sinon le reste c'est du quotidien et donc euh voilà après enfin c'est mêlé de toutes les manières parce que après quand on discute c'est grâce au vocabulaire qu'il a appris dans les livres que on peut avoir des discussions plus soutenues et puis après c'est dans les discussions qu'on amène du vocabulaire encore différent qui va l'aider à comprendre (TP 98)

De fait, Sophie envisage l'entrée dans l'écrit comme permettant un enrichissement considérable du niveau de vocabulaire, permettant par-là même d'influencer positivement la production orale vocale. Ces hypothèses concernant l'enrichissement du vocabulaire par la lecture sont corroborées par De Jong et Share (2007 : 65) qui déclarent que lors de la lecture silencieuse, le lecteur développe et enrichit son vocabulaire. Ainsi, même si le lecteur possède un niveau de vocabulaire faible, par le biais de la lecture, il aura la possibilité de venir enrichir son stock lexical, d'autant plus s'il a l'opportunité de se faire expliciter certains mots réticents.

b) Une syntaxe de l'écrit non maitrisée.

Outre une méconnaissance du vocabulaire, il semblerait qu'une autre cause de difficulté soit la différence entre la syntaxe de l'écrit et celle de l'oral comme le souligne par exemple Marie qui relate le discours d'une orthophoniste expliquant l'une des causes à l'origine de ce problème de compréhension de la syntaxe écrite :

> l'orthophoniste elle disait justement, souvent les enfants ils déchiffrent mais ils comprennent pas parce qu'en fait ils ont juste jamais entendu cette syntaxe de l'écrit et que c'est tellement différent de ce qu'ils entendent que donc ils comprennent pas quoi (TP 323)

Selon Nathalie, Zoé connaît également quelques problèmes au niveau syntaxique :

> Zoé même à l'oral elle s'exprime pas euh au niveau de la syntaxe de la phrase il y a encore des choses qu'elle n'a pas acquis alors elle fait des progrès mais elle fait des erreurs (TP 26).

Ces problèmes syntaxiques chez Zoé ne sont pas uniquement liés à l'écrit puisqu'à l'oral également, la construction des phrases reste compliquée. Lorsque Nathalie constate des problèmes de syntaxe chez sa fille elle « la reprend » ou « lui reformule sa phrase » (TP 36). Ces difficultés syntaxiques semblent poser d'importants problèmes au niveau de la production écrite :

> c'est vrai que par exemple les rares fois où elle écrit je me rappelle une fois elle avait voulu écrire un mot à ses copines ben c'était très difficilement compréhensible quoi parce qu'en fait la structure de la phrase euh elle n'arrive pas à structurer sa phrase et à faire une syntaxe correcte

En effet, ce qu'avait écrit Zoé était « difficilement compréhensible ». De fait, une syntaxe non acquise entraine des difficultés importantes au niveau de l'écrit. Ainsi, maitriser la de l'écrit semble être un facteur déterminant dans la mise en place du pouvoir-lire.

c) Connaissances du monde insuffisantes

Comme vu précédemment, les connaissances du monde ou connaissances encyclopédiques, permettent d'assurer la compréhension des écrits. Or, il semblerait qu'il manque à Zoé « tout ce bagage […] de culture générale » (TP 161). Nathalie déclare en effet à ce sujet :

> on se faisait la réflexion avec mon mari c'est que ce qui est flagrant chez Zoé c'est qu'il lui manque des choses des fois qui paraissent bêtes hein mais euh des domaines je sais pas des choses des fois qu'elle va pas

> savoir parce que à un moment donné ben voilà elle a raté euh des âges où Florian notre fils qui a quatre ans là il a une vision beaucoup plus euh plus globale du monde qui l'entoure quoi beaucoup plus complète quoi / Zoé elle est restée très longtemps un peu moins maintenant mais dans des notions très concrètes euh tout ce qui est notions abstraites c'était difficile à comprendre et à appréhender du coup / autant elle va s'imaginer d'elle-même beaucoup de chose après euh c'est dur après de dire quelque chose qui fait appel à l'abstrait / et tout ce qui est émotion et les mots qu'on met là-dessus / c'est difficile pour elle (TP 161)

En faisant la comparaison avec son fils, Nathalie soulève un point important : celui de la différence du bain de langage dans lequel sont plongés enfants sourds et enfants entendants. Alors que Florian, son fils, a la possibilité d'emmagasiner des connaissances qui ne lui sont pas explicitement adressées, il faut que la connaissance soit directement et explicitement adressée à Zoé pour qu'elle puisse la recevoir de manière optimale. En faisant allusion à « des choses [...] qui paraissent bêtes », Nathalie veut certainement parler des petites choses du quotidien qui non explicitées peuvent rester opaques pour les enfants sourds. Sophie faisait la même déclaration à propos de Clément.

> par exemple c'est des trucs tout bête hein mais la la sonnette d'entrée il entend pas forcément parce qu'il y a un peu de bruit dans la maison quand il n'y a vraiment pas de bruit il l'entend mais quand il y a un peu de bruit il l'entend pas si on descend comme ça euh sans sans expliquer bah il sait pas pourquoi on descend / euh et pourquoi et euh pareil il entend euh il y a un de ses frères qui m'appelle pour dire viens en bas j'ai besoin d'un truc Clément ça il a pas entendu il me voit descendre et ben pourquoi je suis descendue et si on lui répond pas et bah il le saura jamais / et ouais c'est des trucs qui paraissent enfin pour moi c'est évident que c'est c'est de l'information il y peut rien de pas avoir entendu quoi (TP 54)

Ainsi, Sophie s'efforce de rendre explicite et transparent le monde dans lequel évolue Clément pour qu'il puisse avoir accès à toutes les informations que recevrait sans

explicitation particulière un enfant entendant. Nathalie tente de faire la même chose mais avoue parfois manquer de patience pour tout réexpliquer à sa fille.

> voilà des fois on parle entre nous et j'avoue ça demande énormément de patience d'être parent d'enfant sourd parce que déjà il faut beaucoup reformuler tout le temps voilà elle va avoir huit ans ça fait huit ans qu'on reformule euh tout le temps les choses c'est pas évident quoi c'est pas évident quand on accumule ben son stress personnel son boulot euh son couple son éducation de l'autre enfant c'est pas évident et des fois c'est vrai que ben elle elle on se dit quelque chose vite fait entre nous mon mari et moi et puis ben elle veut savoir je me rappelle encore l'autre jour elle était vexée elle l'a pas mal pris mais ça m'arrive de dire c'est des choses de grands alors qu'en fait elle aurait pu comprendre mais prendre le temps de tout réexpliquer ça aurait pris beaucoup de temps et c'est pas évident et tout ça c'est vrai qu'elle chope des trucs comme ça mais en fait elle ne comprend pas ouais. (TP 165)

Nathalie déclare alors que la solution pour palier ce manque de connaissances encyclopédiques serait d'investir d'autant plus la lecture **:**

> je pense que ça lui manque et ça je me dis qu'avec la lecture autant ça peut être un frein mais c'est surtout que la lecture peut lui apprendre lui apporter tout ça / parce que surtout avec les magazines parce que elle elle adore faudrait avoir énormément de temps pour prendre un domaine et apprendre plein de choses sur un domaine (TP 165)

Ainsi, selon Nathalie, pour l'enfant sourd, les connaissances encyclopédiques non acquises par l'expérience auditive et le bain langagier permanent pourraient être apprises par le biais de la lecture. Nous sommes également de cet avis tout en précisant que les connaissances encyclopédiques ne peuvent être apprises que par le biais de la lecture.

3.3.3. Mémoire de travail et empan visuel faible.

Concernant Zoé, les autres troubles associés à sa surdité provoquent d'autres difficultés notamment au niveau de sa mémoire de travail :

> elle a vraiment un problème de mémoire euh comment on appelle ça de mémoire de travail enfin elle a beaucoup de mal à retenir (TP 6).

Il semblerait en effet que la mémoire de travail joue un rôle important dans le développement des compétences liées au savoir-lire. Il existerait deux types de mémoire chez l'être humain : la mémoire à long terme – « qui permet de maintenir des informations sur des durées extrêmement prolongées » et « la mémoire à court terme, dont la capacité est limitée et qui permet de maintenir des traces actives pendant une durée brève » (Barrouillet et al., 2008 : 6). La mémoire de travail correspond à « la quantité de ressources attentionnelles disponibles pour maintenir actives les informations utiles au traitement » et intervient pendant la réalisation de tâches cognitives comme la lecture (ibid. : 7). Il semblerait qu'une bonne mémoire de travail soit un facteur prédictif de réussite en lecture. Et outre ses difficultés concernant la mémoire de travail, Nathalie déclare au sujet de Zoé :

> mais elle a pas un bon empan visuel elle voit la largeur de deux lettres ce qui fait que ça la gêne énormément pour la lecture (TP 149)

Dehaene estime que « nous n'identifions vraiment que de dix à douze lettres par saccade : trois ou quatre lettres à gauche du centre du regard, et sept ou huit lettres à droite » (2007 :40). Nous comprenons ainsi les difficultés que doit éprouver Zoé lors de la lecture.

3.3.4. Autres raisons.

D'autres raisons plus larges pour expliquer les difficultés de lecture sont avancées par les parents. Selon Marie, ces difficultés dépendent « peut-être […] aussi des compétences » des enfants (TP 488). Pour Nathalie, les difficultés de sa fille s'expliquent par d'autres facteurs. Le premier est une surcharge de travail :

> le problème c'est qu'elle a tellement de prises en charge différentes que c'est difficile parce que c'est couteux pour elle alors qu'elle mériterait largement d'avoir une séance de plus d'orthophonie mais avec les séances d'orthoptie en plus c'est juste pas possible (TP 18)

Ainsi, il semblerait que Zoé ait tellement de prises en charge qu'il paraît impossible à Nathalie de travailler davantage avec sa fille sur la lecture. Enfin, l'une des autres raisons évoquées pour expliquer les difficultés de lecture est la suivante :

déjà souvent la calligraphie est particulière dans les BD
et ça ça la gêne c'est pas évident (TP 44).

Ainsi, un changement des habitudes typographiques de l'enfant peut venir poser des problèmes d'identification des mots notamment. En effet, selon Mesnager (2002), la typographie, tout comme la syntaxe et le vocabulaire permettent de définir la lisibilité d'un texte. Ainsi, selon le type de vocabulaire utilisé, les tournures syntaxiques et la typographie choisie, le texte sera plus ou mois difficile à déchiffrer.

Toutes ces raisons évoquées par les parents afin d'expliciter les raisons d'éventuelles difficultés en lecture nous amènent à nous poser la question suivante : comment contourner ces difficultés afin d'aider l'enfant à entrer plus facilement dans le savoir-lire ? Les parents rencontrés semblent tous s'être penchés sur cette question et nous ont fait part au fil des entretiens de ce qu'ils ont pu mettre eux-mêmes en place pour se constituer « passeurs de lecture ».

II. L'investissement des parents dans le développement du savoir-lire de leur enfant : le passeur de lecture.

En effet, au centre de ces considérations qui unissent le devoir-lire au pouvoir-lire, se trouvent les parents qui tentent parfois par leurs propres moyens d'éveiller leur enfant au savoir-lire et de développer chez eux les mécanismes nécessaires à sa mise en place. Mais avant de pouvoir aider l'enfant à entrer dans l'écrit les parents doivent se demander comment le faire entrer dans l'oral - que ce soit dans la langue orale vocale ou la langue signée -.

1. La question des choix communicationnels : quels facteurs de décision ?

Il semblerait que les trois familles aient choisi le français oral vocal comme mode de communication. Comment en sont-ils venus à faire ce choix ? Quelles ont été leurs priorités en matière de communication ?

1.1. Un choix motivé uniquement par l'envie ou le besoin de transmettre sa langue ?

Sophie s'est dirigée vers le LPC suite à un conseil donné par des amis : « on connaissait pas du tout le LPC donc euh on a c'est des amis orthophonistes […] qui nous ont dit mais si il faut enfin n'hésitez pas et tout » (TP 26). Si elle a fait ce choix, c'est pour une raison bien précise :

> on s'est dit ben vraiment euh on est français euh et on parle français tous les deux ben mon mari et moi et on a soif de lui transmettre notre langue maternelle quoi notre langue maternelle euh les comptines euh enfin moi je pensais tout de suite aux comptines pour les enfants quoi je dis moi j'ai été bercée de ça […] moi je serai hyper frustrée euh c'était assez égoïste hein quand même je dis moi je serai hyper frustrée de pas pouvoir transmettre ma langue voilà les jeux de mots les blagues euh et donc ben quand euh on a eu connaissance du LPC on y est allé à fond quoi ben c'était vraiment la réponse à ce qu'on voulait faire euh au niveau éducatif pour euh pour Clément quoi / donc c'est pour ça qu'on est rentré vraiment très très vite dedans parce que ça répondait vraiment à notre attente quoi (TP 26).

Cette question de la transmission de sa langue semble être importante aux yeux de Sophie puisqu'elle s'estimait frustrée de ne pas pouvoir le faire du fait de la surdité de son fils. Et puisque le LPC correspondait à leurs attentes, les parents de Clément s'y sont vraiment investis :

> donc on s'est mis à coder avec Clément et après ben il a fait il a re- il a refait une otite euh malgré ses para synthèses et tout donc il pouvait plus porter ses appareils pendant deux semaines donc nous ça nous a donné un méga coup de booster pour euh pour coder parce qu'on voyait une différence phénoménale et en fait ben Clément enfin avec du recul on voit c'était à cause à cause de sa précocité que il était avide de comprendre tout ce qui se passait autour de lui (TP 26)

Nous pouvons nous interroger sur cette question des attentes communicatives des parents. Sophie déclare être « égoïste » et vouloir transmettre sa propre langue à son enfant. Nous pourrions ainsi nous demander si elle n'a pas choisi ce mode de communication au détriment des besoins communicationnels de son fils. Cependant, elle assure les avoir pris en compte puisque la LSF ne lui permettait pas selon elle, de répondre de façon pertinente à la soif de découverte de Clément : « il était hyper frustré » (TP 26). Ce qui semble également intéressant dans les propos de Sophie, c'est la question de la différence avec et sans LPC. En

effet, Clément semblait faire davantage de progrès avec le code plutôt que sans. C'est d'ailleurs pour ça que Sophie semble s'insurger contre les propos de certains psychologues qu'elle a pu rencontrer :

> moi j'étais pas d'accord avec le topo de certaines psychologues par exemple qui disaient que il fallait pas trop coder parce que l'enfant allait devenir dépendant du code et c'est vrai que ou bien il fallait pas donner trop d'informations tout le temps parce que euh bah comme Clément il était sourd il serait sourd toute sa vie et donc il fallait qu'il s'habitue à ne pas comprendre tout ce qui se passe autour de lui (TP 26).

Pour Sophie, il semblait impensable que son fils évolue dans une sorte de flou linguistique où l'information lui échapperait toujours. Il semblerait d'ailleurs que la priorité de Sophie soit de rendre compréhensible le monde dans lequel vit Clément et nous en revenons à l'une de ses déclarations que nous avions déjà en partie citée

> ça va mieux parce que Clément bah il a compris grosso modo enfin plein de choses du quotidien […] c'est des trucs tout bête hein mais la la sonnette d'entrée il entend pas forcément […] si on descend comme ça euh sans sans expliquer bah il sait pas pourquoi on descend / […] si on lui répond pas et bah il le saura jamais / […] c'est évident que c'est c'est de l'information il y peut rien de pas avoir entendu quoi et donc euh mais n'empêche que ça sur ses premières années ça a engendré énormément d'angoisse parce que ben il y a plein de choses qu'il comprenait pas autour de lui (TP 54)

Ainsi, plus que le besoin de transmettre sa langue, c'est surtout le besoin de rendre compréhensible le monde qui entoure l'enfant sourd qui semble avoir justifié ce choix communicationnel. Puisque Sophie ne connaissait pas assez la LSF, elle a investit le LPC pour permettre cela. Marie de son côté remarque également la différence avec Jules lorsqu'elle utilise le LPC : « mais bon avec la LPC c'est vrai que du coup il comprenait quand même très bien le français quoi » (TP 70). Nous pouvons encore une fois nous interroger sur cette question de la compréhension facilitée par le LPC. Nous sommes d'accord pour dire que le code permet de désambiguïser la lecture labiale et de percevoir l'intégralité du message oral

vocal. Cependant, nous ne pouvons affirmer que le LPC aide à la compréhension. En effet, on peut recevoir le message mais ne pas le comprendre pour autant. Entrent alors en jeu d'autres compétences telles que des connaissances au niveau du vocabulaire ou encore la capacité de faire appel au contexte afin de déduire du sens. Mais ce qui semble vraiment en jeu ici, c'est la question de fournir à l'enfant des échanges communicationnels de qualité. Sophie semble affirmer que le LPC « permet de tout comprendre », y compris

> comprendre aussi les nuances de vocabulaire donc euh ça c'est intéressant aussi et c'est vrai que je pense que nous on a été aussi comment mis en éveil on va dire par la formation LPC où justement on disait bah les enfants sourds le risque c'est qu'on leur parle toujours avec les mêmes mots parce que c'est des mots qu'ils comprennent et que on ne varie pas suffisamment l'éventail de vocabulaire et voilà le risque c'est d'avoir un d'avoir vraiment euh une pauvreté de vocabulaire […] et aussi une pauvreté de syntaxe (TP 56 / 58)

Ainsi, le LPC semble correspondre aux attentes communicationnelles de tous les parents interrogés. Et il semblerait qu'il représente également une aide non négligeable pour l'apprentissage de la lecture.

1.2. Le LPC : une aide à la lecture.

Comme vu précédemment le LPC semble permettre de désambiguïser et de recevoir le message oral vocal de manière intégrale. Cependant, nous nous sommes demandés si les parents avaient remarqué le fait que le LPC facilitait l'entrée dans la lecture. Selon Marie, cela ne fait aucun doute puisque :

> à l'ALPC c'est vrai qu'on rencontre aussi des enfants qui ont un peu le même profil que Jade qui adorent lire qui sont rentrés très vite dans l'écrit euh je trouve que c'est assez marrant de retrouver ce genre de profil quoi comme si la LPC elle aussi quelque part facilite l'accès à la lecture bah après la lecture pour des enfants sourds c'est un peu une source importante pour le vocabulaire (TP 429)

Elle semble d'ailleurs s'étonner de ce type de « profil d'enfant » puisqu'elle déclare que « c'est assez marrant ». Sophie témoigne de l'importance du LPC lors de l'apprentissage du savoir-lire puisqu'il semblerait que Clément :

> grâce au code il avait une connaissance précise euh on va dire de la phonologie euh donc euh c'est facile avec le code d'apprendre à lire quoi parce qu'on a tous les sons quoi (TP 36)

Ce qui nous interpelle ici, c'est l'adjectif « facile » dans l'expression : « c'est facile avec le code d'apprendre à lire ». Il semblerait que toutes les difficultés inhérentes à la surdité soient gommées lors de l'utilisation du code. Nous pouvons ainsi nous étonner de ce genre de discours. Sophie ajoute que pour Clément l'apprentissage de certaines caractéristiques de la langue écrite s'est fait très rapidement :

> il a tout de suite appris euh la la comment syntaxe française super rapidement le vocabulaire mis à la bonne place super rapidement la conjugaison super rapidement enfin tout ça euh ça s'est mis en place sans que pour lui ça lui demande d'efforts quoi (TP 46)

L'apprentissage de la lecture semble s'être fait de manière naturelle pour Clément et surtout « sans que […] ça lui demande d'efforts » (TP 46). Et comme pour corroborer ces dires, il semblerait que dans la seule famille qui n'ait pas investi intensément le LPC, l'apprentissage de la lecture est plus difficile : « il y a une difficulté qui la freine beaucoup » en lecture (145). Si Nathalie n'a pas investi le LPC c'est surtout parce qu'elle manque d'entrainement :

> du coup parler ça va mais alors lire et coder je pense que je m'exerce pas assez et du coup j'arrive pas du tout à être fluide et du coup alors Zoé elle me regarde genre qu'est-ce-que tu fais ça va à deux à l'heure / du coup c'est pas j'arrive pas à mettre le ton l'intonation lire et coder en même temps mon cerveau n'y arrive pas / et c'est certainement un manque d'entrainement hein / et je vois bien parce que dans les périodes où je me mets à plus coder ben elle x plus souvent (TP 90)

Une autre raison qui fait que Nathalie ne se serve pas régulièrement du LPC est le fait que sa fille ne soit pas « hyper demandeuse alors du coup c'est un peu frustrant parce que comme je te disais elle euh le regarde peu ». Nous pouvons ainsi aisément comprendre qu'elle n'ait pas forcément envie de s'y investir. Ainsi le LPC apparaît à la base comme un choix communicationnel visant à favoriser l'apprentissage de la langue vocale mais il semblerait également qu'il soit une aide non négligeable au développement des capacités de lecture. Ainsi, selon les déclarations des parents, l'utilisation du LPC permettrait à l'enfant sourd de développer des compétences nécessaires au développement du savoir-lire telles que la phonologie. Néanmoins, rien n'est dit sur le fait que le LPC permette de favoriser la compréhension de l'écrit.

1.3. La question de la LSF : la persistance d'un clivage fort entre langue vocale et langue signée

Tous les parents interrogés ont à un plus ou moins fort degré choisit d'exposer leur(s) enfant(s) sourd(s) au LPC. Cependant, nous nous sommes demandé si la question de la LSF s'était posée à un moment ou un autre. Il semblerait que la question du choix de la LSF se pose en fonction du degré de surdité des enfants. En effet, alors que pour Jade, Marie « n'en a même pas parlé », pour Jules, la question a davantage été étudiée (TP 624). Si Marie avait fait le choix de la LSF c'était pour une raison de nécessité de communication avec son fils :

> je pense qu'on aurait été obligé de faire de la langue des signes pour que lui puisse s'exprimer / ah bah oui enfin moi je pense qu'on aurait fait ce choix là enfin on aurait fait les deux en fait / alors au début moi je faisais baby signe à l'orthophonie là et puis c'est vrai que quand il a commencé à entendre tout ça j'ai laissé tomber les signes de toute façon j'avais un niveau très faible donc euh mais je m'étais dit euh si vraiment il peut pas entendre bah je pense qu'on fera ça ah oui parce qu'il fallait qu'il s'exprime ah oui je pense qu'on l'aurait fait (TP 622)

Nous pouvons nous interroger sur ce discours puisqu'il semblerait qu'une fois que Jules est rentré dans la langue vocale, la LSF n'a plus été d'actualité, comme si la langue vocale était plus importante que la LSF. La justification de cet abandon de la LSF nous questionne également : « j'avais un niveau très faible », comme s'il fallait absolument que Marie possède un niveau de LSF parfait pour pouvoir communiquer avec son fils. Marie a ainsi finalement

décidé de ne conserver que le LPC et la langue vocale. Cette nécessité de communication avec son fils a également amené Sophie à investir ne serait-ce qu'un temps la LSF :

> dans la période avant qu'il ait ses appareils il était moi j'avais euh on avait mis en place plein de signes en fait j'avais le bouquin signe avec moi euh de baby signe et on mettait enfin dès que je lui montrais un signe il le retenait et donc les carottes [CAROTTES] le chocolat [CHOCOLAT] le pain [PAIN] enfin tout tout tout ça rentrait enfin il les réutilisait dans la journée tout ça mais il enfin je me souviens qu'il était hyper frustré par exemple pour euh les véhicules parce que en langue des signes en tout cas dans le petit bouquin euh voiture c'est comme ça [VOITURE] camion c'est comme ça et lui il voulait savoir comment ça s'appelait un camion benne un camion citerne un camion de pompier un camion ceci un camion cela et moi j'étais démunie (26)

Ce qui semble l'avoir incité à arrêter, c'est selon elle le manque de vocabulaire qu'elle avait à disposition afin de satisfaire la curiosité débordante de son fils. Mais remarquons également que sa seule source semblait être le livre « baby signe », elle n'a donc pas reçu d'enseignement formel de la langue des signes, ce qui expliquerait peut-être ce sentiment d'être démunie. Quant à Nathalie, elle semble avoir eu la même démarche que Marie et Sophie puisqu'elle dit avoir « appris quelques signes au début bien avant [que Zoé] entre dans l'oral » (TP 111). Ainsi, à chaque fois, la question de la LSF semble se poser avant l'entrée dans l'oral de l'enfant. Une fois que l'enfant a développé la langue orale vocale, cette langue des signes est immédiatement mise de côté pour privilégier la langue familiale. Zoé elle-même n'est pas demandeuse pour apprendre la LSF mais Nathalie pense que c'est surtout « par méconnaissance » (TP 119). Elle relate un événement où sa fille a eu l'occasion d'être en contact avec des sourds signeurs :

> je me rappelle d'une réunion l'année dernière au SSEFIS ils font une petite fête de fin d'année et le SSEFIS il s'occupe également enfin pareil je suis pas en contact avec eux mais il y a des signants / euh et du coup à cette fête il y avait des enfants des petits ils signaient ils parlaient et du coup Zoé elle était super euh super étonnée / elle a pas l'occasion d'en voir en fait

> parce que tous ses copains et tout ils sont tous oralisés (TP 115).

Ainsi, Zoé ne semble pas vraiment savoir ce qu'est la LSF étant donné qu'elle n'a pas souvent l'occasion de la voir pratiquée. Cependant, Nathalie n'exclut pas un possible investissement de sa fille dans la LSF à un moment donné de sa vie :

> je pense qu'à un moment donné je pense qu'à l'adolescence ils ont cette envie de de d'identité de savoir un eu je pense franchement qu'à un moment dans sa vie forcément elle va se s'y intéresser c'est obligé (TP 121)

Cette conception de la LSF comme faisant partie de l'identité sourde nous semble intéressante. Mais alors, pourquoi ne pas avoir souhaité l'investir dès maintenant ? Nathalie a eu l'occasion de confronter ses choix éducatifs avec des sourds signeurs. Elle semble en garder un souvenir assez douloureux :

> moi je suis allée à des réunions enfin en fait euh il y avait une conférence euh sur justement il y avait à la fois des sourds signants et nous qui représentions de des parents d'enfants implantés et euh ça a pas été évident comme euh comme contact enfin parce que grosse incompréhension de leur part et ils avaient ça m'avait très sincèrement hein ça m'avait même blessé parce que ils avaient été très dur en nous disant que voilà pour eux un sourd c'est un sourd et que nous on allait à l'encontre de leur identité de sourd en les implantant et ça m'avait Zoé elle était petite à l'époque du coup voilà ça m'avait touché parce que ça a pas remis en question ce que ce que je pensais voilà mais par contre c'est vrai que j'avais trouvé ça dur tu vois de qu'on me dise ça comme ça / (TP 119)

Même si Nathalie ne semble pas regretter le choix communicationnel qu'elle a offert à sa fille, elle se questionne sur la possibilité d'investir à la fois le LPC et la LSF :

> c'est pour ça que je suis pas du tout contre qu'elle aille vers la LSF mais j'ai l'impression qu'elle peut pas faire les deux en même temps après peut-être que je me

> trompe hein peut-être qu'il y a des enfants sourds qui investissent les deux en même temps j'ai l'impression que c'est déjà tellement difficile pour elle d'investir l'oral le français euh que je me dis aller apprendre la LSF par dessus euh après c'est pas non plus ce qu'il y a de plus naturel pour elle mais euh je sais pas (TP 119)

L'expression « mais euh je sais pas » semble marquer une certaine impuissance à ce sujet. En effet, en tant que parent, Nathalie semble chercher ce qu'il y a de mieux et de plus « naturel » pour l'épanouissement langagier de sa fille mais elle ne semble pas avoir la réponse à ses questionnements. Ce qui semble flagrant dans ses propos c'est le clivage qui existe entre langue des signes et langue vocale : « j'ai l'impression qu'elle ne peut pas faire les deux en même temps ». Ces propos se retrouvent souvent dans les discours sur l'investissement - ou le non-investissement - de LSF et constituent une représentation sociale très répandue. Ces idées tendent à concevoir la langue vocale et la langue signée comme deux pratiques purement opposées et non complémentaires. Or, nous sommes persuadés du contraire, les deux langues peuvent parfaitement coexister et être bénéfiques au développement langagier de l'enfant.

2. La prise en charge du rôle de médiateur, l'investissement des parents.

Concernant maintenant la nature de la relation entre l'enfant et le livre, nous sommes d'avis que le parent occupe une place indispensable à sa définition. Nous nous sommes ainsi questionné sur la prise en charge par le parent du rôle de médiateur. Nous postulons que l'intérêt que porte la famille pour les pratiques littéraciques a un impact non négligeable sur le vouloir-lire de l'enfant.

2.1. Un intérêt de la famille pour les pratiques littéraciques qui se ressent dans celui de l'enfant pour le lire.

Une des choses qui retenaient notre attention était l'intérêt de la famille pour les pratiques littéraciques et l'écrit.

2.1.1. Des parents « consommateurs » ?

Grisay, Delhaxhe et al. (1990 : 48) ont analysé les « habitudes des parents en matière d'achat de livres » et déclarent que 47% des parents affirmaient avoir commencé très tôt à acheter des livres à leur enfant. Le fait que l'enfant possède des livres est selon nous un facteur de motivation pour la lecture. En effet, la propriété entrainerait un sentiment

d'attachement, de proximité avec cet objet. Nous postulons qu'un enfant sera d'autant plus attiré par un livre qu'il en est le propriétaire. De plus, il pourra à sa guise le lire et le relire autant de fois qu'il le désire. Les parents que nous avons rencontrés déclarent tous acheter des livres à leurs enfants. Marie par exemple dit acheter régulièrement des revues ou des magazines à ses enfants :

> euh oh on en achète souvent euh, *Astrapi*, enfin je sais plus qu'est-ce que tu as toi des fois, qu'est-ce qu'on achète? / Lucie : *J'aime lire* / Marie : *J'aime lire*, ah oui, il y a les *tralalire* aussi, on en a tout un stock, ils sont super ces petits livres (TP 148 à 150).

Le terme « stock » donne d'ailleurs l'impression que ces achats ne sont pas ponctuels ou rares mais au contraire réguliers voire constants. Cette dernière déclare également :

> oui moi j'aime bien des fois offrir un bel album ou un beau livre / Observateur : c'est un beau cadeau, c'est vrai qu'en plus ça prend une dimension autre parce que c'est un cadeau qu'on nous a fait donc, on y fait plus attention / Marie : ouais peut-être ouais / après on peut se tromper, par exemple j'avais acheté un album pour je ne sais plus, Alexane je crois, personne, enfin aucune des filles ne l'a regardé par contre Jules il adore donc euh (TP 219 à 221)

Cette mention du livre comme étant un objet à offrir nous semble assez intéressante puisque ce geste tend à témoigner du degré d'importance que porte cette mère au livre pour en faire cadeau. Lorsque l'occasion d'offrir un livre se présente, semble alors se poser pour elle la question délicate du choix du livre. En effet la lecture reste un acte tout de même assez personnel, chaque personne ayant ses préférences. Le fait qu'aucune de ses filles par exemple n'ait lu le livre acheté tandis que son fils l' « adore » tend bien à prouver cette question du goût qui se pose comme motivateur de lecture.

2.1.2. La question de l'exemplarité parentale.

En marge de cela, nous pensons qu'il est important qu'un enfant ait l'occasion de voir ses parents lire pour que lui-même développe une certaine appétence à la lecture. La lecture doit

faire partie intégrante du quotidien de l'enfant et devenir presque un acte banal. À ce sujet, Sophie déclare :

> nous on est quand même on est une famille où on lit beaucoup on est j'ai un mari qui est passionné de bouquins euh qui a énormément de BD donc euh voilà Clément il a toujours vu ses parents euh enfin avec des livres qui trainent un peu partout (TP 52)

C'est sans doute ce qui peut expliquer l'intérêt que porte le garçon à la lecture. En effet, voir un adulte lire peut entrainer un phénomène d'imitation qui fait qu'à son tour l'enfant a envie de lire. Marie fait le même constat :

> et puis c'est vrai que dans la famille on est aussi, enfin moi j'aime beaucoup lire et puis j'aime bien lire les histoires aux enfants […] le fait qu'il y ait beaucoup de livres à la maison aussi ça incite je pense à lire quoi à renouveler (TP 96 et 112)

Marie et sa famille semblent baigner dans un environnement littéracique stimulant où la multiplicité des écrits donne envie de lire. Marie apprécie tellement la lecture qu'elle aimerait partager avec ses enfants sa passion du livre :

> après moi je, j'aime beaucoup lire donc c'est vrai que ça serait dommage de passer à côté de ça quoi (TP 211)

Cette dernière parle clairement de « transmettre » ce côté plaisir de lire (TP 213). Si elle cherche tant à le transmettre à ses enfants, c'est pour qu'ils puissent prendre conscience de « la richesse que ça apporte » de lire (TP 215). Afin de partager avec eux ce sentiment, elle les expose fréquemment à l'écrit et « leur [offre] plein de supports divers » (TP 217). Les déclarations de Nathalie sont différentes :

> je commence à lire maintenant mais je ne suis pas du tout une petite fille qui a beaucoup lu je suis une petite fille euh j'étais très bonne à l'école mais par contre je suis pas du tout littéraire pour moi c'était une catastrophe toutes ces matières là […] je lisais pas (TP 153)

Ainsi même si elle admet « commence[r] à lire » elle n'a jamais été une grande passionnée de lecture et en cela, elle dit se distingue de sa fille : « c'est une petite fille qui lirait beaucoup

moi j'étais pas du tout comme ça » (TP 153). Ainsi, les pratiques littéraciques familiales semblent bien influencer celles des enfants mais ne les conditionnent pas. Si le parent n'est pas passionné de lecture, il peut tout de même amener ses enfants à fréquenter des lieux d'acculturation littéraire.

2.1.3. La fréquentation des lieux d'acculturation littéraire : une démarche des parents

Et nous postulons d'ailleurs que permettre à l'enfant de fréquenter des lieux d'acculturation littéraire est l'un des rôles du médiateur. La bibliothèque en est, selon nous le meilleur exemple. Alors que Nathalie, dont la fille ne semble pas lire énormément déclare ne « pratiquement pas » s'y être rendue « cette année » (TP 6), d'autres parents comme Marie affirment y aller très souvent : « on va beaucoup à la bibliothèque donc on renouvelle beaucoup » (TP 104). En plus d'y aller très fréquemment : « j'y vais à peu près tous les quinze jours » (TP 106), elle déclare emprunter beaucoup de livres : « oui on prend à chaque fois 24 livres là » (TP 108). Marie s'étonne d'ailleurs que certains enfants ne puissent avoir un accès facile aux livres puisqu'elle déclare :

> on est peut-être dans un monde privilégié aussi, mais à la crèche quand même, les enfants qui sont en crèche ils ont quand même tous ces livres accessibles et tout c'est bien / puis après il y a les bibliothèques municipales, c'est gratuit enfin, c'est […] oui, mais dans les classes de maternelle ils ont des livres aussi, ils y vont régulièrement quand même à la bibliothèque (TP 614 / 616)

Concernant la fréquentation de la bibliothèque, Sophie affirme également s'y rendre très souvent puisqu'elle déclare :

> alors on va à la bibliothèque chaque semaine chercher des documentaires […] on y va quasiment chaque semaine ouais (TP 126)

Cette excursion à la bibliothèque semble parfois un peu compliquée pour Clément qui ne sait jamais quel livre choisir :

> il arrive pas à choisir tout est intéressant donc comment faire pour savoir lequel je ramène à la maison parce que comme ils sont tous intéressants il faudrait les ramener

> tous quoi et c'est trop difficile de choisir / donc là ça y est il arrive à choisir euh en se disant que ceux qu'il a pas pris bah cette fois-ci il le prendra la fois d'après (TP 126).

Les filles de Marie ne semblent pas avoir ce problème, en particulier Lucie qui semble emprunter tous les livres d'une même collection : "l'école d'Agathe". Lorsqu'un exemplaire manque en rayon, elle n'hésite pas à « demande[r] à la bibliothèque de les acheter » (TP 235), se mettant ainsi dans le rôle d'un prescripteur d'achat. Les bibliothèques elles-mêmes semblent faire des efforts pour attirer les plus jeunes lecteurs : « les couleurs » contribuent à donner « une impression chaleureuse », des surfaces sont consacrées « aux plus petits » avec du mobilier adapté notamment (Certain, 2013 : 60). Waty (2013 : 20) ajoute à ce sujet que « les professionnels des bibliothèques pour enfants développent des actions ponctuelles et pérennes, des expositions […] ou encore des mises en espace colorées et ludiques du lieu d'accueil des (très) jeunes) lecteurs ». Ainsi, tout semble fait pour que le jeune lecteur se sente à l'aise et apprécie le moment passé à la bibliothèque. Concernant les actions ponctuelles, Nathalie déclare : « on allait aussi écouter des histoires contées elle aimait bien ça » (TP 60). Ainsi, tous ces aménagements et actions mises en place dans les bibliothèques semblent porter leurs fruits et permettre de développer chez l'enfant le goût de la lecture.

2.2. Les parents face à la surdité de leur enfant.

Lors de nos entretiens, nous avons pu constater que tous les parents tentaient de s'investir au maximum dans les progrès de leurs enfants et ce dans tous les domaines. Cependant, il est vrai que la surdité semble induire un contexte particulier à cet investissement.

2.2.1. Le sentiment d'être démuni, la question de l'altérité.

Il apparaît par exemple que certains parents semblent se sentir démunis face aux difficultés que rencontrent leur(s) enfant(s) - qu'il soit sourd ou entendant - lors de l'apprentissage de la lecture. C'est le cas de Nathalie notamment puisqu'elle déclare : « je sais pas comment comment l'aider quoi » (TP 76). En effet, du fait des multiples troubles dont souffre Zoé, « c'est compliqué du coup de savoir comment l'aider parce que c'est compliqué de savoir » (TP 8) ce qui lui pose vraiment problème. Le terme « compliqué » répété deux fois vient marquer la difficulté que ressent Nathalie à cerner réellement les problèmes que rencontre sa fille. Toutefois, pour aider sa fille, Nathalie dit tenter certaines choses : « on essaye de faire des trucs on essaye de faire des fiches ouais » (TP 54). Ces fiches réalisées à l'initiative de

l'orthophoniste servent à « reprendre la liaison entre le son et comment ça s'écrit parce qu'il y a encore des sons aujourd'hui qu[e Zoé] confond » (TP 6). Cependant, ce qui semble surtout mettre Nathalie dans l'embarras, c'est la surdité de sa fille puisqu'elle déclare :

> je pense pas que ce soit le moment encore ouais / c'est pas évident de savoir quand on est parent d'enfant sourd il y a une réelle différence entre moi je peux pas savoir ce qu'elle ressent quoi c'est ça qui est dur c'est dur de de moi voilà j'ai pas eu la même enfance qu'elle elle a cette je comprends ce qu'ils veulent dire dans le sens où voilà quand on a un enfant sourd c'est pas pareil (TP 123)

C'est surtout au niveau de cette « différence » que Nathalie dit avoir du mal à aider son enfant puisqu'elle ne semble pouvoir s'empêcher de faire le parallèle entre sa propre situation et celle de sa fille. Se pose ainsi le problème de la singularité induit par la surdité. Pour Marie, le constat est assez similaire :

> mais c'est vrai qu'en tant que parent quand même c'est, on n'a pas lu d'études ou tout ça donc c'est un peu quand même instinctif quoi (TP 610).

Aider son enfant quand on est parent lui semble compliqué. La mention des « études » qu'il faudrait lire montre le caractère assez académique, presque solennel, que revêt l'apprentissage du savoir-lire. Cependant, selon elle, il est possible de voir ce qu'un enfant est capable de faire et s'il est assez préparé :

> c'est un peu suivre ce qu'il est capable de faire ce qu'on peut lui proposer et / s'il a envie de le faire s'il est prêt si voilà c'est ça on peut juger quand même ça (TP 610)

Apparemment, Marie se sent capable de juger du niveau de lecture de son enfant. Et c'est justement parce que le parent est conscient du niveau de son enfant qu'il décide d'adapter - ou non - le texte qu'il est en train de lire.

2.2.2. La question de l'adaptation.

Concernant cette question de l'adaptation, Marie, par exemple, déclare ne pas lire « forcément tout de suite les histoires intégrales » et mettre « un texte un peu inspiré du texte surtout quand c'est un peu difficile « (TP 243). Cette adaptation a pour but de faciliter la

compréhension du texte par l'enfant et ainsi de ne pas freiner le plaisir qu'il peut ressentir. Ce n'est qu'« au bout d'un moment », lorsque l'enfant semble avoir bien appréhendé l'histoire que Marie se décide à lire « vraiment l'histoire » (TP 245). Nathalie dit faire la même chose avec sa fille : « encore aujourd'hui des fois quand je lis des choses j'anticipe un peu quand il y a des choses qu'elle ne va pas comprendre des tournures de phrase ouais » (TP 60). Cependant, tous les parents ne font pas ces adaptations du vocabulaire ou de la syntaxe. Sophie, par exemple, déclare « lire tel quel » et ne pas avoir « du tout le souvenir de d'adapter » (TP 66) le texte, tout en cherchant des histoires en accord avec le niveau de vocabulaire de son fils pour qu'il puisse les comprendre. Malgré cela, elle reconnaît que son fils accepte mal l'idée de ne pas comprendre un mot de vocabulaire. À ce sujet elle déclare :

> donc on s'arrêtait il fallait être patient hein on s'arrêtait à chaque mot qu'il comprenait pas on expliquait et puis on continuait l'histoire (TP 54)

Sophie reconnaît néanmoins l'importance d'une compréhension globale du texte ainsi que l'utilisation du contexte pour échafauder des hypothèses. C'est ce qu'elle semble dire s'efforcer de faire avec son fils :

> quand moi j'ai estimé en fait voilà que qu'il commençait à vraiment bien à avoir un bon package au niveau vocabulaire et tout ça j'ai commencé à lire un peu plus en continu et en lui demandant justement de faire l'effort donc quand il s'arrêtait sur un mot de temps en temps de lui faire l'effort de comprendre de façon globale et puis bon après voilà c'est c'est rentré comme ça et maintenant maintenant il demande quasiment plus (TP 54)

Cependant, nous ne pouvons être certains que son fils ne demande plus l'explicitation d'un mot de vocabulaire parce qu'il l'a compris ou parce qu'il sait que sa mère lui dira de se fier au contexte pour comprendre. Concernant les adaptations toujours, il semblerait qu'elles ne concernent pas uniquement le vocabulaire. Le débit de parole et l'articulation peuvent également être adaptés à l'enfant. A ce propos, Sophie reconnaît lire « lentement et en articulant » (TP 64). Voilà autant de pistes qui peuvent aider les parents à faciliter l'entrée dans la lecture par leur enfant.

2.3. S'impliquer dans les progrès de l'enfant

L'un des meilleurs moyens de s'assurer que l'enfant développe le savoir-lire est de s'impliquer directement dans les progrès de l'enfant au sujet de la lecture.

2.3.1 L'importance d'une exposition à l'écrit et d'un travail personnel en amont pour prévenir d'éventuelles lacunes en lecture.

Il semblerait que les parents ne soient pas les seuls moteurs dans l'apprentissage de la lecture puisque l'enfant lui-même décide parfois d'effectuer un travail personnel sur la lecture. Cela semble être le cas de Jade. En effet, Marie déclare à son sujet :

> donc c'était elle plutôt qui était moteur pour apprendre à lire avant le CP quoi […] ouais qui en faisait trop même des fois / ah oui oui il fallait absolument finir la page (TP 144 / 146)

Et c'est peut-être en voyant le résultat de Jade que Marie a décidé de préconiser le travail personnel pour son fils. En effet, à la fin des séances d'orthophonie, Marie dit retravailler les dernières notions abordées :

> et ses cahiers aussi enfin à la maison il reprenait toujours ses cahiers on disait il faut quand même reprendre à la maison donc le soir on reprenait (TP 418)

L'adverbe « toujours » montre la régularité et l'immuabilité de ce travail personnel. Marie ne se contentait pas pour son enfant du travail de l'orthophoniste mais souhaitait aller plus loin encore. Cependant, elle affirme que ce travail n'est jamais imposé :

> c'est vrai que je les force pas hein s'ils n'ont pas envie ils n'ont pas envie hein mais j'essaye quand même de les intéresser euh ben juste à savoir voilà les syllabes l'alphabet déjà l'alphabet c'est super important de le savoir les voyelles et les consonnes déjà ça […] mais juste en jouant quoi c'est pas je vais je me dis pas voilà là on fait ça quoi (TP 128)

Marie a conscience de l'importance des connaissances phonologiques et de la connaissance de l'alphabet et tente donc de les développer chez ses enfants. Elle essaye ainsi toujours de trouver des façons ludiques de les intéresser et de les éveiller à la lecture. Marie reconnaît néanmoins qu'avec un enfant sourd, il faut travailler plus dur qu'avec un enfant entendant pour qu'il n'accumule pas de retard et qu'il puisse entrer facilement dans la langue écrite :

> non mais c'est vrai je pense que pour les enfants sourds on est on est très vigilant justement / j'en ai peut-être fait trop entre guillemet mais / il est quand même conditionné Jules je pense c'est pour ça […] voilà et il a fait tellement d'autres choses aussi que voilà il est habitué à travailler entre guillemets à s'asseoir sur une chaise et à travailler / parce que oui depuis qu'il a quinze mois il a quand même trois séances par semaine d'une heure donc c'est pas rien / mais il était toujours partant hein (TP 397 et 399)

Ce qui paraît étonnant ici est que, malgré son jeune âge, Jules est habitué à travailler et à améliorer ses compétences et ce sans problème puisqu'il est selon sa mère « toujours partant ». Cela témoigne bien d'un mécanisme d'habitude au travail qui s'est mis en place chez l'enfant à force sans doute d'être sollicité. Marie reconnaît en avoir peut-être trop fait au niveau du travail personnel et insiste une nouvelle fois sur le fait que Jules a été conditionné à ce travail. En effet, ses nombreuses séances d'orthophonies depuis son plus jeune âge semblent l'avoir comme formaté au travail phonologique ainsi qu'au travail de l'écrit. Si Marie semble vouloir tant le solliciter, c'est certainement pour éviter que Jules n'accumule trop de lacunes qui deviendront par la suite insurmontables. Puisque Marie a cette peur des lacunes qui s'installent et pénalisent son fils, elle semble préférer enrayer cela en l'exposant un maximum en amont et en lui permettant déjà de développer quelques compétences liées au savoir-lire. Elle déclare en effet à ce sujet :

> je préfère qu'il sache avant et puis ils ont d'autres choses à apprendre / Jules il a beaucoup plus à apprendre […] justement à l'école il a beaucoup de choses à apprendre au niveau de l'autonomie (TP 460 / 462)

Ainsi, selon Marie, familiariser son enfant avec l'écrit et le livre bien avant l'apprentissage formel de la lecture permet de développer des compétences qui une fois acquises pour de bon lui permettront de se focaliser sur le développement d'autres compétences. Elle précise d'ailleurs :

> c'est lent comme processus mais c'est naturel et après voilà après ils sont plus à l'aise quand même (TP 130)

En effet, Marie n'avait pas réalisé ce travail en amont avec son aînée, Alexane et elle semble s'être rendue compte que cela avait en quelque sorte pénalisé la jeune fille puisque

Lucie par exemple, la troisième fille de Marie, est parvenue à apprendre à lire avant l'entrée au CP (TP 130). Mais Marie pense que pour Alexane, maitriser la lecture avant le CP « aurait été difficile peut-être » tout en précisant qu'elle « n'avait pas non plus fait tout ce travail avant » (TP 138). Ainsi, l'exposition précoce et le travail personnel semblent bien selon les dires de Marie porter leurs fruits quant au développement du savoir-lire. Encore faut-il que l'enfant accepte de travailler autant et d'autant s'investir.

2.3.2 La persévérance parentale : la clef de la réussite ?

Ainsi, parents et enfants doivent faire preuve, ensemble, de persévérance. Marie semble d'ailleurs convaincue que c'est « à force d'insister, de proposer plein de choses » que ses enfants et surtout Alexane sont entrés dans l'écrit (TP 169) :

> mais c'est vrai que je pense que si on avait pas proposé plein de choses elle n'aurait pas forcément aimé quoi (TP 264)

D'ailleurs cette réussite malgré les difficultés encourage à persévérer :

> Observateur : et puis vous avez déjà l'exemple de Jade ça se passe très bien pour elle / 488 Marie : oui c'est ça ça encourage aussi voilà ça encourage hein c'est sûr je me dis on est sur la bonne voie / en plus à chaque fois que j'étais au stage de l'ALPC je me disais voilà c'est ce qui faut faire quoi faut essayer faut essayer (TP 487 / 488)

La répétition de « faut essayer » marque bien la détermination dont elle fait preuve. Elle reconnaît néanmoins qu'il faut de la « volonté » pour « faire toutes ses séances », « faire un peu attention » et de « passer outre la fatigue » (TP 572). En effet, pour que l'enfant persévère dans ses apprentissages, il faut qu'il en ait la motivation. La motivation est vue par Tardif (1992) comme étant « une composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école ». Il ne faut pas se décourager à la moindre difficulté et réessayer sans cesse jusqu'à développer la compétence requise. Pour Viau (1994 : 32), la motivation est un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre ce but ». Dans notre cas, le but à atteindre est bien évidemment la bonne maitrise du savoir-lire. Ainsi, il semblerait bien que si les personnes présentes dans l'environnement

de l'enfant l'incitent à lire et l'exposent à l'écrit régulièrement, ce dernier pourra alors développer une certaine motivation pour persévérer et réussir en lecture. Mais pour que le parent puisse inciter son enfant à découvrir l'écrit, ce dernier doit faire preuve d'une certaine disponibilité.

2.3.3 Faire preuve de disponibilité pour exposer fréquemment et régulièrement l'enfant au livre.

Il semblerait que la plus grosse difficulté en tant que parent d'enfant sourd pour endosser le rôle du médiateur semble être de faire preuve de disponibilité. En effet, Marie avoue avoir passé beaucoup de temps avec Jules, dès son plus jeune âge, afin de l'exposer à l'écrit :

> en fait je pense que c'est un tout quoi, moi je vais passer beaucoup de temps avec lui aussi, dès tout petit pour justement hein, sachant que la surdité était tellement grave qu'il fallait voilà bien attirer son attention parce que sinon il pouvait rester une journée dans son monde et il disait rien et c'est vrai que moi j'ai passé beaucoup de temps à m'occuper de lui, ouais à regarder les livres, les imagiers euh, tout ça (TP 86)

Selon elle, sa surdité représentait un obstacle par rapport à la communication. N'étant pas, du fait de sa surdité, dans un environnement linguistique stimulant pour lui, Jules semble s'être à l'époque renfermé « dans son monde » et ne pas avoir cherché à communiquer. Marie a donc dû s'investir pour susciter son intérêt et l'éveiller à la communication. Cet investissement semble lui avoir couté du temps et de l'énergie. Nathalie rejoint Marie sur ce point en affirmant qu'« il faut être disponible hein c'est pas évident / il faut s'adapter enfin je travaille à 80% justement pour ça / et puis on a ma maman qui nous aide » (TP 74). Cependant, elle déclare également avoir parfois du mal à être autant disponible pour sa fille :

> ben ouais il faut d'ailleurs moi j'ai du mal à tout **c**oncilier voilà entre le boulot je travaille encore beaucoup quand même hein après il y a plein d'autres mamans je vois bien je sais pas si Marie travaille la maman de Maxime euh elle travaille pas il y a pas de secret hein ça demande beaucoup de temps d'investissement et moi quand je rentre le soir il est 19h30 il faut encore faire les devoirs comme hier parce qu'elle veut pas faire les devoirs avec quelqu'un d'autre

> que moi c'est pas évident hein c'est pas évident d'être à la fois dans le la spontanéité l'attraction de l'enfant et en même temps euh se forcer à coder après (TP 98)

Selon ses dires, même si le plaisir de l'enfant est recherché, le quotidien est parfois difficile à gérer et la fatigue prend parfois le pas sur les entrainements qu'elle aimerait pourtant faire avec Zoé :

> pour qu'elle elle soit pas trop fatiguée et que voilà moi non plus et qu'on ait le temps de faire tout ça d'enrichir d'enrichir ouais ouais et puis voilà on est trop pris par le quotidien il faut rentrer il faut aller vite il faut manger il faut prendre le bain il faut aller se coucher et puis / un enfant sourd enfin comme certainement beaucoup d'enfants avec un handicap mais euh voilà ça demande beaucoup de temps et de patience et puis voilà Zoé elle plus on va la presser plus elle va se braquer (TP 167)

Nathalie a peur de provoquer l'effet inverse de celui escompté en braquant sa fille en la pressant trop à travailler. Cependant, il apparaît que cette disponibilité et cet investissement ne fassent pas tout. En effet, selon Marie :

> après au niveau de l'investissement des parents je crois qu'à un moment les parents ne peuvent pas faire quoi / quand il y a un problème d'apprentissage ou / et après ça fait trop de stress entre les parents et l'enfant et puis ça peut devenir contre-productif en fait / par contre moi je suis convaincu qu'il y a un âge où on apprend des choses et après on arrive plus à les apprendre / après il y a un blocage, oui j'ai l'impression (TP 618)

Ainsi, quand les difficultés sont trop grandes, même la meilleure des volontés ne peut les résoudre. Marie fait même référence à une période critique pour l'écrit, tout comme elle existe pour le langage oral et qui empêcherait tout développement du savoir-lire après un certain âge. Mais avant d'en arriver à ce point critique, nous nous sommes demandés si les parents avaient des représentations concernant les moyens qu'ils avaient d'améliorer les performances en lecture de leurs enfants.

3. De quelques moyens pour améliorer les performances en lecture.

Après avoir vu ce que les parents tenaient comme responsables des difficultés de lecture, il semble intéressant de voir qu'elles sont les représentations sociales de ces parents concernant les moyens d'améliorer les performances en lecture.

3.1. La confiance comme moyen de débloquer une lecture problématique

L'un des facteurs qui semble primordial pour deux de nos parents est la confiance. En effet, pour Sophie :

> le facteur confiance pour les enfants c'est capital et euh de plus que de la confiance c'est de leur montrer qu'ils sont capables c'est euh les tirer vers l'avant mais sans trop les tirer et en leur donnant des petits défis en leur disant je pense que la semaine prochaine tu pourras lire ça et ça leur donne envie en disant ben puisque je suis capable hop ils arrivent à fournir l'effort suffisant et euh ils s'accrochent pour y arriver (TP 40).

Pour que l'enfant améliore ses performances il semble qu'il faille lui donner confiance en ses capacités, lui dire qu'il peut y arriver. Pour Nathalie, un des facteurs qui permettrait à Zoé d'avoir moins de difficultés serait : « qu'elle prenne confiance en elle » (TP 80). En effet, puisque Zoé se bloque par peur de ne pas y arriver, il faudrait qu'elle réussisse à dépasser cette peur et à se prouver qu'elle en est capable. Ce n'est donc pas tant prouver aux autres qu'on sait lire mais se prouver à soi-même qu'on peut y arriver. Nathalie semble apprécier le redoublement de sa fille dans le sens où « elle aura tout le programme de début d'année qu'elle maitrise quand même donc pour une fois elle va pas se sentir à la traine quoi / c'est important » (TP 143). Il semblerait que ce soit en ayant un peu d'avance sur les autres que Zoé pourra peut-être prendre confiance en elle et en ses capacités de lecture. Outre cette confiance en soi, l'entrainement peut également venir débloquer une situation de lecture compliquée.

3.2. L'entrainement : un moyen d'améliorer les performances en lecture

Un moyen d'améliorer les performances en lecture revient chez plusieurs parents. Ce moyen est l'entraînement. En effet, Marie déclare à ce sujet :

> ouais, mais quand même pour l'entrainement, ça c'est, ça doit être connu qu'il faut s'entrainer pour y arriver mais bon quand il n'y a pas assez d'entrainement (TP 183).

Elle semble insinuer que l'entrainement est nécessaire à toute bonne maitrise du savoir-lire et que lorsque cet entrainement n'est pas assez développé, des difficultés s'installent. Marie rejoint en réalité l'avis de Fijalkow « c'est en lisant qu'on devient liseron » (1995 : 133). Nous sommes en effet d'accord avec ce point, ce n'est que par la pratique régulière de l'écrit diversifié que l'enfant parviendra à développer son savoir-lire. Nathalie s'inscrit dans cette approche en déclarant :

> en plus c'est en s'entrainant c'est ce que je lui expliquais encore hier euh c'est que en t'entrainant à lire que tu vas faire des progrès / si elle refuse euh (TP 80).

Ainsi, les progrès semblent conditionnés par un entrainement régulier à la lecture. Cependant, selon Bara, Gentaz et Colé (2004 : 392), cet « entrainement est plus efficace s'il est réalisé avant l'apprentissage formel de la lecture, en grande section de maternelle, plutôt qu'en CP et en CE1 ». Nous comprenons ainsi l'importance de l'exposition précoce à l'écrit et à la littérature.

3.3. Le déclic pour entrer pleinement dans l'écrit

Le dernier facteur qui permettrait de débloquer une situation de lecture difficile est ce qu'un parent appelle « le déclic ». En effet, les progrès de Zoé par exemple ne sont pas réguliers comme l'affirme sa mère :

> oui et puis je vois vraiment qu'elle évolue par paliers quoi il y a des fois où elle fait des progrès d'un coup et puis après ça stagne et puis après je me dis ça y est elle a compris et puis finalement après ça restagne (TP 78).

Zoé semble passer par des phases de progression/stagnation plus ou moins longues. Pour qu'elle fasse des progrès une fois pour toute, il semblerait qu'elle ait besoin selon Nathalie d'« un petit déclic » (TP 76) :

> il faut qu'elle reparte sur de bonnes bases quoi / je me dis enfin c'est un peu l'année euh il va falloir que que

qu'il y ait ce déclic qu'elle puisse repartir sur de bonnes
bases pour apprendre le reste quoi (TP 76)

Ce déclic lui permettrait, selon sa mère, de « repartir sur de bonnes bases » et d'améliorer ses performances en lecture (TP 76). Comment expliquer ce déclic ? Nathalie pencherait pour une question de temps : « après voilà je me dis qu'elle a besoin de plus de temps ce que je trouve logique hein bon » (TP 74) et reste confiante : « oui oui ça va finir par venir hein » (TP149). Marie semble d'accord avec cette notion de temps nécessaire : « non mais il faut plus ou moins de temps de toute façon » (TP 264) mais ajoute un autre facteur qui pourrait venir expliquer ce déclic : « mais des fois c'est vrai qu'il faut un premier livre qui déclenche l'envie de lire un livre qui a vraiment plu » (TP 262). Ainsi, outre le temps, ce qui pourrait venir expliquer le déclic permettant de débloquer une situation en lecture serait la lecture plaisir. Ainsi, si un enfant prend du plaisir à lire, il lira davantage et en lisant davantage il améliorera par là même ses performances en lecture. Ces considérations nous amènent à nous intéresser au vouloir-lire.

III. La question du vouloir-lire : quel plaisir face à la lecture ?

Selon Vachelard (2003 : 215), le vouloir-lire « englobe la liberté du lecteur de s'engager dans telle ou telle exploration ». Ainsi, le vouloir-lire correspond en réalité à l'élaboration d'un projet de lecture. Ce projet « appartient de manière discrétionnaire à l'individu » et concerne « sa volonté de se plonger dans cet écrit-là (et pas un autre), en ce moment, pour telles raisons » (ibid.). Ainsi, nous pourrions gloser vouloir-lire par avoir envie de lire. Or, cette notion nous semble primordiale pour le développement du savoir-lire. Pour qu'un enfant ait envie de lire, il faut qu'il y trouve un intérêt et qu'il soit attiré par l'objet livre. Nous allons tenter de voir comment ce phénomène se met en place dès le plus jeune âge et surtout, nous allons tenter de voir si le plaisir de lire se met effectivement en place.

1. La lecture et l'enfant sourd : entre travail et plaisir.

Nous sommes d'avis que le plaisir de lire intervient en grande partie dans l'envie de lire. En effet, plus un enfant aimera lire, plus il aura envie de lire de nouveaux livres ou même de relire des livres qu'il a déjà lus. Cependant, le cadre de la surdité vient bousculer un peu ces représentations puisque le pouvoir-lire est souvent mis à mal suite aux difficultés rencontrées

par les enfants dans l'investissement des mécanismes de lecture. Le plaisir de lire peut-il toutefois être mis en place ?

1.1. Un plaisir ressenti lors de la lecture…

À notre connaissance, peu d'études ont été menées au sujet de la lecture plaisir chez l'enfant sourd. Ainsi, nous étions attachés à travers ces entretiens à tenter de rendre compte de ce phénomène chez l'enfant atteint de surdité. Il semblerait selon les discours recueillis que certains enfants aiment particulièrement lire. C'est le cas de Jade par exemple, qui semble avoir un gout prononcé pour la lecture : « oui oui elle elle lit, je sais pas, combien tu lis, cinq livres par semaine » (TP 160). Ce plaisir de lire semble même vouloir la mener à un métier en rapport avec le livre et l'écrit : « Jade l'année dernière elle voulait faire bibliothécaire cette année elle voulait être écrivain voilà alors je sais pas si ça va rester longtemps » (TP 437). Nous pouvons constater un réel investissement dans la lecture par Jade puisque cette dernière a même inscrit sa classe à un concours de lecture.

> et t'as fait le concours des champions de la lecture là / on l'avait vu dans le journal des enfants on est abonné à ce magazine ce journal / il y avait un concours des petits champions de la lecture organisé donc il y avait des étapes dans les écoles et puis après au niveau départemental régional et national et donc c'est elle qui a demandé à la maitresse de s'inscrire d'inscrire la classe […] donc il y a eu toute une sélection dans la classe donc elle a été sélectionnée donc on est allé à Lyon pour la finale départementale / […] c'était une lecture à voix haute sur un extrait pendant trois minutes (TP 301 / 303)

Le fait que Jade participe à des concours de la sorte montre bien le plaisir qu'elle prend à lire. Clément semble également faire partie de ces enfants qui aiment lire :

> où qu'on aille dans n'importe quelle maison quand on est invité tout ça la première chose qu'il fait il ouvre les yeux il regarde où est la bibliothèque et qu'est-ce qu'il pourra lire dans la soirée quoi et euh et si il trouve deux trois BD euh ou des livres intéressants tu l'entends pas de la soirée quoi qu'il y ait des copains ou pas de copains ou quoi que ce soit (TP92)

Clément semble tellement aimer lire que la perspective d'une soirée sans lecture lui est difficile :

> si on arrive dans une maison où il n'y a pas beaucoup de bouquins là il sait que la soirée va être difficile (TP92).

Jules semble également faire partie de ces enfants qui aiment la lecture : « Jules il s'intéresse beaucoup beaucoup aux livres » (TP 84) et « il aime vraiment les histoires quoi » (TP 160). La répétition de l'adverbe « beaucoup » montre à quel point lire est un plaisir pour lui. Mais, même si ces trois enfants ont développé le principe de lecture plaisir, nous pouvons nous demander si tous les enfants manifestent la même appétence pour la lecture. Plus spécialement lorsque nous prenons en considération la masse de travail qui a dû être fournie avant de pouvoir apprécier la lecture.

1.2. Souvent induit par un travail pénible en amont.

En effet, pour en arriver à développer de façon efficiente leur savoir-lire, certains parents déclarent que leur enfant a été confronté à une masse de travail considérable.

1.2.1. L'orthophonie : un travail conséquent.

Le travail le plus important est le plus souvent mené dans le cadre des séances orthophoniques. Tous les enfants sourds mentionnés lors de ces entretiens sont allés ou vont toujours chez l'orthophoniste. Zoé est un cas à part, puisque cette dernière, du fait de ses différents troubles, a de multiples prises en charge : une orthophoniste, une orthoptiste ainsi qu'une psychomotricienne. Avec l'orthophoniste, Zoé, que ce soit en groupe ou en individuel semble essentiellement travailler « l'oral », bien plus que la « lecture » et ce « parce qu'elle a encore des défauts de prononciation donc elle a vraiment fait que de la production de parole » (TP 6). Clément quant à lui ne suit plus selon sa mère de séance d'orthophonie :

> il parlait super enfin très correctement dès la maternelle dès la petite section il faisait une séance d'orthophonie par semaine en individuel et une en groupe jusqu'à la fin de la moyenne section où l'orthophoniste a dit c'est plus la peine qu'il fasse d'orthophonie parce qu'il a le même niveau que les autres enfants et puis euh ça rentre comme dans du beurre quoi

Nous pouvons sans doute avancer que du fait de sa précocité, Clément n'a pas eu de difficulté majeure concernant l'entrée dans la langue vocale. Enfin, Marie nous a également longuement parlé des séances d'orthophonie de son fils :

> donc il a beaucoup travaillé ça en orthophonie tout petit donc avec les sons voyelle par exemple enfin le [i] le [e] le [u] donc on s'aidait de ces fiches là / et en fait euh même avant ses deux ans oui bien avant ses deux ans même ben en fait j'ai remarqué qu'il avait associé le [i] donc il reconnaissait le [i] euh la graphie quoi le [e] le [o] le [y] enfin voilà / donc en fait il savait son alphabet avant deux ans (TP 72)

En premier lieu, nous pouvons retirer de ces déclarations que Jules a commencé très tôt ce travail avec l'orthophoniste puisqu'il en a retiré des bénéfices « avant deux ans ». Le terme « travail[…] » est d'ailleurs clairement prononcé, ce qui permet d'indiquer une certaine intensité dans l'apprentissage des sons voyelle. Ensuite, nous pouvons voir que ce qui était visé en priorité semblait être la phonologie mais également la correspondance graphophonologique. L'écrit a donc été travaillé précocement même si cela ne semblait pas être l'objectif principal. En effet Marie déclare :

> donc on associe quand même les voyelles avec la graphie enfin même si c'était pas fait pour ça c'était pour les parents ça / mais bon euh il l'a vu tellement de fois que je crois qu'il l'a mémorisé en fait (TP 82)

Il semblerait ainsi que les fiches sur lesquelles travaillait Jules ne se focalisaient pas sur l'écrit mais bien sur l'étude des sons. L'écrit ne constituait qu'une indication en direction des parents. Mais en voyant de manière régulière et intensive ces fiches, il semblerait que Jules ait fini par mémoriser et surtout par associer la graphie et le son correspondant. Ce travail semble selon les dires de Marie assez intense puisque son fils a été « conditionné » (TP 82). Jade a connu le même travail orthophonique :

> et Jade c'était pareil / elle a eu la même méthode la même orthophoniste que Jules / donc c'est pareil elle elle savait euh elle avait toujours ses repères quand même euh voilà ces traces sur le papier ses repères visuels / et puis même à la fin l'orthophoniste elle lui faisait faire euh est ce que tu entends le [u] par exemple donc elle mettait des images euh comme le hibou du chat tout ça et puis Jade devait arrêter quand elle entendait [u] (TP 142)

Et Marie de conclure : « donc il y avait quand même un travail important fait à l'orthophonie quoi » (TP 142), tant sur l'oral que sur la graphie.

1.2.2. Une surcharge de travail parfois ?

Pour Jules, cela semble selon les dires de Marie être toujours un plaisir d'aller chez l'orthophoniste :

> ah oui oui c'est quand même un plaisir complètement d'aller à l'orthophonie / à chaque fois qu'on allait à *NVille2* c'était : on va voir *NOrthophoniste* / l'autre fois aussi on attendait dans la salle d'attente et ben il y avait quelqu'un il y avait un autre enfant et l'enfant était à peine sorti et Jules il était déjà dans la salle quoi il attendait avec son cahier

Cependant, nous pouvons nous demander si ce travail que l'entourage de l'enfant lui demande de fournir n'est pas trop pesant. Nathalie s'interroge d'ailleurs à ce sujet :

> oui j'espère enfin voilà là qu'en redoublant elle va du coup avoir plus de temps pour reprendre ça tranquillement / plus insister / le problème c'est qu'elle a tellement de prise en charge différente que c'est difficile parce que c'est couteux pour elle alors qu'elle mériterait largement d'avoir une séance de plus d'orthophonie mais avec les séances d'orthoptie en plus c'est juste pas possible / non non c'est pas évident. (TP 18 / 20)

Cette dernière reconnaît ainsi que si sa fille pouvait bénéficier d'une séance d'orthophonie supplémentaire cela pourrait l'aider mais au regard de tout le travail qu'elle doit déjà fournir, une masse de travail supplémentaire n'est pas envisageable. Le terme couteux montre bien d'ailleurs à quel point ce travail peut être difficile pour l'enfant. Si nous prenons maintenant l'exemple de Jules, nous pouvons voir qu'il a été sollicité et stimulé très précocement :

> c'est un cas particulier quand même quoi qu'il soit suivi depuis si longtemps si tôt parce qu'il a fait un peu d'orthophonie déjà deux trois mois avant l'implant euh c'était une fois tous les quinze jours (TP 407)

Cependant, selon Marie, cette précocité de l'exposition reste assez rare puisqu'il constitue « un cas particulier ». Ce travail chez l'orthophoniste était complété par un travail à la maison : « et ses cahiers aussi enfin à la maison il reprenait toujours ses cahiers on disait il faut quand même reprendre à la maison donc le soir on reprenait » (TP 418) et ce apparemment sur conseil - de l'orthophoniste peut-être ? Ce « on » n'est pas précisé -. Toujours est-il que Marie affirme clairement l'importance de faire travailler l'enfant et parle même d'ambition :

> ou alors il y a peut être aussi une question : on est assez amitieux pour les enfants sourds quoi / c'est vrai que c'est des enfants comme les autres donc euh ne pas dire on a déjà beaucoup de leçons d'orthophonie on va pas faire ça on va trop le fatiguer tout ça / oui oui enfin c'était important pour moi de pas tenir de pas me dire voilà il est trop fatigué il a déjà trop de chose et tout ça donc (TP 482 / 486)

Il faudrait donc selon Marie ne pas trop tenir compte de la fatigue et travailler avec l'enfant la phonologie notamment même si elle assure que « par contre ça s'est toujours fait voilà dans le plaisir quoi » (TP 486). Comment en être certain ? Comment savoir si l'entourage de l'enfant n'en fait pas trop ? Justement, Marie semble s'être posée la question de cette limite à ne pas franchir, ce trop : « mais il faut pas en faire trop non plus hein il faut pas qu'il s'embête » (TP 460) et semble avoir bien conscience qu'en sollicitant trop son enfant, l'intérêt de ce dernier peut rapidement s'effriter. Nous pouvons ainsi nous demander si un travail trop intense ne pourrait pas empêcher le développement de la lecture-plaisir.

1.3. La lecture-plaisir, un incontournable ?

En premier lieu, nous pouvons affirmer selon les dires de certains parents que ce phénomène de lecture-plaisir ne semble pas aller de soi. En effet, Marie par exemple déclare que « Jules […] veut toujours son histoire » (TP 100) et qu'« il aime beaucoup ça » (TP 86) mais modalise néanmoins ce goût pour la lecture en reconnaissant que « tous les enfants sont pas aussi appétant » mais que Jules, « c'est son truc quoi » (TP 405). Ainsi, Marie reconnaît que ce gout de lire ne se retrouve pas chez tous les enfants. Nous constatons en effet que, dans les discours des parents, les enfants, qu'ils soient entendants ou sourds, ne semblent pas forcément développer ce goût de la lecture. Pour Nathalie par exemple, avant son entrée au CP, sa fille ne semblait pas s'intéresser à la lecture puisqu'elle déclare :

> la lecture bah évidemment enfin je dis évidemment pas forcément évidemment enfin avant le CP c'était pas du tout quelque chose qui l'intéressait (TP 6)

Ainsi, la lecture ne semblait « pas du tout » intéresser Zoé. Ce constat tout de même fort se retrouve en partie chez Sophie concernant Louis :

> il lit très bien quand on lui demande mais n'empêche qu'il a pas passé le cap […] il a pas envie de passer à l'étape je lis mes phrases pour moi tout seul et tout ça (TP4)

Il semblerait que selon Sophie, le gout de lire serait déclenché par l'enfant lui-même puisqu'il faut qu'il se décide à franchir un cap. Nous pourrions dire que « passer le cap » correspond justement à cette entrée dans la phase lecture plaisir. Louis semble très bien décoder et « a une lecture hyper fluide » (TP4), mais cela ne semble pas être suffisant pour développer le goût de la lecture. Ainsi, le développement de la lecture-plaisir ne viendrait pas de la bonne maitrise des compétences requises pour le savoir-lire mais prendrait sa source ailleurs. Toujours selon cette mère, « la lecture c'est une chose enfin dé apprendre le b-a ba et les mots mais aimer lire c'est autre chose » (TP2). Sophie ajoute même que selon elle, Louis n'est « pas encore rentré dans l'écrit » (TP4), ce qui témoigne de l'importance de ce concept de lecture-plaisir. Sans ce dernier, la maitrise de l'écrit ne semble pas complète pour Sophie. Mais ce principe de lecture plaisir peut-il se développer plus tardivement ?

Nous pourrions nous poser la question d'une période critique appliquée à la lecture-plaisir tout comme elle l'est au langage oral - comme nous avons pu le voir précédemment -. Il semblerait néanmoins que ce goût de lire puisse s'acquérir avec le temps et qu'il n'y ait pas de date limite au-delà de laquelle l'entrée dans le vouloir-lire est compromise. En effet, selon Marie par exemple :

> Mais avant Alexane elle aimait pas lire hein […] mais maintenant elle aime bien lire donc euh tout arrive (TP 263 / 264)

L'expression « tout arrive » montre bien qu'il ne faut pas désespérer, que le plaisir fini par arriver un jour et ce même à l'âge adulte puisque Nathalie déclare :

> je suis pas un bon exemple parce que je lisais pas et je lis maintenant ça fait deux ans que je me mets à lire et j'ai lu un paquet de livres depuis et je commence à

> prendre plaisir là-dedans donc je commence à comprendre ce qu'apporte la lecture au niveau euh au niveau loisir au niveau évasion donc euh j'étais plus film et là voilà (TP 153)

Ainsi Nathalie a constaté une réelle évolution concernant ses pratiques littéraciques et son goût pour la lecture. Cette dernière constate également que sa fille s'intéresse désormais davantage à la lecture et aux livres. Alors qu'auparavant elle ne s'intéressait pas du tout à la lecture, maintenant :

> Zoé elle adore les livres et où qu'on aille là on est parti ce weekend euh dans *NRégion* dormir dans un tipi ben elle a voulu emmener des livres où qu'on aille quand elle prépare son sac elle emmène des livres / […] les livres elle aime beaucoup (TP 145/147)

Le fait de vouloir emmener des livres en dehors du domicile témoigne selon nous d'une réelle appétence pour la lecture puisque l'enfant sort de son cadre habituel et dans son sac emmène avec lui un objet qui lui est familier. Si l'enfant n'a aucune appétence pour la lecture, il paraît évident qu'il ne s'encombrera pas d'un livre. Ainsi, au vu des témoignages recueillis, il semblerait que le gout de lire puisse s'acquérir avec le temps. Lorsque nous abordons les raisons de ce changement d'attitude envers le livre avec Marie, sa réponse est la suivante :

> non mais il faut plus ou moins de temps de toute façon / mais c'est vrai que je pense que si on avait pas proposé plein de choses elle n'aurait pas forcément aimé quoi (TP264).

Ainsi, selon elle, ce qui explique que sa fille aime désormais lire, c'est surtout l'exposition à l'écrit et à la littérature puisque c'est le fait d'avoir « proposé plein de choses » qui a aidé Alexane à apprécier la lecture. Cela rejoint l'une de nos hypothèses théoriques, à savoir : la lecture plaisir est favorisée par une exposition prolongée et précoce à l'écrit et à la littérature. Nous pouvons nous poser la question de ce qui rend un livre attrayant pour un enfant au point d'avoir envie de le lire.

2. L'importance des lectures partagées pour le développement du savoir-lire.

C'est dans ce cadre de la lecture plaisir et de la médiation parentale qu'entre la lecture partagée, pratique littéracique familiale par excellence. Le parent peut-être considéré comme

le premier « passeur de lecture » (Frier, 2011) que rencontre l'enfant. En effet, il est celui qui grâce à l'oralisation de l'écrit permet à son enfant de découvrir et d'apprécier l'écrit et la littérature. Il semblerait d'ailleurs que des « histoires lues et racontées [naisse] […] le plaisir et c'est également le début du processus au cours duquel l'enfant devient lecteur » (Canut & Vertalier, 2012 : 52). Chauveau (2011 : 150) affirme qu'en rencontrant « des récits littéraires lus par des proches » ou encore en participant « aux activités de lecture ou d'écriture "des grands" », l'enfant semble s'intégrer progressivement dans « un univers nouveau qui a ses objets et ses pratiques spécifiques » et développe son envie d'en apprendre et d'en découvrir davantage. L'appétence peut ainsi être en quelque sorte provoquée par l'entourage de l'enfant. En observant « un grand » faire, l'enfant par imitation, pourra avoir envie de lire et d'écrire également. La lecture/écriture semble être une activité de partage, de collaboration entre des personnes qui savent lire et les enfants qui sont désireux d'apprendre. Ce phénomène peut s'observer chez Marie qui déclare penser que « quand il y […] a [des livres] qui leur plaisent [les membres de la fratrie se les] échangent » (TP 110). Ainsi, la lecture semble bien être perçue comme une activité de partage et ceci peut à notre sens favoriser le développement du plaisir de lire.

2.2. L'organisation de ce moment particulier.

Dans un premier temps, intéressons nous aux modalités de lecture partagée déclarées.

2.2.1. Le rituel du coucher

Il semblerait que ces lectures partagées entre l'enfant et le parent aient souvent lieu « le soir » comme chez Marie (TP 98). Cette dernière nous dit qu'« au début oui jusqu'au CE2 jusque fin de CE1 », ses enfants et elle lisaient à tour de rôle : « on lisait euh voilà tous les soirs, tu lis une page je lis une page ». Elle déclare à ce propos que ce n'était pas évident : « c'était dur, c'était dur » (TP 171). Cette réflexion tend à indiquer que ces moments de lecture partagée n'étaient pas réellement plaisants, ni pour la mère, ni pour l'enfant. En effet, le fait de lire une page chacun faisait de ce moment de détente un moment de travail, d'où les difficultés rencontrées. En effet, ces lectures ayant lieu le soir, les enfants ne devaient sans doute pas avoir la volonté nécessaire pour fournir ces efforts supplémentaires. Cette lecture partagée semble en réalité être intégrée à un « rituel du soir » qui perdure jusqu'à aujourd'hui, puisque même si « les grands maintenant savent lire euh Lucie elle commence à lire un peu toute seule aussi donc euh voilà Jules lui il veut toujours son histoire » (TP 100). Chez Sophie aussi il existe un rituel de cette sorte puisqu'avant que Clément « sache lire », elle envisageait son

rôle de médiateur comme « raconter les histoires » (TP 120). Maintenant que Clément sait lire, il semble préférer « lire tranquillement tout seul » certainement d'après Sophie « parce que ça va plus vite il comprend mieux en lisant lui-même que quand on lui fait la lecture » (TP 120). Mais Sophie continue à faire la lecture à ses autres enfants et cette lecture du soir revêt une importance toute particulière pour elle puisque « c'est autant un câlin que une lecture enfin le côté vraiment physique et tout ça c'est vraiment important » (TP 62). Cette affectivité se retrouve dans une autre de ses déclarations : « oui oui c'est ça c'est vraiment euh le avant d'aller se coucher se blottir dans une histoire ». Le terme « blottir » dénote l'importance et la symbolique qu'elle projette dans ce moment. Quant à Nathalie, elle déclare au sujet des lectures partagées : « on lit beaucoup de livres des livres tous les soirs bah tous les soirs on lit un livre euh oui » (TP 6). Ce moment de lecture entre la mère et la fille semble particulièrement apprécié par Zoé : « elle adore qu'on lui lise » des histoires (TP 32). Ainsi, toutes les familles que nous avons eu l'occasion d'interroger déclarent être adeptes des lectures partagées et surtout apprécier ce moment qui fait partie du rituel du coucher. Nous pouvons nous demander comment est choisi le livre qui fait l'objet d'une lecture.

2.2.2. Le choix des livres lus, la prérogative des enfants

Il semblerait que concernant le choix des livres, la plupart du temps, c'est l'enfant lui-même qui décide de l'histoire qu'il a envie de lire ou d'écouter dans le cas d'une lecture partagée. En effet, à ce sujet, Sophie reconnaît que son fils Clément est « assez exigeant » et qu'« il faut vraiment que ce soit lui qui choisisse » ses livres (TP94). Nathalie quant à elle affirme également que Zoé choisit ses livres elle-même : « non ben les "Martine" c'est elle » (E3TP 48). Marie enfin déclare: « généralement c'est pas moi qui les choisi » (TP 297) et renchérit en disant : « ça marchait pas quand je proposais quelque chose » (TP 297). Cependant, même si ses enfants semblent choisir eux-mêmes les livres qu'ils souhaitent lire, elle reconnaît les orienter : « enfin moi je le dirige un petit peu des fois j'en ai marre de lire toujours le même livre / les livres que j'ai lu 36 fois aux autres là ». Enfin, Marie évoque le facteur conseil d'un professionnel du livre puisque pour Jade, la lecture des "petites filles modèles", « c'est la bibliothécaire qui lui a proposé peut-être » (TP 297). Concernant le choix des livres, Sophie a remarqué une différence entre deux de ses enfants. Alors que Clément « ça lui suffit de lire une fois les histoires » et préfère « changer tout le temps », Raphaël lui semble aimer « relire régulièrement » le même livre (TP 72). Ainsi, les pratiques littéraciques des enfants semblent également provenir de leur choix de livre. Enfin, nous pouvons remarquer que le choix des livres se réalise également en fonction d'une certaine appétence

face à un genre donné. Clément par exemple semble privilégier le « documentaire » ou les « histoires vraies » même romancées (TP 86) face à des « histoires fantastiques inventées pour les enfants » (TP 66) puisqu'il semblerait que la « fiction […] ne l'intéresse pas » (TP 84). Jade a également un genre préféré : les « livres policiers » puisqu'elle « aime bien les enquêtes » (TP 227 / 229). Ainsi, choisir un livre qui plait à l'enfant lors de la lecture partagée ne pourra que décupler le plaisir qu'il ressentira. Il faudrait ainsi dans la mesure du possible le laisser faire ce choix du livre à lire.

2.2.3. L'importance de l'illustration

Nous avançons que chez le très jeune enfant, ce qui donne le plus envie de lire un album, c'est l'illustration. Ce type d'ouvrage très répandu dans la littérature jeunesse semble se caractériser « par la grande diversité de son organisation interne : alternance de pages de texte et d'image, séquences de vignettes ou entremêlement des énoncés sur la double page… Il est le lieu de tous les possibles » (Van der Linden, 2008 : 51). Cette infinie possibilité se manifeste particulièrement dans l'illustration. Selon Turin (citée par Bérengère et de la Cabrerisse, 2008 : 4), l'illustration possède trois fonctions principales : « une fonction esthétique, procurant des émotions et des sensations », « une fonction cognitive » en « apportant des informations visuelles sur le monde » et enfin « une fonction narrative, prenant en charge une partie de l'histoire ». La première fonction nous semble primordiale quant à l'attrait que ressent l'enfant pour un album. Marie confirme notre hypothèse puisque à la question : « il va plus facilement vers un album où il y a des images plutôt que celui où il n'y a que le texte » (TP 93) elle nous répond : « ouais bah oui c'est normal » (TP 94). Ainsi, l'illustration semble bien participer au développement du vouloir-lire puisque dans les discours recueillis, il semble que l'illustration tienne un rôle important dans l'appétence à la lecture des enfants. Il semblerait que ce soit également le cas pour Clément :

> dès qu'on ouvre le dictionnaire Larousse illustré là tu l'entends plus il tourne les pages les illustrations elles sont super chouettes quoi donc ça a une première accroche et puis euh après il va chercher plus ou moins il regarde surtout les images hein sur le dictionnaire (TP 84)

Le terme « accroche » ne nous semble pas anodin. En effet, nous soutenons cette importance de l'illustration dans l'attrait qu'exerce un ouvrage littéraire sur l'enfant et ce dès le plus jeune âge. C'es le cas de Thomas par exemple qui à un peine un an « fait attention »

aux illustrations, « il regarde et il montre » (TP 80). Jules semble également attiré par les illustrations : « ouais si oui oui il s'est toujours très intéressé aux imagiers » ; « c'est sûr les belles photos les belles images ça plait / donc voilà c'est vrai que lui il est très intéressé par ça » (TP 90 / 94). En témoigne l'intérêt qu'il porte à un album qui ne semble pas du tout intéresser ses sœurs : « Jules il adore regarder parce qu'il y a la mer, il y a les avions tout ça, il adore [à ses filles] et vous ça ne vous intéresse pas du tout » (TP 223).

Cependant, il semblerait que les enfants ne se dirigent pas uniquement vers des livres qui contiennent des illustrations. En effet, d'après le discours de Nathalie, même si Zoé « regarde » les illustrations, quand il y en a, elles ne semblent pas avoir une importance capitale dans ses choix de lecture. En effet, elle déclare utiliser « moins de livres maintenant avec des illustrations », même si Nathalie reconnaît que c'est « à tort certainement parce que c'est intéressant qu'il y ait les deux justement » (TP42). Pour expliciter son point de vue, Nathalie prend l'exemple du dialogue et soutient que « pour savoir qui parle quand c'est une narration enfin quand il y a échange de parole ça c'est pas évident et du coup ça avec la BD c'est plus facile » (TP44). Ainsi, pour elle, il n'y a aucune considération esthétique pour l'illustration. Elle semble davantage l'envisager comme un moyen d'étayer le texte. Cependant, nous pouvons constater que cet aspect esthétique peut également effectivement devenir un moyen d'étayer le texte. C'est notamment le cas des jeux sur la couleur du texte. C'est Marie qui nous fait part de l'intérêt qu'éprouve sa fille à propos d'une collection de romans : "L'École d'Agathe". Il se pourrait que l'aspect esthétique de ces petits romans concoure à l'attrait qu'éprouve Lucie à leur encontre. En effet, le texte « est mis en valeur par des couleurs » (TP 252) et « est écrit assez gros » (TP 256). Comme nous pouvons le voir ci-dessous, ces petits détails tels que le jeu sur les typographie et sur les couleurs frappent l'attention du lecteur qui semble alors immédiatement attiré par ce livre et le texte qu'il contient.



Figure 11 – Un exemple d'illustration tiré de la collection « l'école d'Agathe »

Ainsi, même si l'illustration ou le jeu sur les couleurs ne constitue pas forcément l'attrait majeur d'un livre, nous sommes d'avis qu'il participe à capter l'attention de l'enfant afin d'éveiller sa curiosité et de lui donner envie de lire.

3. La nécessité de comprendre pour prendre du plaisir ?

Cependant, au vu des déclarations de nos parents, nous pouvons nous poser la question de la nécessité de comprendre l'histoire pour prendre du plaisir.

3.1. Le renfort du LPC.

Puisque les familles interrogées sont familiarisées avec le LPC, nous nous sommes demandé si ces dernières l'utilisaient lors des lectures partagées afin d'asseoir la compréhension de leur enfant. Il semblerait que Sophie ne code plus lors de la lecture : « en fait j'ai codé au début je codais et en fait c'est pas pratique » (TP 62). Cependant, lorsqu'elle codait quand Clément était petit, elle dit s'être rendue compte qu'il ne regardait pas uniquement le code :

> c'est vrai que le soir en lisant tranquillou c'était ou bien si j'ai quand même quand il était petit je codais beaucoup mais il était en fait en pas tout à fait sur mes genoux mais à côté et il regardait quand même […] il est capable de regarder l'image et le code en même temps pour confirmer ce qu'il est en train d'entendre / donc il regarde pas uniquement le code mais euh il s'en sert quand même (TP 66)

En réalité, il semblerait que le code lui serve à « conforte[r] » ses hypothèses et lui « permet vraiment de comprendre à 100% » (TP 68). Nous introduisons tout de même une petite nuance à cette affirmation en précisant que le LPC permet certes de recevoir le message en entier mais pas forcément de le comprendre à 100%. Nous établissons en effet une différence entre réception du message et compréhension du message. Lorsque nous avons interrogé Marie sur la façon dont elle s'y prenait pour lire à son enfant, elle nous a indiqué

utiliser le « code » (TP 247). Même si elle utilise le LPC, Jules ne « regarde pas toujours le code » et puisque parfois il ne porte pas ses appareils le soir, Marie se dit obligée de le « rappele[r] à l'ordre s'il veut suivre un petit peu l'histoire » (TP 247). Enfin, Sophie dit ne pas laisser Clément manipuler le livre et regarder les illustrations avant de commencer la lecture puisqu'elle « li[t] directement » et précise que son fils « n'écout[e] pas forcément tout » (TP 82). Ainsi, selon les discours de ces parents, l'utilisation du LPC ne semble pas être forcément utile pour que l'enfant apprécie ce moment. Ce qui semble importer le plus à l'enfant est davantage la situation rassurante et confortable dans laquelle il se situe plutôt que la compréhension de l'histoire lue.

3.2. L'intérêt d'une telle lecture : l'histoire en elle-même ou le moment particulier ?

Il semblerait que dans ce type de pratiques littéraciques entre l'adulte et l'enfant sourd, l'enfant ne semble pas particulièrement s'attacher au sens de ce qu'on est en train de lui lire. En effet, le fait que Jules puisse retirer ses appareils lors de la lecture et qu'il ne regarde par forcément le code montre bien que ce n'est pas tant l'histoire et son message qui l'intéresse. Le même constat peut être dressé pour Clément puisqu'il n'écoute pas toujours sa mère lorsqu'elle lui raconte une histoire. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer ce désintéressement apparent. Peut-être l'enfant n'a-t-il besoin que de regarder les illustrations pour apprécier la lecture et par-là même, préfère s'inventer sa propre histoire. Peut-être est-ce trop difficile pour l'enfant de se concentrer pour écouter entièrement l'histoire, ce dernier décidant alors de décrocher de l'histoire lue pour se préserver et y retourner par la suite. Enfin, une dernière hypothèse parmi tant d'autres peut être avancée : ce moment de lecture partagée n'est pas seulement l'occasion d'écouter une histoire, c'est également le moment de nouer un rapport particulier entre mère et enfant, de s'enfermer dans un cocon et de se « blottir dans une histoire » (Marie, TP 64). Ainsi, au fond, ce qui semble importer le plus à l'enfant n'est pas simplement la compréhension de l'histoire mais davantage le moment privilégié qu'il partage à cet instant avec la personne qui lui fait la lecture - la mère donc dans nos entretiens -. Et parents et enfants semblent y trouver leur compte. Mais nous pouvons ainsi nous demander ce qu'est vraiment le plaisir de lire si ce dernier ne consiste pas en l'appréciation de l'histoire. Ce plaisir va certainement au-delà de la simple compréhension : besoin d'évasion, goût pour l'illustration, partage mais également attachement aux « petits héros » des histoires (E2, TP 22) pourraient être d'autres facteurs de plaisir.

Conclusion du chapitre 4.

Dans les discours que nous avons eu l'occasion de recueillir, les parents se sont montrés assez loquaces concernant la manière dont ils envisageaient la lecture pour leurs enfants : les angoisses qui les nourrissent, les difficultés qu'ils ont pu constater mais également les réussites de leurs enfants ont été longuement abordés. Ils nous ont également fait part des moyens et astuces qu'ils ont développé afin de faire entrer leurs enfants dans l'écrit. Marie et Sophie par exemple tentent toujours de proposer à leurs enfants un éventail varié de lecture en mettant à leur disposition différents types d'écrits : des romans, des magazines, des bandes dessinées, etc. Marie et Nathalie nous ont également longuement parlé du travail qu'elles effectuaient avec leurs enfants autour de la conscience phonologique notamment. Cela passe par la constitution de fiche sur les correspondances oral/écrit par Nathalie ou encore par la reprise des exercices réalisés en séance d'orthophonie par Marie. Le savoir-lire semble ainsi s'acquérir pour leurs enfants à la suite d'un travail conséquent et parfois pénible à la fois pour l'enfant et pour les parents. Clément reste à ce sujet un cas à part, cependant cette singularité dans le développement du savoir-lire pourrait venir s'expliquer par sa précocité, sa surdité ne mettant apparemment nullement un frein à l'acquisition des mécanismes de lecture. Toutefois, même si ces enfants semblent fournir un travail considérable, ils connaissent par la suite un développement du savoir-lire plutôt performant, en témoigne l'exemple de Jade. Jules quant à lui n'en n'est qu'au balbutiement de la lecture mais parvient déjà à mettre en place un mécanisme de conversion graphophonologique efficace, venant corroborer les convictions de Marie au sujet du travail important qu'elle lui fait fournir.

Toutefois, l'élément qui nous a le plus surpris au cours de nos entretiens concerne la lecture partagée. En effet, selon les déclarations de certains parents, les enfants semblent moins s'intéresser à l'histoire qui leur est racontée plutôt qu'au moment particulier qui s'instaure entre le parent et l'enfant. Sorte de temps pour soi, la lecture partagée revêt le caractère d'un moment privilégié, créant encore plus d'intimité entre les personnes qui y prennent part, la lecture ne devenant alors qu'un prétexte à la création d'un moment de pur plaisir.

CONCLUSION DE LA PARTIE 2.

L'étude des représentations sociales nous a permis de mettre au jour un certain nombre de conceptions de parents d'enfants sourds au sujet de la lecture. Ces dernières nous ont permis d'interroger comment la lecture en contexte de surdité venait s'inscrire au sein de la triade devoir-lire, pouvoir-lire et vouloir-lire. Nous avions vu au cours de notre partie théorique que le savoir-lire se mettait en place de manière performante une fois les compétences d'identification des mots et de compréhension écrite développées. Mais, nous sommes d'avis que ces compétences ne sont pas suffisantes pour développer le savoir-lire. En effet, nous postulons que le savoir-lire se trouve en fait au carrefour de trois « éléments » capitaux : vouloir-lire, pouvoir-lire et devoir-lire (Vachelard, 2003 : 214).

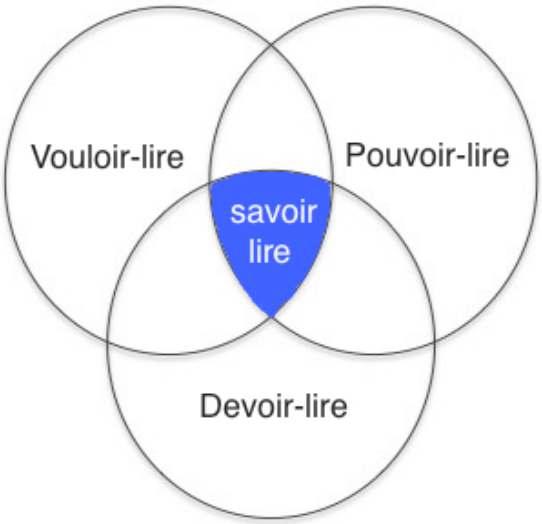


Figure 12 - Schéma représentant l'imbrication des trois composantes qui forment le savoir-lire : vouloir-lire; pouvoir-lire et devoir-lire

Selon nous, le savoir-lire se développerait à l'endroit même où se rejoignent ces trois domaines. En effet, pour qu'un enfant ait un savoir-lire performant, trois conditions semblent requises :

- qu'il ait compris les raisons de l'utilité de la lecture (devoir-lire)
- qu'il ait développé des compétences nécessaires à la mise en place de la lecture (pouvoir-lire)
- qu'il ait envie de lire et qu'il prenne du plaisir à lire (vouloir-lire)

Il semblerait que lorsque l'enfant parvient à réunir ces trois critères, son savoir-lire est alors considéré comme performant. Cependant, au vu des discours que nous avons recueilli, nous nous sommes rendu compte qu'en contexte de surdité, ce schéma était quelque peu bousculé et que les trois pans de cette triade ne revêtaient pas la même importance par exemple.

En effet, le pan qui semble revêtir le plus d'importance dans les discours des parents est le devoir-lire. Derrière la lecture se cache en réalité le poids de la société concernant l'acquisition de ce moyen de communication, considéré comme nécessaire à la réussite scolaire et sociale. Vient ensuite en seconde position tout ce qui a trait au pouvoir-lire. En effet les parents déclarent consacrer énormément de temps et d'énergie à faire en sorte que leurs enfants entrent dans la lecture. Le vouloir-lire entendu comme plaisir de lire ne semble pas revêtir une si grande importance, du moins au début de l'apprentissage des enfants même si les parents disent vouloir toujours chercher le plaisir de l'enfant.

CONCLUSION GENERALE.

En conclusion, nous pourrions revenir sur ce qu'est pour nous le savoir-lire. Objet complexe par excellence, le savoir-lire ne se laisse pas facilement appréhender. Cela tend à s'expliquer par les différentes composantes qu'il fait entrer en jeu : compétences formelles en premier lieu avec des aptitudes d'identification des mots et de compréhension ; compétences informelles ensuite qui se développent notamment grâce à un certain rapport à l'écrit que se construit le lecteur au fil de ses expériences. Ce cheminement étant long et fastidieux, nous postulons qu'exposer l'enfant précocement à la lecture permet de lui faire acquérir plus rapidement ces compétences.

Notre hypothèse de départ concernait également l'importance de la notion de plaisir dans le développement du savoir-lire. Cependant, au vu des quelques entretiens que nous avons pu faire, nous pouvons considérer que le plaisir ressenti lors de la lecture est certes un facteur qui favorise le savoir-lire mais qui pourtant ne nous semble pas suffisant pour le développer à lui seul. En effet, nous pensons qu'un enfant peut certes avoir envie de lire et pouvoir ressentir du plaisir lors de pratiques lecturales telles que les lectures partagées, mais être cependant rebuté par la nature complexe des différentes compétences à acquérir. Dans le cadre de la surdité, les enfants semblent avoir en outre un autre rapport à l'écrit. En effet, du fait des pratiques orthophoniques notamment, ces derniers connaissent déjà une forme d'acculturation au travail. De plus, les parents, en proposant à leurs enfants des exercices autour du savoir-lire ou de la phonologie et en faisant parfois de chaque instant de lecture un travail changent également le rapport qu'entretiennent leurs enfants avec les livres. Il s'agit alors d'être encore plus vigilant pour ne pas venir entraver le plaisir de l'enfant en ne lui proposant notamment que des situations d'apprentissage et de travail. Il semble important de retenir que la lecture doit d'abord, et plus particulièrement dans les premiers temps, être vue comme un plaisir et comme un moment de partage entre un médiateur et l'enfant. Et nous pensons que c'est grâce au plaisir ressenti dans ces moments que l'acculturation à la littérature et à l'écrit est efficace pour développer ultérieurement chez l'enfant un positionnement de sujet-lecteur et un rapport au livre positif.

Glossaire.

- LS : Langue Signée
- LSF : Langue des Signes française
- LPC / LfPC : Langage Parlé Complété / Langue française Parlée Complétée
- RS : représentation(s) sociale(s)

Bibliographie.

- Achard, J., Baghdad, M. (2010). *Impact de l'exposition précoce à l'écrit sur le developpement des connaissances orthographiques chez l'enfant sourd* (Doctoral dissertation).
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Adams, G., Davister, J., & Denyer, M. (1998). *Lisons futé: Stratégies de lecture* (Vol. 1). De Boeck Supérieur.
- Alegria, J., Lechat, J., & Leybaert, J. (1988). Rôle du LPC dans l'identification de mots chez l'enfant sourd: théorie et données préliminaires. *Glossa Society*.
- Alegría, J. (1992). Lecture, phonologie et surdité. *Les entretiens Nathan. Actes II: Lecture et écriture*.
- Alegria, J. (2006). La lecture chez l'enfant sourd : difficultés et perspectives. *Connaissances surdités, 18*, 25-28.
- Alegria, J., Charlier, B. L., & Mattys, S. (1999). The role of lip-reading and cued speech in the processing of phonological information in French-educated deaf children. *European Journal of Cognitive Psychology*, *11*(4), 451-472.
- André, C. (2003). Parentalité et apprentissage de la lecture: les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture. Editions L'Harmattan.
- Andrews, J. F., & Mason, J. M. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*.
- Anne, E. (2006). *L'acquisition du langage écrit chez l'enfant sourd implanté cochléaire précoce : Une approche du langage écrit (LPC)* . (Doctoral dissertation).
- Arock, P., Tournier, M. (2012). *Etude de la langue française parlée complétée sur l'aquisition du langage écrit chez l'enfant sourd implante cochléaire suivi longitudinal* (Doctoral dissertation).
- Atifi, H., Lejeune, C., Ninova, G., & Zacklad, M. (2006). Méthodologie transdisciplinaire de gestion du corpus pour les disciplines de l'interaction: recherche de principes directeurs. In *Corpus en Lettres et Sciences sociales: des documents numériques à l'interprétation, Actes du colloque international d'Albi*.
- Augustinova, M., & Ferrand, L. (2007). Influence de la présentation bicolore des mots sur l'effet Stroop. *L'Année psychologique*, *107*(02), 163-179.

- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In Pearson, P.D., Kamil, M., Barr, R. & Mosenthal, P. (Eds), *Handbook of research in reading* (Vol 1, pp 353-395). New York: Longman.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Éditions Stock.
- Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, *56*(4), 387-403.
- Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(1), 27-45.
- Barré-de Miniac, C. (1995). Genèse du rapport à l'écriture. *Lyon: Voies Livres*.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Presses Univ. Septentrion.
- Barré de Miniac, C. (2003), Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme, Actes de l'université d'automne : La dyslexie à l'école, 28-31 octobre 2002, Ministère de l'Éducation nationale, France.
- Barré-de Miniac, C. (2003b). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, *8*(1), 107-120.
- Barré-De-Miniac, C., Brissaud, C., & Rispail, M. (2004). *La littératie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Editions L'Harmattan.
- Barrouillet, P., Camos, V., Morlaix, S., & Suchaut, B. (2008). Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale: quels liens à l'école élémentaire?. *Revue française de pédagogie*, (1), 5-14.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (1993). L'importance de la période logographique dans l'acquisition de la lecture. Lecture-écriture Acquisition, Les actes de la Villette, 163-173
- Bastien-Toniazzo, M. (1995). L'importance de l'ordre des lettres dans l'acquisition de la lecture. *Revue française de pédagogie*, 51-58
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M. F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., ... & Mondada, L. (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques 2006*.
- Baudier, A., Fontaine, A. M., & Pêcheux, M. G. (1997). Etayage maternel de l'attention dans une situation de lecture à des enfants de 1 à 3 ans. *Enfance*, *50*(2), 229-245.

- Bedoin, N. (2004). *Nature du code phonologique en lecture chez les personnes entendantes et chez les personnes sourdes: de la syllabe aux traits phonétiques*.
- Beer-Toker, M., & Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones: construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(2), 345-376.
- Bélanger, N. N., Baum, S. R., & Mayberry, R. I. (2012). Reading difficulties in adult deaf readers of French: Phonological codes, not guilty!. *Scientific Studies of Reading*, *16*(3), 263-285.
- Belin, D., & Kossanyi, P. (1981). Lecture, apprentissage et rééducation. *Communication et langages*, *50*(1), 34-41.
- Benoit, H. (2005). L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue. *La Nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, hs*, 45-52.
- Bérengère, M. R., & de la Cabrerisse, S. L. (2008) Comment faire évoluer nos représentations sur l'illustration par un regard sur les images des albums contemporains? Pourquoi l'illustration au cycle 3?.
- Berger, M. J., & Desrochers, A. (Eds.). (2011). *L'évaluation de la littératie*. University of Ottawa Press.
- Bernardin, J. (2013). Comment les enfants entrent dans la culture écrite. Retz.
- Bertin, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en France: pour un projet bilingue. *Enfance, 59(3),* 237-244.
- Blanc, N. (2009). Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant. Dunod.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., & Rouget, C. (81). et van den Eynde, K. (1990). *Le français parlé: études grammaticales*.
- Boiron, V. (2011). Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle?. *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, 3, 23.
- Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section: développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, (4), 67-84.
- Boisclair, A., Makdissi, H. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance.* Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social. Québec : Développement des ressources humaines au Canada.

- Bonaccorsi, J., & BONACCORSI, J. (2009). *Le devoir de lecture*. Lavoisier.
- Bonnéry, S. (2010). Les mises en scène dans les albums enfantins des apprentissages dans la relation entre adultes et enfants: des évolutions significatives des modalités éducatives. *Raison publique (Revue semestrielle d'éthique et de philosophie sociale et politique publiée par les Presses de l'Université Paris-Sorbonne)*, (13, dossier" La littérature de jeunesse: une école de vie?"), 323-336.
- Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle" maternelle". *Le Français aujourd'hui*, *185*(6), 47-57.
- Borger, D., Segur-Aubourg, K. (2012). *Situation de lecture partagée avec des enfants âgés de 24 mois: le niveau d'études de la mère comme source de variation de l'étayage maternel* (Doctoral dissertation).
- Boulanger, F. (2012). *A la découverte de la lecture: Premiers apprentissages. Pratiques et théories*. Sciences Humaines.
- Burgat, S. (2009a). Un exemple atypique d'acquisition du langage écrit en contexte bilingue: l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français. *In Actes du Colloque AquisiLyon, Lyon, 3 et 4 décembre 2009*.
- Burgat, S. (2009b). Interagir en langue des signes L1 pour apprendre à lire et à écrire en français langue seconde via la dictée à l'adulte.
- Burns, S., Espinosa, L., & E Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, *29*(1), 75-100.
- Cain, K. (2009). Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy*, *35*(2), 11-14.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums: quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle?. *Le français aujourd'hui*, (4), 51-66.
- Carayon, C. (1991). Lire: pour quoi faire? La représentation de la lecture chez l'enfant. *Bulletin de Psychologie, Tome XLIV*, *400*.
- Cassagnes, P., Debanc, J. P., & Garcia-Debanc, C. (1993). Pratiquer les livres: quelles compétences de lecture développer en BCD?. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie, (80)*, 95-115.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix: apprendre à comprendre les textes narratifs*.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. *Language acquisition by eye*, 221-259.

- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, 32-43.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur*. Retz.
- Chauveau, G. (2013). *Le savoir-lire aujourd'hui: Les méthodes de lecture et l'apprentissages de l'écrit.* Retz.
- Ciepielewski, J., & Stanovitch, K.E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child PSychology*, 54, 74-89.
- Circulaire n°99-187 du 19.11.1991, BOEN n°42 du 25.11.1999, p.2175.
- Cohen, R., & Gilabert, H. (1986). *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans: un pari pour la réussite au cours préparatoire*. Presses universitaires de France.
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année psychologique*, *104*(4), 701-750.
- Colin, S., Leybaert, J., & Magnan, A. (2004). Développement des habiletés phonologiques précoces et apprentissage de la lecture et de l'écriture chez l'enfant sourd: Apport du Langage Parlé Complété (LPC)/Early phonological skills dévelopment and acquisition of literacy in deaf children: Effect of Cued Speech (CS).
- Conrad, R. (1979). *The deaf schoolchild: Language and cognitive function*. HarperCollins Publishers.
- Corbucci, J., de Coster, L., Lallemand, A., Lemosse, C., et Ravella, M. (2001). *Pratiques de l'écrit en maternelle*. Sous la direction de Dominique de Peslouan. Edition E.S.F., Coll : Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Cosnier J. (1988). Grands tours et petits tours. *Echanges sur la conversation*, 175-184.
- Courtin, C. (2002). Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, *80*, 57-62.
- Courtin, C. (2005). Langue des signes française, français oral, Langue française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ?. *Nouvelle revue de l'AIS, hors série* : 37-44
- Cunningham, J. W. (1986). Toward a pedagogy of inferential comprehension and creative response. *Understanding readers' understanding: Theory and practice*, 229-253.

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, *83*(2), 264.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, *39*(5), 389-414.
- De Singly, F. (2003). 2. La famille individualiste face aux pratiques culturelles. *Académique*, 43-57.
- Dehaene, S. (2007). Neurones de la lecture (Les): La nouvelle science de la lecture et de son apprentissage. Odile Jacob.
- Delamotte-Legrand, R., & Sabria, R. (2001). L'enfant sourd et ses langues. *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, *308*, 81.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, (113), 7-28.
- Delic E. (2004). Présentation du Corpus de référence du français parlé. *Recherches sur le français parlé*, *18,* 11-42.
- Denhière, G., Jhean-Larose, S. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement*. Eduscol
- Diaktine, R. (1995). Lectures et développement psychique. *Perspectives psychiatriques*, 34(48), 113-119.
- Diaktine, R. (1999). Lectures et développement psychique. *Les Cahiers d'A.C.CE.S*, 4, 11-18.
- Dionne, A. M. (2006). *La littératie familiale*. Atelier international sur les littératies multiples. Université d'Ottawa.
- Deschamps, A. (1994). De l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit. Editions Ophrys.
- Doman, G., & Cohen, R. (1981). *J'apprends à lire à mon bébé*. Marabout.
- Donoso, R. (2001). Les supports dans l'apprentissage de la lecture. Mémoire réalisé sous la direction de Olivé, P.
- Dubuisson, C., & Bastien, M. (1998). Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds?. Lecture, écriture et surdité: visions actuelles et nouvelles perspectives, 73-102.
- Dubuisson, C., & Daigle, D. (1998). Lecture, écriture et surdité. *Montréal: Les Editions Logiques*.
- Ducharme, D., Mayberry, R. I. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage : la période critique s'applique au langage signé tout comme au langage oral.

Le développement du langage chez l'enfant sourd, le signe, la parole et l'écrit. Bruxelles, Belgium: De Boeck & Larcier.

- Duncan, L. G., & Seymour, P. H. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, *91*(2), 145-166.
- Ecalle, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs.* Armand Colin.
- Ecalle, J. (2010). L'évaluation de la lecture et des compétences associées. *Revue française de linguistique appliquée, 15(1*), 105-120.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 250-287.
- Eme, E., & Rouet, J. F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, *53*(4), 309-328.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Falardeau, E. (2007). La didactique du français: les voies actuelles de la recherche. Presses Université Laval.
- Fayol, M. (2000). La lecture au cycle III: difficultés, prévention et remédiations. *Actes du séminaire national*.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle. *Spirale*, *15*(121-146).
- Fijalkow, É. (2010). *L'apprentissage de la lecture*. Editions Milan.
- Foulin, J. N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs: aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, *52*(4), 431-444.
- Frier, C. (Ed.). (2011). *Passeurs de lecture*. Retz.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, *32*.
- Froment, C. L., & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd: communication et langage.* De Boeck.
- Genevieve, D. E., de Geneve, U., & Niederberger, N. N. (1996). Représentations sur les pratiques sociales de l'écrit et apprentissage de la lecture. *DOCUMENT RESUME*, 155.
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Québec français*, (92), 37-39.

- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture, pratiques pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Gilabert, H. (2001). *Apprendre à lire en maternelle*. ESF éditeur.
- Giguère, J., Giasson, J., & Simad, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture: Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, *5*(1), 23-50.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, *1*, 37-56.
- Goigoux, R. (2011). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (Vol. 3). Presses universitaires de Namur.
- Goletto, L. L. (2013). *Lectures plurielles. Former par la recherche à une approche plurilingue et plurilittéraciée de l'écrit à l'école* (Doctoral dissertation, Université du Maine).
- Gombert, J. E. (2005). La mise en place des capacités de traitement des mots écrits. In *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit*. Thème Psychologie. Collection Troubles du développement psychologique et des apprentissages. Ed. Solal. Marseille.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Grisay, A., Delhaxhe, A., Massoz, D., & Hindrycks, G. (1990). Quelle approche du langage écrit à la maison et à l'école? Le point de vue des parents. *Revue française de pédagogie*, 47-57.
- Grosjean, F. (1999). Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue. *Langage et pratiques, 23*, 11-15.
- Grossman, F. (1996). *Enfances de la lecture: manières de faire, manières de lire à l'école maternelle.* P. Lang.
- Grossmann, F. (2001). Pour une approche ethnographique des activités de lecture. l'exemple des lectures partagées. *Pratiques de lecture et cheminements du sens, Cahiers du français contemporain*, *7*, 135-160.
- Hage, C. (2005). De la communication au langage: Développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde [From communication to

language: Spoken language development in the child with a profound hearing impariment]. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd: les signes, l'oral et l'écrit*, 121-146.

- Hage, C. (2006). Chapitre 2. L'évaluation du jeune enfant sourd: la période prélinguistique. *Pratiques psychologiques*, 54-78.
- Hébert, M., & Lafontaine, L. (2010). Littératie et inclusion: outils et pratiques pédagogiques (Vol. 27). PUQ.
- Jacq, G., Tuller, L., & Fuet, F. (1999). Spécificités morphosyntaxiques du français de l'enfant sourd : une étude comparative. *Glossa, 69,* 4-14.
- Javerzat, M. C. (2014). Lecture (s) du livre-objet à l'école maternelle le cas particulier des abécédaires. *Le français aujourd'hui*, 186(3), 89-103
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. *Psychologie sociale*, *2*.
- Jozsa, P., & Leenhardt, J. (1999). *Lire la lecture*. Editions L'Harmattan.
- King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2011). Longitudinal Patterns of Emerging Literacy in Beginning Deaf and Hearing Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *16*(3), 289-304.
- Lafranque, C. (2003). *Analyse qualitative des modalités de co-étayage dans l'interaction mère/enfant de deux ans lors d'une situation de lecture partagée.* Mémoire d'orthophonie.
- Lahire, B. (1995). Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.
- Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croisés sur l'économie*, (1), 203-210.
- Lancy, D. F. (Ed.). (1994). *Children's Emergent Literacy: From Research to Practice*. Greenwood Publishing Group.
- Lattocco, F. (2013). *La question de l'évaluation du savoir-lire chez l'enfant sourd*. Mémoire de Master 1, Grenoble 3.
- Le Capitaine, J. Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire: l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques.* Editions L'Harmattan.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

- Leybaert, J., & LaSasso, C. J. (2010). Cued speech for enhancing speech perception and first language development of children with cochlear implants. *Trends in amplification*, *14*(2), 96-112.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, *36*(5), 596.
- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, *8*(1), 1-13.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 255-281.
- MacLeod, C. M., & MacDonald, P. A. (2000). Interdimensional interference in the Stroop effect: Uncovering the cognitive and neural anatomy of attention. *Trends in cognitive sciences*, *4*(10), 383-391.
- Maeder, C. (1995). Interférences entre LSF et français dans l'expression des notions spatiales et temporelles. *Glossa*, *49*, 38-43.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2004). La lecture interactive: un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire. *Document IV: Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada*.
- Mandler, J.M., Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (Eds.). (2008). Cognitive underpinnings of learning by deaf and hard-of-hearing students. *Deaf cognition: foundations and outcomes: foundations and outcomes*. Oxford University Press.
- Matéo, P. (1992). Évaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 37-48.
- Mauger, G., & Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *123*(1), 3-24.
- Mayberry, R. I. (1998). The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: A psycholinguistic approach. *BULLETIN D AUDIOPHONOLOGIE*, *14*, 349-360.

- Mayberry, R. I., Del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *16*(2), 164-188.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *4*(1), 1-8.
- Médeiros, I. (2009). Représentation de la lecture et des aspirations scolaires et professionnelles d'élèves québécois en difficulté inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.
- Membrez, L., & Dubois, A. C. (2008). L'intégration des enfants sourds avec l'aide du LPC. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *4*, 08.
- Mesnager, J. (2002). Pour une étude de la difficulté des textes, ou la lisibilité revisitée. *Le Français aujourd'hui, 137.*
- Meynard, A. (2002). *Quand les mains prennent la parole : dimension désirante et gestuel*. Eres.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 229-247.
- Millet, A., Estève, I., & Lucile, G. (2008). *Pratiques communicatives d'un groupe de jeunes sourds adultes*.
- Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles. (2008). Une culture littéraire à l'école , Paris, SCEREN.
- Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire (2009). *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, CNDP, collection Repères Handicap.
- Morais, J., & Robillart, G. (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1): analyses, réflexions et propositions*. Odile Jacob.
- Morais, J., Pierre, R. & Kolinsky, R. (2003) : Du lecteur compétent au lecteur débutant : apports des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie à la didactique de la lecture. In R. Pierre (éd.), *L'enseignement de la littératie au* xxi*e siècle : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives,* numéro thématique de la *Revue des Sciences de l'éducation*.
- Moro, C., & Chéradame, C. (2006). CHAPITRE 1. Quel objet oral s' enseigne dans une activité de lecture-compréhension d'album en petite section de maternelle?. *Perspectives en éducation et formation*, 19-35.

- Morrow, L.M. (2003). Foreword. In A. Debruin-Parecki et B. Krol-Sinclair (Dir.), *Family literacy, from theory to practice* (p. vi). Newark, DE : International Reading Association.
- Moscovici, S. (1989). Les représentations sociales. *Coloquio sobre las representaciones sociales". Paris*, 8-10.
- Navarro-William, E. (2011). *Implémentation de la littératie émergente en Institution de la petite enfance au travers de deux pratiques contrastées de lecture/écriture* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2006). Effects of Early Auditory Experience on the Spoken Language of Deaf Children at 3 Years of Age. *Ear Hear*, *27*(3), 286-298.
- Nicholls, G. H., & Ling, D. (1982). Cued Speech and the reception of spoken language. *Journal of Speech and Hearing Research, 25*, 262-269
- Niederberger, N., & Berthoud-Papandropoulou, I. (2004). Utilisation des pronoms personnels en français écrit par des enfants sourds bilingues. Un parcours spécifique d'apprentissage? *Lidil*, No. 30, pp. 27-38. ELLUG.
- Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, *59*(3), 254-262.
- Ouzoulias, A. (1995). *MEDIAL, moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur: CP, CE1*. Retz.
- Padden, C., Ramsey, C. (2005). La langue des signes américaines (ASL) et l'aptitude des enfants sourds à la lecture. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral, l'écrit.* 291-316.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paire-Ficout, L., & Bedoin, N. (1996). Code phonologique précoce et lisibilité. *Revue de Neuropsychologie*, *6*(2), 239-250.
- Paire-Ficout, L. (1997). Les difficultés d'accès au langage écrit chez des sourds. *Les Cahiers de l'audition*, *10*, 25-28.
- Paire-Ficout, L., Colin, S., Magnan, A., & Ecalle, J. (2003). Les habiletés phonologiques chez des enfants sourds prélecteurs. *Revue de neuropsychologie*, *13*(2), 237-262.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism* (Vol. 18). John Benjamins Publishing.

- Pennequin, V., Nanty, I., & Khomsi, A. (2004). Mesurer la résistance à l'interférence chez l'enfant: élaboration d'un nouveau test à «effet Stroop». *L'année psychologique*, *104*(2), 203-226.
- Pepin, N. (2002). L'entretien directif comme lieu de représentation du monde. Mobilisation de ressources biographiques et conversationalisation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, *76*, 117-131.
- Perini, M., & Righini-Leroy, E. (2008). *L'accès à l'écrit chez l'apprenant sourd signeur: clarification de la notion d'éducation "bilingue" et propositions didactiques*.
- Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Belin.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, *8*(1), 121-137.
- Pion-Roux, J. (2011). *Élaboration d'un référentiel en vue de l'exploitation d'un corpus de vidéos LSF*. Mémoire de Master 2, sous la direction de Thomas Lebarbé. Université Grenoble 3.
- Prêteur, Y., & Carayon, C. (1986). L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans. *Enfance*, *39*(2-3), 279-296.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, *31*(4), 406-428.
- Rispail, M. (2011). Littératie: une notion entre didactique et sociolinguistique–enjeux sociaux et scientifiques. In *Forum Lecture* (No. 1).
- Robillart, G. (1996) *L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*. Observatoire National de la lecture, Ministère de l'Education Nationale, 139-153.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. Management des ressources humaines: méthodes de recherche en sciences humaines et sociales, 101-137.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives* (Vol. 237). Editions Mardaga.
- Rowe, L., & Allen, B. (1995, October). Interactive storybook reading with young deaf children in school and home settings. In *Towards multiple perspectives on literacy: Fifty-ninth Yearbook of the Claremont Reading Conference* (pp. 170-182).
- Saint-Pierre, J. (2012). Le moment du conte en famille au Québec: une pratique rituelle. *Recherches familiales*, (1), 71-81.

- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology, 96(2)*, 265.
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approaches to teaching reading. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, 110-122.
- Seca, J. M. (2010). *Les représentations sociales*. Armand Colin.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88(3),* 520.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development, 73*(2), 445-460.
- Seymour, P. H. K. (1993). Un modèle du développement orthographique à double fondation. *Lecture-ecriture, acquisition: Les actes de la Villette. Paris: Nathan*. 57-79.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (18), 3-15.
- Stanovitch, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.
- Stein, N.L. (1988). The development of storytelling skills. In Franklin, M.B., Barten, S. (éd), *Child Language : A Book of Readings* (p. 282-297). New York, Cambridge University Press.
- Strassman, B.K. (1992). Deaf adolescent's metacognitive knowledge about school-related reading. *American Annals of the Deaf*, 137, 326-330.
- Strassman, B. K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *2*, 140-149.
- Stroop, J. R. (1935). *Studies of interference in serial verbal reactions* (Doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers).
- Svartholm, C., & ACFOS. (1998). Reading strategies in bilingually educated deaf children. Some preliminary findings. *ACFOS. Surdité et accès à la langue écrite. De la recherche à la practique. Paris: CTNERHI*.
- Svirsky, M. A., Robbins, A. M., Kirk, K. I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological science*, *11*(2), 153-158.

- Swanwick, R., & Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, *5*(1), 53-78.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir lire: une question de compétence plutôt que de performance. *J.-Y. Boyer, J. Dionne et P. Raymond. Évaluer le savoir lire. Montréal: Éditions Logiques*, 69-102.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Testud, C., Touquette, A. (2006). *Observation de l'interaction mère/enfant autour d'un livre illustré dans un protocole d'évaluation du langage et de la communication d'enfants âgés de 24 mois.*
- Tominska, E. (2011). Quelles pratiques littéraciques pour les enfants sourds?. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *33*(1), 100-200.
- Transler, C. (2005). Comment l'enfant sourd développe puis utilise le principe du BA/ba. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit.* 253-274.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*, *5*(4), 337-348.
- Treiman, R., Kessler, B., & Bourassa, D. (2001). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, *22*(04), 555-570.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, (2), 51-58.
- Vachelard, D. (2003). *Une logique de la lecture*. Editions L'Harmattan.
- Vanhooydonck, S. (2002). L'illettrisme en Suisse aujourd'hui. *Education permanente*, *36*(2), 44-45.
- Wilbur, R. B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5(1), 81-104.
- Zorman, M., & Touzin, M. (1999). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. *Rééducation orthophonique*, *197*, 139-157.

Table des Figures.

FIGURE 1 – LE MODELE A DEUX VOIES (COLTHEART, 1978 ; IN JACQUIER, 2008 : 116 ; SCHEMA PRESENT DANS LATTOCCO, 2013 : 17) 21
FIGURE 2 - "LES PRATIQUES MAJORITAIRES AU COURS PREPARATOIRE", GOIGOUX (2004 : 38) 40
FIGURE 3 - GORZEGNO, A., LEGRAND, C. & VIRELY, P. (2005 : 9). STRATEGIES POUR LIRE AU QUOTIDIEN. CRDP DE BOURGOGNE 45
FIGURE 4 – EXEMPLE D'AFFICHES POUR LA CLASSE 46
FIGURE 5 – EXEMPLE D'IMAGIER DES FOURNITURES DE LA CLASSE 46
FIGURE 6 – UN EXEMPLE D'ETIQUETTES-PRENOM 47
FIGURE 7 - UNE PRODUCTION D'ELEVE DE PETITE SECTION 47
FIGURE 8 - EXEMPLE D'AFFICHAGE INCLUANT LE LPC 48
FIGURE 9 - AFFICHAGE COULEUR EN LSF 48
FIGURE 10 - TABLEAU RECAPITULATIF DU CORPUS CONSTITUE 75
FIGURE 11 – UN EXEMPLE D'ILLUSTRATION TIRE DE LA COLLECTION « L'ECOLE D'AGATHE » 139
FIGURE 12 - SCHEMA REPRESENTANT L'IMBRICATION DES TROIS COMPOSANTES QUI FORMENT LE SAVOIR-LIRE : VOULOIR-LIRE; POUVOIR-LIRE ET DEVOIR-LIRE 142

Table des matières.

Remerciements. **3**

Introduction. **7**

Chapitre 1 : Le savoir-lire : des prémisses aux mécanismes. **11**

I. Le développement informel du savoir-lire. **11**

1. Le phénomène d'acculturation à l'écrit et à la littérature : des conceptions diverses. **12**

1.1. L'acculturation du point de vue social. 12

1.2. L'acculturation du point de vue littéraire. 13

2. L'acculturation, une construction progressive. **14**

2.1. La construction d'un rapport à l'écrit : un impact non négligeable sur le savoir-lire. 14

2.2. La construction du sujet-lecteur : le témoignage d'un engagement dans la lecture. 15

3. Quelle littératie pour le tout jeune enfant ? **15**

3.1 La littératie émergente. 16

3.2 Le développement de représentations spontanées. 17

3.2.1 Des connaissances phonologiques (presque) implicites. 17

3.2.2 Des connaissances orthographiques. 18

II. Le développement formel du savoir-lire. **18**

1. L'identification des mots. **19**

1.1 L'importance de la période dite logographique ? 19

1.2 Le système à deux voies de Coltheart (1978). 20

1.2.1 La voie d'adressage- ou voie orthographique -. 20

1.2.2 La voie d'assemblage - ou voie phonologique -. 20

1.3 Évidence pour une identification automatique des mots : l'effet Stroop. 22

2. L'habileté de compréhension. **22**

2.1 Trois compétences de haut niveau impliquées dans le mécanisme de compréhension. 22

2.1.1 La connaissance de la structuration du récit : « une lente construction » (Boisclair et Makdissi, 2004 :4). 23

2.1.2 La production d'inférence : établir des liens entre les événements. 23

2.1.3 L'auto-évaluation ou comment adapter sa lecture pour mieux comprendre. 24

2.2 Le rôle des connaissances préalables dans le mécanisme de compréhension 25
2.2.1 Les connaissances du monde : indispensables à la compréhension 25
2.2.2 Les connaissances de la langue 26
a. Le vocabulaire : indispensable à la compréhension. 26
b. La syntaxe : libérer la mémoire de travail. 26

III. Quel savoir-lire pour l'enfant sourd : la question de la langue première pour accéder à l'écrit. 27

1. Le français oral vocal comme langue d'entrée dans l'écrit 27

1.1 Le développement langagier chez l'enfant sourd : l'existence d'une période critique. 28
1.2 La conscience phonologique de l'enfant sourd. 29
1.3 Identification ou reconnaissance des mots ? 29
1.4 Favoriser la perception des contrastes phonologiques chez l'enfant sourd. 30

2. La Langue des Signes comme langue d'entrée dans l'écrit. 31

2.1 La Langue des Signes, une L1 comme les autres ? 31
2.2 L'importance d'une exposition précoce à la langue signée sur le développement du savoir-lire. 32

Conclusion du chapitre 1. 34

Chapitre 2. Le rôle des « passeurs de lecture » dans l'acquisition du savoir-lire (Frier, 2011). 35

I. La question de l'école maternelle et de l'exposition à la littérature et à l'écrit : le rôle de l'enseignant dans l'acculturation littéraire. 36

1. L'école maternelle et l'entrée dans l'écrit. 36

1.1 Les programmes de l'école maternelle : découvrir l'écrit. 36
1.1.1 Se familiariser avec l'écrit. 37
1.1.2 Se préparer à apprendre à lire et à écrire. 37
1.2 Les différentes pratiques scolaires d'entrée dans l'écrit. 38
1.2.1 La didactique déclarative 38
1.2.2 La didactique procédurale 38
1.2.3 La démarche interactive. 39

2. Apprendre à lire à l'élève sourd dès la maternelle. 40

2.1 Apprendre à lire à l'enfant sourd en mettant l'accent sur le son. 40
2.1.1 Un entrainement fréquent 40
2.1.2 Quel type d'entrainement ? 41
2.2 Apprendre à lire à l'enfant sourd en mettant l'accent sur la compréhension. 43

2.2.1 Apprendre à construire le sens global d'un texte. 43
2.2.2 Apprendre à faire des inférences 44
2.3. Apprendre à lire à l'enfant sourd en l'aidant à prendre conscience de la multiplicité des écrits : quelques propositions concrètes. 45
2.3.1. Appréhender l'écrit comme porteur d'information. 45
2.3.2. Appréhender l'écrit comme permanent. 48
3. La question de la lecture magistrale. 49
3.1 Cadre théorique. 50
3.2 Le type de lecture magistrale à mettre en place afin de favoriser le savoir-lire. 51
3.2.1 La lecture offerte 51
3.2.2 La lecture dramatisée 51
3.3 Le cas de l'enfant sourd : quelles adaptations de la part de l'enseignant ? 52
3.3.1 Dans le cadre d'une éducation basée sur la langue vocale 52
3.3.2 Dans le cadre d'une éducation basée sur la langue des signes. 53
II. La question de l'espace familial et de l'exposition à la littérature et à l'écrit. 54
1. La question de la littératie familiale : pratiques et enjeux. 54
1.1 La question de la transmission d'une culture écrite. 54
1.1.1 Transmettre, quelle finalité ? 54
1.1.2 Quels moyens de transmission ? 55
1.2 Des parents lecteurs pour former des enfants lecteurs : la question des pratiques littéraciques familiales. 55
1.2.1 Le facteur socio-économique 56
1.2.2 L'exemple parental : l'impact des pratiques littéraciques des parents sur le développement du savoir-lire de l'enfant 56
1.2.3 Des pratiques diversifiées : entre spontanéité et intentionnalité 57
2. Le cas des lectures partagées 58
2.1 La lecture partagée : un contexte particulier. 58
2.2 Une stratégie de lecture partagée : l'étayage. 59
2.3 Lectures partagées : quel intérêt ? 60
Conclusion du chapitre 2. 62
Conclusion de la partie théorique 63
Chapitre 3 : La question des représentations sociales autour du savoir-lire et de leur recueil 65
I. Éléments de définition des représentations sociales. 65

1. Ancrage théorique de la représentation sociale.....65
1.1 Une définition qui fait consensus 65
1.2 Les caractéristiques des représentations sociales. 66
2. Les représentations sociales autour du savoir-lire. 66
2.1 Dichotomie lecture masculine / lecture féminine. 66
2.2 Dichotomie lecture instrumentale / lecture plaisir. 67
2.2.1 L'impact du milieu socio-économique sur les représentations des fonctions de la lecture. 67
2.2.2 Les représentations sociales des fonctions de la lecture. 68
2.3 Les représentations sociales de la lecture des enfants eux-mêmes. 68
2.3.1 L'existence de conceptions dominantes. 68
2.3.2 Le savoir-lire, la persistance de certains malentendus.....69
3. L'effet des représentations sociales de la lecture sur l'enfant lecteur. 70
II. Méthodologie et corpus..... 71
1. Recherches sur le terrain. 71
1.1 Objectif de la recherche sur le terrain. 71
1.2 Le choix de l'entretien. 72
1.3 Le guide d'entretien..... 73
2. Constitution du corpus. 73
2.1 Récolte des données : premières difficultés. 74
2.2 Corpus constitué. 74
3. Le traitement des données. 76
3.1 Une démarche d'analyse qualitative. 76
3.2 Les conventions de transcription appliquées au corpus. 76
3.3 Anonymisation des données..... 77
Conclusion du chapitre 3. 78
Chapitre 4 : Représentations sociales du savoir-lire : Analyse des entretiens autour de la triade vouloir-lire, pouvoir-lire et devoir-lire..... 79
I. Du devoir-lire au pouvoir-lire : des attentes multiples et des réalités extra-ordinaires ?..... 80
1. Projeter l'enfant en tant que sujet lecteur : les attentes des parents. 80
1.1 La projection vs. la réalité : la reconnaissance des difficultés de l'enfant..... 80
1.2. Faire confiance à l'enfant : se dire qu'il réussira à lire. 81
1.3. Les raisons d'une telle projection..... 82
2. Le devoir-lire en écho à l'école et à ses méthodes. 83

2.2. Le regard des parents sur les pratiques scolaires. 83
2.2.1. Quelles pratiques scolaires ? 84
2.2.2. Confiance en l'école et en ses pratiques : des opinions diverses. 85
2.2.3. Le cap du C.P 86
2.3. Interrogations sur le type de scolarisation : de l'intégration parfois difficile à l'adaptation « échec » (Nathalie, TP 70). 89
2.3.1. Que choisir : intégration ou enseignement adapté ? 89
2.3.2. Des parents « consommateurs d'école » (Ballion, 1982) ? 92
3. Discours sur l'investissement du savoir-lire par les enfants. 93
3.1. Identification des mots : le développement de représentations phonologiques chez l'enfant sourd 94
3.2. Le mécanisme de compréhension de texte chez l'enfant sourd 95
3.2.1. Privilégier la compréhension globale du texte lu 95
3.2.2. Le réinvestissement d'événements, de vocabulaire ou de syntaxe du livre : la preuve d'une compréhension ? 96
3.3. Discours sur les difficultés d'accéder au savoir-lire : qu'est-ce qui empêche le pouvoir-lire ? 98
3.3.1. La surdité, cause de difficultés ? 98
3.3.2. Des compétences inhérentes au savoir-lire encore sous-développées. 99
a) Un niveau de vocabulaire insuffisant. 99
b) Une syntaxe de l'écrit non maitrisée. 100
c) Connaissances du monde insuffisantes. 101
3.3.3. Mémoire de travail et empan visuel faible. 103
3.3.4. Autres raisons. 104
II. L'investissement des parents dans le développement du savoir-lire de leur enfant : le passeur de lecture 105
1. La question des choix communicationnels : quels facteurs de décision ? 105
1.1. Un choix motivé uniquement par l'envie ou le besoin de transmettre sa langue ? 105
1.2. Le LPC : une aide à la lecture. 108
1.3. La question de la LSF : la persistance d'un clivage fort entre langue vocale et langue signée 110
2. La prise en charge du rôle de médiateur, l'investissement des parents. 113
2.1. Un intérêt de la famille pour les pratiques littéraciques qui se ressent dans celui de l'enfant pour le lire 113
2.1.1. Des parents « consommateurs » ? 113
2.1.2. La question de l'exemplarité parentale. 114

2.1.3. La fréquentation des lieux d'acculturation littéraire : une démarche des parents..... 116
2.2. Les parents face à la surdité de leur enfant..... 117
2.2.1. Le sentiment d'être démuni, la question de l'altérité. 117
2.2.2. La question de l'adaptation. 118
2.3. S'impliquer dans les progrès de l'enfant 120
2.3.1 L'importance d'une exposition à l'écrit et d'un travail personnel en amont pour prévenir d'éventuelles lacunes en lecture. 120
2.3.2 La persévérance parentale : la clef de la réussite ? 122
2.3.3 Faire preuve de disponibilité pour exposer fréquemment et régulièrement l'enfant au livre. 123
3. De quelques moyens pour améliorer les performances en lecture. 125
3.1. La confiance comme moyen de débloquer une lecture problématique..... 125
3.2. L'entrainement : un moyen d'améliorer les performances en lecture 125
3.3. Le déclic pour entrer pleinement dans l'écrit 126
III. La question du vouloir-lire : quel plaisir face à la lecture ? 127
1. La lecture et l'enfant sourd : entre travail et plaisir..... 127
1.1. Un plaisir ressenti lors de la lecture… 128
1.2. Souvent induit par un travail pénible en amont. 129
1.2.1. L'orthophonie : un travail conséquent. 129
1.2.2. Une surcharge de travail parfois ? 131
1.3. La lecture-plaisir, un incontournable ? 132
2. L'importance des lectures partagées pour le développement du savoir-lire.... 134
2.2. L'organisation de ce moment particulier. 135
2.2.1. Le rituel du coucher 135
2.2.2. Le choix des livres lus, la prérogative des enfants 136
2.2.3. L'importance de l'illustration 137
3. La nécessité de comprendre pour prendre du plaisir ? 139
3.1. Le renfort du LPC. 139
3.2. L'intérêt d'une telle lecture : l'histoire en elle-même ou le moment particulier ? 140
Conclusion du chapitre 4. 141
Conclusion de la partie 2. 142
Conclusion générale. 144
Glossaire. 145
Bibliographie. 146

Table des Figures.....162

Table des matières.....163

RÉSUMÉ.....170

Mots-clefs : Surdité, Savoir-lire, Exposition précoce à l'écrit, Acculturation

RÉSUMÉ

La question du savoir-lire recouvre des champs divers, parfois inexplorés, tant les mécanismes qu'il met en place restent difficiles parfois à appréhender. Nous sommes cependant d'avis que chercher du coté des mécanismes d'identification des mots et de compréhension est réducteur afin d'appréhender pleinement ce qu'est le savoir-lire. Ainsi, nous pensons que chercher du côté de l'acculturation et de l'exposition précoce à l'écrit et au livre pourrait permettre d'expliquer un investissement plus ou moins facile et rapide du savoir-lire. Mais qu'en est-il en contexte de surdité ? Cette dernière ne viendrait-elle pas bousculer cette conception ? Pour répondre à cette question, nous avons rencontré des parents d'enfants sourds afin de recueillir des témoignages sur les pratiques littéraciques déclarées de ces familles. Comment ces parents exposent-ils leur(s) enfant(s) à la littérature et à l'écrit ? Quelle expérience de l'apprentissage du savoir-lire ces enfants ont-ils ? Quel est le lien entre développement oral et développement de l'écrit ? Voilà autant de thèmes abordés dans ce mémoire.