

## Le langage oral des enfants non-lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives

Confrontés il y a une vingtaine d'années à des enfants venant consulter pour des pannes plus ou moins graves dans l'apprentissage de la lecture, comme « interdits » devant le langage écrit, nous nous sommes interrogées sur leurs aptitudes dans le maniement du langage oral.

En effet, lire est avant tout affaire de langage et la question de l'implication des compétences langagières orales a d'ailleurs souvent été évoquée, depuis, en relation avec des difficultés d'apprentissage de la lecture (Gombert, 1990<sup>1</sup>, Rapport Inserm, 2007<sup>2</sup>).

Au cours des conversations et des entretiens que nous avons eus avec les enfants non-lecteurs<sup>3</sup> nous n'avons noté aucune perturbation systématique évoquant un retard de parole ou de langage, nous n'avons rien décelé de particulier dans leurs énoncés, lexicalement et syntaxiquement corrects. Cependant, les garçons se montraient très peu prolixes, et les échanges avec eux se réduisaient le plus souvent à leurs brèves réponses aux questions qui leur étaient posées. Les filles se démarquaient d'emblée des garçons par une moindre réticence au dialogue, leur plus grande aisance dans l'échange et une relative liberté dans l'exposé de leurs difficultés d'apprentissage.

Pour autant la maîtrise du langage oral ne se limite pas à la construction de « phrases », non plus à l'exercice de la conversation, elle suppose la possibilité d'entrer dans divers jeux de langage : questionner, répondre, argumenter, comparer, raconter... (François et al, 1984<sup>4</sup>, p7). Pour apprécier les compétences langagières orales de ces enfants, parmi ces différents types de discours nous avons choisi d'étudier le récit, lieu de rencontre de la connaissance et des émotions.

### La conduite narrative

Largement convoquée à l'écrit, qu'il s'agisse de lire ou d'écrire soi-même un récit, la conduite narrative est également ancrée dans le quotidien discursif du sujet parlant. Raconter, pratique familière de tout un chacun, permet aux individus, de partager leurs expériences et leurs émotions. Ce faisant, elle reflète nécessairement une spécificité de chaque locuteur dans sa relation à la co-énonciation. La possibilité du partage implique la mise en place d'un espace narratif. Car savoir raconter suppose non seulement d'être en mesure de rendre compte d'une succession d'événements impliquant une transformation des actants et du monde, mais aussi de les mettre en intrigue, c'est-à-dire de les rendre intelligibles et organisés par une tension qui les oriente vers la résolution d'une complication. En même temps, cette construction s'inscrit dans une relation dialogique où le récit ne doit pas seulement être compréhensible mais aussi intéressant, cherchant à produire un effet sur son auditeur (Labov, 1978<sup>5</sup>). L'élaboration narrative présuppose ainsi la gestion fine, complexe, d'un équilibre toujours à réassurer entre relation au texte et relation à

<sup>1</sup> Gombert; J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

<sup>2</sup> Inserm, (2007), Rapport, Expertise Collective, Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques, Synthèses et Recommandations, Paris, Les éditions Inserm.

<sup>3</sup> Rappelons que cette appellation « non-lecteurs » désigne aussi bien les garçons strictement non-lecteurs de notre première recherche que les filles recrutées dans la seconde recherche mais dont aucune ne présentait de blocage aussi total, un début de déchiffrage étant toujours possible pour elles. Cette population est décrite plus précisément par Marika Bergès-Bounes et Catherine Ferron dans [le chapitre ???](#).

<sup>4</sup> François, F. (1984). Problèmes et esquisse méthodologique, in F. François, C. Hudelot et E. Sabeau-Jouannet (Eds.) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, PUF.

<sup>5</sup> Labov W., (1972 ou 78), « La transformation du vécu dans la syntaxe narrative » in *Le Parler Ordinaire*, Paris, Gallimard.

l'interlocuteur.

## **La conduite narrative des enfants non-lecteurs<sup>6</sup>**

Nous avons choisi de l'apprécier sous deux formes différentes : la paraphrase d'un texte lu à reformuler à un tiers et le récit à partir d'une bande dessinée (désormais BD) également à raconter à un tiers. Deux paraphrases et deux bandes dessinées ont ainsi été proposées aux enfants.

Soulignons tout d'abord que ces enfants ne se différencient pas des enfants tout-venant de même âge par leur capacité à produire un récit : tous les enfants non-lecteurs se sont montrés capables de faire un récit à partir des histoires qui leur avaient été lues ou montrées. En revanche leurs récits se distinguent de ceux des enfants tout-venant par une accumulation de failles à différents plans de leur organisation. Nous rappellerons ici la spécificité de traitement de deux de ces plans narratifs par ces enfants, spécificité commune à l'ensemble de leurs récits qui cependant présentent une hétérogénéité incontestable et ne sauraient être ramenés à un modèle unique. Les plans considérés sont la structure de figuration et la dramatisation.

### **1 - La structure de figuration**

Il ne peut y avoir d'histoire sans la présence de personnages ou d'objets, à partir desquels les événements prennent existence et qui constituent la structure de figuration dans laquelle s'origine nécessairement toute organisation narrative. Entre la façon dont le narrateur envisage l'histoire et les modalités particulières de prise en compte de l'interlocuteur qui sont les siennes, plusieurs niveaux sont concernés :

- celui du codage et de la hiérarchisation des actants principaux et secondaires,
- celui du mode d'introduction des personnages,
- celui des modalités de leur reprise.

#### **1 - a) Hiérarchisation des personnages**

La différence avec les récits des tout-venant est ici marquée, avec toutefois des variations selon le référent de départ (les BD comportent un seul actant principal, les paraphrases deux sortes d'actants principaux). Dans l'un des récits à paraphraser qui comporte plusieurs actants principaux, un quart (24%) des récits des enfants non-lecteurs présentent un problème de présence ou de hiérarchie des actants centraux, déplaçant par exemple la centration du récit sur les religieuses auto-stoppeuses que le héros, conducteur de camion, fait monter dans son véhicule : le héros disparaît en tant que tel et l'histoire devient celle de religieuses/bandits. Ce mode de traitement s'observe de façon tout à fait exceptionnelle dans les récits des lecteurs.

#### **1 - b) Introduction des personnages**

Le langage met à la disposition des sujets parlants plusieurs procédés pour dénommer un personnage (nom propre, nom commun, pronom) procédés qui ne sont pas équivalents mais dont l'emploi et la valeur varient selon le contexte de co-énonciation. La première apparition d'un personnage correspond à un moment crucial dans la construction narrative. Il s'agit d'une information nouvelle et la façon dont un locuteur l'actualise est significative de ce qu'il projette

---

<sup>6</sup> Comme annoncé précédemment, nous présentons ici les résultats des recherches menées il y a 20 et 10 ans. La rédaction qui reprend différents passages de nos articles reste donc au présent.

sur les savoirs de son interlocuteur, de celui ou celle à qui il adresse son récit. Ainsi certaines mises en mot comprenant un exophorique<sup>7</sup> ou un déictique (déterminant défini, démonstratif ou pronom de troisième personne) présupposent un savoir commun entre interlocuteurs ou la possibilité pour le destinataire d'identifier le personnage dont on lui parle. Or lorsqu'il apparaît pour la première fois, un personnage est nécessairement inconnu de l'allocutaire. Ne pas le traiter comme tel revient à ne pas considérer ce statut d'information nouvelle, indiquant une présupposition inadaptée du savoir partagé avec l'interlocuteur adulte et manifestant ainsi une relation de proximité particulière au destinataire.

Nous avons examiné ces introductions en distinguant l'emploi des noms propres de celui des autres stratégies (noms communs avec indéfini ou défini, exophoriques). Nous commencerons par présenter l'utilisation que les non-lecteurs faisaient de ces noms propres.

### Noms propres

Parmi les récits proposés aux enfants, les deux paraphrases introduisent les héros par leur prénom, en les désignant directement. Les BD comportent des personnages identifiables par leur nom propre : Cubitus et Donald.

Dans les paraphrases, les non-lecteurs se différencient très nettement des enfants tout-venant de même âge :

- ainsi dans la paraphrase des « Dangers de l'auto-stop », 80% des enfants de CE2<sup>8</sup> introduisent le personnage Albert à l'aide d'un prénom alors que 44% seulement des enfants non-lecteurs font de même en première présentation (se comportant ainsi comme les enfants tout-venant de CP dont 40% seulement adoptent cette stratégie). Les filles en difficulté avec la lecture choisissent plus souvent que les garçons une introduction par le prénom et contrairement à eux ne se bloquent pas lorsqu'elles ont oublié le prénom d'origine, car elles en inventent alors un autre.

- dans un même ordre d'idées : le deuxième récit à paraphraser comporte deux personnages Pierre et Bernard dont la séparation par l'évènementiel implique une mise en mots différenciatrice. Pour ce faire, il est possible d'utiliser des pronoms (l'un, l'autre) mais l'utilisation des prénoms reste la solution la plus économique. Là encore les enfants non-lecteurs se distinguent des enfants tout-venant : au CP 5/15 enfants utilisent les prénoms dès la présentation des personnages mais parmi les dix autres, 6 les désignent par leurs prénoms dès que ces personnages sont séparés. Ces très jeunes enfants font ainsi preuve d'une adaptation discursive immédiate quand la référence à dire impose la différenciation. Cette tendance se confirme en CE2, et ce, chez un plus grand nombre d'enfants. Dans le groupe des non-lecteurs parmi les 17 enfants qui ne séparent pas les personnages dès le début de leur récit, 5 seulement les différencient au moment de leur séparation dont trois avec difficulté. Gérer cette différenciation ne va pas de soi et de fait il arrive que les tout-venant procèdent à une inversion des prénoms mais elle ne prête pas à conséquence car cette attribution est chez eux maintenue de façon cohérente tout au long du récit. Certains non-lecteurs utilisent également les prénoms des personnages comme s'ils étaient interchangeables mais avec des inversions successives qui ne permettent plus de rétablir la cohérence d'une identité par l'action. D'ailleurs, il arrive même que cette difficulté à attacher un prénom à un personnage donné se manifeste en associant par le prénom un même personnage à des événements incompatibles (Pierre par exemple qui se trouve alors en même temps sur une île et dans un bateau).

---

<sup>7</sup> Un exophorique est un outil de référence utilisé par un narrateur qui présente le référent comme déjà connu en dehors du discours. Certains enfants débute ainsi leur récit : « Il nage dans la mer ..... » comme si ils avaient déjà parlé du héros à leur interlocuteur.

<sup>8</sup> Les enfants tout-venant scolarisés en CP, CE2 et CM1 étaient âgés de 6 à 10 ans, les non-lecteurs de 8,5 à 12 ans.

Dans les BD où le personnage Donald est familier, la majorité des enfants tout-venant le désignent par ce nom ce qui est beaucoup moins fréquent chez les non-lecteurs.

Par ailleurs, certains non-lecteurs lorsqu'ils tentent d'utiliser le nom propre manifestent des empêchements très particuliers dans son emploi. Dans cette BD, Donald donne de l'argent à un aveugle qui mendie et qui se révèle ensuite être un usurpateur. Les embarras pour introduire ce personnage, prennent la forme :

- de difficultés d'évocation : Martin « alors *i* voit euh .... *Mince comment i s'appelle* ..... euh ..... Donald *i* voit le pauvre .... » (Martin)

- confusion dans les noms des héros pourtant bien connus des enfants, Mickey pouvant se substituer à Donald, ce qui ne s'est rencontré chez aucun enfant tout-venant : Joseph « bon alors c'est *Mickey* .... »

- d'instabilité du nom propre : Erico « pi euh ..... *Mickey* *i* met une pièce ..... quoi ..... *Donald* ..... pi *i* dit euh .... (...) pi après *Mickey* *i* revient *i* prend tous les sous (....) pi après y'a l'policier qui poursuit l'autre pi après *Donald* *i* prend l'truc ». Pour cet enfant un nom vaut pour l'autre, les deux pouvant ainsi alterner pendant tout le récit sans qu'il ne le remarque.

- enfin, on rencontre de véritables résistances à utiliser le nom propre fourni par l'adulte, comme le montrent les interactions suivantes :

Christian :

A : tu connais ce personnage ?

C : c'est Mickey

A : c'est un ami de Mickey, il s'appelle Donald

C. : On voit un monsieur, il a un genre de tasse et puis là le *canard* *i* passe

Laurenzo :

A : comment, s'appelle le personnage ?

L : Mickey !

A : Mickey ou .....?

L : j'm'en rappelle plus

A : c'est Donald

L : Bon y'a Mickey puis y'a un pauvre.

Par ailleurs, au cours de nos entretiens avec ces enfants nous avons pu constater que ces difficultés d'évocation concernaient aussi parfois des personnes de leur environnement proche, voire de leur famille comme le soulignent ici Marika Bergès-Bouines et Catherine Ferron. Cette spécificité a également été remarquée par d'autres acteurs dans cette recherche. Cette fragilité dans le maniement langagier du nom propre (désignateur rigide selon Kripke<sup>9</sup>) particulièrement marquée chez ces enfants, n'est pas sans rappeler leurs difficultés avec la lettre comme le soulignait Jean Bergès dans « Les enfants hors du lire ».

Dans les récits d'après BD, comme dans la paraphrase, les filles contournent les éventuels obstacles dus aux difficultés d'évocation du nom propre :

Amélie : Eh ben .... comment *i* s'appelle le personnage ?

Adulte : tu le connais pas ?

Amélie : Non .... on va l'appeler Nounours .....

Les filles manifestent ici encore cette plus grande liberté face aux embarras qu'elles rencontrent : liberté vis à vis de l'adulte car c'est plus souvent elles qui posent la question « comment il s'appelle » à l'adulte alors que les garçons dans la même situation restent muets, figés et l'adulte doit, lui, les relancer pour les aider à sortir de l'impasse dans laquelle ils se bloquent. Liberté qui permet aussi à l'imaginaire de fonctionner, les filles changent la dénomination ou donnent un autre

<sup>9</sup> Kripke S., 1982, *La logique des noms propres*, Paris, Edition de Minuit (trad. Fr.).

prénom à Albert :

Fanny : « ..... Je sais plus comment i s'appelle déjà..... euh .... bon j'veais l'appeler Alfred..... »

Mais l'emploi du nom propre n'est bien sur pas la seule façon de référer aux personnages, même lorsque ceux-ci sont identifiés comme tels dans les récits source et nous allons maintenant examiner ce qui se passe lorsque les enfants non-lecteurs choisissent d'adopter une autre stratégie.

### **Nom commun, indéfini versus défini, exophorique**

Parmi les stratégies autres que l'emploi du nom ou du pronom en première présentation d'un personnage, le recours à un indéfini+nom est une formule adéquate (par exemple : « C'est un ours ..... »). C'est la modalité la plus souvent employée par les non-lecteurs filles ou garçons. Cependant les formes exophoriques qui, rappelons le présupposent un savoir partagé avec l'interlocuteur (pronom « il », ou défini+ nom « le monsieur ») sont présentes chez 16% des non-lecteurs et exceptionnelles chez les tout-venant. Dans une même tendance, la première présentation du personnage de Cubitus se fait avec un défini (Lucien : « c'est un poisson... *l'ours* i mord le poisson) dans un tiers des récits de ces enfants et même plus souvent encore par un exophorique (Thomas : « I va dans l'eau, y'a un poisson qui lui mord la queue »). Parmi les tout-venant, quelques CP (13%) procèdent de cette façon mais aucun CM1.

Les filles montrent moins d'embarras que les garçons pour présenter les personnages de leurs récits : elles présentent fréquemment ceux-ci par la forme usuelle indéfini+nom (« un nounours, un chien ... »). Par ailleurs lorsqu'elles ont recours à une forme exophorique, la plupart se reprennent aussitôt :

Audrey : « alors il est dans l'eau .... un chien qui est dans l'eau ... »

Noria : « i voulait le mordre le ..... le blanc là ..... je sais pas quoi ... l'ours .... »

alors que les garçons ne revenaient qu'exceptionnellement sur leurs codages erronés.

Cette spécificité dans les modalités de présentation d'un personnage chez les garçons non-lecteurs n'est pas à interpréter en termes d'altération linguistique, lexicale ou grammaticale mais plutôt comme une difficulté pour le locuteur de se situer à la bonne distance de son interlocuteur. distance à laquelle les enfants tout-venant se placent très spontanément.

### **1 – c) Les personnages dans le fil du texte : les reprises**

D'une façon générale les enfants non-lecteurs présentent, tous textes confondus, des difficultés dans la gestion de la co-référence. Les mécanismes de la co-références doivent permettre que le récepteur comprenne à chaque instant « qui » fait « quoi » dans l'histoire. Il faut pour cela que le narrateur sache quand il est nécessaire de renommer un des personnages pour lever les ambiguïtés anaphoriques qui résulteraient de reprises successives en « il » dont il serait impossible de distinguer à quel personnage ce « il » renvoie. Une étude de la distribution du pourcentage de reprises problématiques montre que 60% des enfants lecteurs (CE1, CE2,CM1) dominent les récits avec moins de 5% ou aucune reprise problématique, 15% seulement des non-lecteurs y parviennent. En effet, 50% des récits de non-lecteurs présentent des reprises problématiques, l'histoire devenant alors embrouillée voire opaque. Les non-lecteurs montrent en cela des performances inférieures aux enfants de CE2 et se rapprochent –voire restent en deçà– des enfants en début d'acquisition de la lecture (CP). Soulignons que les difficultés varient avec la tâche proposée, ainsi les récits d'après BD ont mis particulièrement à l'épreuve les stratégies de reprise, et ce chez tous les enfants, lecteurs ou non, mais de façon beaucoup plus prégnante chez les apprentis lecteurs (CP ) et chez les non-lecteurs.

## 2- Hiérarchisation du central et du secondaire : quelle place octroyer à la dramatisation ?

Parmi les procédures qui assurent la cohésion discursive d'un récit, l'une, fondamentale, consiste à marquer le caractère plus ou moins central ou secondaire de l'information mise en mots. Dans une narration, « l'avant-plan correspond aux événements principaux, chronologiquement ordonnés, faisant avancer la trame dans le temps, alors-que l'arrière-plan correspond à l'information secondaire entourant cet avant-plan ». Or, paradoxalement, en première apparence, c'est dans le champ de cet arrière-plan, par leur gestion spécifique de l'information dite secondaire que ces enfants présentent des perturbations de l'activité narrative (Préneron, Salazar Orvig, Kugler, David, 1994<sup>10</sup>). De fait, l'information considérée comme secondaire ou facultative puisque son omission n'entrave pas la possibilité pour une chaîne événementielle de pouvoir s'interpréter a minima comme une chronique (Adam, 1992<sup>11</sup>) est en réalité fondamentale pour construire un récit dépassant la simple énumération de faits. On y retrouve ainsi le cadre temporo-spatial dans lequel se situe l'histoire mais aussi et surtout, au delà des éléments de décor l'ensemble des relations causales donnant sens à la succession de faits, celles de la logique événementielle et celles de la motivation subjective (émotions, affect, ressenti et intentions) qui justifie les actions des personnages. Ceci implique d'ailleurs qu'un récit ne doit pas seulement être intéressant ; il doit également être interprétable. L'interprétabilité d'un discours, d'un récit a partie liée avec sa cohérence.

En nous appuyant sur les récits obtenus à partir de la BD « Cubitus », on constate qu'il n'y a pas de différence notable entre les non-lecteurs et les tout-venant sur le nombre global d'éléments restitués, mais qu'en revanche deux images d'importance secondaire sont codées par de nombreux non-lecteurs (62%) alors que seuls 20% des CP et 30% des CM1 y réfèrent. Ces codages se font donc au détriment de la restitution d'actions centrales, ce qui n'est pas le cas chez les filles, et en particulier de la dernière image qui comporte une bulle (omise par 15% des non-lecteurs, 20% des CP mais aucun CM1). En faisant abstraction de cette image, les garçons tronquent leur récit, suppriment la chute et oblitèrent l'allusion possible à l'écrit. Toutes les filles à l'inverse produisent un récit organisé, suivant le schéma : présentatif (« ça parle de .... », « alors c'est ..... », « y'a ... »), succession des actions et conclusion. Pour cette conclusion portée par la dernière image, les filles se sont donc fortement démarquées des garçons non-lecteurs, d'autant qu'elles sont deux fois plus nombreuses à émettre spontanément une hypothèse sur le contenu de la bulle qu'elles ne peuvent lire.

Enfin, et ceci est un facteur essentiel de faiblesse de la cohérence narrative, les liens causaux sont distendus, car mal, peu ou non verbalisés par la majorité des non-lecteurs (mais également des CP) ; les éléments de pathos qui sous-tendent les actions n'apparaissent que rarement et les récits des non-lecteurs donnent beaucoup plus fréquemment lieu à des interprétations erronées chez l'allocutaire que les récits des tout-venant. Ainsi les relations entre les événements ne sont reconstituables que chez 49% des non-lecteurs et 26% des CP, alors qu'elles sont claires chez 75% des CM1.

Tout cela associé au flou causé par les nombreuses ambiguïtés anaphoriques relevées dans leurs récits conduit à ce que les narrations des non-lecteurs soient bien souvent peu

<sup>10</sup> Préneron C., Salazar Orvig A., Kugler M., David J., (1994) Conduites Narratives d'enfants non lecteurs in Préneron, C., Meljac, C., Netchine S. (sous la dir de) *Des Enfants hors du Lire*, Paris : Bayard Editions, collection Paidos Recherche, 191-230.

<sup>11</sup> Adam, J.-M. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan, 1992.

compréhensibles par l'auditeur comme nous le montrent les récits suivants :

Aymar : « y'a un petit carnivore qui lui mord la queue, après i le remord sa queue après i recontinue pi i l'papa pi après i s'éveille, c'était un rêve et pi après i descend i regarde son poisson rouge. »

Raoul : « y'a un chien quelque chose comme ça qui saute dans l'eau un poisson l'a mordu après lui .... après le chien l'a mordu après c'était un gros poisson et il est sorti de son lit il a eu peur il a couru y'a quelqu'un qu'a ouvert la porte il est descendu les escaliers après dans la dernière il a prié. »

Dans les récits à paraphraser, les enfants non-lecteurs se démarquent également des enfants lecteurs par un ensemble de conduites de simplification qui affectent le cadre temporo-spatial en particulier lorsque des noms propres (de villes par exemple) entrent en jeu, mais également les commentaires du narrateur et tout particulièrement les mouvements de pathos (inquiétude, peur, désir de vengeance, joie ...) que ceux-ci accompagnent les événements ou qu'ils soient susceptibles d'expliciter les rebondissements de l'histoire.

Dans les récits des filles on relève plus souvent des éléments de pathos, en particulier la peur ou la douleur ressenties par les actants renforcés par des modulations dans les intonations. De ce fait leurs récits présentent une plus grande cohérence discursive.

Chacun de ces traits considéré de façon isolé peut ne pas apparaître comme significatif en soi mais les enfants non-lecteurs se différencient des lecteurs par un effet d'accumulation plus ou moins important, selon les enfants, de ces failles dans la construction du texte. Ce faisceau de failles narratives s'associait chez eux à une sorte de devoir de réserve et une absence de fantaisie imaginative. Chez les filles on observait une moindre rigidité de fonctionnement, un réel plaisir à raconter manifesté par une richesse intonative donnant couleur et sens au récit.

### **Conclusion :**

Les conversations avec ces enfants non-lecteurs montraient que leur langage oral ne signalait aucun retard de parole ou de langage. Leurs conduites narratives nuancent la validité de cette impression. En effet, bien qu'ils correspondent également à une pratique quotidienne, les récits de ces enfants, certes ici médiatisés par une relation à un référent spécifique (histoire écrite ou en images) manifestent des difficultés dans les modalités d'introduction des personnages en particulier lorsqu'il s'agit d'utiliser le nom propre mais aussi, plus généralement, dans la relation co-énonciative où la distance à l'allocutaire co-énonciateur est souvent mal appréciée et où l'emploi surabondant de formes exophoriques met en jeu une subjectivité embarrassée par le fait de considérer adéquatement le point de vue de l'autre quant au savoir partagé. L'effacement du pathos, enfin, constitue une autre caractéristique qui affecte leurs récits à double titre, les réduisant souvent à des chronotopes dépourvus d'intérêt et altérant leur cohérence jusqu'à parfois même les rendre difficilement compréhensibles par un allocutaire. Pour autant, l'interprétation de ces caractéristiques se révèle complexe en particulier lorsqu'il s'agit de faire la part entre :

— ce qui pourrait constituer un analogon oral de leurs difficultés à l'écrit : - le nom propre versus la lettre; - les exophores versus l'inadéquation dans la prise en compte du point de vue de l'autre tant il est vrai que lire c'est aussi se placer du point de vue de l'autre ;

— et ce qui pourrait être une conséquence de leur non lecture, l'effacement du pathos, correspondant alors à « l'effet Matthieu » (ainsi nommé d'après les Écritures selon lesquelles le riche devient plus riche et le pauvre plus pauvre) : en effet c'est aussi en lisant que les enfants s'imprègnent d'histoires et développent une habileté narrative susceptible de rendre leurs récits tout à fait compréhensibles et dignes d'intérêt .

Aujourd'hui, chez les enfants présentant d'importantes difficultés dans l'apprentissage de la lecture que nous voyons en consultation, l'impossibilité lexicale totale est rare, l'écart des performances entre filles et garçons s'est donc réduit. Chez les unes comme chez les autres on observe une lecture très lente, très en deçà de ce qui est attendu scolairement, d'où leur échec en classe. Car, ce qui semble nouveau mais demande à être vérifié sur une population plus nombreuse, c'est que ces lectures laborieuses ne barrent pas entièrement l'accès au sens de ce qui est lu. Cette évolution a nécessairement des conséquences sur la conduite de récit. Et de fait, une première analyse des productions narratives des filles et des garçons montre que les embarras autour du nom propre se rencontrent peu dans cette nouvelle population. Cependant, les présentations inadéquates des personnages apparaissent encore et les failles dans le suivi des actants de l'histoire restent nombreuses. Mais surtout, perdurent les relations particulières de ces enfants avec l'expression du pathos, souvent gommé, en particulier chez les garçons. La persistance de cet effacement de la subjectivité, qui porte atteinte à la cohésion et à la cohérence narrative, mais signe également une position subjective particulière de l'enfant, oriente nos travaux actuels.

Marie Kugler-Lambert  
Christiane Préneron  
CNRS-Modyco UMR 7114  
Université Paris Ouest Nanterre