

Sur l'usage institutionnalisé du MEDIAL dans un centre genevois pour enfants présentant des troubles de la personnalité: quelques données

**Filippo CATTAFI &
Jean-François CHAVAILLAZ**
SMP Genève

MEDIAL (Moniteur d'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur = Evaluation monitoring of reading difficulties for beginners) is a global evaluation tool for reading including several theoretical models (Chauveau, Ferreiro, Fijalkow, Sprenger-Charolles). It is used here in an institution for children presenting personality and behavioural troubles, and delayed writing skills. Regarding the reading representations (what is need of read learning?) of 24 evaluated children, 4 have functional and cultural representations of the reading; 8 have circular representation (directed toward school only) and 12 have mixed representations in spite of their reading and psychic difficulties. The representation of this learning (how to do?) seems more acute as reading is progressing; at least for children who do not present a strong psychotic pathology and have a good self-esteem.

1. Démarche initiale du projet

Après quelques années de collaboration enseignant/logopédiste dans le cadre d'ateliers portant sur la langue écrite, nous nous sommes arrêtés au cours de l'année 1999-2000 sur deux constats quelques peu impressionnistes, nous en convenons. D'une part, nous avons noté que l'évaluation des capacités de lecture de certains de nos élèves, présentée aux réunions périodiques de bilan, était certes nuancée, mais ne changeait pas fondamentalement. De ce constat, il se dégageait un sentiment de trop rester sur le palier des impressions et de ne pas prendre le temps d'aller dans des analyses plus fines et peut-être plus pertinentes aussi. D'autre part, pour nous permettre la mise en place de dispositifs adéquats, il nous fallait identifier, de la façon la plus précise possible, quels étaient les acquis de chacun des enfants et de cerner leurs domaines lacunaires spécifiques afin que nous puissions les accompagner dans cet apprentissage.

2. Le contexte du Centre médico-pédagogique des Vignes

2.1. *L'institution et sa population*

L'institution dépend de l'enseignement spécialisé et du service médico-pédagogique. Elle accueille à la journée 26 enfants répartis en deux groupes d'âge de 7 à 10 ans et de 10 à 13 ans. Dans son ensemble, le centre couvre, en terme d'enseignement spécialisé, la fourchette d'âge de la scolarité primaire en vigueur dans le canton de Genève. Ces élèves se caractérisent par une souffrance d'ordre psychique ou/et affective avec des troubles du comportement et de la personnalité diagnostiqués en consultations psychologiques. De manière générale, ces troubles provoquent chez eux des difficultés sur le plan cognitif et socio-cognitif. Le placement institutionnel s'est révélé nécessaire pour leur développement.

Ainsi, on ne peut pas considérer les difficultés d'apprentissages comme premières, mais comme un symptôme de troubles plus profonds qui empêchent l'accès aux apprentissages.

Les enfants ont été le plus souvent signalés par les enseignants de l'école ordinaire et ont subi les angoisses et la perte de l'estime d'eux-mêmes liés à l'échec scolaire avec pour chacun une trajectoire particulière.

Tout nouvel apprentissage est déstabilisant et suscite une somme de peurs (d'apprendre, de faire «faux», de ne pas être comme les «autres»...). Parfois cette angoisse conduit l'enfant vers une agressivité dirigée vers l'extérieur et en particulier vers les apprentissages, les camarades ou encore vers l'adulte. Parfois elle laisse l'enfant dans une passivité, une inhibition et au fond, une forme d'agressivité dirigée vers lui.

2.2. *L'équipe des professionnels du Centre*

L'équipe pluridisciplinaire de l'ensemble du Centre médico-pédagogique des Vignes se compose de 8 éducateurs, 4 enseignants, un psychologue, un médecin psychiatre, un logopédiste, une enseignante de musique.

3. Le «faire autrement»... (quelques repères)¹

Les orientations essentielles d'une didactique spécialisée s'appuient sur les principes suivants:

1 Selon les directives de l'enseignement spécialisé (A. Barthassat, 1988).

- a) L'enfant apprend en agissant sur ce qui l'entoure, avec ses pairs, sa famille, ses maîtres.
Exemple: c'est lui qui traite les informations auxquelles il donne leurs sens, sens qu'il construit lui-même.
- b) L'enseignant travaille à développer les situations qui solliciteront chez l'enfant des activités langagières, mathématiques et graphiques. Il explicite ses attentes pour les tâches proposées et réajuste celles-ci selon l'évaluation.
Exemple: lire, écrire, compter ne sont pas des objectifs en eux-mêmes, mais des moyens d'apprentissage. C'est en utilisant ces moyens qu'ils se développent et se renforcent.
- c) En observant les comportements et les productions de l'enfant, l'importance est donnée à l'évolution et aux acquisitions plutôt qu'à l'échec et aux insuffisances. Ses productions sont évaluées par rapport à ses progrès, ses propres compétences et les moyens de les développer.
Exemple: L'enseignant établit un bilan et une évaluation des diverses activités pratiquées par l'enfant. Il utilise cette évaluation avec l'élève afin d'élaborer la suite du travail pédagogique, en vue d'améliorer les maîtrises et les compétences.

4. Evaluer qui, quoi, pourquoi et pour qui?

Diverses questions peuvent se poser sur notre besoin d'évaluer. En fait, en nous penchant quelque peu sur cette notion, nous nous sommes arrêtés sur une sorte de conception éthique issue de l'étymologie même du terme «évaluer». Le mot se rapporte au verbe valoir, du latin «*valere*» qui signifie: être bien portant.

Il nous apparaît alors intéressant, si nous tenons compte de cette profondeur étymologique, de mettre en parallèle la notion d'évaluer avec la population d'élèves que nous accueillons dans notre institution. En effet, d'une manière ou d'une autre, presque toutes les difficultés des élèves dont nous avons la charge sont étroitement liées à une dimension psychopathologique. On se rend donc compte que les troubles psychopathologiques et la «valeur» trouvent un terrain commun dans le domaine de la santé (mentale, dans ce cas).

Dans notre volonté d'évaluer, nous recherchions la «bonne portance», la partie saine chez des enfants qui sont souvent exclusivement identifiés par leurs difficultés psychopédagogiques. Dans cette forme d'évaluation que représente la batterie MEDIAL, nous avons observé une émergence de la valeur des élèves, d'une valorisation de leurs capacités à parler de et sur leurs connaissances. En d'autres termes, il y a bien «quelque chose» sur le

plan de l'apprentissage de la lecture qui fonctionne qu'il s'agit de mettre en évidence.

Là où certains voient dans cette évaluation le besoin d'une rationalisation rassurante, la crainte d'une catégorisation arbitraire et pseudo-scientifique ou encore la tentative de maîtriser l'abyssale maladie mentale, nous y voyons également une consonance saine, fonctionnelle et adaptée.

5. Choix d'un outil évaluatif

Après avoir suivi une formation proposée par le Service médico-pédagogique (en 98-99, avec N. Schlaeppli et C. Naef) à l'approche d'un outil évaluatif concernant la lecture, le MEDIAL (Ouzoulias, 1995), nous nous sommes familiarisés à l'utilisation de cette batterie avec un groupe de 4 enfants fréquentant un atelier d'écriture-lecture. Leur mobilisation insoupçonnée dans la réflexion métalinguistique nous a conduits à présenter ce travail à l'ensemble de l'équipe afin de le diffuser et d'étendre le projet à un plus grand nombre d'enfants.

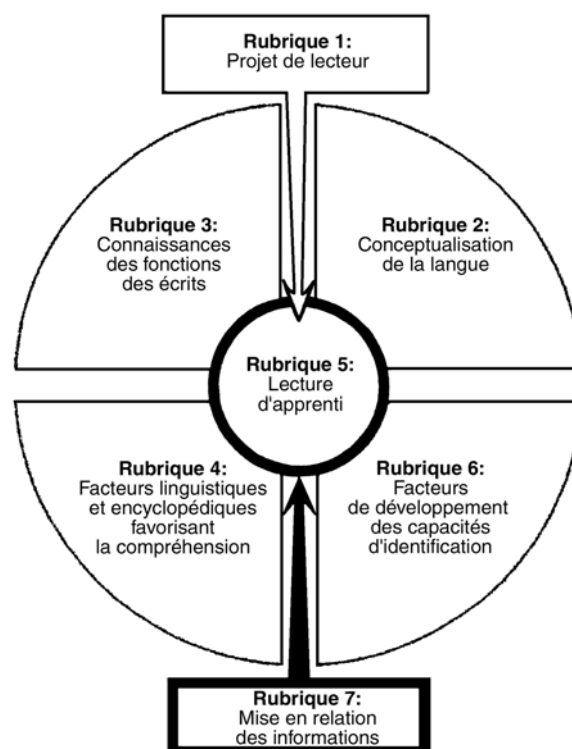
Les débats qui s'en sont suivis ont amené l'équipe institutionnelle à reconnaître la richesse psychopédagogique et la pertinence d'une telle approche évaluative qui s'inscrivait parfaitement dans l'approche générale institutionnelle d'explicitation des comportements.

De ces échanges sur le sens et la fonction de la lecture (à quoi ça sert d'apprendre à lire?), il en est ressorti une envie d'aller plus loin et d'utiliser le MEDIAL avec l'ensemble des enfants des Vignes. L'adhésion de l'équipe a été un soutien psychologique et matériel important pour permettre par exemple à un enseignant et à un logopédiste de consacrer du temps régulièrement à la passation des items du MEDIAL.

6. Le MEDIAL

Nous avons entre autres trouvé dans cette batterie, un outil nous permettant d'accompagner les enfants dans cette démarche métalinguistique en tenant compte de l'ensemble des stratégies mobilisées dans ses différentes rubriques.

Ce moniteur est structuré en 7 rubriques subdivisés en 21 items au total (Ouzoulias A, 1995, p. 7).



Rubrique 1: projet de lecteur

1. Représentation de la lecture
2. Représentation de l'apprentissage de la lecture
3. Fréquentation des livres et des lieux de diffusion

Rubrique 2: conceptualisation de la langue

4. Sens conventionnel de la lecture-écriture
5. Relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit
6. Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit
7. Segmentation de l'écriture
8. Permanence de l'écriture d'une même unité linguistique
9. Connaissance du langage technique
10. Reconnaissance des repères typographiques de la phrase

Rubrique 3: connaissance des fonctions de l'écrit

11. Comportement avec un livre
12. Connaissance de quelques supports écrits et de leurs fonctions

Rubrique 4: facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension

13. Anticiper la structure d'un récit à partir d'une image
14. Anticiper la fin d'un récit
15. Trouver un mot qui manque

Rubrique 5: Comportement d'apprenti lecteur

16. Construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration

Rubrique 6: facteur de développement des capacités d'identification

17. Lexique initial
18. Connaissance des lettres
19. Conscience phonique: la syllabe
20. Conscience phonique: le phonème
21. Stratégies de mémorisation d'un mot nouveau

Rubrique 7: mise en relation d'informations diverses

Synthèse des observations sur les items 11, 13, 14

Il était important, en terme de valorisation de ces enfants ayant une faible estime d'eux-mêmes, de mettre l'enfant au cœur de l'activité et de la présenter comme l'explicitation de leurs connaissances acquises et non pas de leurs manques. Ainsi, la consigne de présentation était la suivante: *«Nous nous intéressons à tout ce que tu sais déjà sur la lecture pour que tu puisses faire encore plus de progrès et pour nous aider à mieux comprendre comment tu t'y prends.»*

Sur les 25 enfants de l'institution, 24 ont participé aux interview; un seul a refusé de nous accompagner dans la classe; il est arrivé aux Vignes au début de l'année scolaire et son attitude vis-à-vis du MEDIAL ne nous a pas étonnés, il manifeste très souvent son refus de participer aux activités pédagogiques portant sur l'écrit. Sur l'ensemble, tous les enfants, après un début d'activité vécu avec anxiété en raison de la nouveauté, se sont montrés enthousiastes et coopérants.

7. Quelques résultats

7.1. Leurs projets de lecteur (rubrique 1)

Cette rubrique repose sur la forme de l'entretien clinique piagétien; elle fait appel à des aspects plus qualitatifs qui se différencient des autres rubriques cotées. Nous ne présenterons que les éléments essentiels des items 1 (représentation de la lecture) et 2 (représentation de l'apprentissage) attachés à cette rubrique.

7.1.1. Représentations de la lecture

Consignes:

- *A quoi ça va te servir d'apprendre à lire?*
- *Qu'est-ce que tu peux faire quand tu sais lire?*²

Nous avons regroupé les réponses en 3 grandes catégories (A; B; C):

- A) Les réponses «...qui reflètent des *représentations fonctionnelles ou culturelles* de la lecture (on lit pour correspondre, pour s'instruire sur la vie des animaux ou se distraire avec des BD ou des histoires)»

2 Cette 2ème question a été parfois modifiée par rapport à la formulation originale du MEDIAL qui était marquée au futur. Etant donné que certains enfants étaient déjà des lecteurs ou se considéraient comme tels, nous ne pouvions invalider leur représentation. De plus, la formulation d'origine pouvait induire chez eux le sentiment de remettre à plus tard le désir d'apprendre.

(p. 32). Pour Ouzoulis, les enfants qui donnent ces réponses ont une idée assez précise des finalités de l'apprentissage de la lecture et une expérience sociale de l'écrit.

- B) Les réponses qualifiées de *scolaires et fonctionnelles*. Cette catégorie n'est pas prise en compte dans la batterie. Nous l'avons introduite pour ce type de population d'institution qui est souvent confrontée à des écrits fonctionnels dans la journée lors des activités d'organisation, de gestion, de discussion en groupe entre adultes et enfants (tableaux d'informations...). Les enfants qui y font référence ont d'après nous une vision fonctionnelle de la lecture qu'ils utilisent seulement à l'intérieur de l'institution. Trois enfants sur six de ce groupe ont également formulé des réponses fonctionnelles de la première catégorie (A).
- C) Les réponses qualifiées de *scolaires ou circulaires*: «apprendre à lire, ça sert dans l'immédiat à répondre aux questions de l'enseignant, à gravir les échelons de la scolarité ou, bien plus tard, à apprendre à lire à ses enfants... Les finalités pratiques ou culturelles de la lecture ne sont pas évoquées. La lecture est perçue comme l'apanage des grandes personnes mais rarement dans des situations de vraie lecture» (p. 33).

Les réponses:

Il nous faut préciser ici que les réponses de certains enfants peuvent être présentes dans les trois catégories. Autrement dit, ces trois représentations se réfèrent aux réponses des enfants et non pas aux enfants eux-mêmes.

Représentations fonctionnelles ou culturelles (A)

- A lire une carte aux trésors et des histoires, des livres avant de me coucher (G)
- A faire des lettres et des mots importants (Fr)³
- A lire des messages, des histoires et des livres de téléphone (Ad)
- A lire un panneau si t'es perdu, un bottin et des lettres d'amour (La)
- A lire les panneaux sur les restaurants (Jo)
- A lire des livres difficiles avec beaucoup de mots, de phrases et de verbes (A)
- A lire des journaux (A, La, Z)
- A lire des contrats de travail et le mode d'emploi de la Play-station (A)
- A lire des BD, des panneaux, des cartes, des livres (C)
- A aller dans d'autres pays et ne pas se perdre (Jo, Kh)
- A lire des livres d'animaux (S)

3 Ici les termes «lettres» et «mots importants» sont polysémiques. Faire une lettre = former une graphie ou écrire un courrier; de même: mots important = un vocable ou un message. En discutant avec l'enfant, il nous a semblé qu'il privilégiait l'aspect du courrier, de la correspondance.

Représentations scolaires et fonctionnelles (B)

- *A lire le tableau en classe* (Je)
- *A lire les règles de l'école* (Kh)
- *A lire les petites lettres et les petits chiffres*⁴ (E)
- *A lire des histoires pour le camp* (San)
- *A lire des recettes* (Fn)
- *A trouver un mode d'emploi sur l'ordinateur* (Ka)
- *A lire une liste de commissions, à lire les mots sur les boîtes et les sachets* (Ke)

Représentations scolaires ou circulaires (C)

- *A apprendre* (San, Ad, T, Kh)
- *A parler* (Je)
- *A lire* (San, Lu, Mo, Fl)
- *A écrire* (T, Sa)
- *A quand on est plus grand* (G, Fn, Mo, Da, E)
- *A avoir un travail comme policier, coiffeuse...* (Lu, Jo, Ke, Sh, E)
- *A gagner de l'argent* (Z)
- *A travailler et être utile quand on est grand et pas vider les poubelles* (Z)
- *A savoir l'alphabet et les chiffres* (Sé)
- *A éviter les fautes d'orthographe* (Lu)
- *A apprendre aux autres* (Lu, Ka, Fl)
- *A changer d'école* (Da)

Classement des réponses et discussion

Tableau 1: Répartition des réponses A B C selon les niveaux de lecture

	Lecteur (L)	Quasi-Lecteur (QL)	Non-Lecteur ⁵ (NL)	total
A	2	1	1	4
AB				
B				
AC	2	2	1	5
ABC	1	1	1	3
BC	1	1	2	4
C	2	3	3	8
total	8	8	8	24

A= Représentations fonctionnelles ou culturelles

B= Représentations scolaires et fonctionnelles

C= Représentations scolaires ou circulaires (ABC=A+B+C;...)

4 Référence au graphisme des adultes

5 Ce terme de Non-lecteur n'a qu'une valeur oppositionnelle mais ne correspond ni à notre philosophie ni à celle du MEDIAL qui considère tout enfant comme un lecteur en devenir.

D'une manière générale les répartitions des réponses selon les niveaux de lecture (L; QL; NL), définis d'après leur performance à la rubrique 5 et le jugement des enseignants, sont homogènes; l'ampleur des difficultés lexiques ne semblent pas en soi entraîner un certain type de représentations de la lecture. Par contre, seuls 4 enfants sur 24 ont des représentations exclusivement fonctionnelles (A); 12 enfants ont des représentations à la fois fonctionnelles et circulaires (AC; ABC; BC). 8 enfants ont des représentations circulaires ou scolaires (C).

Tous les enfants à des degrés divers ont eu un parcours scolaire chaotique et présentent même dans le groupe de Lecteur un retard sur l'ensemble des apprentissages de 2-3 ans; ils ont vécu une marginalisation et un «exil» vers l'institution.

Cinq des huit enfants Non-Lecteur présentent des traits psychotiques déficitaires touchant les apprentissages; l'enfant NL qui a une représentation fonctionnelle de la lecture (A) montre une personnalité «faux-self» et indifférenciée; il n'a aucune distance envers les personnes et les apprentissages. Il développe des stratégies d'évitement et manifeste de l'agressivité projetée contre ses camarades sous forme de perpétuelles moqueries. Les enfants de ce groupe NL se disent «satisfaits» de l'institution même s'ils se retrouvent en désaccord avec leurs parents (conflit de loyauté).

Tous les enfants Quasi-Lecteur souhaitent réinsérer le circuit ordinaire; un enfant est déjà intégré à temps partiel en classe spécialisée. Les types de représentations majoritairement de type C (7 sur 8 enfants) peuvent traduire une volonté d'accéder à cet apprentissage qu'ils savent difficile pour eux (sur-investissement exclusif du rôle de l'école).

Dans le groupe Lecteur, 2 enfants ont déjà rejoint le circuit ordinaire à temps partiel; 4 d'entre eux présentent des traits psychotiques partiellement déficitaires et se montrent particulièrement «blessés» par le placement institutionnel. 6 sur 8 ont des représentations en partie circulaires et scolaires (C); 2 enfants nous fournissent exclusivement ce type de réponses. L'un se montre «hyper-adapté», avec de fortes décharges comportementales après des activités soutenues en intégration scolaire ordinaire; l'autre souffre d'un syndrome physique provoquant un ralentissement moteur et intellectuel.

7.1.2. Représentation de l'apprentissage

Consignes:

- *A ton avis qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre à lire?*
- *Comment ça se passe dans la classe? Qu'est-ce que tu lis?*
- *As-tu un livre de lecture, des petites histoires que tu colles dans un cahier, des affiches... ou autre chose?*

Dans ce deuxième thème d'entretien avec les enfants, *on s'efforce de faire expliciter à l'enfant de quelle manière il se représente ce qu'il doit faire pour apprendre à lire*. Il s'agit là du «comment faire»? «En quelque sorte, on s'efforce de faire ainsi apparaître les recommandations qu'il se fait à lui-même pour lire et apprendre à lire» (connaissances méta-cognitives) (Ouzoulias, *op. cit.*, p. 36).

Nous n'avons pas pris en considération le premier type de réponses se référant au fait que l'enfant ne donne aucun sens à son statut d'élève en répondant le plus souvent: «*je ne sais pas*». En effet, aucun des enfants des Vignes n'en est resté là; après une relance de notre part ils ont tous, plus ou moins, enrichi leur réponse.

«Un second type de réponses décrit seulement des attitudes générales non spécifiques de la lecture. Si les mots -lire-, -regarder-, -écrire-, sont prononcés, ils le sont dans un emploi très vague.» (Ouzoulias, *op. cit.*, p. 38). Beaucoup d'enfants des Vignes formulent ce type de réponses, même si par la suite ils les affinent comme si une première attitude était d'évoquer systématiquement la dépendance fonctionnelle à l'adulte pour cet apprentissage. Majoritairement, ces enfants sont du groupe 7-10 ans sauf deux. L'un souffre d'une psychose très déficitaire et l'autre d'une forte déprivation socioculturelle. 5 sont NL; 3 sont QL et 3 sont L.

Les réponses de second type

- *il faut regarder un livre et travailler avec la maîtresse* (Sé)
- *à aller à l'école* (G, Sh, Ka, La)
- *il faut beaucoup lire des livres* (Fr)
- *il faut écrire et bien entendre* (Je)
- *il faut bien apprendre* (Ra)
- *il faut écrire et faire des calculs à l'école* (Fn)
- *il faut être calme* (La)
- *il faut manipuler des étiquettes* (T)
- *il faut regarder des lettres* (G)
- *il faut écrire* (Sa)

«Une troisième catégorie de réponses fait appel à des termes spécifiques de la langue écrite comme «histoire», «phrases», «mots», «syllabes»... qui

attestent que l'enfant concentre son travail sur certaines catégories lexico-grammaticales, mais l'usage des verbes reste d'un emploi peu spécifique» (Ouzoulias, 1995, p. 39). 1 enfant est NL, 3 sont QL et 3 sont L.

Les réponses de troisième type

- *il faut lire «mon bateau» et je lis «mon-ba-to» (découpage syllabique) (Fn)*
- *il faut regarder dans le dictionnaire, dans le «a», le «b»... (Mo)*
- *je lis et je réfléchis et il faut lire des livre⁶(An)*
- *il faut écouter, lire les sons, tous les sons (Fl)*
- *il faut être intelligent, connaître l'alphabet, les lettres (Kh)*
- *il faut d'abord aller à l'école, savoir l'alphabet, les grandes et les petites lettres (E)*
- *il faut de la concentration, de l'aide des adultes qui doivent expliquer l'alphabet, moi je suis dyslexique, mon père me l'a dit (Jo)*

«Un quatrième type de réponses montre que les enfants relient des termes du vocabulaire de la langue écrite (mots, phrases, syllabes...) à des actions comme «reconnaître», «deviner», «réfléchir», qui expriment une activité mentale spécifiée» (Ouzoulias, 1995, p. 39). Très peu d'enfants des Vignes formulent ces réponses plus complexes. Tous appartiennent au groupe L et QL.

Les réponses de quatrième type

- *il faut prononcer les syllabes (Fr; Lu)*
- *il faut écouter et essayer par petits mots d'abord (Ke)*
- *il faut apprendre les mots et reconnaître les sons, comme le «ph», c'est difficile, mais nécessaire (Da)*
- *il faut d'abord apprendre l'alphabet, puis faire des sons, après quand je commence à lire, je me dis: est-ce que j'arriverai à tout finir? (C)*
- *il faut savoir les lettres de l'alphabet, les sons et les apprendre en classe (Z)*

Nous avons, par ailleurs, rajouté une catégorie «inclassable» car un des enfants a donné la réponse suivante et n'a pas pu aller plus loin.

- *pour apprendre à lire il faut aller dans l'autre coin de ma tête (San)*

A priori, la représentation de l'apprentissage semble s'affiner avec le niveau de lecture mais les enfants du 4ème groupe semblent présenter un profil psychopathologique moins déficitaire également.

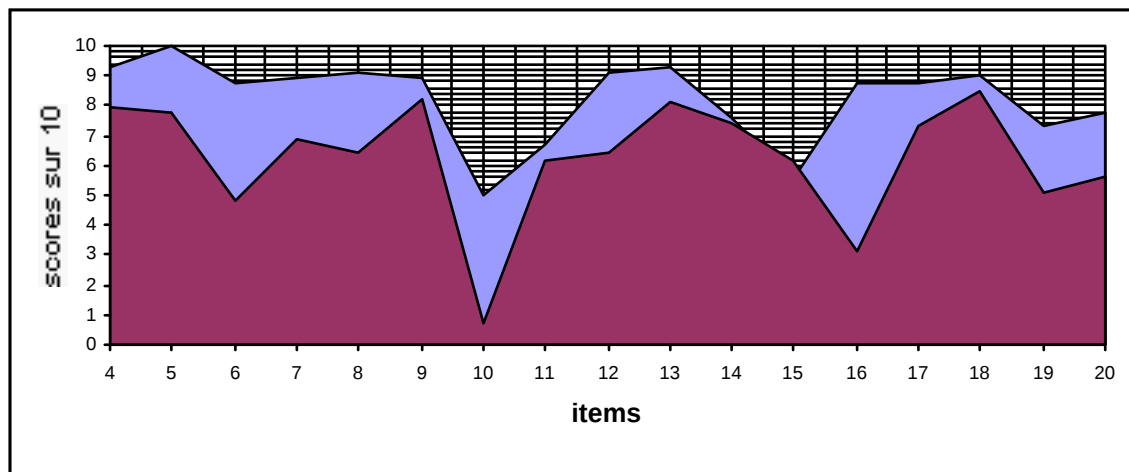
6 Il est intéressant de constater que cet enfant emploie le «je» pour accompagner le verbe lire et réfléchir, ce qui peut montrer son implication dans l'acte de lire.

7.1.3. Quelques premiers résultats plus qualitatifs

Pour répertorier les réponses des rubriques 2, 3, 4, 5, 6 (items 4 à 20), nous avons opté pour un traitement d'ensemble en distinguant les réponses des deux groupes d'enfants (7- 10 ans et 10-13 ans). Nous avons effectué les moyennes des scores pour chaque item et ramené le score de chacun d'eux au coefficient de 10.

De cette manière, on voit apparaître les moyennes de réussite pour chaque item dans l'ordre de leurs passations. Cela permet d'observer d'une part les items les mieux réussis pour chaque groupe et d'autre part de comparer les performances de ces deux mêmes groupes. C'est ce que montre le graphique ci-dessous.

Graphique 2: Scores pour chaque item coté pour les deux groupes d'enfants



en clair: enfants de 10-13 ans

en foncé: enfants de 7-10 ans

Commentaires

- La première observation évidente se rapporte au fait qu'il existe globalement une différence en terme de «performances» entre les deux groupes. En moyenne, les enfants du groupe 10-13 ans obtiennent de meilleurs scores. Le niveau des capacités en lecture serait donc plus élevé en fonction de l'âge mais tendanciuellement, les plus petits peuvent progresser dans leurs apprentissages aux Vignes; la plupart des enfants plus âgés suivaient d'ailleurs leur scolarité dans le groupe des petits.
- La deuxième observation est liée à l'écart existant entre les deux groupes sur des items précis. En effet, on constate une différence de moyennes importante pour l'item 6 (Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit: 4.86 versus 8.76), pour l'item 10 (Reconnaissance de repères typographiques de la phrase: 0.75 versus 5), et pour l'item 16

(Construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration: 3.13 versus 8.73); ce dernier item constitue à lui seul la rubrique 5 qui est le comportement d'apprenti lecteur.

Item 6: Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit

Selon les auteurs du MEDIAL, la tâche proposée dans cet item «permet d'affiner l'observation des connaissances de l'enfant sur la relation oral/écrit» (p. 48). Il s'agit donc d'observer si l'enfant est capable de distinguer sur des étiquettes des groupes de mots qui se suivent et qui ont un sens (*nous dessinons, un tout petit parapluie jaune, mange ton pain*) quand l'adulte les lui dit oralement. Dans cet item la réponse est soit juste soit fausse, on ne prend pas en considération la reconnaissance d'un ou deux mots mais du groupe entier.

D'après les travaux d'Ouzoulias, cette tâche est réussie très moyennement par les enfants du CP (cours préparatoire, 7 ans). L'hypothèse que l'on peut formuler pour expliquer cet écart peut être celle qui se rapporte à la connaissance du lexique écrit; les enfants de 10-13 ans posséderaient une reconnaissance d'un lexique écrit initial plus large que ceux de 7-10 ans. Nous avons également constaté, comme Ouzoulias, que les réponses des enfants du groupe 7-10 ans n'étaient pas totalement aberrantes. Pour «*un tout petit parapluie jaune*», les enfants du haut ont souvent montré l'étiquette «*un petit parapluie*» ou «*un tout petit parapluie*». Ils reconnaissaient donc quelques morphèmes lexicaux, mais pas l'ensemble du groupe; une certaine longueur était donc prise en compte.

Item 10: Reconnaissance des repères typographiques de la phrase

Comme on peut l'observer sur le graphique 2, cet item est le moins bien réussi de l'ensemble de la batterie autant pour les enfants plus âgés (les scores atteignent juste la moyenne 5 et sont proches des scores obtenus par Ouzoulias 4,8) que pour les plus jeunes. Mais l'écart et la faiblesse de la moyenne du groupe 7-10 ans semble significatif. Pour Ouzoulias, «*la notion de phrase est souvent implicite dans l'apprentissage de la lecture et de nombreux enfants confondent phrase et ligne*» (p. 56). Cette confusion est apparue très fréquemment chez tous les enfants des Vignes. Cependant, certains enfants de l'école du bas, arrivant de la division ordinaire souvent au moment de la 2P/3P semblent être plus familiarisés avec la reconnaissance des repères typographiques de la phrase (majuscule, point). D'autres, une minorité, étaient lecteurs et, en oralisant, construisaient le sens sans appui typographique. Toutefois, la grande majorité des enfants n'arrive pas à définir le mot *phrase* ni identifier celle-ci. Ouzoulias insiste

sur l'importance de la construction des repères typographiques dès 7 ans en proposant par exemple d'exagérer la taille des majuscules et des points afin d'inviter les enfants à «comprendre chaque bout d'histoire» (p. 57).

On peut aussi noter que les items 6 et 10 font partie de la même rubrique (conceptualisation de la langue) et que la moyenne de la rubrique 2 n'est pas plus faible que la moyenne des autres rubriques. Les résultats et les écarts observés sont donc spécifiques à ces items.

Item 16: Construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration

«Cet item propose la seule tâche de lecture de toute la batterie, c'est le seul moment où l'enfant doit chercher un sens à l'écrit» (p. 68). La cotation de celui-ci est complexe car il s'agit de voir si l'enfant «fait converger ici les savoir-faire acquis dans les divers domaines concourant à la tâche de lecture» (p. 68). Nous n'avons pas encore eu le temps de nous plonger dans l'analyse fine proposée par le MEDIAL, toutefois nous pouvons noter que chez les petits des Vignes, 3 enfants ne s'intéressent pas au texte et se contentent d'énumérer les éléments de l'illustration, voire projettent sur elle des événements imaginaires à partir de quelques indices partiels. Deux sont NL; un est QL.

- *c'est des ours* (Sé)
- *il neige* (San)
- *des copains ours* (Fn)

D'autres enfants (2) s'intéressent au texte en faisant un lien de sens avec les images, mais «il s'appuie sur une représentation approximative de la structure de l'écrit» (p.71). Trois enfants du groupe 7-10 ans semblent avoir compris (mais cela mérite une analyse plus fine) le principe décrit par Ouzoulias: 1 mot écrit = 1 mot oral, mais leurs connaissances sur le plan lexical et sur les correspondances graphème-phonème restent encore pauvres. Deux enfants semblent avoir compris quelles stratégies utiliser pour lire; ils conjuguent à la fois hypothèses et inférences sur le sens, adressage et assemblage. Toutefois leurs connaissances restent encore imprécises et mouvantes. Enfin, trois enfants sont des lecteurs à part entière et qualifient même la tâche de facile.

Pour l'ensemble des enfants des Vignes, le second texte semblait plus simple ou du moins ils montraient une meilleure réussite.

Chez les enfants plus grands, 9 sont des lecteurs suffisamment «chevronnés» pour lire ces deux textes, somme toute assez simples pour eux. Ils creusent ainsi l'écart présenté dans le graphique 2. Un enfant

s'intéresse au texte en essayant d'établir des liens de signification avec l'image, mais ses connaissances lexicales, morphosyntaxiques et phonographiques restent très pauvres. Enfin, un autre a des connaissances de certains mots et de certaines correspondances, mais comme le dit Ouzoulias: «...il semble pris dans une contradiction entre la reconnaissance des unités et la construction du sens. Tout se passe comme s'il était poussé alternativement d'un côté (reconnaître les mots) puis de l'autre (construire un sens) par un conflit entre des exigences d'attention contradictoires. Il a encore du mal à mettre en relation et à conjuguer les deux types d'informations» (p. 73). Ce conflit peut le mettre dans un état de confusion et d'anxiété très important.

8. En guise de conclusion... un tremplin pour des propositions

La conclusion de ce travail est toute provisoire car nous sommes en train de réfléchir sur les aides concrètes et spécifiques à apporter aux différents enfants. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà dire que ce projet, par le biais des différentes rubriques présentées dans le MEDIAL, nous a permis de voir plus clair dans les stratégies d'apprentissage de la lecture. La relation interactive qu'impose la passation des items du MEDIAL met les enfants dans un rapport de confiance et nous avons été étonnés par tout ce qu'ils pouvaient évoquer de leurs représentations de la lecture et de son apprentissage.

A travers cette activité, nous avons découvert les enfants du groupe des 7-10 ans, surtout les non-lecteurs qui arrivent aux Vignes. Il y a eu avec les plus petits un contact plein de fraîcheur et d'émotion. Nous avons remarqué que bien qu'ils ne sachent pas lire, cela ne veut pas dire qu'ils ne connaissent rien à la lecture et le MEDIAL permet de mettre en évidence et de renforcer ces connaissances. Ainsi, il nous paraît important de faire passer cette batterie le plus tôt possible, lorsque les enfants arrivent aux Vignes. De cette façon, l'enseignant peut obtenir des indications précieuses pour proposer différentes activités pédagogiques. Par exemple, il est important de travailler sur le lexique par champ sémantique ou la conscience syllabique. Aux yeux de certains d'entre nous, ces propositions de travail peuvent sembler désuètes, mais nous l'avons vu, elles représentent des acquis majeurs pour accéder à la lecture.

Pour les «apprentis lecteurs performants» et les lecteurs, le MEDIAL (CP) nous a permis d'envisager des pistes de propositions d'activités centrées plus sur le lien du code et du sens (comme ce qui est proposé dans la rubrique 5) sans négliger une approche textuelle par ailleurs. Actuellement,

nous projetons d'utiliser le MEDIAL (CE1 individuel et collectif) ou le LMC (Khomsi, 1990).

Nous avons également constaté que certains enfants présentant une psychopathologie importante étaient difficilement atteignables malgré l'important étayage de l'adulte. On présuppose que leurs difficultés lexiques ne sont pas seulement dues à des carences d'ordre cognitif et métacognitif, mais aussi et surtout à des difficultés psychoaffectives majeures. Mais même en présence de ce type de difficultés, la passation «étayée» du MEDIAL permet de trouver des pistes pour un accompagnement psycho-pédagogique personnalisé.

Références

- Barthassat, A. (1988). *Orientations de l'enseignement spécialisé*. SMP Genève, document non publié
- Elliot, N. (1993). En observant l'apprenti lecteur. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 145-159). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Khomsi, A. (1990). *LMC: lecture de mots et compréhension*. Paris: Editions du CPA.
- Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté: évaluer, comprendre, aider (CP, CE1)*. Paris: Retz.