

Quelques réflexions inter-disciplinaires... Parcours de la littérature publiée depuis une centaine d'années et visant à répondre à la question : à quoi sont dues les difficultés d'apprentissage de la lecture ?

Question délicate... et littérature prolifique. J'ai en effet procédé à un petit échantillonnage qui m'a conduit à parcourir un millier d'articles. C'est la structure de ce travail que je vais exposer, en même temps que quelques conclusions sous forme de directions de recherche, comme il se doit.

Il m'a semblé pouvoir classer cette littérature en un certain nombre de courants correspondant à des positions théoriques différentes, que j'énumérerai tour à tour.

LES CAUSES DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

J. FIJALKOW
Psychologue
Université de Toulouse
le Mirail
UER Sciences
du Comportement et
de l'Éducation

5, allée Antonio Machado
31058 TOULOUSE Cedex

par Jacques FIJALKOW

Les facteurs relatifs à l'enfant

Les conceptions organicistes

La première conception qui m'est apparue, c'est d'ailleurs la première d'un point de vue chronologique, peut être qualifiée d'organiciste. Elle comporte quelques variantes en fonction de la branche médicale dont elle émane (ophtalmologie, pédiatrie, psychiatrie, neurologie, etc.).

Pour certains, les difficultés d'apprentissage rencontrées par les enfants au moment où ils abordent la langue écrite (plus précisément la lecture) constituent la manifestation d'un trouble *acquis* dans l'histoire du sujet à des moments divers, mais qui de toute façon est un trouble d'ordre biologique. On va considérer, dans cette perspective-là, qu'il y a atteinte du système nerveux central, et plus précisément du cerveau. Ces auteurs parleront de « dyslexie » ; le terme devenu familier, avec une multiplicité de sens, a été critiqué abondamment, et tout récemment il a laissé la place, dans la recherche vivante, à une forme atténuée de l'hypothèse initiale de dyslexie : le MBD (minimal brain damage ou dysfonction), qui est, dans la filiation d'une perspective explicative organiciste, un peu moins dur, moins agressif. Ce terme initial de dyslexie avait été conçu sur le modèle de l'*alexie*, c'est-à-dire le fait que certains patients, dans la clinique neurologique, se trouvaient avoir perdu la capacité de lire ou avoir des capacités de lecture très amoindries à la suite d'un traumatisme cérébral.

Un deuxième groupe d'organicistes va plutôt mettre l'accent sur l'aspect *inné* de ces difficultés (que rencontrent environ 20 % des enfants qui apprennent à lire), en recourant à un modèle explicatif de type héréditaire. On va donc, sur le plan méthodologique, se mettre à étudier les familles des enfants, en essayant de mettre en évidence des lignées familiales problématiques, des formules qui pourraient permettre d'expliquer ce que l'on observe. Tentatives difficiles, travaux relativement peu nombreux mais intéressants.

Autre voie d'approche méthodologique : l'étude des jumeaux. On peut là aussi essayer de voir par exemple si les jumeaux dont le capital chromosomique est le plus proche (des jumeaux issus du même œuf) sont plus nombreux à avoir des difficultés d'apprentissage de la lecture que ceux qui sont hétérozygotes (qui ont un capital chromosomique différent). Si un tel constat a lieu, on pourra imaginer que des facteurs héréditaires en sont à l'origine.

Ou encore, troisième méthode d'étude de l'hérédité, c'est le sexe qui sera examiné. Un certain nombre d'études a permis de constater en effet que le pourcentage de garçons qui éprouvent des difficultés graves dans l'apprentissage de la lecture est plus grand que le pourcentage de filles (dans une proportion de 2 pour 1 environ). Là aussi, l'adoption d'une perspective explicative organiciste peut trouver un argument.

Troisième variante de l'organicisme : le retard de maturation, dont on sait à quel point il a trouvé un écho favorable chez nombre de praticiens.

Les déficits instrumentaux ou cognitifs

Cette deuxième approche est plutôt celle des psychologues scolaires que celle des médecins ; elle a vu le jour dans les années de l'après-guerre, aussi bien en Angleterre qu'aux États-Unis. En France également, où la psychologie de l'éducation prend son essor à ce moment-là, se différencie un point de vue plus psychologique à l'égard du point de vue médical antérieur. Une équipe parisienne a particulièrement travaillé dans ce sens : Zazzo, Ajuriaguerra, Stambak, Simon, etc. Ils ont au départ essayé d'expliquer les difficultés des enfants en imaginant que telle ou telle composante de l'acte de lire ou telle ou telle fonction psychologique, cognitive plus précisément, ou instrumentale parfois aussi, pouvait être défaillante. C'est de ce moment-là que datent les idées, archi-classiques depuis, de problèmes spatiaux, temporels, de latéralité, de rythme, etc. En France, pour des raisons institutionnelles, ces recherches ont peu duré, mais elles se sont poursuivies ailleurs et continuent à ce jour. Dans la littérature américaine en particulier, nombreux sont les auteurs qui s'efforcent de trouver « la fonction défaillante », ce qui dans le psychisme du sujet et dans ses instrumentalités cognitives pourrait bien ne pas fonctionner et devoir fonctionner pourtant pour maîtriser la lecture.

Une relation de cause à effet est sous-jacente à cette démarche... Partant de là, c'est tout ce que l'on voudra qui est mis en cause : la perception, la mémoire, la mémoire à court terme, les images, les procédés de codage, d'intégration, etc. Une foule de recherches ont été menées ainsi, avec l'idée qu'une fonction partielle de l'intelligence ou une fonction cognitive fait problème au sujet apprenant, et que c'est pour cela qu'il éprouve des difficultés à apprendre à lire.

Les troubles affectifs ou de la personnalité

Ici, on suppose que ce qui fait problème, ce n'est pas tel ou tel aspect du développement cérébral du sujet, que ce n'est pas non plus telle fonction cognitive, mais plutôt quelque chose qui relève de la sphère relationnelle, du développement de la personnalité.

Un premier type de démarche s'est fait sous l'angle psychopathologique : la mise en relation de telle ou telle caractéristique de personnalité avec l'existence de difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Le courant qui représente le mieux ce type d'approche, c'est évidemment la psychanalyse. Elle fournit abondamment, dans le discours oral du moins, un certain nombre d'instruments, de concepts, permettant de fournir aux difficultés éprouvées par le sujet un substrat théorique dans la sphère familiale essentiellement, dans la sphère personnelle du sujet, avec quantités de variantes selon le psychanalyste auquel on s'adresse... En particulier chez Diatkine, Dolto, Maud Mannoni, on trouve des différences assez importantes dans la manière d'aborder les difficultés d'apprentissage de la lecture, dans le type de concept qui est proposé pour en rendre compte. Chez tous, on va retrouver l'Oedipe, chez tous on va retrouver des éléments liés aux stades de développement de l'enfant ; mais en fait, assez peu de cohérence théorique dans l'ensemble, parce qu'il ne semble pas qu'il y ait véritablement une théorie psychanalytique de la dyslexie ou des troubles d'apprentissage de la lecture. C'est ce que dit d'ailleurs Colette Chiland qui a particulièrement travaillé la question.

Plus récemment, dans le genre recherche objective plus que clinique, des

chercheurs essentiellement américains ont travaillé sur les styles cognitifs, ce qui apporte des approches intéressantes et nouvelles en termes de style perceptif ou de tempo conceptuel ; ou encore, le concept de soi du sujet a pu être considéré comme problématique, particulièrement dans le cas des enfants ayant des difficultés à apprendre à lire.

Le milieu socio-familial

C'est l'approche, bien développée depuis quelques temps, qui s'exprime en termes de « handicap socio-culturel ». Il y a une donnée de fait, qui est l'existence de différences entre les enfants qui ont des difficultés à apprendre la lecture selon leur milieu social. Dire que l'on trouve plus souvent parmi les enfants en difficulté des enfants de milieu défavorisé est une platitude. Les choses deviennent plus intéressantes lorsque l'on essaie de passer au plan des mécanismes explicatifs, quand on essaie de voir quelles sont les hypothèses qui pourraient rendre compte de cette relation entre le milieu social et l'existence de difficultés au moment où l'enfant est confronté à la langue écrite.

Deux types de mécanismes ont particulièrement été développés : ceux qui mettent en cause l'éducation familiale et ceux qui concernent le langage. On pourrait, en ce qui concerne ce dernier, faire la part entre deux types d'approches, plus psycholinguistiques ou plus sociolinguistiques, en examinant la littérature américaine relative au Black English (anglais vernaculaire des Noirs américains). Un certain nombre de recherches et d'expériences ont étudié l'hypothèse d'un handicap en termes souvent d'interférences entre la langue parlée et la langue écrite. Ces recherches sont généralement peu concluantes, et je crois que ce disant je suis très nuancé...

Ce qui est commun aux quatre approches exposées, c'est que dans tous les cas, c'est l'enfant qui est mis en cause ; d'une manière ou d'une autre, c'est toujours l'enfant qui est considéré comme le porteur des difficultés qu'il rencontre. Les angles d'approche sont différents, mais c'est toujours le sujet apprenant qui est au centre des préoccupations. Ces recherches dans leur ensemble sont peu satisfaisantes. Pour au moins trois grands groupes de raisons :

- Elles procèdent d'une représentation simpliste de la causalité. Il est clair que dans la quasi-totalité des recherches effectuées, on recherche LA cause ; c'est-à-dire que l'on est bien persuadé qu'il existe une cause quelque part, qu'il va falloir la débusquer et qu'à un moment ou à un autre on la trouvera. Bon nombre d'auteurs ont cette conviction tenace, démentie par bientôt cent ans de recherche, mais néanmoins très vivante.

Elle se complexifie quelque peu chez certains : on supposera pour certains enfants tel type de cause, pour tels autres tel type de cause, et donc on va adopter un modèle de causalité en liste ; mais fondamentalement c'est la même chose dans la mesure où pour *un* sujet déterminé c'est *une* cause qui est invoquée. Ou encore, on procède à des classifications, des groupes de causes ; mais, sur le plan épistémologique, ça ne change guère : on pense toujours qu'il y a quelque chose de relativement simple qui permettrait d'expliquer la totalité des cas.

- Les méthodes de recherche utilisées sont peu probantes. On peut dire que la moitié ou le tiers des recherches procèdent par corrélations, et que l'autre moitié ou au moins un tiers procèdent par groupes contrastés. Corrélations, c'est-à-dire que l'on prend une épreuve déterminée (par exemple une épreuve de rythme), puis un échantillon d'enfants sur lequel on effectue deux types de mesures : une mesure en lecture et l'autre en rythmes ; on met ensuite en relation les notes obtenues dans les deux types d'épreuves. S'il se trouve que cette corrélation est significative, on va en conclure que l'un est la cause de l'autre, c'est-à-dire que le rythme défaillant du sujet, ses capacités rythmiques insuffisantes ou son développement rythmique déficient sont responsables des difficultés qu'il rencontre pour apprendre la lecture. Cette méthode des corrélations est très largement employée ; elle met en évidence un fait, de là à transformer le fait en preuve, il y a un pas à ne pas franchir. Malheureusement, il l'est très souvent.

- Méthode des différences, méthode des groupes contrastés : c'est un peu une variante de la précédente. On va prendre un groupe d'enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, un groupe d'enfants qui ne rencontrent pas

de difficultés, et on va les comparer sur une épreuve quelconque (par exemple de rythme). Si on constate que les deux groupes sont différents dans les résultats qu'ils obtiennent du point de vue du rythme, là aussi on va en conclure qu'il y a effectivement un problème rythmique à l'origine de leurs difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Le constat d'une différence, ce n'est pas non plus une explication en toute rigueur et on ne peut être satisfait par ceci.

Remarquons aussi, et là on rencontrera les termes de communication bloquée, qu'il y a dans ces recherches une ignorance réciproque des uns par les autres qui est assez extraordinaire lorsque l'on parcourt l'ensemble des publications, à savoir le fait qu'entre les quatre courants en question il n'y a pratiquement pas ou peu de communication. Cette démarche en « tunnel » est frappante. Or, si on ne met pas en relation d'une certaine façon, à un moment ou à un autre, les acquis partiels des uns ou des autres, on a des chances d'avoir des méthodes de recherche qui ne sont pas concluantes parce que l'ensemble des données n'est pas pris en compte. C'est ce qui se passe très généralement.

Que manque-t-il à ces recherches pour être un peu plus dynamiques ? Il faudrait les compléter par des recherches de type génétique, c'est-à-dire des recherches de type longitudinal consistant à suivre une population au moins le temps d'un CP, de façon à voir comment les choses évoluent ; or, ce n'est pas ce qui se passe. Les chercheurs sont pressés, impatientes, font du constat ponctuel (évoqué ci-dessus) et non pas des études qui épouseraient un peu la dimension historique des choses et permettraient de voir les objets se construire.

De la même façon, les études expérimentales sont insuffisantes et manquent considérablement au corpus des recherches réalisées. Par méthode expérimentale, on entend d'abord recherches de type méthodes d'apprentissage consistant par exemple à enseigner à un sujet à se débrouiller dans des épreuves de rythme et à voir si par la suite il se débrouillera mieux dans des épreuves de lecture. Or, quand on a fait de telles études, ce qui est une façon parmi d'autres d'aborder le problème, on constate que les différents facteurs évoqués se révèlent insuffisants : les enfants peuvent devenir super-cracks en rythme et il reste qu'en lecture ils demeurent au point où ils en étaient ou à peu de choses près. Quand des recherches de ce type ont été menées, sur le plan de la perception en particulier, les résultats observés ont beaucoup déçu les auteurs qui préconisaient ce type d'explication.

Par méthode expérimentale, on entend aussi recherches en laboratoire, c'est-à-dire simulation de la lecture dans des tâches construites spécifiquement pour l'étudier.

Je disais que ces recherches étaient peu satisfaisantes :

- parce qu'elles proposent une conception simpliste de la causalité ;
- parce que du point de vue de la méthodologie, elles sont tout à fait systématiquement non pertinentes ;
- parce qu'elles sont incapables de rendre compte des faits que peu à peu on est arrivé à constituer au long des années. Ces faits, indubitables au niveau de l'enfant, sont :

– *Le milieu social*. Il est vrai que le milieu social est quelque chose qui différencie bien les lecteurs en difficulté des enfants qui n'ont pas de difficultés à apprendre à lire.

– *L'ethnicité*. Il est clair que dans les pays d'immigration où des populations d'origines différentes sont confrontées à l'apprentissage de la lecture, on voit que certaines ont de meilleurs résultats que d'autres, toutes choses égales par ailleurs. Pour situer ceci dans l'Hexagone, on a depuis quelques années un apport de populations du Sud-Est asiatique qui se débrouillent admirablement bien en lecture et dans d'autres apprentissages scolaires ; ce qui surprend beaucoup ceux qui expliquaient jusqu'à présent les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants d'origine maghrébine par des différences de langue, par une insuffisance de la maîtrise de la langue française. Il semble bien que ce type d'explication ait une valeur plus polémique que scientifiquement fondée. Si bien que l'ethnicité apparaît comme un facteur intéressant.

Le sexe également (garçon et fille) est un facteur pertinent dans le domaine.

Des centaines de recherches ont été consacrées à cette question de la différence entre garçons et filles ; il faut être très nuancé pour en rendre compte, mais en Amérique du Nord au moins, il est clair que les garçons ont, d'une manière générale, plus de problèmes que les filles.

Voilà, très grossièrement, quelques critiques à ce groupe de recherches. Mais un deuxième grand groupe de facteurs est mis aussi en avant pour expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture.

Les facteurs relatifs à l'école

Ici, également, il y a une abondance de recherches qui, partant ou non d'une approche sociologique, ont essayé de mettre en évidence des aspects qui ponctuellement pouvaient rendre compte des phénomènes auxquels on est confronté. Je ne rapporterai pas les thèses des sociologues. Il n'y a pas de sociologie de l'apprentissage de la lecture à proprement parler, mais on peut assez facilement appliquer à la lecture les propositions prises envers l'école en général et l'école primaire en particulier.

Ici, c'est le milieu social qui est mis en cause, mais on ne peut aussi mettre en cause le sexisme. On a donc essayé, les recherches américaines sont nombreuses, de distinguer ce qui dans la structure scolaire pourrait être considéré comme féminin et qui, en quelque sorte, pourrait faire problème aux garçons.

Quant aux recherches empiriques, celles qui relèvent de la psychologie de l'éducation, elles concernent des secteurs tels que les méthodes de lecture. Ces questions, dont on a abondamment parlé, n'ayant pas apporté de résultats très clairs, ont été abandonnées puis reprises dans d'autres milieux de recherche, sans pour autant fournir de conclusions qui renouvellent la question.

Les méthodes pédagogiques elles-mêmes ont fait l'objet de recherches précises intéressantes, dans la mesure où l'on oppose des gens qui ont une approche type Freinet par exemple et ceux qui ont une approche pédagogique traditionnelle.

De manière plus précise, des recherches ont été consacrées aux comportements pédagogiques : comment l'enseignant enseigne-t-il ? Y a-t-il une relation entre tel et tel comportement pédagogique et tel ou tel résultat scolaire ? Ici, aussi, de nombreuses publications ont rendu compte de ces travaux. Ou encore, de nombreux travaux concernent le maître lui-même, dont on aurait tort d'oublier le rôle ; ici, c'est le style cognitif à nouveau qui va être étudié. Dans certaines recherches, l'expérience professionnelle, la possession de tel ou tel diplôme, sont des facteurs envisagés comme discriminants, avec des résultats variables : le diplôme en particulier ne semble pas être déterminant ; en revanche, l'expérience professionnelle du maître joue un rôle capital, à savoir que les maîtres plus expérimentés sont des maîtres plus efficaces.

Ces types d'approche relèvent des mêmes critiques que celles effectuées à propos des recherches relatives à l'enfant. On a un deuxième groupe de facteurs qui est mis en avant, avec un enthousiasme touchant ; mais, encore une fois, ce sont des recherches ponctuelles, à base de différences, de corrélations, avec des modèles explicatifs très limités et avec des faits dont on n'est pas très sûr de rendre compte le plus souvent. Si on observe les différences entre telle ou telle méthode de lecture, on ne tient pas compte du milieu social par exemple, et c'est regrettable.

Ceci m'amène à considérer qu'il faut prendre le problème de manière différente, qu'il y a lieu d'aller un peu plus loin et je proposerai neuf principes pour aller de l'avant.

1 - Non-centration sur l'enfant. Il s'agit de ne plus considérer que l'enfant est le cœur du problème, voire la totalité du problème. On peut dire que dans la majorité des cas, il n'est pas possible d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants par des caractéristiques propres à l'enfant, et à l'enfant seulement. Ce qui ne veut pas dire que dans un certain nombre de cas, tel ou tel facteur mis en évidence dans tel ou tel des courants évoqués ne joue pas un rôle important. Mais il faut être ici extrêmement prudent et parler de niveau-seuil, c'est-à-dire penser que l'on ne doit expliquer par telle caractéristique de l'enfant les problèmes qu'il rencontre que si la variable à laquelle on s'intéresse est au-dessous d'un certain seuil qu'il faudrait placer très bas. Sinon, je pense que l'on court le risque de retomber dans les problèmes

antérieurs.

2 - Parallèlement, deuxième principe, **non-centration sur l'école**. Il y a une espèce de pédagogisme extrêmement dangereux qui voudrait que tout se trouve expliqué à partir du moment où on a bien analysé l'institution scolaire, ses agents, ses méthodes, ses fonctions. Mais ici aussi, il ressort des nombreux travaux que ce n'est pas là et là seulement que dans la majorité des cas on trouvera la réponse. Bien sûr, ici aussi la notion de niveau-seuil trouvera sa place : si un instituteur est particulièrement novice dans son métier, on peut s'attendre à ce que ce facteur soit préjudiciable aux acquisitions lexiques des enfants ; mais, de là à mettre en cause dans la totalité des cas un facteur isolé comme celui-ci, je crois qu'il y a un pas à ne pas franchir.

3 - Troisième principe qui résulte des deux précédents : **la nécessité**, quelles que soient les limites des études consacrées à l'enfant ou à l'école, **de ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain**, c'est-à-dire de **conserver** néanmoins **les acquis** et les pistes de travail dégagés dans les différentes conceptions théoriques évoquées, mais de les intégrer, tâche complexe mais nécessaire.

4 - Il s'agirait, en résumant quelque peu, **de travailler en termes d'interactions**, c'est-à-dire de penser le problème avec un esprit pluriel, de ne pas vouloir chercher LA cause, mais plutôt mettre en place des réseaux complexes qui prendraient en compte inévitablement et obligatoirement les deux groupes de facteurs (enfant et école). Il serait absurde de se limiter à l'un ou à l'autre de ces réseaux de causalité. Il faudrait que dans chaque recherche, l'un ET l'autre soient pris en compte. Ce qui est nécessaire en fait, c'est d'étudier les combinaisons de facteurs pédagogiques et relatifs qui font problème et de voir dans quelles combinaisons de ces facteurs apparaissent les difficultés d'apprentissage de la lecture. Telle serait sans doute une des voies qui pourraient être les plus heuristiques.

5 - Pour prolonger le précédent principe, **un certain nombre de contradictions** devraient être l'objet de recherches, complétant le principe de combinaison ci-dessus évoqué. Si l'on distingue des variables de l'enfant et des variables de l'école, il doit se produire un certain nombre de cas dans lesquels on pourrait parler de conflit culturel entre la manière d'être de l'enfant, le style de l'enfant, et la manière d'être de l'école, le style de l'école. A partir de là, on devrait imaginer que des problèmes d'identité puissent se produire pour un certain nombre d'enfants confrontés à un style pédagogique scolaire déterminé, problèmes d'identité d'où pourraient résulter leurs difficultés au moment des abords de la langue écrite. Autrement dit, c'est dans la perspective de conflit d'identité culturelle que je crois que l'on pourrait dépasser les limites des conceptions évoquées en première partie de l'exposé.

Pour prendre un exemple : on constate assez souvent que des enfants jeunes rencontrent des difficultés à apprendre à lire ; on en déduit donc qu'une maturité insuffisante constitue le problème de l'enfant. Cette idée banale a cours dans les milieux de recherche... sans pour autant être fondée. Deuxième idée, contradictoire avec la précédente : il existe des apprentissages précoces de la lecture, c'est-à-dire que certains enfants très jeunes (3, 4, 5 ans) apprennent effectivement à lire, au sens plein du terme. On se trouve là devant une contradiction incontrôlable si on ne met pas en avant les variables pédagogiques. En effet, si on prend en considération des variables pédagogiques, on se rend compte que la manière d'enseigner à ces enfants n'est pas la même dans un cas que dans l'autre. Ceux qui ont des difficultés que l'on attribue à leur jeune âge ont appris dans un cadre scolaire classique, alors que ceux qui n'ont pas de difficultés et qui ont appris à un âge encore plus tendre, l'ont fait dans un cadre non scolaire, dans une pratique familiale individualisée ou par des jeux divers, avec des aînés par exemple. Ce qui veut dire que quand on prend en considération les conditions pédagogiques en même temps que les variables psychologiques, on peut résoudre les contradictions.

Dans cette perspective de recherche des contradictions, qui elle-même permet de résoudre d'autres contradictions, je crois qu'une place particulière devrait être réservée aux interactions en classe. Un certain nombre de travaux démarrent, s'exprimant en termes de micro-ethnographie de la communication scolaire par exemple, très riches et prometteurs.

6 - **Le principe de la secondarité**. Il est plus ou moins implicite dans ce qui précède qu'une erreur à ne plus faire est de considérer que la lecture fait

problème en tant que telle aux enfants. Je crois plutôt que c'est la situation scolaire qui fait problème dans certaines de ses caractéristiques à certains enfants ; donc l'apprentissage de la lecture se trouve être le lieu de ces difficultés, de ces échecs, mais pas plus que ce lieu, puisque par exemple on trouve des difficultés dès l'école maternelle pour des enfants ayant les mêmes caractéristiques que celles qui sont observables chez les enfants en difficulté au niveau du cours préparatoire. La lecture est le lieu du débat, mais pas véritablement plus que cela.

7 - Le principe de la continuité. Un certain nombre de recherches donnent à penser que des caractéristiques du type « le dyslexique », l'enfant qui a telle ou telle caractéristique constituant une catégorie spécifique, nous enfoncent dans une représentation de type psychopathologique contestable. Rien ne prouve véritablement dans la recherche qu'il existe de tels sujets, qu'il existe une personnalité particulière ou des caractéristiques particulières de certains enfants qui pourraient expliquer les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Il me paraît plutôt qu'il s'agit de rechercher, de voir les choses sous un angle continu plutôt que discontinu : on a plus ou moins de difficultés, mais on n'a pas d'individus qui auraient des difficultés et d'autres qui n'en auraient pas.

8 - Le huitième principe est celui du déterminisme relatif ou de la surdétermination. Je veux dire par là qu'aucune des variables évoquées ne paraît devoir prendre le caractère d'une fatalité. Pas plus le milieu social que l'expérience des maîtres se doivent être considérés comme une espèce de fatum qui expliquerait du début à la fin le phénomène que l'on étudie. Bon nombre de données existent, sous une forme narrative plus qu'objective à l'heure actuelle, qui montrent que rien ne peut empêcher l'enfant d'apprendre à lire : le milieu social ne fait pas obstacle dans certaines conditions pédagogiques, pas plus que le fait d'appartenir à telle ou telle minorité nationale ou avoir tel ou telle origine. Bien des témoignages montrent clairement qu'il ne faut pas s'enfermer dans un déterminisme trop radical.

9 - L'ordonnement de la recherche devrait partir des données existantes, des différences existantes. Si l'on sait que les enfants qui ont des difficultés ont telle ou telle caractéristique (d'origine nationale ou sociale, ou de sexe...), c'est à partir de telles différences qu'il serait intéressant de procéder pour essayer de voir quels en sont les mécanismes.

Bibliographie

- Conceptions organicistes :
 - BOLTANSKI (E.) - *Dyslexie et dyslatéralité*, Paris, PUF, 1982.
Ouvrage rapide (collection Que sais-je ?) mais bien documenté, compte tenu des carences de la littérature de la langue française en ce qui concerne les travaux anglo-saxons.
 - GAILLARD (F.) - *Quoi de neuf sur la dyslexie en 1983 ?*
Cahier du GCR/SSR n° 7, 1983, avril, 79-108. Complète le précédent.
- Déficits instrumentaux ou cognitifs :
 - CRESAS - *La dyslexie en question*, Paris, Armand Colin, 1972.
Déjà ancien mais orientant une intéressante diversité de points de vue.
- Troubles affectifs :
 - BETTELHEIM (B.) et ZELAN (K.) - *La lecture et l'enfant*, Paris, Robert Laffont, 1983.
Traduction d'un ouvrage américain représentatif de ce courant.
- Le milieu socio-familial :
 - CRESAS - *L'handicap socio-culturel en questions*, Paris, Armand Colin, 1978.
Extraits d'exposés provenant d'un colloque destiné à proposer des positions théoriques sur une question souvent mal comprise.
- Facteurs relatifs à l'école :
 - DOWNING (J.) et FIJALKOW (J.) - *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1983.
Comporte une présentation discutée de théories récentes relatives à l'art de lire et le compte-rendu d'une expérience pédagogique.

● Ouvrage d'ensemble sur la question examinée :

— FIJALKOW (J.) - *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris, PUF, 1986.

Développement des idées résumées dans l'article ci-dessus.

L'interprète multi-code

L'interprète multi-code (I.M.C.) est

— un système de communication (*en Bliss, Pictogrammes, Alphabets, syllabes, etc...*) avec synthèse de paroles et imprimante. Il peut comporter un album de photos parlant des membres de la famille ou de l'entourage,

— un système d'apprentissage des codes de communication,

— un système pédagogique avec des exercices programmés d'entraînement intellectuel, des jeux, commandé par trois mouvements ou un seul mouvement.

Il fonctionne sur un ordinateur bon marché et performant en version familiale : le CPC 6128 d'AMSTRAD, ce qui permet à la personne handicapée de communiquer, jouer et apprendre, dans sa famille comme à l'institution.

Il est disponible également sur tous les compatibles IBM, c'est-à-dire sur le standard le plus ouvert et dont la durabilité est la plus certaine.

Les versions compatibles IBM existent sur :

— disquettes

— disque dur

— réseau.

Elles permettent la connexion minitel de la personne handicapée (quel que soit le code qu'elle utilise) et la réponse du correspondant.

Enfin, l'INTERPRETE MULTI-CODE est un système d'exploitation qui autorise non seulement le fonctionnement de ses propres logiciels mais de tout nouveau logiciel et nouveaux programmes.

Pour tous renseignements, contacter :

Monsieur Alain BARRE

LOGICOM

09, rue Pierre Overney

44340 BOUGUENAIS.

N.B. : Sur les versions "compatible IBM", 8 à 16 contrôles d'environnement sont également possibles. Prix du matériel et logiciel compris entre 10.000 et 18.000 selon les versions choisies.