



# THERAPIE FAMILIALE

Revue Internationale  
de Thérapie Familiale

Thérapie Familiale n°2, 1999.

## Apprentissage de la lecture et de l'orthographe: de la compétence médiatisée à la compétence autonome.

**Anne Hofmann, Nicole Schoeman**

Anne Hofmann  
Office Médico-Pédagogique Valaisan  
Hôtel de Ville 18  
CH-1920 Martigny

### Résumé :

Apprentissage de la lecture et de l'orthographe: de la compétence médiatisée à la compétence autonome. – Les récentes recherches sur l'acquisition de la lecture ont mis en évidence le rôle primordial joué par la famille comme « starter » de l'apprentissage autonome. En effet, c'est la famille qui par les messages envoyés à l'enfant rend le champ transactionnel fonctionnel permettant un processus normal d'apprentissage dans lequel l'enfant accède au statut de lecteur/scripteur autonome. Par contre quand le champ transactionnel n'a pas clairement défini les priorités, l'enfant se trouve face à des messages contradictoires, ce qui retarde le moment du passage au savoir lire/écrire autonome. Toute tentative d'aide se solde alors le plus souvent par un échec. Lorsque nous nous trouvons face à des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il est indispensable d'analyser la qualité du champ transactionnel afin de nous assurer qu'il n'existe pas de freins susceptibles d'entraver le processus normal d'apprentissage. Si des freins existent, il convient d'abord de travailler avec la famille afin de rendre le contexte fonctionnel.

Page suivante >> [Bibliographie.](#) [Accéder au sommaire du numéro](#)

### Le contenu de l'article (page 1) :

Les récentes recherches sur l'acquisition de la lecture, développées notamment par G. Chauveau et E. Rogovas, ont montré que l'acquisition de la lecture et de l'écriture relève d'un processus culturel qui démarre dans la famille dès le plus jeune âge. Quand il est petit, si l'enfant ne maîtrise pas le langage oral, il peut cependant communiquer grâce à l'intermédiaire de l'adulte. De la même manière, quand il ne maîtrise pas encore la lecture et l'écriture, il peut comprendre le sens et la fonction de l'écrit grâce à la médiation de l'adulte. Depuis sa naissance, l'enfant se trouve donc en état de lecteur/scripteur et va petit à petit accéder à la compétence du lire/écrire autonome. Cet accès progressif au statut de lecteur/scripteur autonome découle comme le dit L. Barblan «... d'un processus continu qui a ses racines dans la vie socio-familiale, se poursuit dans le cadre scolaire et se développe la vie durant... ». De plus, ce statut est intimement lié au projet personnel de l'enfant.

Si l'apprentissage officiel de la lecture/écriture se fait à l'école, c'est pourtant l'input de la famille qui est primordial car il donne l'ordre des priorités. C'est grâce à l'impulsion des parents que l'enfant est poussé à s'approprier l'écrit, se passant progressivement de la médiation de l'adulte en développant ses stratégies personnelles pour devenir un lecteur/scripteur autonome.

Face à ces dernières découvertes et plus particulièrement en regard de l'importance capitale du rôle de la famille dans cet apprentissage, nous nous sommes demandé si notre prise en charge logopédique tenait suffisamment compte de ces nouvelles données.

Dans notre consultation, nous pouvons distinguer, grosso modo, trois catégories de situations:

1. Les situations qui après un entretien avec les parents et quelques séances individuelles évoluent rapidement et positivement.
2. Les situations qui nécessitent un traitement relativement long avec de nombreuses séances individuelles étalées souvent sur plus d'une année. Si l'issue est souvent positive, la prise en charge paraît peu économique et les progrès plutôt lents à se dessiner.
3. Les situations enfin qui malgré un investissement important (plusieurs années de traitement à raison de 1 à 2 séances hebdomadaires) se révèlent réfractaires à tout changement. Les progrès réalisés en séance restent minimes et surtout ils ne se généralisent ni dans la famille ni à l'école. Il s'agit pourtant d'enfants d'intelligence normale avec notamment des notes tout à fait satisfaisantes en mathématiques.

En fonction de ces trois catégories, il nous a paru intéressant d'analyser notre prise en charge dans une perspective systémique afin d'étudier plus en détail la qualité du champ transactionnel familial, l'état des interactions entre les différentes personnes impliquées au moment du signalement et d'observer les diverses variables qui peuvent influencer les ressources de l'écosystème dans cet apprentissage précis.

Nous nous sommes posé les questions suivantes:

1. L'évolution rapide de la situation 1 est-elle due à notre seule intervention ou plutôt au champ

transactionnel familial qui était fonctionnel au moment du signalement? Les parents ayant déjà signifié clairement les priorités à l'enfant, l'école et la logopédiste partagent la même vision, ce qui va permettre à l'enfant de régler rapidement sa difficulté et devenir un lecteur autonome.

2. Pouvons-nous dans la situation 2 accélérer les progrès et être finalement plus efficaces en travaillant d'abord sur le champ transactionnel familial afin d'en déterminer les priorités pour que l'action de la logopédiste et celle des parents puissent se construire sur un terrain propice au changement?

3. Dans la situation 3, s'agit-il d'enfants ayant un problème spécifique d'apprentissage de lecture et d'écriture ou sommes-nous en présence d'un enfant pour qui le champ transactionnel familial n'a pas encore déterminé sa priorité avec comme résultat des problèmes d'autonomie non réglés? Dans ce cas, la prise en charge individuelle ne risque-t-elle pas paradoxalement de renforcer la dépendance à l'adulte, ce qui pourrait expliquer les faibles progrès et leur non-généralisation dans le contexte familial et scolaire?

Rappelons le principe qui a guidé notre réflexion: apprendre à lire est un processus normal quand les conditions d'apprentissage sont réunies. Ne pas apprendre est un processus anormal dont il convient de préciser les freins. La question fondamentale est donc la suivante: les enfants qui nous sont signalés pour des problèmes de langage écrit présentent-ils une difficulté spécifique dans cet apprentissage ou manifestent-ils un refus, un rejet de la lecture et de l'écriture autonome? Autrement dit, ont-ils une difficulté spécifique en lecture ou une difficulté à effectuer le passage capital de l'état de lecteur/scripteur médiatisé par l'adulte au statut de lecteur/scripteur autonome?

Pour répondre à ces questions, résumons d'abord notre manière de faire dans une prise en charge habituelle.

Vers la fin du mois d'octobre, un maître de 3<sup>e</sup> primaire nous appelle pour que nous examinions un enfant intelligent, avec de bonnes notes en mathématiques, mais qu'il croit entravé par une dyslexie. Les parents ont donné leur accord pour une prise en charge.

Dans un premier temps, la logopédiste rencontre le maître pour connaître sa vision du problème.

Ensuite, elle procède à un examen de la lecture et de l'orthographe de l'enfant afin d'évaluer ses acquis et ses lacunes.

Cet examen est suivi d'un entretien avec les parents puis avec l'enseignant au cours desquels nous faisons un compte-rendu de nos observations et demandons des informations sur le fonctionnement de l'enfant.

A la demande de tous, nous mettons sur pied une prise en charge individuelle à raison de une à deux séances hebdomadaires.

Des entretiens avec les parents et le maître sont souhaités par tous.

Cette manière de faire est très centrée sur l'enfant et tient peu compte du contexte. Elle active surtout les ressources de la logopédiste et de l'enfant en « omettant » celles de la famille et de l'école.

*C. est signalé à la logopédiste par son maître de 3<sup>e</sup> primaire au début du mois de septembre pour faire un bilan en lecture et orthographe. Le maître trouve que toute la classe lit mal mais spécialement C. qui à son avis, a beaucoup de retard en lecture et en orthographe. Il se demande ce qu'il peut faire en classe pour améliorer la lecture et l'écriture de C. Celui-ci est dans une classe à « duo pédagogique » (un maître d'enseignement normal et un maître d'enseignement spécialisé) dans laquelle sont intégrés trois enfants handicapés.*

*Outre les difficultés en lecture et en orthographe, le maître souligne que C. n'a jamais ses affaires en ordre, qu'il est filou, ne prend pas toutes ses affaires à la maison, ne les ramène pas en classe, rêve beaucoup et ne fait pas grand chose si on n'est pas derrière lui. C. a de bonnes notes en mathématique.*

*Suite à ces observations, le maître a déjà resserré son contrôle et pris des mesures pour que ses affaires soient en ordre et son travail terminé (contrôle du carnet de leçons, travail à l'école après la classe pour terminer les fiches en retard...). Il trouve que C. a déjà fait quelques progrès en lecture depuis le début de l'année. Par contre l'orthographe et l'écriture restent très problématiques (énormément d'erreurs à la dictée préparée, très grande lenteur et difficultés de copie).*

*Le bilan du langage écrit révèle un très grand retard dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. La lecture à voix haute est excessivement lente, hachée, syllabique, sans respect de la ponctuation. La compréhension est quasi nulle, C. se lançant dans l'oralisation à tout prix sans recherche de sens. Dès que les structures deviennent plus complexes ou plus longues, des inversions statiques et kinétiques apparaissent ainsi que des confusions sourdes/sonores. L'orthographe est très vaguement phonétique avec des erreurs de césure et de grandes difficultés de calligraphie. Durant l'examen, C. se montre très tendu, peu sûr de lui, se rendant compte de ses difficultés et essayant de bien faire.*

Etudions maintenant les patterns d'organisation de ces familles.

Nous avons tenté de décrire ces familles suivant les patterns d'organisation de G. Guntern. Nous avons décidé d'en retenir trois qui nous semblent les plus significatifs dans ces situations à savoir, l'épistémé, l'autonomie et la hiérarchie.

# THERAPIE FAMILIALE

Revue internationale  
en Analyse Transactionnelle

Thérapie Familiale n°2 , 1999.

## Apprentissage de la lecture et de l'orthographe: de la compétence médiatisée à la compétence autonome.

**Anne Hofmann, Nicole Schoeman**

Anne Hofmann  
Office Médico-Pédagogique Valaisan  
Hôtel de Ville 18  
CH-1920 Martigny

<< Page précédente - Page suivante >>  
[Première page](#)

[Bibliographie.](#)

[Accéder au sommaire du numéro](#)

### La suite de l'article (page 2) :

Les croyances rencontrées dans ces familles entraînent presque toujours de leur part une protection inadéquate de l'enfant. Celle-ci se manifeste dès les premières difficultés d'apprentissage de la lecture. La protection de l'adulte, c'est-à-dire son aide/substitution, perpétue la médiation et empêche l'enfant de développer des stratégies d'apprentissage de lecture autonome. Le manque d'exigences éducatives dans ce domaine a pour conséquence un décalage dans le temps du passage de l'état de lecteur/scripteur médiatisé à celui de lecteur/scripteur autonome.

Citons par exemple les scénarios suivants face aux premières difficultés d'apprentissage.

L'un des parents ayant vécu lui-même des difficultés en lecture/orthographe et gardant en mémoire des souvenirs négatifs vis-à-vis du français, anticipe les difficultés de son enfant et finalement lui transmet méfiance et manque de confiance face à cet apprentissage connoté difficile.

D'autres, ayant eu également des difficultés dans cette branche sont rassurés sur l'intelligence de leur enfant vu ses réussites en math. Par contre, forts de leur envie de revanche sur le français, ils revendiquent leur réussite dans la vie malgré leur échec en français et baissent les exigences de répétition car pour eux cela n'a pas une importance primordiale.

D'autres encore croient que leur enfant est « malade », dyslexique, et qu'un statut scolaire spécial s'avère nécessaire en raison de ses difficultés relationnelles ou instrumentales. Ces parents pensent que leur enfant aura besoin de plus de temps pour apprendre et aura plus de difficultés que ses frères et sœurs...

Il s'agit presque toujours de familles qui selon leurs normes éducatives privilégient l'axe affectif aux dépens de l'axe normatif. Le manque d'exigences normatives et l'aide excessive des parents retarde le passage à l'état de lecteur autonome.

La carte mentale et le programme affiché de ces familles laissent apparaître une forme de contradiction entre ces deux niveaux:

#### Programme affiché

«Apprends maintenant.»

#### Carte mentale

«Je t'aide car c'est difficile;  
je cherche à ta place.  
Je te donne mes ressources.  
Tu as encore le temps d'apprendre seul.»

Alors que dans ceux des familles ayant un processus fonctionnel, existe la congruence entre les deux niveaux:

«Apprends maintenant.»

«Je ne t'aide plus, tu es capable;  
développe tes ressources.  
Je ne cherche plus pour toi.  
Tu dois te débrouiller seul.»

Dans les familles avec un processus perturbé, les priorités n'étant pas clairement données à l'enfant, celui-ci sait qu'il a encore le temps pour devenir lecteur autonome et multiplie les appels à l'aide dès qu'il se trouve en situation d'apprentissage de la lecture.

Toutefois, comme le souligne P. Mac Culloch, la relation d'aide «non questionnée» amène le plus souvent au paradoxe de l'aide. Ce paradoxe peut s'expliquer comme suit: plus l'aidant se montre actif, plus l'aidé se montre incompetent (pour l'apprentissage de la lecture: l'aidant lit toujours plus alors que l'aidé qui doit apprendre ne lit toujours pas.).

*Lors du premier entretien avec la logopédiste, les parents de C. expliquent leur vision du problème. Pour la maman, C. souffre d'une allergie à l'école, d'un blocage à 65% pour la lecture et à 95% pour*

*l'écriture; il rêve et est dans un monde à part. Depuis l'année dernière, chaque devoir de français est un drame, surtout tout ce qui touche au geste d'écrire. Elle souligne que déjà à l'école enfantine, C. n'aimait pas le poinçon. A la maison, C. fait des problèmes pour écrire sa dictée, copier le devoir de français... Elle pense que C. était trop jeune pour commencer l'école. Il a deux années d'écart avec sa sœur aînée mais seulement une année scolaire de différence. Avec sa sœur, il n'y a eu aucun problème et tout va comme sur des roulettes. Le père pense que l'école demande trop de choses aux enfants, que C. n'est pas capable de faire ce qu'on exige de lui. Il n'a plus le temps de jouer. A l'heure des devoirs, C. commence à négocier: «Pas maintenant, on fait par oral», se couche par terre, écrit mal, attend que sa mère s'énerve.*

*Selon leur vision du monde, bien qu'il ait des capacités intellectuelles normales, C. n'est pas prêt à apprendre à lire et à écrire. Vu les difficultés rencontrées, les parents en sont arrivés «à laisser tomber» les exercices de répétition et les travaux à domicile pour éviter les conflits à la maison.*

#### Autonomie

Tout comme le véhicule a besoin de carburant pour poursuivre sa route seul, l'être humain a besoin des autres et de leur énergie pour continuer seul son chemin dans la vie et faire face aux différents apprentissages.

Un être humain autonome sera capable de se débrouiller seul mais en connaissant, reconnaissant et acceptant ses limites afin de demander de l'aide à bon escient et gérer ainsi ses dépendances aux autres.

Dans les familles au processus perturbé, les enfants montrent des degrés d'autonomie très différents d'un secteur à l'autre, suivant que celui-ci est privilégié ou non par l'enfant et/ou l'adulte. Alors que par exemple, ils peuvent se montrer très appliqués, concentrés et persévérants dans certaines activités comme le Nintendo, les jeux d'ordinateur, les constructions de maquette et bricolages divers etc..., ils semblent en revanche avoir perdu bon nombre de stratégies efficaces lorsqu'ils se retrouvent face à une page de lecture ou une dictée, activités qui demandent pourtant les mêmes qualités de raisonnement, mémoire et concentration. Pour ces tâches scolaires, ils se montrent très dépendants de l'adulte. Ce dernier pense que vu les difficultés, il doit aider l'enfant. Cette aide se traduit le plus souvent par la substitution, l'adulte travaille alors à la place de l'enfant et celui-ci ne développe pas d'hypothèses de lecture personnelles. Par ce jeu relationnel, l'adulte est renforcé dans l'idée qu'il doit aider l'enfant encore plus. Le mythe de l'aide est ainsi créé.

*C. qui a une faible estime de lui-même essaie le plus souvent d'échapper aux situations où il se rend compte qu'il n'est pas à la hauteur, en particulier l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. A l'école, en français, il ne fait pas grand chose seul et finit ses fiches personnelles à la maison avec l'aide de la maman. Les travaux à domicile sont faits après une négociation épuisante et avec un engagement énorme de l'adulte. Quand C. accepte enfin de se mettre au travail, il veut lire à voix haute directement, sans préparation personnelle. Sa mère lui donne les réponses dès qu'il a des difficultés, une hésitation ou dès qu'il commet une erreur. Bien souvent, il n'accepte de lire qu'après que sa mère lui ait lu le texte une première fois «Tu lis, je lis après». Pour l'orthographe, pendant que C. copie péniblement sa dictée, Madame s'active beaucoup en s'ingéniant à lui donner le plus de trucs possibles, en décortiquant les difficultés orthographiques, en lui préparant des listes de mots, en lui épelant le mot si nécessaire sans que cela ne semble servir à grand chose. Les devoirs de mathématique ne posent en revanche aucun problème.*

*A la gymnastique, C. se montre très rapide, actif et plein d'initiatives. Il s'occupe très adéquatement d'un des enfants handicapés de la classe. Il est également un as du Nintendo.*

<< Page précédente - Page suivante >>  
Première page

[Bibliographie.](#)

[Accéder au sommaire du numéro](#)

Revue Autorisées :

© Copyright Editions Médecine et Hygiène 2009

# THERAPIE FAMILIALE

Revue internationale  
de l'Apprentissage de l'Écriture

Thérapie Familiale n°2 , 1999.

**Apprentissage de la lecture et de l'orthographe: de la compétence médiatisée à la compétence autonome.**

**Anne Hofmann, Nicole Schoeman**

Anne Hofmann  
Office Médico-Pédagogique Valaisan  
Hôtel de Ville 18  
CH-1920 Martigny

<< [Page précédente](#) - [Bibliographie](#) - [Accéder au sommaire du numéro](#) - [Première page](#)

**La suite de l'article (page 3) :**

Hiérarchie

Dans ces familles, la hiérarchie paraît fréquemment inversée. En effet nous rencontrons souvent, d'un côté des enfants qui se montrent tyranniques, peu matures et qui fonctionnent dans le registre de la toute-puissance infantile. A l'heure des devoirs à domicile, ce sont eux qui définissent les règles, la manière de travailler, le niveau d'exigence de la qualité et de quantité de travail demandé. D'un autre côté, nous voyons des parents qui n'arrivent pas à imposer leur degré d'exigences et dont le contrôle est souvent absent ou défectueux. Ils accordent une grande confiance à leur enfant sans savoir si celle-ci est méritée. Par exemple, ils peuvent ne pas vérifier ce que l'enfant doit faire comme travail, ni surveiller la qualité d'exécution de la tâche demandée ou encore faire le travail à la place de l'enfant. Dans ce contexte, certains enfants entrent dans une «lutte symétrique» avec leurs parents en s'opposant avec une résistance déterminée à toute tentative d'aide de la part de l'adulte. Ils mettent toute leur énergie dans des jeux de pouvoir et non dans la réalisation du travail de lecture. On dit d'eux qu'ils pourraient mais qu'ils ne veulent pas.

D'autres, au contraire, se réfugient dans une «complémentarité dysfonctionnelle» et donnent à tous l'impression de faire de leur mieux; ils ne font finalement que mobiliser les adultes pour avoir encore plus de soutien et d'aide, ce qui fait penser qu'ils n'ont pas les capacités nécessaires.

*Jusqu'à cette année, C. ne ramenait que rarement du travail scolaire de français à la maison. En fait le plus souvent, il ne copiait pas sa dictée à l'école et n'inscrivait rien dans son carnet de leçons. Rentré à la maison, il assurait à ses parents qu'il n'avait rien à faire. Cette année, par contre, il oublie fréquemment son matériel à l'école, livres, cahiers ou carnet de leçons, ne pouvant ainsi faire son travail à domicile. Il omet également très souvent de ramener aux maîtres les travaux à faire signer par les parents. A la maison, C. a de la peine à obéir pour nombre de choses, par exemple se laver les dents, manger proprement, faire son travail scolaire. Il négocie à quel moment il veut se mettre au travail «pas maintenant, je fais après le souper», avec qui «Papa, tu ne parles pas bien français, tu me dis faux», à quel endroit «je fais par terre, sur mon lit, devant la télé». Les parents soulignent que C. ose raconter «des blagues» par rapport à l'école, qu'il ne dit pas toujours la vérité pour éviter de devoir faire un travail scolaire. Ils pensent qu'ils ne peuvent pas le punir tout le temps, qu'il doit encore avoir le temps de jouer, mais que finalement il leur manque le courage de l'affronter.*

Durant le premier entretien avec les parents de C., la logopédiste a tenté de comprendre s'il y avait éventuellement des freins qui pouvaient expliquer la non-évolution de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez C.

*Il est très vite apparu que jusqu'à présent les messages de la famille avaient été très peu clairs quant au développement d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture autonome. C. bénéficiait d'une protection et d'une aide importante de la part de ses parents et peut-être aussi de l'école, du moins jusqu'à cette année. Cette protection et les problèmes d'autonomie et de hiérarchie non réglés ont retardé le moment où il allait devenir lecteur/scripteur autonome. Par le questionnement et en décodant la situation, les parents et la logopédiste se sont rendus compte que si de fait C. avait accumulé un gros retard dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, finalement dès le départ, il n'avait pas fait la plupart du temps ce qu'il devait faire comme travail pour tenter de s'améliorer, ceci en opposition avec les travaux de mathématique où il avait une démarche toute différente. Dès le début de l'apprentissage, en lisant le moins possible, rarement seul et les parents n'insistant pas, il n'avait en fait aucune chance d'apprendre à lire. Cette co-construction de la logopédiste et des parents a permis à ces derniers d'éclaircir petit à petit leurs messages par rapport à l'autonomie de l'apprentissage, en supprimant l'aide substitution et en développant le contrôle. Pour la lecture, d'entente avec le maître, ils ont retravaillé à la maison avec un matériel adapté aux acquis de C., reprenant un syllabaire, lui demandant de préparer seul sa lecture/découverte, une phrase à la fois,*

*pour la faire contrôler ensuite chez l'adulte; si des erreurs persistaient, il devait recommencer jusqu'à ce qu'il trouve la solution. Il a pu ainsi développer petit à petit des stratégies adéquates et autonomes. Pour l'orthographe, le même genre de travail a été établi, C. devait préparer seul 5 mots de la dictée, les faire réciter en recommençant jusqu'à ce ceux-ci soient tous corrects. Il devait par ailleurs faire le même travail scolaire que ses camarades. De plus, un contrôle strict s'est établi entre l'école et la famille pour le carnet de leçons, les travaux à faire signer et rapporter à l'école.*

*Résultats: Après un mois de travail, les progrès en lecture ont été spectaculaires. C. a développé une meilleure estime de lui, le goût de la lecture et s'est montré satisfait de ses améliorations. Ceci s'est poursuivi durant le trimestre et en janvier, la lecture était presque courante. Par contre, en ce qui concerne l'orthographe et la copie, ce ne fut pas aussi rapide: en effet C. et sa famille reproduisaient le jeu de yo-yo: «C'est trop difficile pour toi – Tu dois y arriver seul.» et les parents avaient tendance à diminuer le contrôle dès qu'il y avait de légers progrès. Toutefois, à Pâques, ils décidèrent que le moment était venu de ne plus lui donner d'excuses. A la fin juin, C. a passé les examens de 3e primaire dans les mêmes conditions que ses camarades de classe et les a réussis avec une moyenne de 4,5 en français, ce qui le situait dans la moyenne supérieure de la classe.*

Notre expérience semble nous montrer qu'en plus des messages peu clairs de la famille, il existe très souvent dès le départ une structure parallèle entre la famille et l'école, celle-ci répétant les mêmes protections que la famille. Cette manière de faire où chaque partie attend que l'autre fasse le travail peut être la source d'un conflit. Celui-ci est souvent caché mais il peut éclater à différents moments du processus en fonction des définitions respectives de chacun quant au degré d'autonomie de l'enfant et à sa signification concrète dans le contexte de l'apprentissage.

## Conclusions

Comme nous l'avons vu, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus qui démarre dans la famille dès le plus jeune âge et pour lequel l'importance des messages envoyés par la famille est primordiale. De plus, les familles qui nous consultent pour des difficultés de lecture et d'écriture ont le plus souvent des problèmes d'autonomie et de hiérarchie non réglés, ce qui fait que l'enfant a une difficulté à effectuer le passage capital entre l'état de lecteur/scripteur médiatisé par l'adulte et le statut de lecteur/scripteur autonome.

Dans les situations 1, 2 et 3, nous nous trouvons face à des familles qui ont eu ou ont toujours un fonctionnement particulier, avec comme conséquence des messages peu clairs par rapport à l'autonomie de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce qui constitue des freins à un processus normal d'apprentissage.

Au moment du signalement, pour la situation 1, les parents ont déjà éclaircis leurs messages, ce qui permet à l'enfant d'évoluer rapidement et positivement. Pour les situations 2 et 3, la famille ne donnant pas de messages clairs par rapport à un apprentissage autonome, l'enfant n'est pas poussé par elle à devenir un lecteur/ scripteur autonome.

De ce fait, lorsque nous débutons une prise en charge, l'analyse de l'épistémè, de l'autonomie et de la hiérarchie est indispensable afin de vérifier si les conditions permettant le passage de la compétence médiatisée à la compétence autonome sont réunies. Notre action devra donc en tout premier lieu tenir compte de l'organisation familiale particulière et nous assurer qu'il n'existe pas de «freins» susceptibles d'entraver le processus normal d'apprentissage. Si des frein existent, il convient d'abord de travailler avec la famille afin de rendre le contexte fonctionnel. Ensuite, la clarification des messages envoyés à l'enfant par les parents «Deviens lecteur/scripteur autonome» permettra au système d'activer ses ressources et de retrouver un processus normal d'apprentissage. Une fois, l'organisation fonctionnelle, il faudra analyser quel type de récupération est encore nécessaire et l'organiser avec toutes les ressources existantes à savoir: la famille, l'école et le logopédiste.

[<< Page précédente -](#)

[Bibliographie.](#)

[Accéder au sommaire du numéro](#)

[Première page](#)

Revue Autorisées :

© Copyright Editions Médecine et Hygiène 2009