

## PRECARISATION ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Michel Zorman<sup>1</sup>

Les résultats des premières années du cursus scolaire sont déterminants pour la suite de la scolarité : les évaluations nationales des élèves de Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année (CE2) et de sixième montrent que ceux qui ont déjà redoublé obtiennent les moins bons résultats, que ce soit en français ou en mathématiques [20]. Ces enfants appartiennent majoritairement aux familles populaires les plus démunies. Dans la première partie, nous montrerons que l'acquisition à l'école des compétences cognitives et sociales débouchant sur un diplôme est très certainement un des meilleurs facteurs protecteurs de la santé. Dans la deuxième partie, nous étayerons le constat de la relation entre performance scolaire et origine sociale. Dans la troisième partie, seront présentés les travaux concernant les raisons éducatives, situationnelles et scolaires pour lesquelles les enfants des milieux populaires acquièrent difficilement les compétences et normes sociales d'autonomie, de responsabilité, de confiance en soi très valorisées à l'école. Enfin, nous apporterons des arguments qui mettent en évidence l'effet de l'environnement familial sur les capacités neuropsychologiques des enfants. La faible efficacité de ces capacités cognitives élémentaires (traitement de l'information visuelle et sonore du langage) explique en partie les difficultés d'apprentissage que rencontrent les enfants de milieu culturellement défavorisé lors de l'apprentissage de la lecture.

### **Le niveau d'éducation et le niveau scolaire sont-ils des déterminants de santé ?**

Le niveau d'éducation ou le niveau de diplôme sont parmi les variables qui prédisent le mieux l'état de santé d'un groupe ou d'une population. Ceci vaut aussi bien pour l'espérance de vie que pour les prévalences des pathologies. Les données disponibles font apparaître que, quelle que soit la pathologie, la surmortalité respecte le gradient social. Ce gradient va des taux de décès (entre 24 et 65 ans chez les hommes) les plus bas parmi les couches sociales culturellement et économiquement les plus aisées (cadres supérieurs, professions intellectuelles) aux taux les plus élevés chez les employés et ouvriers. Chez ces derniers, le taux est près de 10 fois supérieur pour la mortalité par cancer des voies aériennes

---

<sup>1</sup> Médecin de Santé Publique. Laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissages de l'IUFM de l'Académie de Grenoble

et digestives supérieures ; 9,4 fois pour l'alcoolisme, 3,6 fois pour le cancer du poumon, 2,9 fois pour le suicide et 2,5 fois pour l'infarctus du myocarde<sup>2</sup>. Ces données sur les taux de mortalité prennent en compte la catégorie socio-professionnelle (CSP), qui est un indicateur synthétique dans lequel les dimensions éducative et scolaire ont une part prépondérante. La CSP renvoie à la place dans la hiérarchie sociale dont dépendent le sentiment d'appartenance sociale, les projets et les ambitions, au niveau scolaire, c'est à dire à la relation avec la culture savante, à la sociabilité du travail, au niveau de revenu. Ceci explique pourquoi les trois indicateurs classiques (profession, revenu mensuel et diplôme) convergent. Bien que l'on constate une amélioration globale de l'état de santé des Français au cours des dernières décennies, les écarts entre les extrêmes sociaux augmentent. Chez les personnes ayant le plus faible niveau scolaire les taux d'hospitalisation et de consommation de soins d'omnipraticiens à domicile sont supérieurs à ceux du reste de la population (mais vont moins fréquemment consulter au cabinet de l'omnipraticien). Elles ne semblent se soigner que lorsque leur état de santé est tel qu'il s'agit d'une urgence. Cet état de fait entraîne une dégradation précoce de leur santé ainsi que des soins lourds et de plus nombreuses hospitalisations.

Différentes études [10, 27, 36, 39] montrent que si ces comportements expliquent une partie du différentiel de l'état de santé, l'image de soi que renvoie la société a aussi un rôle important. La place occupée dans la société par la personne va jouer sur un certain nombre de facteurs : le sentiment d'autonomie, le sentiment d'utilité sociale, la conscience d'utiliser son potentiel de compétences et d'avoir une maîtrise sur ce qui lui arrive. Ce vécu serait un facteur important de protection ou de vulnérabilité vis-à-vis de la santé et tout particulièrement des maladies organiques. Cette vulnérabilité, accompagnée par les souffrances psychiques induites socialement, se traduirait sur le plan biologique par de moindres capacités de régulation et de défense contre les agressions extérieures. Si des arguments expérimentaux et scientifiques doivent encore venir étayer cette approche, il n'en reste pas moins vrai qu'il y a un parallélisme entre le gradient de santé physique et le niveau d'éducation. Celui-ci détermine en grande partie la place sociale et le niveau d'emploi de la personne, qui sont deux déterminants forts de l'état de santé. Il est difficile de faire la part dans l'éducation de ce qui relève des domaines culturel, économique ou scolaire, tant les interactions de ces différents facteurs sont intenses et multiples.

Pour ce qui concerne les adolescents et les jeunes, certains indicateurs de santé sont corrélés avec la réussite scolaire, qui se traduit par le type d'établissement ou de structure

---

<sup>2</sup> Source Inserm 1998.

auxquels ils accèdent (lycée, lycée professionnel, mission locale, université...). Les données des enquêtes Inserm [11, 12] Insee/Credes/Sesi, ANRS, permettent d'étayer une réflexion sur ces questions. La performance scolaire va agir comme un facteur de protection ou de vulnérabilité pour la santé immédiate et future.

Le Haut Comité de la Santé Publique, dans son rapport sur la précarité et la santé écrit : « Au vu des données, il apparaît que le passage à l'école induit de façon forte la vie ultérieure : les performances scolaires influencent le degré d'insertion sociale, le revenu économique par l'accès à l'emploi, la santé et l'espérance de vie » [26]. La position dans la hiérarchie sociale va aussi influencer les traits culturels spécifiques (la sociabilité du bureau est différente de celle de l'atelier ou de l'université) et les comportements en matière de santé et de consommation de soins.

### **L'origine sociale et la réussite scolaire**

Nous nous limiterons à la lecture. Cet apprentissage est non seulement le premier qui est mis en œuvre au Cours Préparatoire (CP), mais c'est aussi celui qui est le plus génératif, dans la mesure où sa maîtrise est nécessaire pour accéder à tous les autres savoirs. L'évaluation nationale au début du CE2 de 1997 témoigne de la relation entre origine sociale et compétence en lecture [20]. Les valeurs des moyennes des notes obtenues en français et en mathématiques respectent totalement la hiérarchie sociale et culturelle : 73,5/100 pour les enfants de parents cadres supérieurs ou exerçant des professions intellectuelles, 69,1 pour les enfants de parents exerçant des professions intermédiaires, 67 pour les enfants de parents artisans et commerçants ; 65,3 pour les enfants de parents employés, 59,8 pour les enfants de parents ouvriers ; 54,1, pour les enfants de parents retraités et inactifs. Les résultats des épreuves de 6<sup>ème</sup> sont strictement identiques quant à l'ordre et aux écarts entre catégories sociales.

Une autre étude de la Direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'Education nationale compare les résultats en lecture-compréhension des élèves de Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année (CM2) à dix années d'intervalle [1]. Elle analyse aussi les résultats des 10 % d'élèves ayant les meilleures et des 10 % d'élèves ayant les moins bonnes performances. Pour les 10 % des meilleurs, le taux de réussite aux épreuves est de 90%. Ces élèves sont principalement des enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires ; ils n'ont en majorité aucun retard scolaire (96 %). A contrario, les 10 % d'élèves obtenant les plus faibles résultats ont une moyenne de réussite aux épreuves de 40 %, avec une grande

dispersion. Ils sont issus des familles les plus défavorisées. Les élèves dont le chef de famille est ouvrier sont deux fois plus nombreux parmi les élèves les plus faibles que pour l'ensemble des élèves. Ce sont plus fréquemment des garçons ayant déjà un retard en entrant au CM2 (un sur deux). Si l'on compare ces deux groupes à partir de leurs compétences en compréhension, on obtient, en compréhension immédiate (tirer des informations essentielles d'un texte), 92 % de réussite pour les meilleurs et 48 % pour les plus faibles. Pour la construction d'informations (maîtriser le vocabulaire, construire du sens grâce aux accords, nécessité d'inférer) les résultats sont de 80 % VS 29 %. Ces observations mettent en évidence que loin de réduire les écarts dus à l'environnement social et culturel des élèves, l'école, au mieux les maintient, au pire les majore.

Si le niveau d'instruction au cours des dernières années a progressé, en 1996, les enfants d'ouvriers non qualifiés ayant réussi à conduire leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme Bac + 2 ou au-delà étaient moins de 20 %. Cette proportion est de moins de 40 % chez les enfants d'agriculteurs, d'artisans ou d'employés. Les enfants dont les parents sont cadres, enseignants ou professions libérales sont 73 % à sortir diplômés de l'enseignement supérieur.

Enfin, on observe des inégalités de carrière scolaire en fonction de l'origine sociale [17]. Le fait d'avoir un niveau faible de réussite en CP est particulièrement pénalisant pour les enfants des milieux autres que les cadres supérieurs. Ces différences sont telles qu'à la fin du CP, la probabilité d'accès au second cycle long des enfants de cadres supérieurs qui sont faibles (niveau scolaire de moins un écart type en dessous de la moyenne) reste plus élevée (63 %) que celle des enfants d'ouvriers les plus brillants (52 % avec un niveau scolaire de plus un écart type au-dessus de la moyenne).

Quels sont les processus éducatifs, cognitifs qui produisent très précocement ces inégalités à l'école?

### **Apprentissage scolaire / éducation familiale**

L'école est, pour une partie des enfants de milieux populaires, un lieu de perte de confiance en soi et parfois d'humiliation. L'insuffisance de leurs performances scolaires va être attribuée au manque de travail, à leurs capacités personnelles (si ces élèves sont en échec, c'est parce qu'intrinsèquement ils ne sont pas bons), à l'incompétence ou au désintérêt des familles pour l'école (si ces élèves sont en échec, c'est que leur milieu ne leur est pas favorable). Cette situation commence dès l'école maternelle, où déjà une partie des enfants des milieux populaires possèdent peu le code culturel implicite de l'école et ont dans

l'ensemble un niveau de compétence langagière inférieur à celui exigé par la pratique scolaire. Leur expérience familiale les prépare peu et ne les entraîne pas aux modalités scolaires de mobilisation de la pensée. Ces enfants vont connaître très tôt l'échec, sans pouvoir y remédier, sans en comprendre les raisons et vivront cet échec comme une fatalité. Ils vont devoir faire face à des années de scolarité avec des demandes, des codes et des attentes sociales qu'ils comprennent mal et ne contrôlent pas. Ils risquent de renoncer et de perdre leurs facultés d'apprentissages. Ils s'exposeront aux réflexions vexatoires, leur estime d'eux pourra s'effriter inexorablement. Cette situation éminemment pathogène tend à générer le désespoir ou la violence.

Des travaux dont l'origine remonte aux années 1960 aux Etats-Unis [48], et aux années 1980 en France (pour une revue complète, voir Dubois [16]), ont porté sur l'étude des croyances mobilisées dans l'explication des conduites des personnes et dans celle des événements qui surviennent au cours de leur vie. La croyance du sujet dans ses possibilités de contrôle de l'environnement se différencie du contrôle effectif, qui est la maîtrise réelle des situations. Ce besoin de croire à son contrôle personnel vise à réduire l'intervention du hasard et se fonde sur l'hypothèse que nous vivons dans un monde où chacun obtient ce qu'il mérite [34]. Si les individus veulent se percevoir comme contrôlant leur environnement, il devient fondamental pour eux de croire qu'ils maîtrisent leurs comportements, en considérant ceux-ci comme relativement indépendants des circonstances extérieures.

Il existe des différences individuelles en matière de croyances de contrôle. Ces travaux opposent ceux qui pensent décider de leur conduite (croyances internes) à ceux qui ont le sentiment que ce sont les influences extérieures, la fatalité, qui produisent les événements les concernant (croyances externes). Les croyances externes minimisent, souvent à juste titre, le rôle causal de l'individu pour en appeler aux circonstances, à la chance, au pouvoir d'autrui. Par opposition, les croyances de type interne, celles qui privilégient même indûment le rôle causal de l'acteur dans ce qu'il fait et dans ce qui lui arrive, sont associées dès l'enfance à l'adaptation et à la réussite. D'une façon générale, il a été montré que les personnes qui pensent exercer un contrôle sur leur propre vie se différencient de ceux qui attribuent un rôle important au hasard.

En ce qui concerne la réussite scolaire, les premiers obtiennent de meilleures performances que les seconds, ces meilleures performances semblant dues à la fois à leur plus grande efficacité dans l'acquisition et le traitement de l'information, à leur plus grande capacité à tenir compte de l'expérience antérieure et, dans une moindre mesure, à l'existence chez eux d'une plus forte motivation à la réussite [5, 8]. Les capacités d'adaptation sont bien

meilleures chez les individus exprimant une croyance interne. Ils se montrent moins influençables, ils sont plus adroits dans les relations interpersonnelles, et manifestent un meilleur contrôle de leurs réactions face aux situations stressantes.

L'ensemble des travaux met en évidence que la croyance au contrôle personnel (internalité) est beaucoup plus répandue dans les groupes sociaux ayant un statut social plus élevé. Notre société, et tout particulièrement les enseignants, ont un discours éducatif et des pratiques évaluatives qui privilégient les valeurs d'autonomie, de prise en charge, de responsabilité. L'internalité est très fortement valorisée en situation scolaire. Un des objectifs de l'école est de faire prendre conscience à l'élève qu'il existe un lien entre ce qu'il fait, ce qui lui arrive et ce qu'il est (bon travail, bons résultats, bon élève, VS mauvais travail, mauvais résultats, mauvais élève). Les enseignants privilégient donc implicitement dans leur discours les déterminismes liés à la personne pour expliquer les conduites, à fortiori les résultats de ces conduites.

Beauvois et coll [3] considèrent que l'internalité ne se ramène pas à un trait de personnalité, possédé ou non par un individu, mais s'acquiert par l'éducation. Certaines pratiques éducatives des parents favoriseraient l'acquisition de l'internalité en tant que norme sociale. Analysant le processus d'internalisation des valeurs morales, Hofmann [28] a montré que si les pratiques éducatives autoritaristes auxquelles ont souvent recours les parents permettent le repérage par l'enfant de ces valeurs morales, elles n'entraînent pas pour autant leur internalisation. Pour l'auteur, seules les pratiques qui accentuent le lien cognitif entre l'acte de l'enfant et ses conséquences et qui maintiennent des pressions nécessaires pour que l'acte soit produit (affirmation du pouvoir des parents, autorité, marchandage affectif, etc.) permettent l'internalisation. Cette éducation inductive des parents a été évaluée dans des recherches sur l'internalisation des valeurs sociales par les enfants [2]. Les pratiques des parents d'enfants « internes » se différencient de celles des parents d'enfants « externes » par les traits suivants :

- les parents offrent plus de modèles comportementaux à leurs enfants, en réalisant plus souvent les choses à leur place afin de leur montrer comment faire ;
- il existe moins de différences entre les rôles paternel et maternel ;
- l'enfant « interne » est confronté dès son plus jeune âge à un registre cognitif et normatif plus étendu ;
- les mères font plus appel à la culpabilité dans l'éducation.

En fait, il s'agit d'un équilibre subtil entre, d'une part, l'apport de modèles (montrer comment il faut faire) et l'exercice permanent du contrôle et, d'autre part, un discours d'appel à l'autonomie et à la responsabilité.

Pourtois considère, lui aussi, que les pratiques éducatives parentales constituent une variable qui explique une partie importante des relations entre le niveau social des familles et les compétences cognitives de l'enfant [44]. Il met en évidence que les interactions qui s'établissent entre les parents et les enfants exercent une influence sur la qualité des apprentissages de l'enfant. Son étude utilise de nombreuses données sur 91 familles (enregistrements filmés ; évaluation du niveau intellectuel de la mère, de sa personnalité, de son adaptation familiale sociale, émotionnelle, de sa santé physique, de ses attitudes éducatives ; etc.). De façon globale, 70 % des interactions comportementales des mères visent à organiser, à imposer et renvoyer des feed-back positifs. Ceci montre que les mères ont une démarche rationnelle pour faire acquérir des compétences à leurs enfants. Celle-ci consiste à organiser les activités de l'enfant, à imposer les façons de procéder et, pour l'encourager, à évaluer positivement ce que leur enfant a réalisé. Les mères des milieux favorisés sont le plus souvent tolérantes et ont de bonnes qualités intellectuelles. Leur style d'enseignement est inductif. Elles encouragent l'enfant à explorer le problème tout en l'accompagnant et en structurant sa démarche. Sur le plan cognitif, elles clarifient les alternatives, attribuent une signification très précise aux comportements de l'enfant, en l'aidant si nécessaire. Chacune de leurs interventions est expliquée et justifiée. Elles incitent l'enfant à préciser et expliciter lui-même son cheminement. Elles considèrent l'enfant comme un partenaire à part entière et valorisent ses qualités.

Les mères de statut social moins élevé ont des attitudes éducatives moins favorables en adoptant un style plus direct pour les apprentissages, qui consiste à ne pas souvent laisser à l'enfant l'occasion de chercher les réponses aux problèmes par lui-même, à imposer les solutions sans chercher à permettre leur généralisation à d'autres situations, à intervenir souvent dans les activités de l'enfant. Ces mères ont le plus souvent de plus faibles possibilités intellectuelles. Leur objectif est de transmettre de l'information, alors que pour les mères de milieux plus élevés sur l'échelle sociale, l'objectif est de promouvoir chez leurs enfants des méthodes et des stratégies visant à traiter l'information. Les mères ayant un plus bas statut social ont tendance à évaluer plus négativement les performances de leurs enfants, ce qui les amènent à moins corriger leurs réponses et à les dévaloriser. On constate que, quelle que soit l'appartenance sociale, l'intelligence de la mère influence les capacités cognitives et,

réciroquement, quelle que soit l'intelligence de la mère, l'appartenance sociale interfère avec le développement de l'enfant.

La réussite et l'échec scolaires des enfants issus de familles pauvres (chômeurs ou RMIstes) ont été le sujet spécifique d'une recherche [45]. La typologie de l'enfant qui réussit en milieu pauvre présente les caractéristiques suivantes : il a un bon potentiel intellectuel ; il est lucide sur sa situation de précarité sociale ; il est conforme à la norme scolaire qu'il a bien intégré ; il est attentif et écoute en classe ; il porte de l'intérêt pour les concepts scolaires et il attribue à sa propre conduite et à ses compétences la cause de son succès à l'école ; il met en avant l'effort fourni ; sa réussite est soumise à son contrôle. Ses parents comptent plus (que ceux des enfants en échec scolaire) sur les études pour son avenir. Il ne se plaint pas du manque de suivi scolaire à la maison. Il a subi moins d'événements traumatisants que l'enfant en échec. Ses parents privilégient les attitudes qui favorisent le développement cognitif, la recherche personnelle. Leur mode d'apprentissage est plus inductif entraînant plus l'expérimentation. Ses enseignants croient en ses dons, en son mérite et envisagent pour lui un avenir scolaire de plus haut niveau.

### **Apprendre à lire**

Parmi l'ensemble des compétences scolaires, savoir lire (entendu ici comme extraire du sens d'un énoncé, d'un texte), a un statut premier dans la mesure où c'est par l'écrit que l'enfant va pouvoir acquérir les autres compétences scolaires et culturelles. Dans l'éducation faite par les parents, de nombreux facteurs vont intervenir pour préparer l'enfant à la lecture. Il s'agit principalement des interactions à propos de l'écrit, par la lecture de livres, de contes, par la place de la lecture et du livre dans la famille [42]. En ce qui concerne l'acquisition des processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage de la lecture, les résultats des recherches menées depuis une vingtaine d'années ont renouvelé les connaissances de ce domaine. Ces recherches ont consisté à déterminer quelles sont les connaissances et processus grâce auxquelles un sujet adulte est capable de lire un texte, d'en comprendre le sens et à expliciter la façon dont ces connaissances et processus s'acquièrent et se développent lors de l'apprentissage. Les chercheurs tentent de répondre à ces questions non seulement en analysant le comportement de sujets adultes bons lecteurs et celui d'enfants à différents stades de l'apprentissage, mais également en étudiant des adultes et des enfants atteints de lésions



cérébrales et des sujets dyslexiques, qui présentent des difficultés sévères d'apprentissage de la lecture.

Il est largement admis que la lecture implique plusieurs types de traitements, permettant d'une part la reconnaissance et l'identification des mots et, d'autre part, l'intégration syntaxique et l'évocation du sens. De manière approximative, la performance en lecture  $L$  est présentée comme la résultante de la combinaison de deux variables, la reconnaissance des mots  $R$  et la compréhension orale  $C$  ( $R$  et  $C$  pouvant varier de 0 à 1 pour chaque individu): soit  $L = R \times C$  [25]. En effet, les capacités d'intégration syntaxique (analyse grammaticale) et d'évocation du sens (analyse sémantique) mises en jeu lors de la lecture d'un texte écrit sont les mêmes que celles impliquées dans la compréhension d'un texte oral. Autrement dit, la compréhension du langage écrit et la compréhension du langage parlé reposent sur des mécanismes communs. Plusieurs études ont mis en évidence l'existence, à partir de l'âge de 8 ans, de corrélations très élevées entre compréhension à l'oral et en lecture [4, 43]. Il a aussi pu être montré que la compréhension d'un texte écrit chez l'enfant normal bon lecteur est toujours équivalente à sa compréhension du même texte présenté à l'oral [49]. La compréhension, qui est aussi bien utilisée pour la langue orale que pour l'écrit, n'est donc pas une compétence spécifique de la lecture. Il est d'autre part largement admis que la reconnaissance des mots est une étape préalable à l'évocation du sens et donc à la compréhension.

Pour ce qui concerne la compréhension, dès les premières années de la vie avant l'apprentissage de la lecture au CP, on peut observer des relations entre le niveau de langage (vocabulaire, syntaxe) et le niveau culturel de l'environnement familial [37, 52]. Dans des garderies d'enfants de la banlieue londonienne accueillant des enfants de milieu très pauvre, l'évaluation du langage des enfants entre 25 et 48 mois a mis en évidence que 40 % des enfants présentaient un retard de langage de plus d'un an (compréhension, production) [6]. Compte tenu de l'importance de ce retard, les auteurs disent ne pas pouvoir faire la différence entre retard de langage et pathologie du langage. Une autre étude, française, portant sur 360 enfants entre 2 et 4 ans, a montré que dès 2 ans et demi, il existait des écarts significatifs de niveau de langage (vocabulaire et longueur moyenne d'énoncé) entre les enfants et que cette différence augmentait avec l'âge en fonction de l'origine sociale [33]. Il semble acquis que le niveau de langage des enfants (vocabulaire, sémantique, syntaxe, pragmatique) est étroitement lié à la quantité et la qualité des interactions verbales et donc au niveau culturel des familles. De ce constat, on peut déduire qu'un certain nombre d'enfants des milieux les plus

culturellement défavorisés ne bénéficieront pas des contacts précoces qui permettent l'installation des connaissances, notamment linguistiques, nécessaires à une bonne compréhension de l'écrit.

Mais d'autres capacités cognitives des enfants, beaucoup plus élémentaires que celles mises en œuvre pour la compréhension (et sans rapport avec le Quotient Intellectuel) sont aussi moins performantes pour les enfants issus des familles dont le niveau scolaire est le plus bas. Ces capacités cognitives, comme le traitement de l'information visuelle ou le traitement des sons de la langue, sont essentielles à l'apprentissage de la lecture.

De nombreux travaux établissent l'importance de la maîtrise de la conscience phonologique au début de l'apprentissage de la lecture (pour une revue; voir Gombert, [24]). Leurs données mettent en évidence que le niveau de conscience phonologique chez l'enfant pré-lecteur est ce qui prédit le mieux la réussite en lecture [7, 13, 35]. L'utilisation de la correspondance entre lettres et sons dans l'identification des mots écrits suppose l'existence d'une capacité à identifier dans la parole les unités phonologiques à mettre en rapport avec les unités visuelles perçues. La conscience phonologique est la capacité à identifier et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores de la langue, comme les rimes, les syllabes, les phonèmes.

#### ***a) Apprentissage de la lecture, conscience phonologique et milieu familial***

Au Cours Préparatoire, l'enfant va découvrir la lecture et le code alphabétique en acquérant la capacité de mettre en relation les lettres (ou groupes de lettres) et les phonèmes. Ce type de lecture permet de lire les mots que l'on n'a jamais vus écrits ce qui, pour l'enfant en début d'apprentissage, est le cas pour la plupart des mots. Ce décodage laborieux va progressivement devenir plus rapide et performant. le mécanisme de décodage est lui-même générateur du mode orthographique de reconnaissance des mots. Le lecteur va graduellement associer les formes orthographiques à des formes sonores. Il va progressivement stocker ces formes orthographiques en mémoire, ce qui va lui permettre de reconnaître les mots globalement, sans recours systématique au décodage. L'identification automatisée des mots écrits conditionne toute l'activité de lecture car elle est nécessaire et préalable à la compréhension. Savoir faire la conversion lettres/sons et reconnaître globalement les mots

n'est pas suffisant, il faut également que ces procédures s'automatisent et deviennent rapides. En effet, les capacités cognitives d'un individu étant limitées, l'attention portée à l'identification des mots se fait au détriment des autres traitements comme la compréhension. Ceci nécessite de bonnes capacités de traitement du système visuel (reconnaissance des lettres) et une bonne conscience phonologique.

Des troubles attentionnels du système visuel ont été décrits dans les déficits de la lecture, dans les dyslexies de type périphérique [31]. Un manque d'activation du système visuel a aussi été rendu responsable des dyslexies visuelles [19]. Ces troubles se traduisent par des difficultés d'identification des lettres, de leur position dans les mots et aussi par des difficultés à mémoriser la forme orthographique des mots.

Une recherche réalisée par le service de Promotion de la santé en faveur des élèves de l'Académie de Grenoble auprès de 1070 élèves de Cours Préparatoire [54] met en évidence, à la suite d'autres auteurs [23], une liaison entre capacité de traitement visuel et apprentissage de la lecture. Dans cette étude, toute une série de paramètres visuels des enfants ont été évalués : la réfraction, la convergence, les phories, la vision binoculaire, la poursuite visuelle et le développement de la perception visuelle. Seuls les troubles de la vision binoculaire (6 % des élèves), l'hypermétropie (7 % des élèves) et les mauvaises performances de perception visuelle (25 % des élèves) ont une influence sur la performance de lecture en fin de Cours Préparatoire.

La perception visuelle, contrairement aux autres troubles visuels (acuité, hypermétropie, poursuite), est en relation avec l'origine sociale des enfants. Il apparaît des écarts notables lorsque l'on compare les scores de perception visuelle et la catégorie socio professionnelle du père. L'écart le plus important se situe entre les enfants d'ouvriers, dont 35 % ont des performances en perception faibles et les enfants de cadres supérieurs et de professions intellectuelles, qui ne sont que 14 % dans cette situation. Les enfants d'employés sont 31 % à avoir une perception faible et ceux des professions intermédiaires 22 %. Cette relation avec la profession du père est fortement significative ( $p < 10^{-4}$ ) elle est probablement plus liée au niveau de diplôme scolaire des parents qu'à la situation économique de la famille. À l'appui de cette hypothèse, on constate que les enfants d'artisans et de commerçants se situent plus près des enfants d'employés que de ceux des professions intermédiaires, avec 29 % de perception faible. Cette différence peut s'expliquer par un plus grand entraînement des enfants des classes culturellement favorisées à traiter ce type d'information visuelle dans les pratiques familiales (jeux de société, description et analyse d'image, etc.).

Une autre recherche sur la conscience phonologique et la lecture, qui concernait une cohorte de 2265 enfants de grande section de maternelle suivie jusqu'à la fin du Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année (CE1), permet d'évaluer l'influence du niveau scolaire de la mère et de la catégorie socioprofessionnelle sur les capacités des enfants [55]. À la fin du premier trimestre de grande section de maternelle, les enfants bénéficièrent d'un bilan de santé complet<sup>3</sup> (audition, vision, etc.) et d'une évaluation de la conscience phonologique ainsi que d'autres capacités neuropsychologiques. Un entretien avec un des parents permettait de recueillir des renseignements sociodémographiques et des données sur les antécédents de santé de l'enfant. Les épreuves de conscience phonologique consistaient en une épreuve de jugement de rime, une épreuve de comptage syllabique, une épreuve de suppression syllabique des épreuves d'identification de phonèmes et de suppression de phonème. En fin d'année, leur niveau de vocabulaire et de lecture de lettres (voyelles, consonnes) fut mesuré. Deux ans et demi après, en fin de CE1, ils passèrent, en individuel et en groupe, des épreuves de lecture à haute voix, de lecture compréhension, d'orthographe et de conscience phonologique. Les résultats du tableau 1 font apparaître que le score de conscience phonologique est en partie lié au niveau de diplôme de la mère (et à la catégorie socio professionnelle du père ou de la mère).

Tableau 1: Score de conscience phonologique en fonction du niveau scolaire de la mère.

	Moins 1 écart type	Plus 1 écart type	P<
Niveau scolaire primaire	35 %	6 %	
CAP-BEP, Brevet	23 %	9 %	0,0000
Bac et plus	10 %	20 %	

En utilisant un modèle linéaire (à paraître), un ensemble de variables recueillies en grande section de maternelle (conscience phonologique, lecture de lettres, vocabulaire, syntaxe, mémoire de travail, discrimination phonémique, antécédent de troubles du langage, diplôme de la mère, langue étrangère parlée à la maison, sexe, âge en mois) prédit 35 % de la variance du score de lecture de mots et 33 % de la compréhension en lecture, obtenus deux ans et demi après en fin de CE1. À elle seule, la conscience phonologique de grande section de maternelle explique 23 % de la variance de la performance de lecture de fin de CE1. La prédiction est plus forte pour les enfants de milieu populaire (mère dont le niveau de diplôme est celui du Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) ou du Brevet d'Etudes

Professionnelles (BEP) , avec 27 % de la variance expliqués par ce paramètre. Pour les enfants dont les mères ont un niveau scolaire au moins égal au baccalauréat, la conscience phonologique n'explique que 14% de cette variance. Les capacités méta-phonologiques (conscience phonologique) ont aussi été évaluées en CE1 en même temps que la lecture. Elles expliquent, pour les enfants dont les mères ont au plus un niveau BEP, plus de 46 % de la variance de la lecture de mots et de la compréhension et seulement 35 % de la variance pour ceux dont les mères ont un niveau égal ou supérieur au bac. Ces résultats confirment que les capacités métaphonologiques (conscience phonologique) sont des compétences importantes pour l'apprentissage de la lecture, et témoignent qu'elles sont encore plus déterminantes pour les enfants des milieux les moins favorisés culturellement. Ce constat devrait avoir des conséquences pédagogiques. Des études ont montré que l'entraînement phonologique permettait d'améliorer les performances de l'apprenti lecteur [32, 35, 40, 51].

### ***b) Illettrisme, dyslexie et origine sociale***

Une étude récente a concerné des jeunes fréquentant des organismes d'insertion et de formation qui ont été totalement scolarisés en France et qui ont une moyenne d'âge de 21,3 ans [15]. Une évaluation du niveau de lecture et des habiletés méta-phonologiques a mis en évidence que 57 jeunes sur 89 (64 %) étaient en grande difficulté de lecture. Ces jeunes étaient indemnes de troubles sensoriels (visuels, auditifs), leur Quotient Intellectuel était normal. Ces difficultés de lecture constituent un déterminant essentiel de leur précarisation. Ce niveau de lecture très bas ne leur a pas permis, pour la majorité (90 % d'entre eux) d'obtenir une qualification en quittant l'école. Les auteurs ont constaté que ces difficultés avec l'écrit leur ont compliqué les tâches de la vie quotidienne et la recherche d'un emploi.

Parmi ces 57 jeunes, 25 (44 %) lisaient correctement les mots ; le déficit portait sur la compréhension. En revanche, parmi eux, 32 (56 %) avaient de grandes difficultés à déchiffrer et à identifier les mots, ce qui a permis de faire le diagnostic de dyslexie développementale. La dyslexie est un trouble spécifique du langage écrit qui ne s'explique ni par une déficience intellectuelle, ni par une pathologie neurologique, ni par une carence socio-éducative majeure, ni par des troubles sensoriels. Dans la dyslexie, le déficit en lecture se caractérise par une très grande difficulté à identifier les mots, due le plus fréquemment à un déficit des habiletés

---

<sup>3</sup> Il s'agit du bilan de santé de la 6<sup>e</sup> année réalisé par les médecins et infirmières de l'Education nationale.

méta-phonologiques [50]. L'histoire scolaire de ces jeunes dyslexiques dont le diagnostic n'avait jamais été fait avant l'étude est édifiante : elle se caractérise par un échec scolaire précoce, dès l'apprentissage de la lecture en CP, un grand nombre d'entre eux ont fréquenté des classes spécialisées (SEGPA, classe de perfectionnement, etc.).

La dyslexie, dont la prévalence se situe entre 4 et 6 %, semble être due à un trouble de la maturation cérébrale, dont l'origine est constitutionnelle (Fédération Mondiale de Neurologie). Elle a de ce fait la même fréquence dans toutes les classes sociales. Les enfants dyslexiques de familles précarisées sont très rarement diagnostiqués. Leur échec dans l'apprentissage de la lecture est mis sur le compte de leur environnement culturel et familial et considéré comme « normal ». Leur famille ne saura pas les guider dans la recherche de stratégies de compensation. Face à l'école, ces enfants ne pourront pas bénéficier du soutien de leur famille qui n'ont aucun pouvoir de négociation avec les enseignants.

En l'absence de toute prise en charge, sans soutien efficace, l'enfant dyslexique va évoluer inexorablement vers l'illettrisme et la précarité. Lutter contre l'illettrisme et la précarisation rend nécessaire la mise en place d'un repérage systématique et précoce et de aides spécifiques.

### **Développement, apprentissage de la lecture et environnement**

Pour illustrer la place des apprentissages scolaires sur la santé de l'enfant et du futur adulte, le Haut Comité de la Santé Publique écrit dans son rapport sur la précarité [26]: « L'école a une responsabilité particulière, aussi bien pour l'état de santé proprement dit que pour permettre aux enfants des couches sociales défavorisées d'accéder à la connaissance et à la culture ; la réussite strictement scolaire est plus décisive que les dépistages des pathologies pour assurer la santé à long terme. »

Le bébé a des dispositions innées qui vont l'aider à acquérir les connaissances linguistiques [38], connaissances qui vont aussi dépendre des stimulations de son environnement. Pour Kalil, « La structure du cerveau adulte (constitution du réseau synaptique) est fortement influencée par les expériences vécues in utero, au moment de l'accouchement, durant la petite enfance et l'enfance... et parfois irréversible » [30]. Les travaux de Hubel et Wiesel [29] sur la déprivation visuelle par occlusion des paupières chez le chaton ou le petit singe ont montré qu'elle entraînait une cécité définitive et irréversible en influençant l'organisation des voies optiques. Il en est de même pour la cataracte ou le strabisme prononcé, qui non traités chez l'enfant, entraînent des lésions qui affectent des

territoires cérébraux concernés par la vision. Les fonctions du cerveau humain possèdent des invariants qui sont dus à son « enveloppe génétique » [9]. Celles-ci concernent aussi bien les propriétés élémentaires du neurone que les aspects les plus complexes de l'activité cérébrale, le raisonnement, l'apprentissage. Il est tout aussi indiscutable qu'il existe des variations individuelles de ces capacités qui dépendront principalement des interactions entre le sujet et son environnement.

Le cadre socioculturel de la famille dans laquelle vit l'enfant va avoir des conséquences sur son modèle d'éducation. Les différentes stimulations et expériences vont développer et construire les habiletés de traitement de l'information, les habiletés mnésique, linguistique, etc. S'ajoutant aux interactions de la vie quotidienne, les familles des classes favorisées vont, notamment par les lectures, les jeux de société, les conversations, développer les capacités de l'enfant de façon spécifique [18]. Ces enfants entrent à l'école maternelle en ayant l'habitude d'un certain type de mobilisation intellectuelle, possédant des habiletés cognitives élémentaires (traitement de l'information visuelle, conscience phonologique, habiletés spatio-temporelles) et des capacités linguistiques (vocabulaire, syntaxe) développées. L'école présume de façon implicite chez tous les enfants l'existence de ces compétences pour accéder aux apprentissages.

- Un déficit dans l'environnement langagier de l'enfant peut avoir de graves conséquences. Pour acquérir les capacités linguistiques (conscience phonologique, vocabulaire, syntaxe) qui vont lui être nécessaires pour devenir lecteur, il faut que, précocement, l'enfant soit mis en présence fréquemment de modèles de langage.
- L'enfant élevé dans un milieu culturellement défavorisé a eu moins d'occasions d'acquérir et d'exercer les habiletés et connaissances nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Dès le début du CP, la charge de travail intellectuel nécessaire pour associer les lettres ou groupes de lettres et les phonèmes et reconnaître les mots peut être trop importante pour ses capacités. Or, ces activités de décodage doivent être automatisées pour permettre de mobiliser les compétences nécessaires à la compréhension.

Que ce soit pour des raisons de troubles du langage (dyslexie) ou de manque de stimulation langagière de leur environnement, les enfants des classes populaires qui n'arrivent pas à apprendre à lire vont perdre leurs habiletés intellectuelles globales par manque

d'acquisition de nouvelles connaissances. Cet échec en lecture va renforcer leur manque de confiance en eux-mêmes, leur fatalisme, leur renoncement aux apprentissages scolaires.

## **Perspectives**

Les transformations de notre société, et tout particulièrement la question de l'emploi, seront des facteurs déterminants de l'évolution du processus de précarisation des familles et de leurs possibilités éducatives.

1 Comment favoriser le changement des pratiques éducatives dans les familles précarisées? Les parents acceptent difficilement l'aide proposée. Ils n'ont pas de raison d'adhérer spontanément à des changements qui impliquent une remise en cause et une reconstruction personnelle. Cette aide ne doit pas être perçue comme un dessaisissement de la responsabilité de leur enfant ou comme une disqualification de leur compétence à éduquer. L'appropriation de nouvelles pratiques éducatives pour ces familles est un défi et un combat à engager contre la désillusion, le sentiment d'impuissance et le fatalisme.

Dans les cas de carences ou de dysfonctionnements graves, il faut pouvoir conduire des suppléances d'interventions parentales. Ce travail social requiert l'accroissement des compétences des professionnels de l'aide à l'éducation. Il faut aussi informer et former ceux qui conseillent les parents (médecins des services de Protection Maternelle et Infantile et généralistes), afin que l'importance de la stimulation linguistique, clé de l'apprentissage du langage parlé, lu et écrit, leur soit expliquée. L'ensemble de ces questions doit faire l'objet d'une politique familiale sanitaire et éducative spécifique.

2 Pour les classes culturellement favorisées, l'acquisition des savoirs n'est pas seulement conçue comme un instrument fonctionnel, mais fait partie intégrante de la construction de soi et de son système de penser le monde. C'est pourquoi l'école et l'acquisition de ces savoirs sont, chez les enfants précarisés, des enjeux essentiels pour le changement. L'école, dès le tout début, doit aborder les apprentissages, en particulier langagiers, à partir du niveau réel de compétence des enfants. Les enfants des milieux populaires n'ont pas tous les pré-requis attendus par l'école. Celle-ci doit tenir compte de ce qui n'a pu être acquis dans la famille. L'enseignement, dès la petite section de maternelle, doit



s'appuyer dans les différents domaines (langage, traitement de l'information visuelle et phonologique, motricité, socialisation, etc.) sur une évaluation individualisée des élèves. La nature de l'activité scolaire doit être repensée pour créer des moments où l'enseignant s'attache explicitement à faire acquérir les compétences que le milieu familial n'a pu leur apprendre. En ce qui concerne le langage, il sera nécessaire de mettre en œuvre des séquences interactives en petits groupes pour permettre aux enfants de produire et d'apprendre à mobiliser leur pensée dans les différents domaines linguistiques définis et contrôlés par l'enseignant. Les apports des recherches les plus récentes jouent ici un rôle particulièrement important.

3 Nous avons vu que les performances en lecture dépendent des habiletés à traiter le code (notamment à reconnaître les mots), mais qu'elles sont aussi liées à la capacité de compréhension [14, 21]. La compréhension en lecture a fait l'objet d'un nombre beaucoup plus restreint de recherches que l'acquisition et la mise en œuvre du code alphabétique. Pourtant, il est indéniable qu'elle joue un rôle fondamental. Les travaux conduits essentiellement en Angleterre et aux USA ont montré qu'il est possible d'évaluer, de manière relativement autonome, les performances en compréhension (notamment en comparant les performances à l'oral et à l'écrit), et qu'un certain nombre de difficultés générales sont identifiables [53]. Aux Etats Unis, plusieurs programmes d'enseignement explicite et d'entraînement aux stratégies de compréhension ont été mis en œuvre auprès d'enfants ou d'adolescents en difficulté. L'évaluation de ces programmes a montré des améliorations relativement rapides et stables des performances en compréhension [22, 41, 46, 47]. Les enfants des milieux populaires sont apparus comme ceux qui présentaient le plus de difficultés dans la compréhension de textes. Les entraînements et enseignements explicites des stratégies de compréhension améliorent notablement leurs performances de compréhension [53]. L'introduction de ces pratiques d'enseignement serait une aide notable pour les enfants des familles les plus défavorisés.

4 Lorsque qu'un enfant cumule un environnement éducatif inadapté par rapport aux exigences scolaires (précarité) et une pathologie du langage écrit et/ou oral, la synergie entre ces deux handicaps l'entraîne inmanquablement dans des difficultés d'adaptation et d'impuissance à agir sur sa situation d'échec. Les premières conséquences peuvent se traduire

par des troubles psychiques et comportementaux. Ces enfants constituent plus tard une part importante des adultes illettrés. De ce point de vue, la dyslexie produit massivement de l'exclusion. Remédier à cette situation nécessite :

- la mise en place d'un dépistage systématique et d'une prise en charge précoce des troubles du langage ;
- une amélioration des compétences dans ce domaine des médecins de PMI et de Santé Scolaire et un renforcement des liens entre ces deux services ;
- un accès à la rééducation orthophonique facilité pour les familles précarisées ;
- un renforcement des liens entre les familles, l'école et les structures de prise en charge de l'enfant ;
- une prise en compte par l'école du trouble du langage écrit (dyslexie), avec le développement pour ces enfants de possibilités d'apprentissage des autres savoirs et d'évaluation par l'oral.

## Références

- [1] Baktavatsalou R, Pons C, Comparaisons des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de CM2 à dix années d'intervalle (1987-1997). Note d'INFORMATION, 98.39 décembre, MEN, DPD, 1998.
- [2] Beauvois J.L., Dubois N., Pratiques éducatives familiales et internalité. Rapport de recherche, MIRE, 1990.
- [3] Beauvois J.L., Joule R.V., Monteil J.M., Perspectives cognitives et conduites sociales: Quelles cognitions? Quelles conduites ? Editions Delval, 1991.
- [4] Beck I.L., Carpenter P.-A., Cognitive approaches to understanding reading. American Psychologist, 41, 367-393, 1986.
- [5] Bertone A., Delmas F., PY J., Somat A., Internalité, performance scolaire et statut sociométrique. Revue de Psychologie Appliquée, 39, 249-267, 1989.
- [6] Best W., Melvin D., Williams S., The effectiveness of communication groups in day nurseries. European Journal of Disorders of Communication, 28, 187-212, 1993.
- [7] Bradley L., Bryant P.E., Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. Nature, 301, 419-421, 1983.
- [8] Chance J.E., Internal control of reinforcements and the school learning process. Congrès de la société de recherche sur le développement de l'enfant. Minnéapolis, 1965.
- [9] Changeux J.-P., L'Homme neuronal, Fayard, 1983.
- [10] Chen C.C., Adverse life events and breast cancer : case control study. BMJ 311, 1995.
- [11] Choquet M., Ledoux S., Adolescents,. Paris Edition Inserm, 1994
- [12] Choquet M. Iksil B., Jeunes en insertion. Enquête CFI-Paques. Vanves :DGS, 1995.
- [13] Content A., Morais J., Alegria J., Bertelson P., Accelerating the development of phonetic segmentation skills in kindergartners. Cahiers de Psychologie Cognitive, 2, 259-269, 1982.

- [14] Cornoldi C., Oakhill , Reading comprehension difficulties : processes and intervention. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1996.
- [15] Delahaie M., Billard C., Calvet C., Gillet P., Tichet J., Un exemple de mesure du lien entre dyslexie développementale et illettrisme. Revue de Santé Publique n°4, 1998.
- [16] Dubois N., La psychologie du contrôle, PUG, 203p, 1987.
- [17] Duru-bellat M., Jarousse J.P., Mingat A, Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. Dans Revue Française de Sociologie, p.43-61, 1993.
- [18] Duyme, Dumaret AC, Tomiewicz S : How can be boost Iqs of « dull children » : A late adoption study Proc Natl Acad Sci USA 1999 96 : 8790-8794.
- [19] Ellis A., Flude B ;Young A., Neglect dyslexia and the early visual processing of letters in words and nonwords. Cognitive Neuropsychology. 2, 169-205, 1987.
- [20] Evaluations CE2 et sixième-Repères nationaux-septembre 1997, Les dossiers d'Education et Formations n° 100, MEN-Direction de la programmation et du développement, juin 1998.
- [21] Fayol M., Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), Psychologie cognitive de la lecture. Paris : P.U.F, 1992.
- [22] Fayol M., Monteil J. M., Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies. Revue Française de Pédagogie, 106, 91-110, 1994
- [23] Frostig M.et col, Developmental Test of Visual Perception, Administration and Scoring Manual, Palo Alto, Cal., Consulting psychologist Press, 1986.
- [24] Gombert J.E., Activité de lecture et activités associées, In: M. Fayol &col Psychologie cognitive de la lecture, Paris: PUF, 107-140, 1992.
- [25] Gough, P.B., Tunner, W.E.; Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7,6-10, 1986.

- [26] Haut Comité de la Santé Publique, La progression de la précarité en France et ses effets sur la santé. Rapport au Ministère de l'Emploi et de la solidarité Secrétariat d'Etat à la Santé, 1998.
- [27] Hawn MC., Kaplan G.A., Gamuch T., Poverty and Health. Ala meda Country Survey ; Human Population Labatory, 1992. 1527-30.
- [28] Hofmann M.L., Affective and cognitive process in moral internalization. In E.T. Higgins, D.N. Ruble et W.W. Hartup (eds), Social Cognition and Social Development, p. 243-274, Cambridge University Press, 1983.
- [29] Hubel D.H., Wiesel T.N., cortical and callosal connections concerned with the vertical meridian of visual fields in the cat. J. Neurophysiol., 30 : 1561-1573, 1967.
- [30] Kalil R., Synapse formation in the developing brain, Scientifican American, 261, 76-85, 1989.
- [31] Kelly M., Best C., KIRK U., Cognitive processing deficits in reading disabilities: Arefrontal cortical hypothesis. Brain and Cognition. 11, 275-273, 1989.
- [32] Lecocq P., Apprentissage de la lecture et dyslexie. Mardaga, , 352 p, 1991.
- [33] Le Normand M.T., A developmental exploration of language used to accompagny symbolic play with young and normal children. Child : Care, health and development, 12,121-134, 1986.
- [34] Lerner M.J., Miller D.T., Holmes J., Deserving and the emergence of forms of justice. Dans : L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology, Vo. 9 New York : Academic Press, 1976.
- [35] Lundberg I., Frost J., Petersen O.P., Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Scandinavian Journal of Psychology, 28, 159-173, 1987.
- [36] Marmot M.G. & al., Health inequalities among British civil servant :The Witehall II study. Lancet ; 337 :1387-93, 1991.

- [37] Mc-Guire J., Richman N., Screening for behaviour problems in nurseries : The reliability and validity of the preschool behaviour checklist. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 27, 7-32, 1986.
- [38] Mehler J., Dupoux E., *Naître humain*, Odile Jacob,.(1990).
- [39] Menahem G, *Problèmes de l'enfance, statut social et santé des adultes*. Centre de Recherche d'Etude et Documentation en Economie de la Santé. Paris, 1994.
- [40] Olofsson A., Lundberg I., Can phonemic awareness be trained in kindergarten ? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44, 1983.
- [41] Paris S.G., Cross D.R., Lipson M.Y., Informed strategies for learning : and instructional program to improve children's reading awarness and comprehension. *Journal of education Psychology*, 76, 1239-1252, 1984.
- [42] Payet J.P., La « proximité » entre école et familles populaires: In *les Familles et l'école*. Les Dossiers d'Education et Formations, DEP, 1987.
- [43] Perfetti C.A., *Reading ability*. New-York : Oxford University Press, 1985.
- [44] Pourtois J.P., *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans*. Paris, PUF, 1979.
- [45] Pourtois J.P., Desmet H., Réussir l'école en milieu pauvre – Etude comparative du succès et de l'échec scolaire chez des enfants issus de familles chômeuses et minimexées. Document CERIS. Rapport Ministère de l'Education de la Communauté française et par le Ministère de la Programmation de la Politique scientifique, 1992.
- [46] Pressley M., Johnson C. J., Symons, S. McGoldrick J. A., & Karita J. A., Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90, 3-32, 1989.
- [47] Pressley M., Wharton-MC Donald R., Skilled comprehension and its developpement through instruction, *School Psychologie Review*, 26 (3), 448-466, 1997.

- [48] Rotter J.B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, whole N°609, 1966.
- [49] Sprenger-Charolles, L., Casalis S., *Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. PUF, 1996.
- [50] Valdois S., Les dyslexies développementales. In: S. Carbonnel, P.Gillet, M.-D. Martory, S. Valdois, *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, Neuropsychologie, Solal, 137-152, 1996.
- [51] Vellutino F.R., Phonological coding: phoneme segmentation and code acquisition in poor and normal readers. In J. Kavanagh & D. Gray (eds), *Biobehavioral Measures of Dyslexia*. Parkton MD: York Press Inc, 1985.
- [52] Wells G., *Language development in the pre-school years*. Cambridge University Press, Cambridge, 1985.
- [53] Yuill N., Oakhill J., *Children's problem in text comprehension*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1991.
- [54] Zorman M., Jacquier-Roux M., Evaluation d'un entraînement visuel sur l'apprentissage de la lecture chez des enfants de cours préparatoire. Dans *Education et Formation* n°38, p 43-58, revue de la DEP, 1994.
- [55] Zorman M., Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. Dans *Rééducation Orthophonique*, n°197, pp 139-157, 1999.