



HAL
open science

Les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques scolarisés au collège

Fanny Lambalot

► **To cite this version:**

Fanny Lambalot. Les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques scolarisés au collège. Médecine humaine et pathologie. 2020. hal-03870263

HAL Id: hal-03870263

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870263>

Submitted on 24 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**



**DÉPARTEMENT
D'ORTHOPHONIE
NANCY**
Faculté de Médecine



FACULTÉ de MÉDECINE
NANCY

**UNIVERSITÉ DE LORRAINE
FACULTÉ DE MÉDECINE
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE**

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

par

Fanny Lambalot

soutenu le : **19 juin 2020**

Les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques scolarisés au collège

Mémoire dirigé par : **Monsieur MIDOLO Vincent**
Orthophoniste, Hagondange

Président de jury : **Monsieur CLAUDON Philippe**
Maître de Conférences HDR en psychologie clinique et
psychopathologie, Département de Psychologie, Université de
Lorraine

Assesseur : **Madame le Docteur LOHMANN Claudine**
Médecin scolaire, Education nationale, Académie de Besançon

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier de tout cœur :

Mr Vincent Midolo de s'être intéressé à ce sujet, d'avoir accepté de diriger ce mémoire puis de m'avoir accompagnée et encouragée tout au long de sa rédaction. Je le remercie pour son soutien, pour sa patience et sa bienveillance, pour son implication et sa disponibilité, pour le temps qu'il m'a consacré et pour ses conseils avisés. Merci encore de m'avoir toujours amenée à m'interroger sur le sens de ce travail et de mon futur métier.

Mr Philippe Claudon d'avoir accepté la présidence de mon jury. Merci aussi pour ses conseils méthodologiques, pour sa disponibilité et ses encouragements.

Mme Claudine Lohmann d'avoir accepté de faire partie de mon jury et pour le temps qu'elle m'a consacré.

Les orthophonistes qui se sont intéressés à ce sujet et ont permis sa réalisation. Merci à eux d'avoir accepté de prendre le temps de transmettre le questionnaire à leurs patients. Merci de tout cœur pour leur aide, leur implication et leurs encouragements.

Les adolescents et leurs parents ayant accepté de répondre au questionnaire. Merci pour leur temps et pour leur confiance.

Ma mère pour avoir relu ce travail ainsi que tous les autres à de nombreuses reprises. Je ne pourrai jamais exprimer toute ma reconnaissance pour son soutien indéfectible au cours de ces cinq années.

Toutes les personnes qui ont patiemment relu ce travail et m'ont apporté de précieux conseils. Merci en particulier à **Isabelle Bathmann**.

Stéphane Wolf pour sa confiance, ses conseils et ses encouragements tout au long de cette année.

Mes amis, à la fois ceux que j'ai eu le bonheur de rencontrer pendant ces cinq années d'études et ceux de toujours. Merci pour leur joie de vivre, pour les merveilleux moments que nous avons partagés et pour leur écoute et leur soutien dans les moments de doute.

DECLARATION SUR L'HONNEUR

Je soussignée, Fanny Lambalot, inscrite à l'Université de Lorraine, atteste que ce travail est le fruit d'une réflexion et d'un travail personnels et que toutes les sources utilisées ont été clairement indiquées. Je certifie que toutes les utilisations de textes préexistants, de formulations, d'idées, de raisonnements empruntés à un tiers sont mentionnées comme telles en indiquant clairement l'origine.

Conformément à la loi, le non-respect de ces dispositions me rend passible de poursuites devant la commission disciplinaire et les tribunaux de la République Française.

Fait à Belfort, le 27/05/2020

Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Fanny Lambalot', with a long horizontal stroke extending to the right.

SOMMAIRE

Remerciements	1
SOMMAIRE	3
Introduction	7
Partie 1 : Ancrage théorique.....	9
Chapitre 1 Les pratiques de lecture	10
1 Terminologie et concept.....	10
1.1 Définition des pratiques de lecture.....	10
1.2 Différents types de lecture.....	10
2 Bénéfices de la pratique régulière de la lecture.....	11
3 Facteurs influençant les pratiques de lecture.....	12
3.1 Facteurs psychologiques	12
3.1.1 Facteurs affectifs	12
3.1.2 Facteurs cognitifs	15
3.1.3 Modélisation.....	15
3.2 Facteurs sociaux	16
3.2.1 Influence de l'environnement familial	16
3.2.2 Influence de l'environnement scolaire	18
4 Pratiques de lecture des adolescents.....	19
4.1 Importance de la lecture au collège et au lycée.....	19
4.2 Description des pratiques de lecture des adolescents.....	19
4.2.1 Différents types de lecteurs	19
4.2.2 Aspects quantitatifs de la lecture.....	20
4.2.3 Aspects qualitatifs de la lecture.....	21
Chapitre 2 Les troubles spécifiques du langage écrit.....	23
1 Aspects définitoires	23

1.1	Définitions	23
1.2	Classifications internationales	23
2	Origines de la dyslexie	25
2.1	Théorie phonologique	25
2.2	Hypothèse auditive	25
2.3	Hypothèses visuelles	26
2.4	Hypothèse cérébelleuse	27
3	Apprentissage normal de la lecture	27
3.1	Modèles de lecture experte	27
3.2	Stades d'acquisition de la lecture	28
4	Manifestations cliniques.....	28
4.1	Dyslexie phonologique.....	28
4.2	Dyslexie de surface	29
4.3	Dyslexie mixte.....	29
5	Conséquences sur les activités de la vie quotidienne	30
5.1	Compréhension écrite.....	30
5.2	Langage oral	30
5.3	Scolarité.....	31
5.4	Vie quotidienne	31
5.5	Répercussions psychologiques	31
6	Pratiques de lecture des personnes dyslexiques	31
Partie 2 : Partie méthodologique		34
1	Problématique et hypothèses	35
1.1	Problématique.....	35
1.2	Hypothèses	36
2	Méthodologie	37
2.1	La population.....	37

2.2	Le questionnaire	38
2.2.1	Le choix du questionnaire	38
2.2.2	La conception du questionnaire.....	38
2.3	Analyse des résultats	40
Partie 3 : Résultats.....		42
1	Données épistémologiques	43
1.1	caractéristiques générales de la population enquêtée	43
1.2	Caractéristiques de l'environnement familial de la population enquêtée.....	43
1.3	Caractéristiques de la prise en charge orthophonique	43
2	Les pratiques de lecture des adolescents interrogés	44
2.1	Les aspects quantitatifs des pratiques de lecture	44
2.2	Les aspects qualitatifs des pratiques de lecture	46
2.2.1	Lecture de livres	46
2.2.2	Lecture de la presse écrite	48
2.2.3	Les autres supports de lecture	48
3	Les pratiques familiales de lecture	49
3.1	La disponibilité du matériel de lecture	49
3.2	Les modèles familiaux de lecture	51
3.3	Les interactions autour de la lecture.....	53
4	Les attitudes vis-à-vis de la lecture	58
4.1	Description des attitudes des adolescents interrogés.....	58
4.2	Corrélations entre les attitudes et les pratiques de lecture.....	62
4.3	Corrélations entre les attitudes et les pratiques familiales de lecture.....	63
Discussion		65
Conclusion.....		73
Bibliographie.....		75
Annexes.....		81

INTRODUCTION

Éveiller l'envie de lire chez les enfants et les adolescents constitue un des enjeux prioritaires de l'enseignement primaire et secondaire. La lecture à l'école est à la fois une activité scolaire, un objet d'apprentissage et un moyen d'apprentissage. C'est aussi avant tout une pratique culturelle nécessaire à la vie en société et un formidable outil de compréhension du monde et de soi. La lecture peut également être une source de plaisir. Ainsi, il existe une multitude de raisons de lire : lire pour apprendre de nouvelles choses, pour rêver et s'évader, pour s'occuper, pour se détendre, pour s'informer, pour se cultiver... En somme, comme le dit Erik Orsenna : « La lecture nous agrandit, la lecture nous enchante. ».

Les pratiques de lecture se développent au fur et à mesure de la scolarité et du développement de l'enfant selon une grande diversité de facteurs liés notamment à l'environnement scolaire et familial, aux valeurs propres de l'enfant et à ses expériences passées avec le livre. Les pratiques de lecture actuelles sont le fruit d'une construction entamée avant même l'entrée dans la lecture.

L'intérêt pour la lecture n'est pas instinctif puisque l'acte de lire requiert des efforts et une confrontation à la difficulté, à l'inquiétude et au doute. Cela est d'autant plus vrai chez des enfants ou des adolescents en difficulté ou présentant un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture puisque les efforts à fournir sont pour eux encore plus importants. De plus, les difficultés instrumentales de lecture peuvent entraîner des difficultés de compréhension et générer de la frustration.

Dès lors, il est possible de se demander comment se développent les pratiques de lecture de ces enfants et de ces adolescents. Sont-elles fatalement entravées par le trouble ou peuvent-elles malgré tout s'épanouir et permettre à ces enfants et ces adolescents d'accéder pleinement aux bénéfices de la lecture ? Si le rôle fondamental que joue l'environnement familial dans la construction des pratiques de lecture des enfants et adolescents est largement démontré dans la littérature, en est-il de même dans le cas des enfants et adolescents dyslexiques ? Quel rôle les environnements scolaires et familiaux peuvent-ils jouer pour favoriser l'émergence de pratiques de lecture régulières et diversifiées chez ces enfants et ces adolescents ?

Au collège, les élèves ont terminé l'apprentissage des mécanismes de base de la lecture. Ils ont déjà une certaine expérience de l'écrit, ce qui leur permet de faire des choix éclairés dans leurs pratiques de lecture et d'affirmer leurs goûts et leurs préférences. Une grande variété de

supports de lecture leur est, de plus, accessible. Leurs opinions et ressentis vis-à-vis de la lecture deviennent également plus tranchés.

Nous avons eu l'occasion, au fur et à mesure des stages réalisés dans le cadre de notre formation, d'avoir de nombreuses discussions quant à la perception de la lecture comme une activité source de plaisir et d'enrichissement, tant auprès des enfants et adolescents suivis pour des troubles spécifiques du langage écrit que des orthophonistes les prenant en charge. Nous avons été frappés par la diversité des opinions exprimées à ce sujet. Ainsi, plusieurs adolescents rencontrés au cours de ces stages se sont révélés être des lecteurs enthousiastes, consacrant une part importante de leur temps à la lecture, et ce, malgré la présence de difficultés importantes au niveau instrumental. À l'inverse, certains enfants ou adolescents présentant des difficultés moins marquées, manifestent un rejet total pour tout ce qui touche à l'univers du livre et de l'imprimé. Parmi les orthophonistes que nous avons eu la chance de rencontrer, tous s'accordaient sur l'importance d'encourager la lecture chez leurs patients mais n'envisageaient pas les mêmes moyens d'y parvenir. Ainsi, certains d'entre eux suggéraient de contourner les difficultés instrumentales de lecture grâce à l'écoute d'histoires lues à haute voix ou de livres audio, permettant ainsi d'avoir pleinement accès au plaisir du sens et des mots. D'autres à l'inverse tentent de réconcilier leurs patients avec la lecture en leur prêtant des livres adaptés à leur niveau de lecture et correspondant à leurs goûts et à leurs intérêts ou en partageant avec eux des moments de lecture au cours des séances.

L'objectif de ce mémoire est de réaliser un état de lieux des pratiques de lecture des adolescents dyslexiques. Nous espérons également, grâce à ce travail, mettre en évidence l'existence de liens entre les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques et celles de leur environnement familial afin d'en tirer des perspectives d'intervention dans une optique de conseil auprès des familles.

Dans un premier temps, nous préciserons les assises théoriques sous-tendant les pratiques de lecture d'une part, et les troubles spécifiques du langage écrit d'autre part. Nous développerons ensuite la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour répondre à notre problématique. L'analyse des résultats fera l'objet d'une troisième partie suivie d'une discussion des résultats obtenus en regard des données de la littérature.

PARTIE 1 :
ANCORAGE THEORIQUE

CHAPITRE 1

LES PRATIQUES DE LECTURE

1 Terminologie et concept

1.1 Définition des pratiques de lecture

Dans la littérature française et internationale, plusieurs termes différents sont employés pour désigner le même concept. Il est ainsi possible de trouver indifféremment les expressions « pratiques de lecture » (Lebrun, 2004), “comportements de lecture”(Schiefele et al., 2012), “habitudes de lecture”(Gallik, 1999), ou encore « activités de lecture »(John T. Guthrie et al., 1994).

Les pratiques de lecture prennent en compte à la fois la quantité et la diversité des lectures d'une personne. La diversité des lectures prend en compte la nature des supports lus (livres, journaux, magazines, bandes dessinées...) et les préférences des personnes interrogées pour des genres particuliers (aventure, science fiction, policier...) et des thèmes spécifiques (sport, science, nature...). (Fernández-Blanco et al., 2017)

1.2 Différents types de lecture

Dans les différentes études, des distinctions peuvent être faites selon les buts de la lecture et les circonstances du choix de cette activité.

Ainsi, Fernández-Blanco et al. (2017) distinguent deux types de lecture selon son caractère libre ou imposé. Ils opposent ainsi la lecture à caractère professionnel qui serait imposée et ne résulterait donc pas d'un choix personnel du lecteur, à la lecture en tant que loisir, qui résulterait quant à elle d'un choix parmi d'autres activités récréatives ou culturelles.

Les études décrivant les pratiques et habitudes de lecture des jeunes ou des adolescents différencient quant à elles la lecture de loisirs de la lecture scolaire. La première est entreprise lorsque le lecteur décide librement quand et quoi lire tandis que la seconde est imposée par l'école. (Lebrun, 2004; McKenna et al., 1995)

Roger Chartier (1993) a établi une autre classification des types de lecture ayant pour but de dépasser ce clivage entre lecture librement choisie et lecture imposée. Il oppose quant à lui les lectures « qui se capitalisent » et les lectures « qui se consomment ». Dans le premier cas, le

lecteur lit dans un but précis, pour répondre à un besoin ou à un intérêt particulier alors que dans le second, il lit par principe et par habitude. Ce deuxième type de lecture ne nécessite pas de mémorisation ou de verbalisation, les titres et les noms d'auteurs sont d'ailleurs souvent oubliés. Le but de la lecture est de vivre une expérience agréable, d'être captivé par l'histoire et d'en connaître la fin. Le suspense et la résolution de l'intrigue constituent les moteurs de la lecture.

Dans la suite de ce travail, nous nous intéresserons exclusivement aux pratiques de lecture de loisirs.

2 Bénéfices de la pratique régulière de la lecture

Les pratiques de lecture ont une influence sur de nombreux aspects participant à la réussite scolaire, professionnelle, sociale et personnelle.

Dès le début de l'apprentissage de la lecture, la quantité de lecture en dehors de l'école influe sur les performances de lecture. Ainsi la quantité de lecture personnelle des élèves est corrélée de manière significative avec leurs capacités en compréhension de textes (Anderson et al., 1988). De plus, la quantité de lecture personnelle est également prédictive des progrès en lecture (Cipielewski & Stanovich, 1992). Les compétences de compréhension de texte sont à la fois prédictives de l'intensité des pratiques de lecture et résultent en partie de ces mêmes pratiques (Wigfield & Guthrie, 1997). De ce fait, selon les pratiques de lecture des élèves, un cercle vertueux ou vicieux se met rapidement en place, favorisant ou limitant les progrès en lecture.

Les pratiques de lecture extrascolaires ont également une incidence sur le vocabulaire, sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire et sur la qualité de l'expression écrite (Gallik, 1999).

En plus les pratiques de lecture ont également une incidence sur les connaissances du monde (Cunningham & Stanovich, 1991). Il semble en effet évident que lire un ouvrage traitant d'un sujet particulier permet d'acquérir des connaissances à propos de ce sujet (Cox & Guthrie, 2001).

Enfin, les pratiques de lecture sont liées à la participation sociale. Les lecteurs les plus assidus seraient également les plus impliqués dans les actions communautaires (Guthrie et al., 1991). Cela peut s'expliquer par le fait que la lecture permet de s'informer à propos d'une grande

variété de sujets, afin d'être capable de tenir des conversations intéressantes et de comprendre le point de vue d'autrui (Cox & Guthrie, 2001).

3 Facteurs influençant les pratiques de lecture

Selon l'approche théorique dans laquelle nous nous inscrivons, plusieurs types de facteurs influençant les pratiques de lecture peuvent être envisagés. Nous présenterons dans un premier temps les facteurs influençant les pratiques de lecture dans une perspective psychologique, centrée sur la personne puis les facteurs sociaux centrés sur les différents environnements de la personne.

3.1 Facteurs psychologiques

La lecture est un acte complexe qui comporte à la fois une dimension cognitive et une dimension affective. Ces deux dimensions sont interdépendantes et s'influencent mutuellement (Hilton et al., 2010).

3.1.1 Facteurs affectifs

3.1.1.1 Attitudes vis-à-vis de la lecture

Selon Ajzen and Fishbein (1975), les attitudes vis-à-vis de la lecture désignent les tendances acquises à réagir de manière positive ou négative vis-à-vis de la lecture. Dans cette perspective, McKenna et al. (2012) désignent quant à eux les attitudes vis-à-vis de la lecture comme un système de sentiments vis-à-vis de la lecture qui poussent le lecteur à rechercher ou au contraire éviter les situations faisant intervenir la lecture.

Une étude de Keskin and Bastug (2014) a démontré que les attitudes vis à vis de la lecture sont corrélées avec les habitudes de lecture et la place de la lecture dans la vie des personnes interrogées. De nombreuses études ont également montré l'influence des attitudes vis-à-vis de la lecture sur l'apprentissage de la lecture et, au final, sur les performances en lecture. (Petscher, 2010). En effet, selon Smith (1988), apprendre à lire consiste aussi à prendre conscience de l'intérêt de la lecture.

Les attitudes vis-à-vis de la lecture évoluent au fur et à mesure de la scolarité des élèves et se détériorent au fur et à mesure de l'avancée en âge (Nootens et al., 2019). D'après une étude de McKenna et al. (1995), la plupart des enfants commencent l'école avec une attitude positive vis-à-vis de la lecture. Celle-ci se transforme en désintérêt voire en rejet à la fin de l'école élémentaire. Cette tendance peut s'expliquer d'une part par la difficulté croissante des

supports écrits proposés aux enfants notamment dans le cadre scolaire et d'autre part par l'élargissement des possibilités d'activités et de loisirs à l'adolescence (Lebrun, 2004).

Les attitudes vis-à-vis de la lecture dépendent également du but de la lecture. Ainsi les attitudes vis-à-vis de la lecture scolaire sont systématiquement plus négatives que les attitudes envers la lecture de loisirs (McKenna & Kear, 1990).

Enfin les attitudes vis-à-vis de la lecture diffèrent fortement selon le sexe. En effet dans toutes les études réalisées, les filles expriment des attitudes plus positives que les garçons vis-à-vis de la lecture, et ce, quel que soit l'âge (Nootens et al., 2019)

3.1.1.2 Motivations

Si les attitudes vis-à-vis de la lecture ont une incidence sur l'intention de lire, la ou les motivations interviennent également dans cette décision.

Une typologie des motivations de la lecture différencie les motivations intrinsèques des motivations extrinsèques. La différence entre ces deux dimensions de la motivation dépend des raisons qui poussent le lecteur à lire et de son intérêt à long terme pour la lecture de manière générale (Fawson & Moore, 1999).

La motivation intrinsèque désigne les motivations liées à l'aspect satisfaisant et enrichissant de la lecture en elle-même. Parmi les motivations intrinsèques, on peut distinguer les motivations liées à l'objet, auquel cas le lecteur lit car il éprouve un intérêt pour le sujet du texte lu, et les motivations liées à l'activité, auquel cas il lit car la lecture lui procure une expérience agréable (Schiefele, 2009). Les lecteurs possédant un plus haut niveau de motivation intrinsèque sont plus sûrs de leur compétence vis-à-vis de la lecture, obtiennent des meilleurs résultats aux épreuves de compréhension et possèdent davantage de mécanismes d'adaptation leur permettant de faire face à la difficulté ou à l'échec (Lehtinen et al., 1995).

La motivation extrinsèque regroupe quant à elle toutes les autres raisons de lire. Dans ce cas, le lecteur lit non pas pour la lecture en elle-même mais pour les conséquences attendues de la lecture, qu'il s'agisse de rechercher des bénéfices à cette activité ou d'éviter des conséquences négatives (Wigfield & Guthrie, 1997). Ce type de motivation peut avoir des effets positifs à court terme sur les comportements de lecture mais semble avoir des répercussions négatives à long terme (Sweet & Guthrie, 1996).

Ces deux grands types de motivation (intrinsèque et extrinsèque) regroupent plusieurs motivations spécifiques présentées dans le tableau suivant (Schiefele et al., 2012) :

type de motivation	but de la lecture
plaisir	prendre du plaisir en lisant, se laisser entraîner par une histoire
compétition	être meilleur que les autres élèves, en lecture et dans les autres domaines scolaires
reconnaissance	être félicité pour ses lectures par les professeurs, la famille et les amis
résultats scolaires	obtenir de meilleures notes
obéissance	obéir à une pression externe ou à une obligation scolaire
maîtrise	améliorer ses compétences et ses connaissances
social	échanger autour de ses lectures avec ses amis et/ou sa famille
investissement	atteindre un objectif précis à l'avenir comme avoir un « bon » métier, réussir ses études
régulation émotionnelle	se détendre, éviter la tristesse ou l'ennui
curiosité	apprendre de nouvelles choses sur un sujet d'intérêt
éviterement de la lecture	éviter les tâches faisant intervenir la lecture à cause de la difficulté ou du temps nécessaire

3.1.1.3 Croyances relatives aux habiletés de lecture

Les croyances relatives aux habiletés de lecture regroupent deux concepts proches qui sont les concepts de l'image de soi en tant que lecteur et de la perception de sa propre compétence de lecture (Schiefele et al., 2012).

L'image de soi en tant que lecteur désigne les perceptions spécifiques à la lecture que les élèves développent en fonction de leurs expériences dans ce domaine. La nature des expériences vécues dépend de l'opinion de l'entourage proche de l'élève, de la nature du feedback reçu par l'élève (par exemple souligner les capacités de l'élève à réussir la tâche demandée ou reconnaître ses efforts en cas d'échec) et des attributions causales effectuées par les élèves quant aux causes de leur réussite ou de leur échec.

La perception de sa propre compétence de lecture désigne la croyance d'une personne quant à sa capacité à réussir une tâche de lecture. Ces croyances sont relativement indépendantes du contexte social et de la comparaison par rapport au groupe de pairs. Elles dépendent plutôt des expériences vécues face à une tâche similaire (Schiefele et al. 2012).

Les croyances d'une personne quant à sa capacité à réaliser une tâche jouent un rôle très important dans le choix des activités, dans la volonté de fournir des efforts et dans la persévérance face aux difficultés. Ainsi, si les élèves éprouvent un sentiment de compétence

vis-à-vis de la lecture, ils seront plus à même de s'engager dans cette activité (Wigfield & Guthrie, 1997)

3.1.2 Facteurs cognitifs

De nombreuses études ont montré la relation entre le niveau de maîtrise des habiletés en lecture et les attitudes vis-à-vis de la lecture (McKenna et al., 1995). Ces dernières étant directement corrélées avec les pratiques de lecture, les habiletés de lecture influencent donc indirectement la pratique de la lecture. La réciproque est également vraie puisque la pratique intensive et régulière de la lecture permet de progresser dans la maîtrise de la lecture (Schunk et al., 2008).

Selon McKenna et al., (1995), la relation entre les attitudes et les habiletés de lecture est plus complexe qu'il n'y paraît puisque les attitudes et les habiletés s'influencent mutuellement. Ainsi une représentation négative de la lecture limitera les progrès en lecture, conduisant à une expérience de frustration qui renforcera les croyances négatives initiales. De plus, les attitudes vis-à-vis de la lecture deviennent de plus en plus négatives avec le temps pour les lecteurs en difficulté. En effet, des expériences récurrentes de frustration pendant la lecture conduiront à la croyance que le résultat inévitable de la lecture est la frustration.

3.1.3 Modélisation

En 1994, Mathewson propose un modèle représentant les facteurs influençant les pratiques de lecture et l'apprentissage de la lecture (annexe 1).

D'après ce modèle, les attitudes vis-à-vis de la lecture constituent l'élément clé déterminant l'intention de s'engager dans une activité de lecture. Mathewson considère les attitudes vis-à-vis de la lecture comme une combinaison de trois dimensions : une dimension affective résultant des sentiments ressentis pendant les expériences passées de lecture, une dimension cognitive correspondant aux croyances et aux représentations initiales du lecteur à propos de la lecture et une dimension conative ou comportementale qui se réfère aux intentions vis-à-vis de la lecture.

D'après ce modèle, le développement des attitudes vis-à-vis de la lecture prendrait appui sur les concepts de base qui comprennent notamment les valeurs associées à la lecture propres à chacun ainsi que la perception de soi en tant que lecteur. Ces concepts de base sont eux-mêmes influencés par un feed-back affectif et cognitif résultant de la nature positive ou négative des expériences antérieures. Ils dépendent également des représentations et de

l'importance accordée à la lecture par l'entourage familial et scolaire de l'enfant qui sont transmises par l'éducation et par la communication.

En plus des attitudes, deux autres facteurs conduisent à la décision de lire : d'une part, les « motivations externes » qui désignent notamment les incitations à lire ou la conformité aux normes sociales, et d'autre part l'état d'esprit du lecteur au moment de s'engager ou non dans une activité de lecture.

3.2 Facteurs sociaux

Le développement de la lecture s'inscrit dans un système composé de différents environnements sociaux et culturels, en particulier l'environnement familial et l'environnement scolaire. La compréhension du développement des pratiques de lecture ne peut donc pas être complète sans analyse des caractéristiques de ces deux environnements et de leurs répercussions sur la lecture.

3.2.1 Influence de l'environnement familial

Le contexte familial joue un rôle déterminant dans le développement des pratiques de lecture. En effet, la familiarité avec la culture de l'écrit est indispensable à l'appropriation des savoirs scolaires dont fait partie la lecture. Or cette culture de l'écrit est dans un premier temps transmise par la famille. Les pratiques familiales de lecture peuvent être décrites en termes de modèles parentaux de lecture, de lecture d'histoire à haute voix pendant l'enfance, d'interactions autour de la lecture et de disponibilité du matériel de lecture.

3.2.1.1 Modèles parentaux de lecture

Selon Bintz (1993), la plupart des grands lecteurs possèdent dans leur entourage immédiat des modèles positifs de lecture. Il décrit le concept de "reading families" qui désigne les familles dans lesquelles tous les membres de la famille accordent de l'importance à la lecture, lisent beaucoup et échangent à propos de leurs lectures avec les autres membres de la famille. Il est en effet logique de supposer que les enfants qui connaissent des adultes qui lisent régulièrement et y trouvent un intérêt, acquièrent la conviction que la lecture est une activité digne d'intérêt (Baker et al., 1997).

Les études statistiques réalisées à propos des pratiques de lecture des adolescents viennent appuyer cette corrélation. Les enquêtes menées par Lebrun en 2004 et par le Centre National du livre en 2016 montrent que la plupart des parents des adolescents qui lisent très souvent sont également de grands lecteurs.

3.2.1.2 Disponibilité du matériel de lecture

L'étude du Centre National du livre (2016) a mis en évidence l'importance de la disponibilité du matériel de lecture dans les pratiques de lecture. En effet, les adolescents qui lisent le plus sont ceux qui possèdent le plus grand nombre de livres chez eux. A contrario, une majorité d'adolescents non lecteurs ou faibles lecteurs ne possèdent pas de livres à leur domicile, ni de carte de bibliothèque permettant d'en emprunter.

3.2.1.3 Interactions autour de la lecture

Le fait d'avoir des parents lecteurs et d'avoir accès au matériel de lecture ne garantit pas pour autant l'entrée dans la culture de l'écrit. En effet, Il existe des familles de lecteurs, possédant un grand nombre de livres mais dans lesquelles ce patrimoine culturel reste à l'état de lettres mortes car les parents manquent de temps pour le faire vivre ou n'en n'éprouvent tout simplement pas le besoin. À l'inverse, dans certaines familles dont les parents ne lisent pas, ceux-ci donnent tout de même vie à la culture de l'écrit par exemple en emmenant les enfants à la bibliothèque ou en les interrogeant à propos de leurs lectures. Ces observations montrent toute l'importance des interactions entre les parents et l'enfant autour de la lecture. Elles sont en effet indispensables pour que l'enfant ne soit pas seul face à son expérience de l'écrit et puisse verbaliser ses ressentis (Lahire, 1995).

Les interactions autour de la lecture peuvent également se traduire par le partage de moments de lecture, par des encouragements à lire, par des conseils de lecture ou tout simplement par un intérêt pour les lectures de l'enfant et un partage d'expérience. L'enquête de Lebrun, (2004) a d'ailleurs mis en évidence une corrélation significative entre la connaissance par les parents des lectures de leur adolescent et la fréquence de lecture de l'adolescent.

3.2.1.4 Lecture d'histoires pendant l'enfance

La lecture régulière d'histoires dès le plus jeune âge prépare l'entrée dans la lecture, et ce, de plusieurs manières. Elle permet tout d'abord de développer l'intérêt pour les livres. En effet les enfants dont les parents lisent régulièrement des histoires ont davantage tendance à se diriger spontanément vers les livres pendant leurs jeux, même lorsque le parent est absent (Hansen, 1969). De plus, par la lecture d'histoires, les enfants font l'expérience d'un moment de plaisir lié à l'univers du livre, ce qui construit l'idée que la lecture est une activité qui peut être source de plaisir.

3.2.2 Influence de l'environnement scolaire

Les pratiques de lecture, comme nous venons de le voir sont en partie le fruit d'un héritage familial. Néanmoins, le besoin de lire peut aussi naître de la rencontre fortuite avec le livre, notamment par le biais de l'école. L'enseignement reçu joue donc un rôle primordial dans la construction des pratiques de lecture.

Tout d'abord, tout comme les attitudes des parents vis-à-vis de la lecture influencent les attitudes de leurs enfants et donc leurs comportements, les attitudes des enseignants vis-à-vis de la lecture influencent les attitudes et les comportements de leurs élèves. Ainsi les enseignants qui ont des attitudes favorables vis-à-vis de la lecture ont plus de chances de donner des sentiments semblables à leurs élèves (Schofield, 1980).

Une grande majorité des recherches portant sur l'incidence de l'environnement scolaire sur les pratiques de lecture des élèves se concentre sur les années d'apprentissage de la lecture. Malgré les nombreuses querelles que la question des méthodes d'apprentissage de la lecture a suscitées, celle-ci ne semble pas influencer sur les représentations de la lecture des élèves et donc sur leurs habitudes de lecture (Taisson - Perdicakis, 2013).

En revanche la lecture d'histoires à voix haute, même après le début de l'apprentissage de la lecture semble être une des stratégies les plus efficaces pour développer les comportements de lecteur. Cette pratique permettrait de renforcer les attitudes positives vis-à-vis de la lecture, et ce, de manière d'autant plus significative si l'enseignant crée une connexion émotionnelle avec ses élèves en s'investissant pleinement dans la lecture et en la rendant vivante. En cela, il joue un rôle de modèle pour les élèves. De plus cela peut contribuer à combler les carences des élèves qui n'ont pas eu la possibilité d'être confrontés à la lecture d'histoires dans leur environnement familial (Merga & Ledger, 2019).

Chez les adolescents, il semblerait que s'appuyer sur les centres d'intérêt des élèves pour leur proposer des lectures en résonance avec leurs préoccupations personnelles soit une piste intéressante. De même la proposition de groupes de lecture permettant d'échanger à propos des livres lus semble rencontrer un certain succès. (Lebrun, 2004)

4 Pratiques de lecture des adolescents

4.1 Importance de la lecture au collège et au lycée

La lecture se situe au cœur des compétences fondamentales qui doivent être transmises par l'école. Au cours de la scolarité, elle est considérée tantôt comme une activité scolaire, comme un objet d'apprentissage qui deviendra un moyen d'apprentissage, comme une pratique culturelle et sociale et comme un moyen d'acquisition d'une culture littéraire nécessaire à la construction de la personne et du citoyen tout au long de sa vie. Du cycle 3 au collège, l'un des enjeux majeurs de l'école consiste à donner envie de lire à ceux qui ne l'ont pas encore et à fidéliser les lecteurs (Lamouroux, 2015).

Cet enjeu est explicitement affirmé dans les programmes scolaires depuis 1996. Il est réaffirmé dans les programmes de 2008 et étendu à toutes les modalités de lecture et à toutes les formes de langage. Ces programmes insistent sur le rôle fondamental de la lecture dans la "construction d'une culture partagée qui suscite la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation" et dans la "compréhension du monde et de soi". L'enseignement de la lecture n'a donc pas seulement pour but l'acquisition de savoirs académiques mais constitue un véritable enjeu civique de formation de la personne et du citoyen.

Au lycée, le programme de l'enseignement d'exploration "littérature et société" donne pour objectif de permettre aux élèves "d'envisager le livre sous un jour nouveau et de découvrir des formes renouvelées du "plaisir de lire".

4.2 Description des pratiques de lecture des adolescents

Qu'en est-il de la réalité des pratiques de lecture des adolescents ? Plusieurs enquêtes se sont intéressées à la question. Ces études décrivent la lecture comme une activité en perte de vitesse chez les jeunes générations qui préfèrent d'autres formes de loisirs plus attractives (Lamouroux, 2015). Cependant, ce constat général pessimiste demande à être nuancé.

4.2.1 Différents types de lecteurs

L'étude menée par Baudelot et al. (Chagnon, 2014) a permis de mettre en évidence quatre groupes de lecteurs.

Le groupe des lecteurs forts et réguliers regroupe les adolescents qui manifestent un rythme de lecture soutenu et un intérêt marqué pour la lecture. Ces lecteurs ont investi la lecture

comme une activité sociale : ils parlent volontiers des livres qu'ils ont lus avec leur entourage, s'échangent des livres, s'en font offrir... Leurs lectures sont des plus éclectiques et allient les lectures de divertissement aux grands classiques. Ils déclarent lire à la fois pour se distraire et pour mieux se connaître

À l'inverse, le groupe des très faibles ou non lecteurs regroupe des adolescents qui ne rentrent pas du tout dans la sphère du livre et de l'imprimé puisqu'ils ne lisent ni livres, ni magazines.

Entre les deux, il est possible de distinguer deux groupes intermédiaires, dont les pratiques de lecture fluctuent dans le temps. Le groupe, dont les pratiques de lecture se rapprochent davantage de celles des forts lecteurs que de celles des non-lecteurs, se distingue des premiers, par l'instabilité de leurs pratiques de lecture dans le temps. Ils ont aussi une approche plus utilitariste de la lecture qui leur permet surtout de compléter leur culture.

L'autre groupe intermédiaire se rapproche plus des non-lecteurs que des forts lecteurs. Ils oscillent entre le statut de non-lecteur et le statut de moyen lecteur. Ils ne parlent pas de livres avec leur entourage, pas plus qu'ils n'en échangent ou ne s'en font offrir mais ils ne sont pas pour autant brouillés avec l'univers de l'imprimé comme le groupe des non-lecteurs. En effet, il leur arrive de lire des livres et des magazines.

4.2.2 Aspects quantitatifs de la lecture

4.2.2.1 Place de la lecture au sein des autres activités de loisirs

D'après l'enquête du Centre National du livre de 2016, les adolescents seraient tout de même 78 % à lire des livres par goût personnel en dehors de toute contrainte scolaire. En moyenne, les jeunes interrogés ont lu quatre livres dans ce cadre au cours des trois derniers mois et consacrent environ 3 heures par semaine à la lecture. Ils sont 68 % à lire au moins une fois par semaine et 28 % à lire tous les jours ou presque.

Les jeunes interrogés pratiquent en moyenne 9 activités chaque semaine dans le cadre de leurs loisirs. La lecture se place en 7^e position de ces activités loin derrière la télévision, les jeux vidéos, les amis, la musique, le sport et internet. Les activités privilégiées par les adolescents sont donc les activités liées aux écrans ainsi que les activités à l'extérieur du domicile et celles liées à la socialisation.

La concurrence des autres activités et le manque de temps constituent des freins à la lecture.

4.2.2.2 Des différences selon le sexe, l'âge et le niveau scolaire

Selon l'enquête du Centre National du livre (2016), les filles sont plus nombreuses à déclarer lire par goût personnel. Cependant, les garçons lecteurs ont tendance à lire davantage, si bien que le nombre moyen de livres lus est équivalent entre les deux sexes. Selon M. Lebrun (2004), les filles seraient également plus nombreuses à déclarer lire sans s'ennuyer. Baudelot et al. (2001) ont quant à eux remarqué que les filles sont de plus en plus représentées dans les groupes précédemment cités à mesure qu'on se rapproche des forts lecteurs.

Des variations temporelles des pratiques de lecture sont observables au cours de l'adolescence. Ainsi le nombre d'heures consacré à la lecture par semaine ne cesserait de croître jusqu'à atteindre son maximum aux alentours de 13-14 ans chez les filles et 14-15 ans chez les garçons. Un net décrochage serait ensuite observable à 16 ou 17 ans, âge auquel les adolescents délaisseraient les expériences symboliques vécues à travers les livres au profit des expériences de la "vraie vie" (Baudelot et al., 2001). L'étude du Centre National du livre de 2016 vient cependant contredire ces résultats. En effet, la proportion d'adolescents lecteurs ne cesserait de décroître au fur et à mesure de l'avancée en âge dès la fin de l'école primaire. Le nombre de livres lus suit cette même tendance, avec une nette diminution au début du collège.

Même si les programmes scolaires insistent largement sur la nécessité de la lecture, selon Baudelot et al. (2001), les pratiques de lecture ne seraient pas corrélées au niveau scolaire général. Il affirme en effet " On peut réussir à l'école sans lire beaucoup et lire beaucoup sans réussir à l'école".

4.2.3 Aspects qualitatifs de la lecture

4.2.3.1 Choix des livres

À l'adolescence les jeunes se trouvent confrontés à de grands bouleversements physiques, cognitifs et psychologiques. Ils cherchent à s'émanciper de l'influence de leurs parents pour créer leur propre système de valeurs et éprouvent le besoin d'apprendre à se connaître. Selon Bleich (1980), les lectures faites à l'adolescence constituent une expérience transactionnelle importante de la croissance cognitive et affective. Pour ces raisons, les adolescents cherchent fréquemment à s'identifier aux protagonistes des romans qu'ils érigent au rang de modèles.

Les lecteurs deviennent moins égocentriques aux alentours de 16 ans, âge à partir duquel ils deviennent capables de s'intéresser aux problèmes sociaux et à l'aspect esthétique de la littérature (Baudelot et al., 2001).

Il existe un clivage important dans le choix des lectures selon le sexe. Les filles sont plus nombreuses à lire des romans tandis que les garçons privilégient les bandes dessinées et les mangas. Parmi les romans, les histoires de famille et d'amour sont les romans les plus lus par les filles. Les garçons en revanche lisent plutôt des romans d'aventure, des romans de science-fiction et des romans policiers (Centre National du livre, 2016).

Il existe également des disparités importantes selon les âges. Les collégiens lisent des livres plus diversifiés que les lycéens. Ils ignorent l'échelle des valeurs littéraires tandis que les lycéens lisent davantage les grands classiques qui sont socialement valorisés. En dehors des grands classiques, les lycéens privilégient les romans de science-fiction et les romans policiers.

Il est également intéressant de noter que certains adolescents ne sont pas capables de passer de la littérature enfantine à une littérature plus adulte, ce qui est aussi en partie responsable de la chute du nombre de lecteurs pendant l'adolescence.

4.2.3.2 Représentations de la lecture

Tout comme les comportements de lecture, les attitudes vis-à-vis de lecture varient selon l'âge et le sexe. Les attitudes vis-à-vis de la lecture déclinent au fur et à mesure de la scolarité secondaire, tout comme la quantité de lecture pratiquée. De plus, les filles sont plus nombreuses à déclarer aimer lire (Centre National du livre, 2016 ; Lebrun, 2004) et leur amour de la lecture se maintient davantage pendant la scolarité secondaire que celui des garçons.

Les adolescents interrogés lisent surtout pour le plaisir, pour rêver et s'évader et pour se détendre (Centre National du livre, 2016). Ils sont également près de 50 % à déclarer lire pour s'informer et se cultiver (Lebrun, 2004).

CHAPITRE 2

LES TROUBLES SPECIFIQUES DU LANGAGE ECRIT

1 Aspects définitoires

1.1 Définitions

La première définition historique de la dyslexie a été proposée en 1986 par un collègue d'experts de la World Federation of Neurology. La dyslexie y est définie comme « un trouble de l'apprentissage de la lecture, survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate, d'opportunités socioculturelles suffisantes. »(Chagnon, 2014).

Les différentes définitions qui ont été proposées depuis (Brun-Henin et al., 2012) (Habib, 2002 ; G.R. Lyon, 2003 ; rapport INSERM 2007) rejoignent cette première définition à quelques nuances près. Toutes mettent en avant un certain nombre de critères d'exclusion. Ainsi, toutes les définitions se recoupent quant à la nécessité d'une intelligence normale, d'un environnement scolaire adapté et de l'absence de carence socioculturelle majeure pour poser un diagnostic de dyslexie. Selon les définitions il est également fait état de la nécessité d'une absence de lésion cérébrale ou de pathologie psychiatrique (G.R. Lyon, 2003) et de déficience sensorielle ou motrice (rapport INSERM, 2007). Les définitions du G.R. Lyon de 2003 et du rapport INSERM de 2007 font toutes les deux état de l'origine neurologique du trouble. La définition du G.R. Lyon de 2003 signale également la probabilité d'une origine génétique de la dyslexie.

1.2 Classifications internationales

La pose du diagnostic de dyslexie est encadrée par les classifications internationales qui sont le DSM V et la CIM 10. Aucune de ces deux classifications ne mentionne le nom de dyslexie.

1.2.1 Définition du DSM V

Dans le DSM V, la dyslexie est incluse dans le “trouble spécifique des apprentissages” qui regroupe également sous cette appellation la dysorthographe, les troubles de la compréhension et de l'expression écrite et les troubles de l'arithmétique. Le trouble spécifique des apprentissages se situe dans la section consacrée aux troubles neurodéveloppementaux.

Selon le DSM V, la pose du diagnostic de dyslexie nécessite le recueil de quatre critères :

- Le premier critère consiste en la présence de difficultés en lecture de mots, en compréhension ou en expression écrite, en arithmétique ou en raisonnement mathématique ayant persisté au moins six mois malgré la mise en place de mesures adaptées ciblant ces difficultés.
- Le second critère évoque la nécessité d'un déficit des performances dans un des domaines précédemment cités ayant des répercussions sur la vie quotidienne.
- Le troisième critère concerne le moment d'apparition des difficultés. Si celles-ci se manifestent le plus souvent dès les premières années d'apprentissage de la lecture, elles peuvent également se manifester de manière plus tardive. En effet, le trouble peut être masqué jusqu'à ce que les demandes scolaires ou universitaires excèdent les capacités du sujet à masquer son trouble.
- Le dernier critère consiste à montrer que les difficultés repérées ne sont pas seulement la conséquence d'une autre pathologie ou d'une carence de l'environnement. Il ne s'agit pas d'un critère d'exclusion puisqu'il est possible de cumuler plusieurs troubles.

1.2.2 Définition de la CIM 10

La CIM 10 décrit quant à elle les "troubles spécifiques des acquisitions scolaires" dans lesquels sont regroupés entre autres le "trouble spécifique de la lecture" et le "trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe".

La CIM 10 présente d'abord des critères diagnostiques communs à tous les troubles spécifiques des acquisitions scolaires :

- Le premier critère stipule que les performances obtenues aux épreuves administrées par l'orthophoniste doivent se situer à au moins deux écarts types en dessous du niveau escompté selon l'âge et le quotient intellectuel.
- Le second critère indique, comme dans le DSM V, que le trouble doit interférer de façon significative avec les performances scolaires ou les activités de la vie courante.
- Les trois critères suivants énoncent des critères d'exclusion, à savoir la présence d'un trouble sensoriel ou d'un déficit dans les apprentissages qui résulterait directement d'une scolarisation inadéquate ou d'un quotient intellectuel inférieur à 70.

Des critères spécifiques au trouble spécifique de la lecture sont ensuite énoncés. Ils viennent préciser le premier des critères cités précédemment. Pour qu'un diagnostic de trouble spécifique de la lecture puisse être posé, le patient doit :

- Soit présenter un score se situant à au moins deux écarts types en dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge et du quotient intellectuel à une épreuve standardisée d'exactitude ou de compréhension en lecture.
- Soit présenter des antécédents de difficultés sévères en lecture ou avoir répondu au premier critère à un âge antérieur. Dans ce cas, le score obtenu à un test standardisé d'orthographe doit impérativement se situer à au moins deux écarts types en dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge et du quotient intellectuel.

2 Origines de la dyslexie

Face à l'hétérogénéité des tableaux cliniques rencontrés dans le cadre de la dyslexie, plusieurs théories tentent de rendre compte de l'origine de la dyslexie. Les hypothèses évoquées seraient de nature phonologique, auditive, visuelle ou motrice (Brun-Henin et al., 2012; Sprenger-Charolles, 2013).

2.1 Théorie phonologique

L'explication la plus communément admise pour expliquer les difficultés rencontrées par les personnes dyslexiques est celle d'un déficit des habiletés phonologiques qui se manifesterait en dehors des activités de lecture. Selon cette hypothèse, les personnes dyslexiques présenteraient une altération des capacités de segmentation phonémique et de la mémoire à court terme phonologique (Sprenger-Charolles, 2013).

Cette hypothèse semble être la plus robuste car un tel déficit a été retrouvé dans quasiment toutes les études menées sur le sujet. De plus, cette hypothèse est confortée par les résultats des études menées au moyen de l'imagerie par résonance magnétique (IRM) fonctionnelle. Ceux-ci mettent en effet en évidence un déficit d'activation des régions péri-sylviennes gauches qui sont normalement impliquées dans l'analyse phonologique et la mémoire de travail (Brun-Henin et al., 2012).

2.2 Hypothèse auditive

Selon Tallal, les difficultés rencontrées par les personnes dyslexiques pourraient s'expliquer par une déficience des traitements rapides en perception auditive. Cette déficience atteindrait

plus particulièrement le traitement des sons brefs et des transitions temporelles rapides. Cette déficience ne serait pas spécifique au langage puisqu'elle toucherait autant les sons du langage que les sons non langagiers (Sprenger-Charolles, 2013).

2.3 Hypothèses visuelles

2.3.1 Hypothèse magnocellulaire

La dyslexie pourrait également provenir d'un dysfonctionnement des voies magnocellulaires.

Durant la lecture, les informations visuelles captées par la rétine sont transmises aux aires visuelles du cortex occipital via le nerf optique. Deux types de voies interviennent dans ce circuit : les voies parvocellulaires et les voies magnocellulaires.

Les voies parvocellulaires gèrent les détails et les stimuli immobiles ou à déplacement lent.

Les voies magnocellulaires gèrent quant à elles la forme globale des mots et les stimuli transitoires ou en mouvement.

Les deux systèmes interagissent pendant la lecture. Le système parvocellulaire gère ainsi les détails des informations perçues au cours d'une fixation tandis que le système magnocellulaire s'active pendant les saccades. L'activation du système magnocellulaire inhibe les informations précédemment perçues par le système parvocellulaire pour éviter la superposition des informations perçues à chaque fixation. Dans le cadre de la dyslexie, cette inhibition ne serait pas suffisante ce qui ne permettrait pas de créer une représentation stable et claire des informations visuelles perçues (Skottun, 2000).

La proportion de dyslexiques dont les difficultés seraient imputables à un déficit magnocellulaire se situerait aux alentours de 20 à 25 % (Sprenger-Charolles, 2013)

2.3.2 Hypothèse visuo-attentionnelle

L'hypothèse magnocellulaire ne serait pas suffisante pour rendre compte de l'ensemble des déficits visuels qui peuvent être observés chez les personnes dyslexiques. En particulier, il existerait une forme particulière de dyslexie qui serait liée à un trouble de l'empan visuo-attentionnel. Celui-ci désigne le nombre de lettres qui peuvent être traitées simultanément lors de chaque fixation. Cette forme de dyslexie pourrait être observée indépendamment de toute atteinte phonologique (Bosse et al., 2007).

2.4 Hypothèse cérébelleuse

Selon certains chercheurs, la dyslexie pourrait s'expliquer par des troubles moteurs. En effet, il est fréquent que les dyslexiques soient maladroits et aient des problèmes d'équilibre et de coordination motrice. De plus, ils présenteraient un déficit des automatismes qui ne serait pas spécifique au langage mais se manifesterait notamment par la difficulté voire l'impossibilité de mettre en place les automatismes de lecture. S'appuyant sur ces différentes observations, Nicolson et al. (2001) posent l'hypothèse d'un dysfonctionnement cérébelleux qui serait à l'origine de la dyslexie. D'après cette hypothèse, le déficit phonologique présent chez la plupart des dyslexiques proviendrait d'une déficience motrice affectant les codes articulatoires.

3 Apprentissage normal de la lecture

3.1 Modèles de lecture experte

Pour rendre compte des déficits rencontrés dans le cadre de la dyslexie, il est nécessaire dans un premier temps de faire un détour par les modèles de lecture experte. Ceux-ci présentent les procédures permettant l'identification des mots écrits chez des lecteurs experts. Ces modèles dérivent des travaux de neuropsychologie adulte qui ont étudié des cas de dyslexie acquise c'est-à-dire des cas de dyslexie survenant chez des adultes ayant normalement appris à lire, suite à un accident cérébral ou un processus dégénératif progressif (Sprenger-Charolles, 2013).

L'étude des doubles dissociations observées chez certains de ces patients a conduit au modèle de lecture à double voie. Ce modèle pose l'hypothèse de l'existence de deux procédures indépendantes de lecture : la procédure d'assemblage et la procédure d'adressage.

La voie d'assemblage, aussi appelée voie phonologique ou voie indirecte, consiste en un décodage systématique des mots grâce à l'application de règles de correspondances graphophonémiques. L'accès au sens des mots se fait de manière secondaire. Cette voie permet la lecture de mots réguliers. Elle est indispensable à la lecture de mots nouveaux et à la lecture de pseudo-mots.

La voie d'adressage, aussi appelée voie lexicale ou voie directe, active quant à elle directement les représentations orthographiques des mots écrits stockées dans le lexique

orthographique interne en mémoire à long terme. Elle permet la lecture de mots qui ont déjà été fréquemment rencontrés. Elle est indispensable à la lecture des mots irréguliers.

3.2 Stades d'acquisition de la lecture

Ces deux procédures de lecture se mettent en place progressivement selon une trajectoire développementale spécifique. Plusieurs modèles des stades d'apprentissage de la lecture ont été proposés. Le plus connu d'entre eux est le modèle de Frith. Il propose une description de l'apprentissage de la lecture en trois phases différenciées selon les procédures de lecture employées.

Le premier stade est le stade logographique. À ce stade, l'enfant reconnaît instantanément des mots familiers en se basant sur des indices visuels saillants.

Le second stade est le stade alphabétique qui se caractérise par une utilisation de la procédure d'assemblage. Ce stade peut être décomposé en deux sous stades. Le premier correspondrait au décodage phonologique qui apparaît en premier et permet d'associer chaque graphème à un phonème. Il est progressivement remplacé par l'assemblage phonologique qui s'appuie quant à lui sur la syllabe et permet une lecture plus rapide et plus fluide.

Le dernier stade est le stade orthographique au cours duquel les mots sont identifiés par adressage sans nécessité de médiation phonologique.

Bien que la phase orthographique ne nécessite pas le recours à la médiation phonologique, l'apprenti lecteur ne peut pas accéder à ce stade sans être passé précédemment par les stades antérieurs dont le stade alphabétique, au cours duquel la connaissance des correspondances graphophonémiques est indispensable. La maîtrise de la voie d'assemblage conditionne donc la maîtrise de la voie d'adressage (Stuart & Coltheart, 1988).

4 Manifestations cliniques

Trois types de dyslexie sont abondamment décrites dans la littérature selon les voies de lecture qui sont atteintes (Launay Laurence, 2016).

4.1 Dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique se caractérise par une atteinte sélective de la voie phonologique. Les personnes présentant ce type de dyslexie n'ont pas construit de correspondances graphophonémiques stables, ce qui conduit à une impossibilité de lire par décodage ou par

assemblage phonémique. Ces dyslexiques ne peuvent pas ou difficilement lire des mots nouveaux ou des non-mots. Ils commettent des erreurs de lecture qui affectent la plausibilité phonologique, comme des omissions, des ajouts, des substitutions, des inversions ou des assimilations. Il peut également leur arriver de lexicaliser les non-mots. Ce type de dyslexie proviendrait d'un trouble phonologique sous-jacent.

Dans ce type de dyslexie, la voie d'adressage est théoriquement préservée. Cependant, la voie d'assemblage est nécessaire à la mise en place de la voie d'adressage. Dans ces conditions, la personne dyslexique éprouvera des difficultés à constituer un lexique interne orthographique stable.

4.2 Dyslexie de surface

La dyslexie de surface se caractérise quant à elle par une atteinte sélective de la voie d'adressage alors que la médiation phonologique est efficiente. Ce type de dyslexie se traduit par un déficit majeur d'acquisition du lexique orthographique. Les personnes présentant ce type de dyslexie peuvent lire des mots réguliers et des non-mots mais ne sont pas capables de lire des mots irréguliers. Les erreurs commises sont surtout des erreurs de régularisation des mots irréguliers.

Ce type de dyslexie pourrait provenir d'un trouble visuo-attentionnel. Il est cependant important de différencier les authentiques dyslexies de surface, marquées par la présence d'un tel trouble, des pseudo-dyslexies de surface qui seraient en réalité des dyslexies phonologiques compensées par le temps et par l'intervention orthophonique et dont ne subsisterait que la faiblesse du lexique orthographique.

4.3 Dyslexie mixte

La dyslexie mixte se caractérise par une atteinte des deux procédures d'identification des mots écrits. Elle se manifestera donc par un échec en lecture de non-mots qui signe une déficience de la voie d'assemblage, conjointement à un échec en lecture de mots irréguliers qui signe quant à lui une défaillance de la voie d'adressage.

Cette forme de dyslexie a été peu étudiée bien qu'elle concerne une part importante de la population des dyslexiques.

Elle peut avoir pour origine un trouble phonologique ou un trouble visuo-attentionnel. En effet, la maîtrise de la médiation phonologique étant nécessaire à l'acquisition du lexique

orthographique, un dysfonctionnement de la voie phonologique peut avoir des répercussions sur les deux voies de lecture. De la même manière, une forte réduction de l'empan visuo-attentionnel peut entraîner des difficultés à maîtriser les aspects les plus élaborés de la voie d'assemblage comme les digraphes ou les trigraphes.

De plus, cette forme de dyslexie peut résulter de multiples atteintes cognitives ou d'une atteinte cognitive unique.

5 Conséquences sur les activités de la vie quotidienne

La dyslexie entraîne de multiples conséquences à divers niveaux de fonctionnement. Toutes ces conséquences entraînent des répercussions directes ou indirectes sur les activités de la vie quotidienne ainsi que sur la qualité de vie.

5.1 Compréhension écrite

La dyslexie peut entraîner des difficultés de compréhension écrite. La compréhension de texte est une activité bien plus complexe que la simple identification de mots écrits. Cette activité met en effet en jeu des processus se situant au niveau du mot comme l'identification des mots écrits et la connaissance du vocabulaire et des processus se situant au niveau du texte comme les compétences syntaxiques et discursives ainsi que la mémoire de travail (Chik et al., 2012).

Chez les personnes dyslexiques, l'identification de mots isolés est déficitaire. De plus une personne dyslexique mobilise toute son énergie et toute son attention sur l'identification des mots isolés, si bien qu'il ne reste plus suffisamment de ressources cognitives pour mener à bien les traitements plus élaborés. Le dyslexique ne saisira donc qu'un sens partiel voire pas de sens du tout de ce qu'il a lu.

5.2 Langage oral

Bien que la dyslexie soit un trouble spécifique du langage écrit, celle-ci peut tout de même avoir des répercussions sur le langage oral. En effet, les difficultés d'identification des mots et le coût cognitif et attentionnel nécessaires à la lecture entraînent de fait une fréquentation moindre du langage écrit. Or, dès la fin de l'apprentissage de la lecture, le langage oral s'enrichit du langage écrit. Celui-ci permet en effet de rencontrer un vocabulaire rarement employé à l'oral, des structures syntaxiques plus complexes ou encore d'explorer divers registres de langue. Les personnes dyslexiques, moins confrontées à ce langage plus élaboré, ont fréquemment un niveau de langage oral inférieur à la moyenne (Blin, 2014).

5.3 Scolarité

La dyslexie a un impact négatif sur la scolarisation. Les élèves présentant une dyslexie rencontrent fréquemment des difficultés à faire leurs devoirs à la maison. Ils sont confrontés à de fréquents redoublements, peuvent se trouver dans des situations d'échec scolaire et sont souvent orientés par défaut vers des filières courtes. Bien que des adaptations permettant de favoriser la réussite scolaire sont possibles, celles-ci sont souvent difficiles à mettre en place et ne sont pas toujours pérennisées dans le temps.

De plus, les difficultés en langage écrit freinent l'accès aux connaissances dans différentes disciplines scolaires. L'accès aux apprentissages est malgré tout possible mais de façon ralentie ou incomplète ou encore au prix de gros efforts qui peuvent difficilement être maintenus durant plusieurs années (Piquard-Kipffer & Léonova, 2017).

5.4 Vie quotidienne

L'écrit occupe une place prépondérante dans nos sociétés actuelles. Qu'il s'agisse des nouveaux moyens de communication comme les mails ou les textos, des documents administratifs, des guichets automatiques qui transmettent des instructions par écrit, tous ces supports nécessitent au minimum une compréhension écrite fonctionnelle. La maîtrise de la communication écrite est donc plus que jamais indispensable pour faire face aux exigences de la vie quotidienne. Les difficultés de lecture résultant de la dyslexie peuvent donc nuire significativement à la qualité de vie et créer de véritables situations de handicap psycho-social (Blin, 2014).

5.5 Répercussions psychologiques

Enfin, toutes ces conséquences peuvent avoir des répercussions psychologiques majeures. Des recherches menées auprès d'adolescents dyslexiques ont en effet montré que leurs expériences scolaires peuvent être une véritable source de souffrance, conduisant à l'émergence d'idées suicidaires, à des passages à l'acte suicidaire et à un abandon de l'école (Piquard-Kipffer & Léonova, 2017)

6 Pratiques de lecture des personnes dyslexiques

À ce jour, très peu d'études se sont intéressées aux pratiques de lecture des personnes atteintes de dyslexie.

La majorité des études sur le sujet se sont focalisées sur les attitudes vis-à-vis de la lecture des personnes dyslexiques et non sur les pratiques. Néanmoins, comme il existe une corrélation directe et statistiquement démontrée entre les attitudes vis-à-vis de la lecture et les pratiques de lecture, il semble raisonnable de supposer que les pratiques de lecture obéiront aux mêmes tendances.

La première étude se rapprochant de notre sujet, réalisée par Van Kraayenoord & Schneider (1999) s'est intéressée aux différences entre les "bons" et les "mauvais" lecteurs en terme d'intérêt pour la lecture et de concept de soi vis-à-vis de la lecture (cf partie 4.1.1.3). Cette étude a mis en évidence une relation de cause à effet entre la perception de soi en tant que lecteur et l'intérêt pour la lecture. Elle a aussi permis de démontrer que les élèves présentant des difficultés dans les compétences de base de la lecture avaient une estime de leur capacité de lecteur et un intérêt pour la lecture moindres par rapport aux "bons" lecteurs. L'article ne précise pas si le groupe des "mauvais" lecteurs inclut des élèves atteints de troubles spécifiques des apprentissages. Néanmoins, sur la base de cette étude, il est possible de supposer que les élèves atteints de troubles spécifiques des apprentissages aient comme les "mauvais" lecteurs des attitudes plus négatives vis-à-vis de la lecture que les enfants normo-lecteurs.

Cette hypothèse a pu être vérifiée grâce à une étude de Polychroni, Koukoura et Anagnostou (2006) mesurant, entre autres, les perceptions des habiletés de lecture et les attitudes vis-à-vis de la lecture des élèves dyslexiques. Cette étude a montré que les élèves présentant des troubles des apprentissages ont une perception de leurs habiletés de lecture plus négatives que leurs pairs ne présentant pas de troubles des apprentissages, qu'ils appartiennent au groupe des "bons lecteurs" ou au groupe des "moyens à mauvais lecteurs". Comme les attitudes vis-à-vis de la lecture sont liées aux perceptions de ces habiletés de lecture, il n'est pas surprenant de constater que les attitudes vis-à-vis de la lecture des élèves dyslexiques interrogés sont plus négatives que celles de leurs pairs. Les élèves dyslexiques interrogés ne considèrent la lecture ni comme contribution à la réussite scolaire, ni comme possible source de plaisir.

En revanche, une autre étude de Lazarus & Callahan (2000) a montré que des élèves dyslexiques bénéficiant d'un enseignement spécialisé auprès d'enseignants spécifiquement formés manifestent des attitudes vis-à-vis de la lecture similaires voire supérieures à celles des élèves ne présentant pas de troubles des apprentissages, qu'ils soient "bons" ou "mauvais" lecteurs. Cependant, comme chez les lecteurs ne présentant pas de troubles des apprentissages, les attitudes des élèves dyslexiques vis-à-vis de la lecture en dehors du cadre

scolaire tendent à devenir de moins en moins positives au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité.

R. Fink (1995) a quant à elle rassemblé des témoignages d'adultes dyslexiques qui malgré leur dyslexie, exercent des professions requérant la pratique de la lecture. Ce faisant, elle s'est intéressée à leurs pratiques de lecture, à leurs représentations de la lecture et d'eux mêmes en tant que lecteurs et à leurs motivations à lire.

Les personnes participant à cette étude sont toutes diagnostiquées dyslexiques et rencontrent des difficultés avec les habiletés de base en lecture telles que la reconnaissance des graphèmes et des phonèmes, la connaissance des correspondances graphophonémiques ou la reconnaissance de mots. Malgré ces difficultés, toutes déclarent lire assidûment et régulièrement depuis leur plus jeune âge. De plus, même si ces personnes reconnaissent que la lecture demeure pour elles une activité fastidieuse et qui leur demande plus de temps que pour les normolecteurs, toutes les personnes interrogées considèrent la lecture comme une activité qui leur procure du plaisir.

Les personnes interrogées dans cette étude considèrent la compréhension comme le but ultime de la lecture et déclarent parvenir à surmonter leurs difficultés grâce à la mise en place de stratégies de compensation consistant à déduire le sens des mots qu'ils ne parviennent pas à identifier en se basant sur le contexte. Ils utilisent ainsi des compétences de haut niveau pour pallier leurs troubles touchant les habiletés de base de la lecture.

Un autre point commun aux personnes interviewées concerne leur motivation à lire. Toutes rapportent en effet avoir développé pendant leur enfance une passion pour un sujet spécifique. La lecture était alors pour eux le seul moyen d'en apprendre davantage à propos de ce sujet qui les intéressait. Ce faisant, elles ont été amenées à lire de grandes quantités d'écrits ce qui leur a permis d'améliorer leurs habiletés de lecture. De plus, le fait de se concentrer sur un domaine particulier leur a permis de se familiariser avec le vocabulaire spécifique, les thèmes et les structures caractéristiques des textes relatifs à ce domaine, ce qui facilite la compréhension des nouveaux textes rencontrés.

D'après cette étude, l'investissement de la lecture comme source de plaisir et d'apprentissage en dehors de toute obligation scolaire serait donc possible malgré la dyslexie.

PARTIE 2 :
PARTIE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

1 Problématique

Peu de données concernant les pratiques de lecture des adolescents porteurs de troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture sont à ce jour disponibles. De plus, la plupart des études réalisées sur le sujet portent sur les représentations de la lecture et non pas sur les pratiques effectives de lecture. Ces études apportent en outre des réponses contradictoires. Quant à l'étude portant sur les pratiques de lecture, il s'agit d'une étude de cas portant sur un échantillon de personnes dyslexiques sélectionnées pour leur appétence à la lecture. Elle ne peut donc pas être considérée comme représentative des pratiques de lecture de l'ensemble des personnes dyslexiques.

Personnellement, je me suis aperçue au cours de mes stages que de nombreux enfants et adolescents souffrant de troubles spécifiques du langage écrit ne lisent jamais en dehors de l'école ou du cabinet de l'orthophoniste, à moins d'y être obligés. À l'inverse, quelques-uns sont des lecteurs réguliers et enthousiastes malgré leurs difficultés. Parmi les lecteurs, tous ne privilégient pas les mêmes types de supports : certains lisent des romans alors que d'autres privilégient les mangas ou les bandes dessinées qui contiennent des textes plus courts et permettent une compensation des difficultés de lecture grâce à l'image.

De plus, de nombreux parents d'enfants et d'adolescents dyslexiques sont demandeurs de conseils pour encourager leur enfant à lire davantage. Cette question me paraît épineuse car si nous disposons de données portant sur les attitudes familiales favorisant l'investissement de la lecture dans le cadre des loisirs dans le cas des enfants et adolescents non dyslexiques, nous ne savons pas si ces mêmes relations de cause à effet s'appliquent chez les enfants et les adolescents dyslexiques.

Il semble donc pertinent de se demander quelle est l'influence des pratiques associées à la lecture de l'environnement familial de l'adolescent présentant un trouble spécifique du langage écrit sur ses propres pratiques de lecture dans le cadre de ses loisirs.

L'objectif général de ce mémoire est d'identifier les comportements familiaux vis-à-vis de la lecture favorisant l'intensité et la diversité des pratiques de lecture en dehors de toute

contrainte scolaire ou institutionnelle chez les adolescents atteints de troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture.

Nous procéderons pour cela en trois temps. Dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire les pratiques de lecture des adolescents porteurs d'un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture. Ensuite nous identifierons les paramètres des comportements familiaux vis-à-vis de la lecture qui influencent les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques décrites dans la première partie. Enfin nous émettrons des hypothèses pour tenter d'expliquer comment ces paramètres agissent sur la décision de lire.

2 Hypothèses

Les hypothèses de cette étude sont au nombre de trois. Chacune de ces hypothèses correspond à l'un des trois objectifs précédemment cités :

H1 = il existe une grande hétérogénéité parmi les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques

- H1a = Il existe une grande hétérogénéité au niveau quantitatif (fréquence, durée, volume) parmi les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques.
- H1b = Il existe une grande hétérogénéité au niveau qualitatif (supports privilégiés) parmi les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques.

H2 = Il existe un lien entre les pratiques de lecture de l'environnement familial de l'adolescent et ses propres pratiques de lecture.

- H2a = Les adolescents dyslexiques dont les parents sont eux même lecteurs, lisent davantage.
- H2b = Les adolescents dyslexiques ayant facilement accès à des supports de lecture (présence de livres et de magazines au domicile, possession d'une carte de bibliothèque) lisent davantage.
- H2c = Les adolescents dyslexiques qui échangent avec leurs parents à propos de leurs lecture lisent davantage (discussions, encouragements).
- H2d = Les adolescents dyslexiques qui partagent ou ont partagé des activités autour de la lecture avec leurs parents lisent davantage (lecture à haute voix, lecture d'histoires pendant l'enfance).

H3 = Les pratiques de lecture de l'environnement familial de l'adolescent dyslexique influencent ses attitudes vis-à-vis de la lecture (qui influencent elles-mêmes ses comportements de lecture).

CHAPITRE 2

METHODOLOGIE

Les données nécessaires pour répondre à la problématique et valider ou infirmer les hypothèses émises ont été recueillies au moyen d'une enquête par questionnaire. Il s'agit donc d'une étude observationnelle descriptive.

1 La population

La population de notre étude est constituée d'adolescents dyslexiques correspondant aux critères d'inclusion suivants :

- Ils sont suivis par un orthophoniste pour un trouble du langage écrit au moment de l'étude.
- Ils bénéficient d'un diagnostic de dyslexie posé par un orthophoniste
- Ils sont scolarisés au collège au moment de l'étude.

Ce dernier critère a pour objectif de neutraliser les grandes différences qui existent entre les pratiques de lecture extrascolaire des collégiens et des lycéens. Ces différences ont été mises en évidence par les différentes enquêtes consacrées aux pratiques de lecture des adolescents (Lebrun, 2004; Centre National du livre, 2016)

Aucun critère d'exclusion, autre que de ne pas satisfaire aux critères d'inclusion précédemment cités n'a été retenu.

Le recrutement de notre population a été réalisé par l'intermédiaire des orthophonistes ayant accepté de participer à l'enquête. En effet, les questionnaires ont été diffusés aux orthophonistes afin qu'ils les transmettent à leurs patients correspondant aux critères d'inclusion de l'enquête. Ceux-ci avaient également la possibilité d'accepter ou non de répondre au questionnaire. Le type d'échantillonnage employé au cours de cette enquête correspond donc à un échantillonnage à participation volontaire.

Les questionnaires ont été diffusés auprès des orthophonistes des régions de Lorraine et de Franche-Comté avec l'aide des syndicats de ces deux régions. De ce fait les adolescents ayant répondu à ce questionnaire sont suivis par un orthophoniste exerçant en Lorraine ou en Franche-Comté.

2 Le questionnaire

2.1 Le choix du questionnaire

Le mode de recueil des données retenu est le questionnaire. Celui-ci doit permettre de recueillir les indicateurs nécessaires pour répondre à la problématique à l'aide de questions ouvertes, semi-ouvertes ou fermées. Les données recueillies ont également pour but de vérifier l'existence de corrélations supposées et ainsi de valider ou infirmer certaines hypothèses.

De plus, le questionnaire présente plusieurs avantages pratiques tels que la facilité et la rapidité d'administration et la possible diffusion à un vaste territoire.

La formulation des questions et leur organisation doit être pensée pour limiter au maximum les sources de biais, notamment le biais de désirabilité sociale ou d'imposition d'une problématique.

2.2 La conception du questionnaire

Comme il n'existe pas d'outil français préexistant étalonné permettant de collecter les données, j'ai créé ce questionnaire en me basant sur les données recueillies dans la littérature.

2.2.1 L'architecture du questionnaire

Ce questionnaire est composé de quatre parties, elles mêmes divisées en plusieurs sous parties. Il comprend en tout 55 questions (cf annexe 2).

La première partie du questionnaire porte sur les informations signalétiques (sexe, âge, classe, métier des parents, nombre de frères et soeurs) et les informations relatives à la prise en charge orthophonique (durée de la prise en charge). Cette partie comporte 8 questions.

La première partie du questionnaire cible les pratiques de lecture de l'adolescent. Elle doit permettre de recueillir à la fois des informations quantitatives comme la fréquence de lecture, le temps consacré à la lecture et le nombre de livre lus et des informations qualitatives portant

essentiellement sur les supports et les types de lecture privilégiés. Cette partie comprend 15 questions.

La seconde partie, composée de 15 questions est quant à elle consacrée aux comportements de l'environnement familial de l'adolescent vis-à-vis de la lecture. Cette partie est divisée en trois sous-parties correspondant aux facteurs familiaux qui influencent les pratiques de lecture des adolescents (cf partie 4.2.1).

- La première sous partie porte sur les modèles familiaux de la lecture, c'est-à-dire les comportements de lecteur des parents et de l'entourage proche de l'adolescent.
- La seconde sous-partie se rapporte à l'accès au matériel de lecture, ce qui correspond à la présence de livres ou d'autres supports de lecture au domicile ou à la possibilité d'accéder à une bibliothèque.
- Enfin la dernière sous-partie concerne les interactions familiales et les activités partagées autour de la lecture, ce qui comprend notamment la lecture d'histoires pendant l'enfance, les incitations à lire, les discussions autour de la lecture et les achats de livres.

La troisième partie du questionnaire concerne les attitudes de l'adolescent vis-à-vis de la lecture. Parmi les nombreuses conceptualisations des attitudes vis-à-vis de la lecture disponibles dans la littérature (cf partie 4.1.1.1.), nous avons choisi de nous baser sur la conceptualisation de Mathewson. Pour rappel, celle-ci présente les attitudes vis-à-vis de la lecture comme une construction en trois dimensions : la dimension affective qui se réfère aux sentiments et aux émotions associés à la lecture, la dimension cognitive qui concerne les croyances à propos des bénéfices de la lecture qui peuvent être assimilées aux motivations de la lecture et la dimension conative, à savoir les intentions de lire qui peuvent se transformer ou non en actions. Cette partie est composée de 17 questions.

2.2.2 La formulation des questions

Le questionnaire contient trois types de questions : des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées.

Nous avons fait le choix de privilégier les questions fermées pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la réponse à la problématique nécessite un traitement statistique des données. Pour cela, il est nécessaire d'obtenir une "information standardisée" qui pourra servir de supports à des comparaisons et à l'application de tests statistiques.

De plus, nous avons considéré que les questions fermées facilitent la réflexion en proposant des modalités de réponses dans lesquelles les répondants peuvent se reconnaître. Les questions fermées peuvent également enrichir la réflexion car elles mettent en évidence l'éventail de réponses possibles et peuvent donc amener la personne interrogée à considérer des points de vue qui ne lui seraient pas spontanément venus à l'esprit. Comme le questionnaire est destiné à des adolescents, nous avons émis l'hypothèse que répondre à des questions ouvertes portant notamment sur des sentiments ou des opinions pouvait requérir un degré d'élaboration trop important.

Parmi les questions fermées, nous avons employé plusieurs types de questions : des questions à choix unique qui obligent le répondant à ne choisir qu'une seule modalité de réponse, des questions à choix multiples qui l'autorisent à en sélectionner plusieurs et des échelles de mesure qui lui permettent de nuancer son accord ou son désaccord lorsqu'il s'agit de questions portant sur des opinions.

Comme le questionnaire est destiné à des adolescents, nous nous sommes appliqués à employer les termes les plus courants, les plus clairs et les plus simples possibles.

3 Analyse des résultats

L'analyse des résultats a été réalisée grâce au logiciel Microsoft excel.

Dans un premier temps, nous avons présenté les données, question par question, sous forme d'effectifs et de pourcentages, afin de donner une vue d'ensemble des pratiques de lecture des adolescents dyslexiques.

Nous avons ensuite croisé les données de plusieurs questions afin de déterminer dans quelle mesure les facteurs ciblés par le questionnaire influencent les pratiques des adolescents. Pour cela, nous nous sommes basés sur deux indicateurs différents : d'une part la fréquence de lecture et d'autre part le score de quantité de lecture. Celui-ci a été calculé pour chaque adolescent en fonction de ses réponses aux questions concernant la fréquence, la durée et le volume de lecture. La fréquence de lecture, variable qualitative, a été représentée sous forme d'effectifs et de pourcentages, tandis que le score de quantité de lecture, variable quantitative, est présenté sous forme de moyennes et d'écart types pour chaque sous groupe. Le test de student a ensuite été utilisé afin de comparer les scores des différents sous-groupes : nous avons choisi une marge d'erreur de 10%, si bien que les scores de deux échantillons sont considérés significativement différents si $p < 0,1$.

Dans la dernière partie, nous avons attribué à chaque adolescent un score représentant ses attitudes vis-à-vis de la lecture. Nous avons effectué des calculs de corrélation entre ce score et le score de quantité de lecture. Nous avons ensuite étudié les variations de ce score en fonction des différents facteurs susceptibles d'influencer les pratiques de lecture ciblées par ce questionnaire.

PARTIE 3 : **RESULTATS**

Le détail des réponses au questionnaire est présenté dans l'annexe 3. La présentation des résultats s'articulera en trois parties correspondant aux trois hypothèses formulées. Ces trois parties seront précédées d'une première partie permettant de présenter la population ayant participé à cette enquête.

1 Données épistémologiques

1.1 caractéristiques générales de la population enquêtée

22 adolescents dyslexiques ont participé à cette étude. Parmi ceux-ci, 15 sont des filles et 7 sont des garçons. L'âge des adolescents interrogés varie entre 11,21 et 16,12 ans avec une médiane à 13,165 ans. Tous les adolescents interrogés sont scolarisés au collège : 7 d'entre eux sont actuellement en classe de sixième, 4 en cinquième, 8 en quatrième et 3 en troisième.

1.2 Caractéristiques de l'environnement familial de la population enquêtée

21 des 22 adolescents interrogés vivent avec leurs deux parents ou en garde alternée tandis qu'un des répondants vit uniquement avec son père.

Les catégories socioprofessionnelles des parents ont été classées en quatre groupes : le groupe CSP1 qui réunit les cadres et professions intellectuelles supérieures et les professions intermédiaires, le groupe CSP2 qui réunit les agriculteurs exploitants et les artisans, commerçants et chefs d'entreprise, le groupe CSP3 qui rassemble les employés et les ouvriers et enfin le groupe CSP4 qui comprend les autres personnes sans emploi. Pour déterminer le groupe socioprofessionnel du foyer, nous avons retenu la catégorie socioprofessionnelle la plus élevée des deux parents ou la seule dans le cas d'une famille monoparentale. 50% des foyers des adolescents interrogés appartiennent au groupe CSP1, 27% au groupe CSP2 et 23% au groupe CSP3. Aucun foyer n'appartient au groupe CSP4.

En ce qui concerne le nombre d'enfants au sein du foyer, 3 des 22 adolescents interrogés sont enfants uniques, 13 ont un frère ou une sœur, un fait partie d'un foyer de 3 enfants, 4 appartiennent à un foyer de 4 enfants et un vit dans un foyer de 5 enfants.

1.3 Caractéristiques de la prise en charge orthophonique

Tous les adolescents interrogés font actuellement l'objet d'une prise en charge orthophonique. Tous ont débuté la prise en charge orthophonique avant le début du collège. Parmi les adolescents interrogés, 5 sont suivis par un orthophoniste depuis la maternelle (soit 23%), 8 le

sont depuis le CP (soit 36%), 3 depuis le CE1 (14%) et 3 également depuis le CM1 (14%). Deux adolescents ne connaissent pas la date de début de leur prise en charge orthophonique.

2 Les pratiques de lecture des adolescents interrogés

2.1 Les aspects quantitatifs des pratiques de lecture

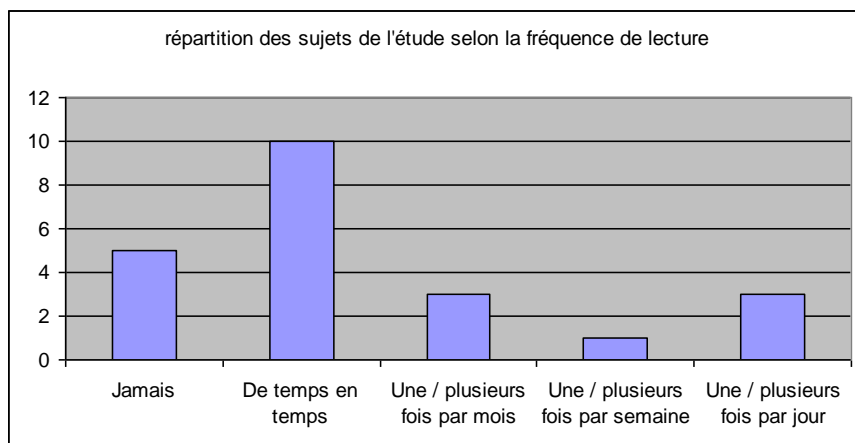
identification des lecteurs

Parmi les adolescents interrogés, seuls 5 déclarent ne jamais lire. 77% des adolescents interrogés pratiquent donc la lecture dans le cadre de leurs loisirs au moins de temps en temps. Les filles sont plus nombreuses à pratiquer la lecture dans le cadre de leurs loisirs que les garçons puisque 86% des filles interrogées dans le cadre de cette étude sont lectrices contre 57% des garçons interrogés.

Le pourcentage d'adolescents lecteurs diminue au fur et à mesure de l'avancée en âge : En 6^e et en 5^e, tous les adolescents interrogés déclarent s'adonner au moins occasionnellement à la lecture. Un décrochage s'observe à partir de la 4^e, moment à partir duquel le pourcentage d'adolescents lecteurs descend à 62% puis à 33% en 3^e.

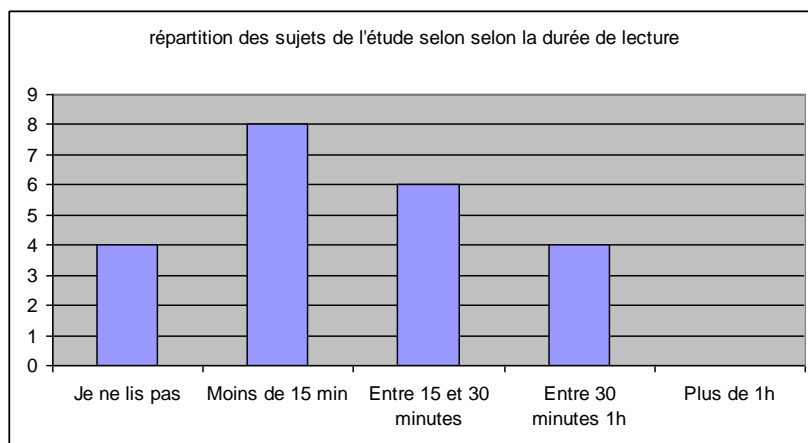
Le pourcentage d'adolescents lecteurs varie également selon le groupe socioprofessionnel auquel appartient le foyer. Les adolescents sont plus nombreux à lire parmi les foyers appartenant au groupe CSP1 et CSP3 au sein desquels on observe respectivement une proportion de 82% et 80% d'adolescents lecteurs. Les adolescents faisant partie d'un foyer appartenant au groupe CSP2 semblent être moins nombreux à lire (66%). Cependant le nombre restreint de réponses ne permet pas de dégager une tendance évidente.

La fréquence de lecture



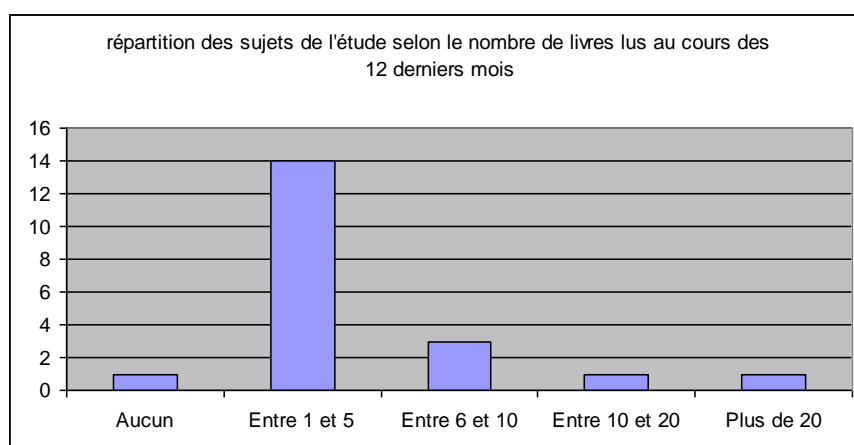
23% des adolescents interrogés ne lisent jamais, 45% déclarent lire de temps en temps, 14% lisent une ou plusieurs fois par mois, 5% lisent une ou plusieurs fois par semaine et 14% lisent une ou plusieurs fois par jour. Seuls 19% des adolescents interrogés lisent donc au moins une fois par semaine.

La durée de lecture



Seuls 45% des adolescents interrogés lisent plus de 15 minutes d'affilée lorsqu'ils entreprennent de lire. Parmi ces 45%, 6 adolescents lisent moins d'une demi-heure et 3 lisent entre 30 minutes et une heure. Aucun ne lit pendant plus d'une heure sans faire de pause. La majorité des adolescents interrogés (36%) lit moins de 15 minutes.

Le nombre de livres lus



Une large majorité des adolescents interrogés dans le cadre de cette étude (73%) déclare avoir lu entre 1 et 5 livres au cours des 12 derniers mois. 3 des adolescents interrogés ont lu entre 6 et 10 livres. Un seul adolescent n'a lu aucun livre au cours des 12 derniers mois, un en a lu entre 10 et 20 et un en a lu plus de 20.

Score de quantité de lecture

En nous basant sur la fréquence, la durée et le volume de lecture, nous avons déterminé un score, compris entre 0 et 4 et permettant de rendre compte des aspects quantitatifs des pratiques de lecture dans leur ensemble. Le score moyen des adolescents interrogés est de 1,39 avec un écart type de 0,83. Le score minimal obtenu par un des sujets de l'étude est de 0 et le score maximal obtenu est de 3.

La répartition des scores de quantité de lecture suit une loi normale, ce qui nous autorise à utiliser le test de Student pour comparer les scores de plusieurs échantillons entre eux.

La moyenne des scores de quantité de lecture est de 1,38 (avec un écart type de 0,80) chez les filles et de 1,43 chez les garçons (avec un écart type de 0,90). La différence entre les scores de ces deux groupes n'est pas significative ($p=0,91 > 0,005$)

La moyenne des scores de quantité de lecture décroît avec l'avancée dans la scolarité. Toutefois la différence entre les scores des différents groupes n'est pas significative pour les classes de 6^e, 5^e et 4^e ($p=0,82$ entre la 6^e et la 5^e et $p=0,38$ entre la 6^e et la 4^e). En revanche, un net décrochage semble se produire en classe de 3^e. On observe en effet une différence significative entre les scores des élèves de 6^e et les scores des élèves de 3^e ($p=0,03 < 0,05$).

Il n'existe pas de différence significative entre les scores de quantité de lecture selon la catégorie socioprofessionnelle du foyer ($p=0,41 > 0,1$ entre les catégories CSP1 et CSP2 et $p=0,93 > 0,1$ entre les catégories CSP1 et CSP3) bien que les moyennes soient supérieures au sein des foyers appartenant aux catégories CSP1 et CSP3.

2.2 Les aspects qualitatifs des pratiques de lecture

Les aspects qualitatifs des pratiques de lecture concernent essentiellement les supports de lecture privilégiés par les adolescents interrogés. Trois types de supports ont été pris en compte dans cette étude : les livres, la presse écrite et internet.

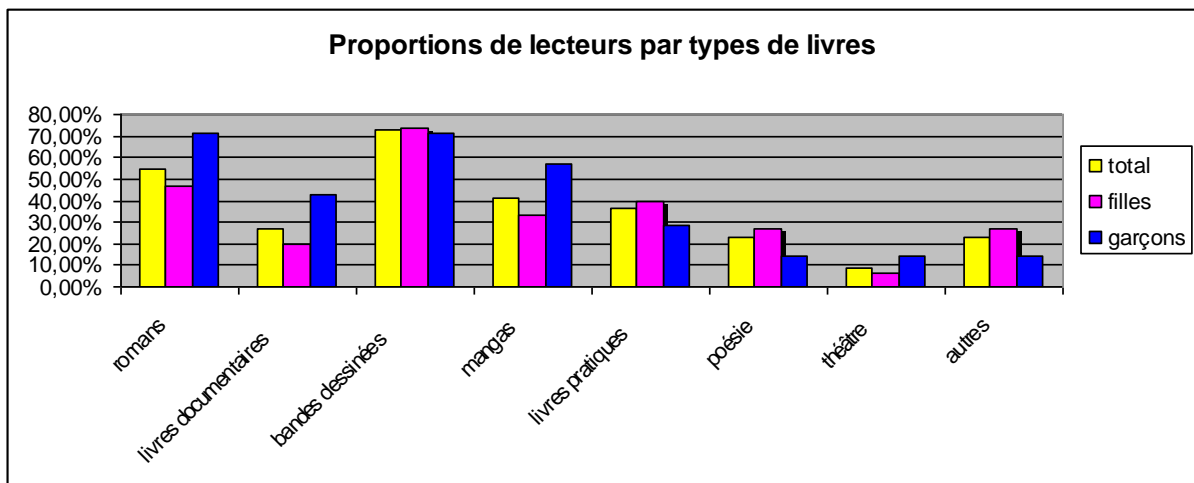
2.2.1 Lecture de livres

Diversité des genres de livres lus

Tous les adolescents interrogés lisent des livres. Ils lisent en moyenne 2,86 genres différents de livres (ET=0,87). 41% d'entre eux lisent 2 genres de livres, 36% lisent 3 genres de livres, 18% en lisent 4 et 5% en lisent 5.

Les genres de livres privilégiés par les adolescents interrogés sont les bandes dessinées qui sont lues par 72,7% des adolescents interrogés et les romans, lus par 54,5% des adolescents interrogés. Viennent ensuite les mangas, lus par 40,9% des adolescents interrogés, les livres pratiques (qui comprennent par exemple les livres de cuisine, de bricolage ou de loisirs créatifs), lus par 36,3% des adolescents interrogés, les livres documentaires, lus par 27,3% des adolescents interrogés puis les livres de poésie et les genres de livres non cités dans le questionnaire, chacun lu par 22,7% des adolescents interrogés. Les pièces de théâtre, lues par 9% des adolescents interrogés, sont les livres les moins lus.

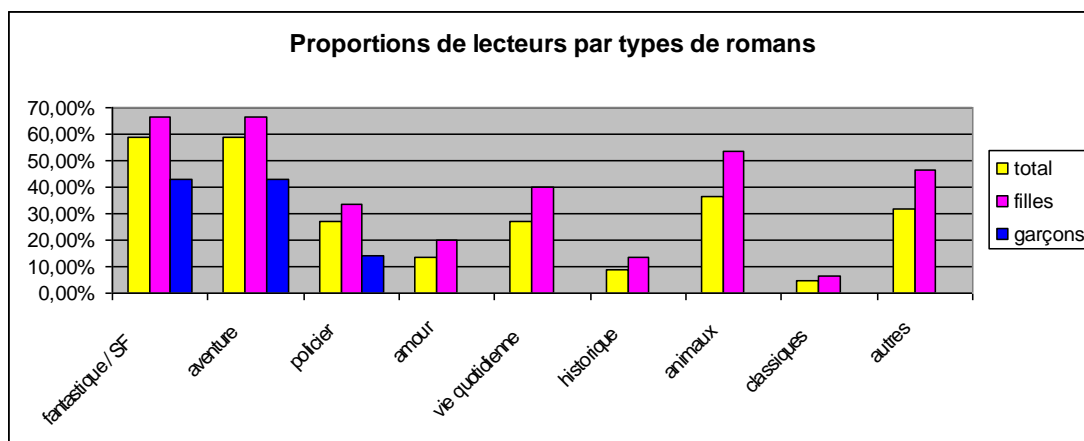
Les livres privilégiés par les filles et les garçons sont les bandes dessinées qui sont lues par 73,3% des filles et 71,4% des garçons et les romans, lus par 46,7% des filles et 71,4% des garçons. Les filles privilégient ensuite les livres pratiques qu'elles sont 40% à lire puis les mangas (33,3%). Les garçons sont quant à eux plus nombreux à lire des mangas (57,1%), et des livres documentaires (49,9%). Ces données sont représentées par le graphique ci-dessous :



Diversité des genres de romans lus

Les adolescents interrogés lisent en moyenne entre 2,68 genres de romans différents (ET=1,63). Le nombre de genres de romans lus par les adolescents interrogés varie entre 0 et 6. Les filles interrogées lisent un plus grand nombre de genres de romans différents puisqu'elles lisent en moyenne 3,5 genres différents de romans contre une moyenne de 1 pour les garçons.

Les genres de romans privilégiés par les adolescents interrogés sont représentés sur le graphique suivant :



Les genres de romans privilégiés sont les romans d’aventure et les romans fantastiques ou de science-fiction qui sont chacun lus par 59% des adolescents interrogés. Les adolescents interrogés sont également 36,3% à lire des romans parlant d’animaux, 27,2% à lire des romans policiers et des romans de la vie quotidienne, 13,6% à lire des romans d’amour, 9% à lire des romans historiques et 4,5% à lire des classiques de la littérature.

Les filles comme les garçons privilégient les romans fantastiques ou de science fiction mais la suite du classement diffère. 53,3% des filles interrogées lisent des romans en lien avec l’univers des animaux, 40% lisent des romans traitant de la vie quotidienne, 33% lisent des romans policiers et 20% lisent des romans d’amour. Elles sont également 2 à lire des romans historiques et une lit des classiques. Les garçons en revanche, outre les romans fantastiques et d’aventure, ne lisent que des romans policiers.

2.2.2 Lecture de la presse écrite

63,6% des adolescents interrogés sont lecteurs de journaux ou de magazines. 41% s’adonnent à cette activité de temps en temps, et 18% s’y adonnent plus régulièrement, à raison de une à plusieurs fois par mois. Un des adolescents interrogés déclare lire la presse écrite une à plusieurs fois par semaine.

2.2.3 Les autres supports de lecture

L’écoute de livres audio

L’écoute de livres audio est une pratique minoritaire puisque seuls 6 des 22 adolescents interrogés, soit 27,2%, s’y adonnent. De plus, cette activité demeure occasionnelle puisque 5 des 6 adolescents la pratiquant déclarent ne le faire que de temps en temps.

La lecture numérique

En plus de la traditionnelle lecture de supports imprimés, la lecture numérique est de plus en plus présente dans notre société (Conradi et al., 2013). De nombreuses activités sur internet nécessitent le recours à la lecture. Ces activités ne sont pas toujours des activités considérées comme des activités de lecture. En effet, seuls 54,5% des adolescents interrogés déclarent lire ponctuellement ou plus régulièrement sur internet alors que 72,7% des adolescents interrogés déclarent par exemple utiliser internet pour rechercher des informations, qu'il s'agisse d'informations pratiques ou d'informations sur un sujet d'intérêt, 63,6% déclarent lire les publications de leurs amis sur les réseaux sociaux et 59% lisent des articles d'actualité en ligne. De manière plus frappante encore, seuls 3 adolescents déclarent lire sur internet une fois par semaine ou plus, alors que 45,4% des adolescents interrogés consultent les réseaux sociaux tous les jours ou presque.

De plus, les adolescents interrogés s'adonnent plus régulièrement à la lecture en ligne qu'à la lecture sur support imprimé. En effet, 54,5% déclarent consulter les réseaux sociaux souvent ou tous les jours et 36,3% recherchent fréquemment des informations sur internet. Pour rappel, seuls 31% des adolescents interrogés déclaraient lire plus d'une fois par mois.

3 Les pratiques familiales de lecture

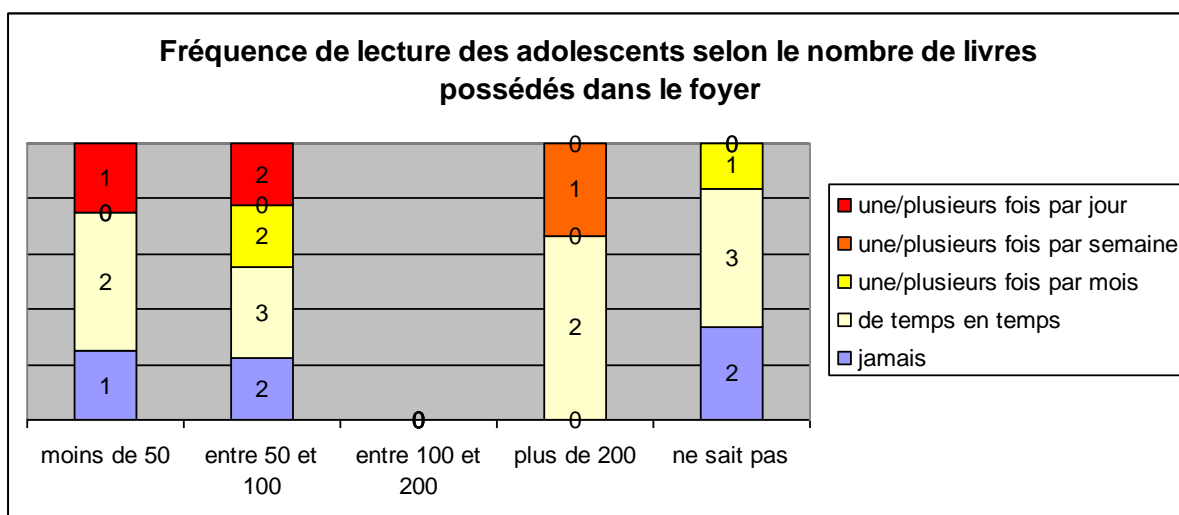
La seconde hypothèse porte sur les pratiques familiales de lecture et sur les corrélations qui peuvent être faites entre ces pratiques et les pratiques personnelles de lecture des adolescents interrogés

3.1 La disponibilité du matériel de lecture

Parmi les pratiques familiales de lecture, l'une des caractéristiques que nous supposons influencer les pratiques de lecture des adolescents concerne la disponibilité du matériel de lecture. Cela comprend le nombre de livres possédés par le foyer, la souscription à un abonnement à la presse écrite au sein du foyer et la possession d'une carte de bibliothèque.

Le nombre de livres possédés par le foyer

Parmi les adolescents interrogés, 40,9% déclarent posséder entre 50 et 100 livres à leur domicile, 18,1%, possèdent moins de 50 livres, 13,6% disent posséder plus de 200 livres et 27,3% ne savent pas répondre à cette question.



Comme le montre le graphique ci-dessus, la plus forte proportion de lecteurs se situe parmi les adolescents déclarant posséder plus de 200 livres à leur domicile puisque 100% d'entre eux sont lecteurs. De plus, le nombre de lecteurs et de lecteurs réguliers semble plus faible parmi les adolescents possédant moins de 50 livres.

Les moyennes et écarts-types des scores de quantité de lecture selon le nombre de livres possédés au sein du foyer sont présentés dans le tableau suivant :

nombre de livres possédés par le foyer	effectif	%	moyenne	écart-type
moins de 50	4	18,18%	1,42	0,98
entre 50 et 100	9	40,91%	1,44	0,74
plus de 200	3	13,64%	1,67	0,54
ne sait pas	6	27,27%	1,17	0,92

Même si la moyenne des scores de quantité de lecture est plus élevée parmi les adolescents vivant dans un foyer possédant plus de 200 livres, il n'existe pas d'écart significatif entre les scores de ce groupe et ceux des deux autres groupes ($p=0,73 > 0,1$ entre les groupes « moins de 50 » et « plus de 200 » ; $p=0,65 > 0,1$ entre les groupes « entre 50 et 100 » et « plus de 200 »)

Les abonnements à la presse écrite

31,8 % des parents des adolescents interrogés sont abonnés à un magazine ou à un journal. La possession d'un abonnement par les parents ne semble pas avoir d'effet positif sur les pratiques de lecture des adolescents interrogés puisque les adolescents dont les parents sont abonnés à un magazine ou à un journal ne lisent pas plus que ceux dont les parents ne le sont pas.

Trois des adolescents interrogés sont eux-mêmes abonnés à un magazine ou un journal. Tous sont lecteurs et deux d'entre eux sont des lecteurs réguliers. Leurs scores de quantité de lecture sont significativement supérieurs à ceux des autres adolescents ayant participé à l'enquête.

La possession d'une carte de bibliothèque

La moitié des adolescents interrogés possède une carte de bibliothèque. 90,9% des adolescents possédant une carte de bibliothèque sont lecteurs contre 63,6% des adolescents n'en possédant pas. Cependant les moyennes des scores de quantité de lecture entre ces deux groupes sont identiques.

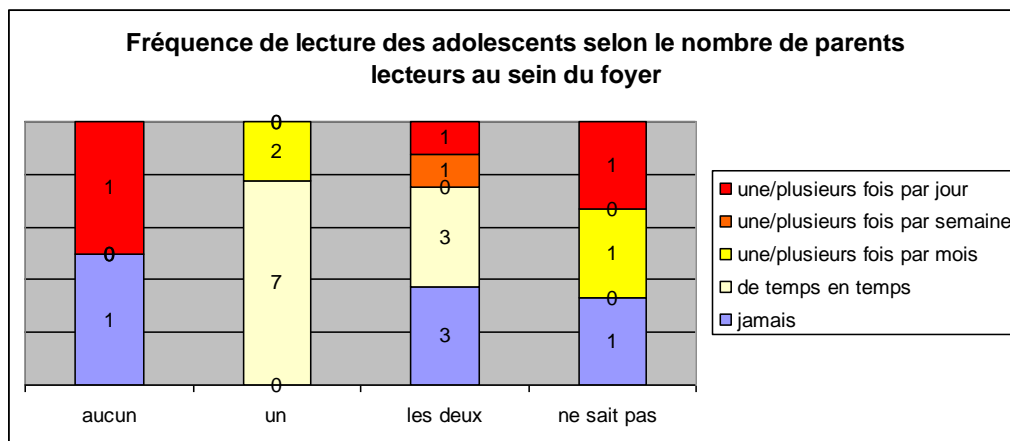
3.2 Les modèles familiaux de lecture

Description des pratiques de lecture de l'environnement familial des adolescents interrogés

Sur notre échantillon, 86,4% des mères sont lectrices et 54,5% lisent souvent ou tous les jours. Les pères sont moins nombreux à lire puisque 36,4% d'entre eux sont lecteurs. Parmi eux, 13,6% lisent souvent ou tous les jours.

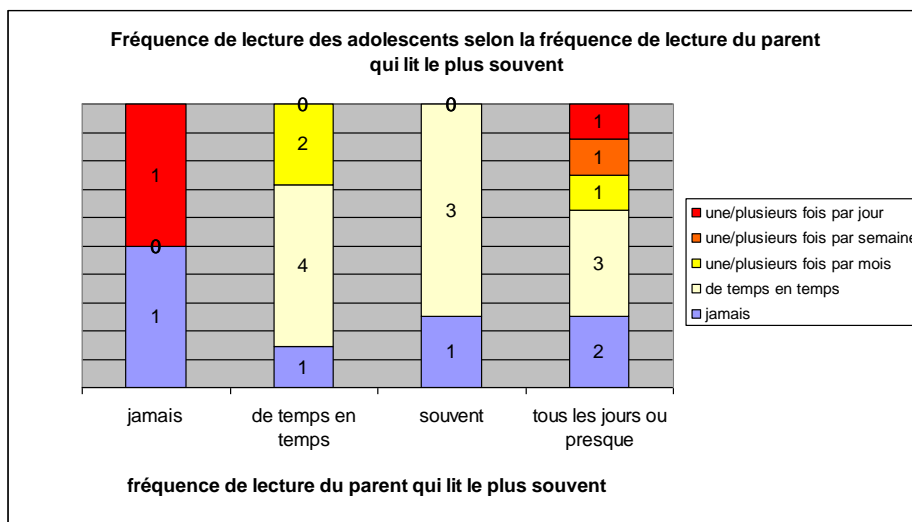
En tout 77,2% des adolescents interrogés ont au moins un de leurs parents qui est lecteur et 54,5% ont au moins un de leurs parents qui lit souvent. Parmi tous les foyers dans lesquels un seul des deux parents est lecteur, c'est la mère qui est lectrice. Les foyers dans lesquels les deux parents pratiquent la lecture représentent 36,4% des foyers de l'étude. Parmi ceux-ci, 3 des foyers sont composés de deux parents lisant fréquemment.

Effets du nombre de parents lecteurs sur les pratiques de lecture des adolescents



Comme seuls deux des foyers de notre étude sont composés de deux parents non lecteurs, il n'est pas possible d'effectuer des comparaisons entre les foyers dans lesquels au moins un des parents est lecteur et ceux dans lesquels ce n'est pas le cas. D'après les données de notre étude, le fait que les deux parents soient lecteurs ne semble pas avoir d'effet positif sur les pratiques de lecture des adolescents puisqu'ils sont ici plus nombreux à être lecteurs dans les foyers dans lesquels seule la mère est lectrice. Il n'existe de plus pas d'écarts significatifs entre les scores de quantité de lecture de ces trois groupes (cf tableau 31 de l'annexe 3)

Effets de la fréquence de lecture du parent lisant le plus souvent sur les pratiques de lecture des adolescents



De plus, comme le montre le graphique précédent, notre étude ne permet pas de mettre en évidence l'incidence de la fréquence de lecture du parent qui lit le plus fréquemment sur les pratiques de lecture des adolescents interrogés. En effet, la proportion d'adolescents lecteurs ne semble pas augmenter à mesure que la fréquence de lecture du parent qui pourrait servir de modèle augmente. Cependant, il semblerait que les adolescents lisant le plus fréquemment soient plus nombreux dans les foyers dans lesquels l'un des parents lit régulièrement. Pour autant, Il n'existe pas d'écart significatif entre les scores de quantité de lecture des groupes établis selon la fréquence de lecture du parent qui lit le plus fréquemment.

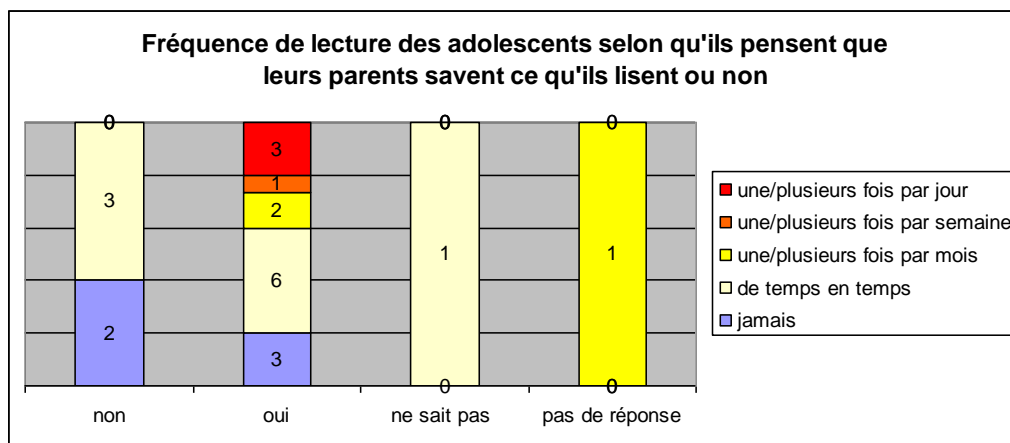
De plus, il ne semble pas exister de corrélation linéaire entre la fréquence de lecture du parent qui lit le plus souvent et la fréquence de lecture de l'adolescent interrogé. Quelle que soit la fréquence de lecture des parents, la majorité des données concernant la fréquence de lecture des adolescents semble se concentrer autour des fréquences les plus basses.

Les parents ne sont pas les seuls modèles possibles de lecture. 72,7% des adolescents interrogés déclarent que d'autres membres de leur famille sont lecteurs. Ces autres membres de la famille peuvent être les frères et sœurs dans 68% des cas, les grands parents dans 25% des cas et un des adolescents a également cité les oncles et les tantes. 70,5% des adolescents lecteurs connaissent un autre membre de la famille qui est lui aussi lecteur.

3.3 Les interactions autour de la lecture

Connaissance par les parents des lectures de leur adolescent

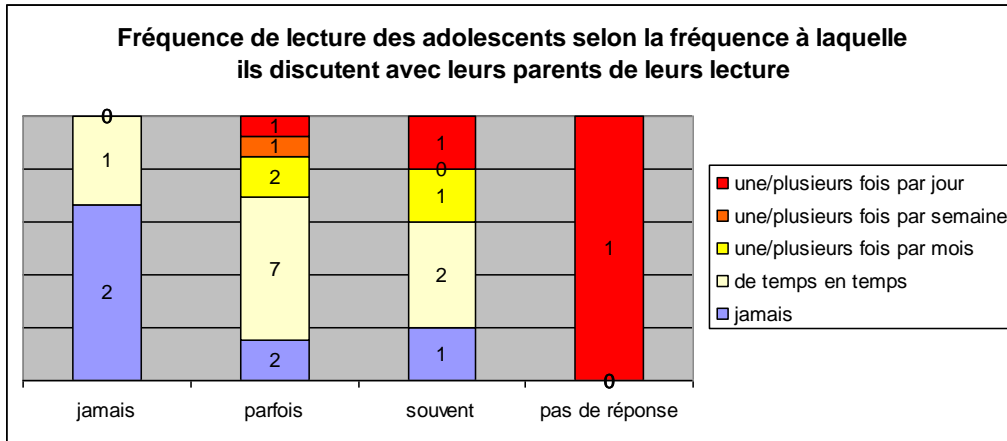
68,1% des adolescents interrogés pensent que leurs parents savent ce que leur enfant lit. Comme le montre le graphique suivant, la proportion d'adolescents lecteurs est plus importante parmi les adolescents dont les parents s'intéressent à leurs lectures. De plus, presque tous les adolescents qui lisent régulièrement pensent que leurs parents sont au courant de leurs lectures.



La moyenne des scores de quantité de lecture parmi les adolescents pensant que leurs parents savent ce qu'ils lisent est de 1,60 (avec un écart type de 0,89) tandis que celle des adolescents pensant que leurs parents ne le savent pas est de 0,87 (avec un écart-type de 0,5). Statistiquement, la différence entre les scores de ces deux groupes est significative ($p=0,05$).

Discussions à propos de la lecture

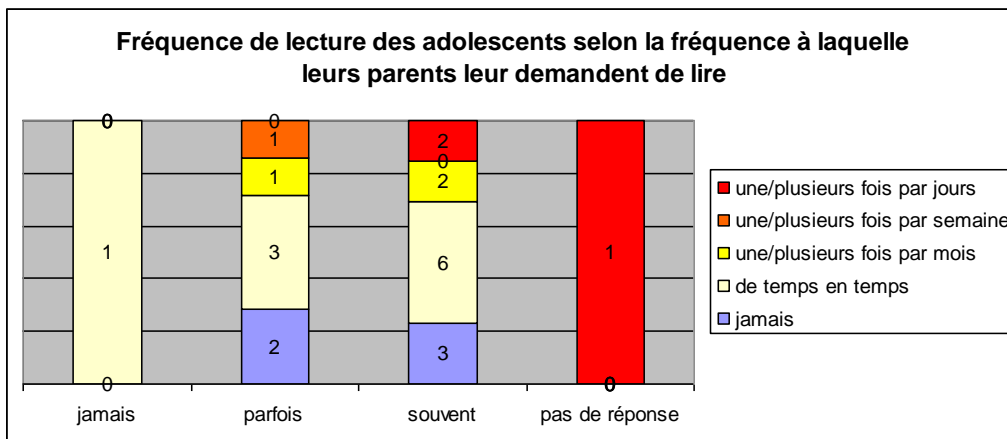
59% des adolescents interrogés discutent parfois de leurs lectures avec leurs parents et 22,7% le font souvent. Les adolescents interrogés qui discutent de leurs lectures avec leurs parents sont plus nombreux à lire et lisent plus régulièrement, comme le montre le graphique suivant :



La moyenne des scores de quantité de lecture des adolescents discutant parfois ou souvent de leurs lectures avec leurs parents est de 1,48 (ET= 0,75) tandis que celle de ceux qui ne le font jamais est de 0,44 (ET=0,41). Statistiquement, cette différence peut être considérée comme significative ($p=0,04 < 0,1$).

Incitations à lire

90,9% des adolescents interrogés déclarent que leurs parents leur demandent de lire, parfois pour 31,8% d'entre eux ou souvent pour 59,1% d'entre eux. Le graphique suivant montre la répartition de la fréquence de lecture des adolescents interrogés selon la fréquence à laquelle leurs parents leur demandent de lire :

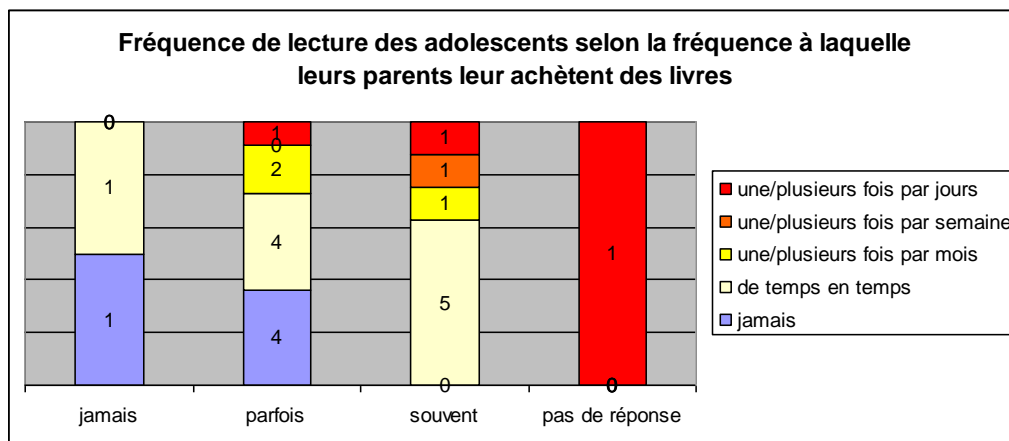


Comme un seul des adolescents de l'étude a répondu que ses parents ne lui demandent jamais de lire, il n'est pas possible de faire des comparaisons entre le pourcentage de lecteurs parmi les adolescents à qui les parents demandent de lire et parmi ceux dont les parents ne le font pas. Parmi les foyers dans lesquels les parents demandent à leurs adolescents de lire, la fréquence à laquelle ils le font ne semble pas avoir d'incidence sur la fréquence de lecture des adolescents : les proportions de lecteurs occasionnels et de lecteurs réguliers sont

sensiblement les mêmes entre ces deux groupes. En effet, parmi les adolescents à qui les parents demandent parfois de lire, 71,4% sont lecteurs, 28,6% lisent au moins une fois par mois et 14,29% lisent au moins une fois par semaine. Parmi ceux à qui les parents demandent souvent de lire, 76,9% sont lecteurs, 30,8% lisent au moins une fois par mois et 15,4% lisent au moins une fois par semaine.

Achat de livres

50% des parents des adolescents interrogés achètent occasionnellement des livres à leurs enfants et 36,3% le font souvent. Comme le montre le graphique suivant, la proportion d'adolescents lecteurs augmente à mesure que la fréquence à laquelle les parents achètent des livres à leur enfant augmente. Ainsi, 50% des adolescents à qui les parents n'achètent jamais de livres sont lecteurs contre 63,6% de ceux à qui les parents achètent parfois des livres et 100% de ceux à qui les parents achètent souvent des livres. De plus, le nombre d'adolescents lisant régulièrement suit la même évolution : aucun adolescent à qui les parents n'achètent jamais de livres ne lit régulièrement, 27,2% de ceux à qui les parents achètent parfois des livres lisent régulièrement, tout comme 37,5% de ceux à qui les parents achètent régulièrement des livres.

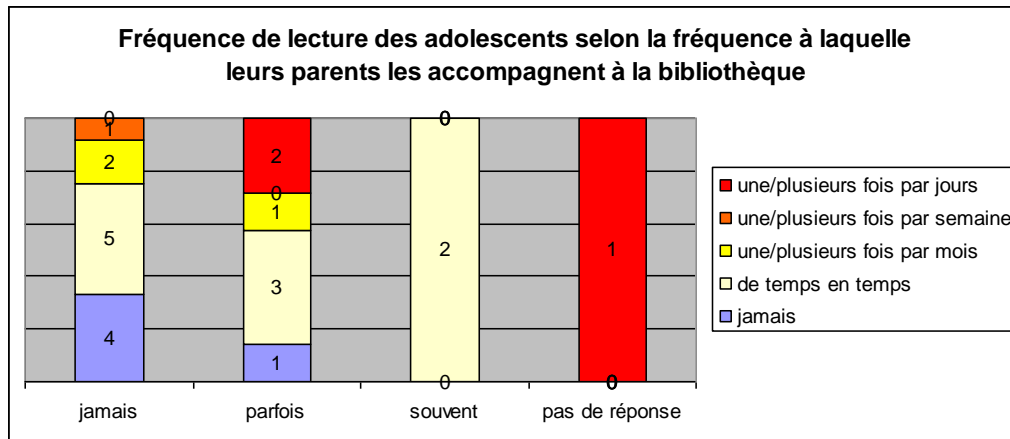


La moyenne des scores de quantité de lecture des adolescents augmente à mesure que la fréquence à laquelle les parents leur achètent des livres augmente (cf tableau 41 de l'annexe 3). Cependant, cette différence n'est pas considérée comme significative ($p=0,35$ entre jamais et parfois et $p=0,29$ entre parfois et souvent)

Fréquentation de la bibliothèque en compagnie des parents

Les familles accompagnant leur adolescent à la bibliothèque ou l'y ayant accompagné lorsqu'il était plus jeune sont minoritaires puisque 54,6% des adolescents interrogés déclarent

que leurs parents ne l'ont jamais fait. 31,8% des foyers de l'étude accompagnent ou accompagnaient parfois leur enfant à la bibliothèque et 2 familles le font ou le faisaient souvent. Le graphique suivant présente la répartition de la fréquence de lecture des adolescents interrogés selon la fréquence à laquelle leurs parents les accompagnent ou les ont accompagnés à la bibliothèque :

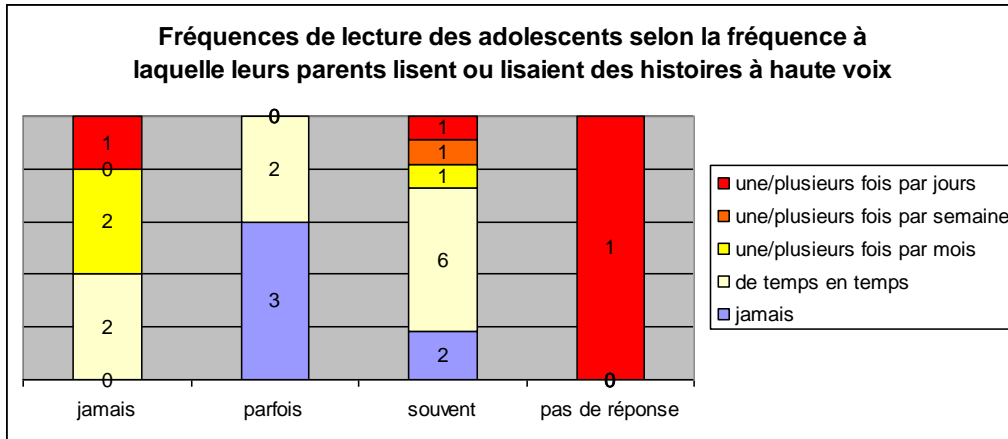


La proportion de lecteurs est plus importante parmi les adolescents ayant fréquenté la bibliothèque en compagnie de leurs parents puisque 88,8% d'entre eux sont lecteurs contre 66,7% de ceux ne l'ayant jamais fait. On retrouve également plus de lecteurs réguliers parmi les adolescents ayant fréquenté la bibliothèque en compagnie de leurs parents puisque 33,3% d'entre eux sont des lecteurs réguliers contre 25% des adolescents n'ayant jamais fréquenté la bibliothèque en compagnie de leurs parents.

Les scores de quantité de lecture des adolescents fréquentant la bibliothèque en compagnie de leurs parents et de ceux qui ne le font pas ne sont pas significativement différents ($p=0,48 > 0,1$)

Lecture à haute voix

En ce qui concerne la lecture d'histoires à haute voix, 50% des adolescents interrogés déclarent que leurs parents lisent ou leur ont lu souvent des histoires, 22,7% déclarent qu'ils leur en lisent ou leur en lisaient parfois et 22,7% déclarent que leurs parents ne leur en ont jamais lu.

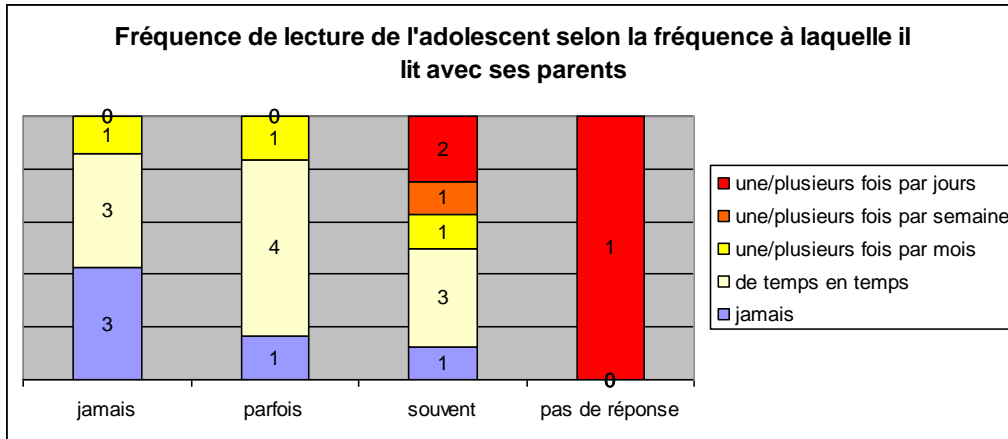


D'après le graphique précédent, les adolescents à qui l'on ne lit pas ou à qui l'on n'a jamais lu d'histoire à haute voix sont plus nombreux à être lecteurs et à lire régulièrement que les autres.

En revanche, si l'on considère la fréquence à laquelle les parents lisent des histoires à haute voix, il existe une plus grande part de lecteurs et de lecteurs réguliers parmi les adolescents à qui les parents lisent des histoires à haute voix plus souvent. De plus, la moyenne des scores de quantité de lecture des adolescents à qui les parents lisent fréquemment des histoires (cf tableau 45 de l'annexe 3) est supérieure à celle des adolescents dont les parents le faisaient moins souvent et la différence entre les scores de ces deux groupes est significative ($p=0,01 < 0,05$).

Lecture avec les parents

31,8% des adolescents interrogés ne lisent jamais avec leurs parents, 27,2% partagent parfois des moments de lecture avec eux et 36,4% le font régulièrement. Comme le montre le graphique suivant, les adolescents partageant des moments de lecture avec leurs parents sont plus nombreux à lire que ceux qui ne le font pas. De plus la proportion de lecteurs et de lecteurs lisant de manière régulière et fréquente est plus importante chez les adolescents vivant dans un foyer dans lequel cette pratique est plus fréquente.



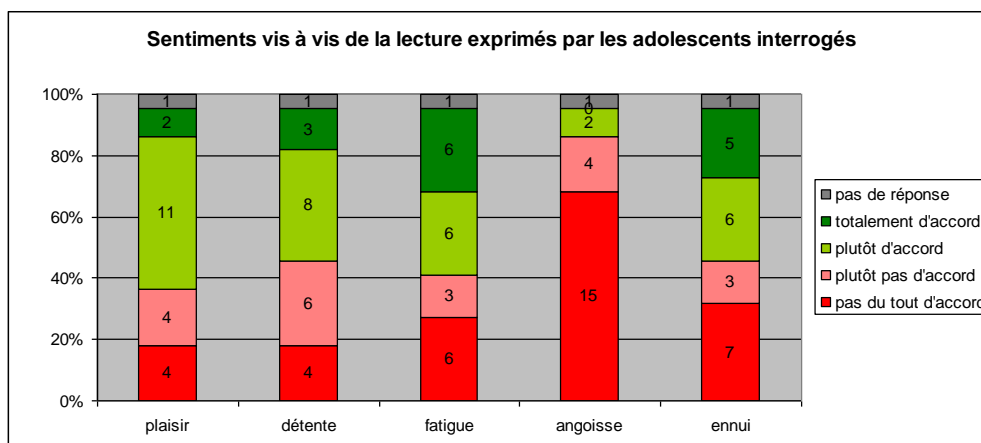
De plus, la moyenne des scores de quantité de lecture des adolescents lisant parfois ou souvent en compagnie de leurs parents est supérieure à celle de ceux qui ne le font jamais et les différences entre les scores de ces deux groupes est significative ($p=0,01 < 0,1$).

4 Les attitudes vis-à-vis de la lecture

4.1 Description des attitudes des adolescents interrogés

La troisième et dernière hypothèse de notre étude porte sur les attitudes vis-à-vis de la lecture. Celles-ci comportent trois dimensions : une dimension affective concernant les sentiments éprouvés pendant la lecture, une dimension cognitive concernant les croyances à propos de la lecture et une dimension comportementale concernant les intentions vis-à-vis de la lecture.

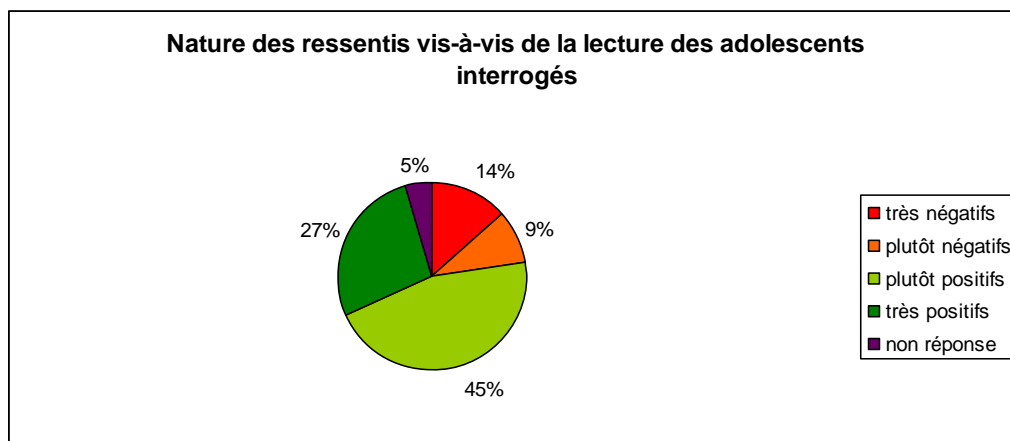
La dimension affective



Comme le montre le graphique précédent, le sentiment éprouvé pendant la lecture qui est le plus répandu parmi les adolescents interrogés est le plaisir puisque 59,1% des adolescents interrogés déclarent ressentir du plaisir quand ils lisent. Il est suivi par la fatigue, qui est

ressentie par 54,5% des adolescents interrogés, puis par la détente et l'ennui qui concernent, chacun, 50% des adolescents interrogés. Seuls 9% des adolescents interrogés déclarent se sentir angoissés lorsqu'ils lisent.

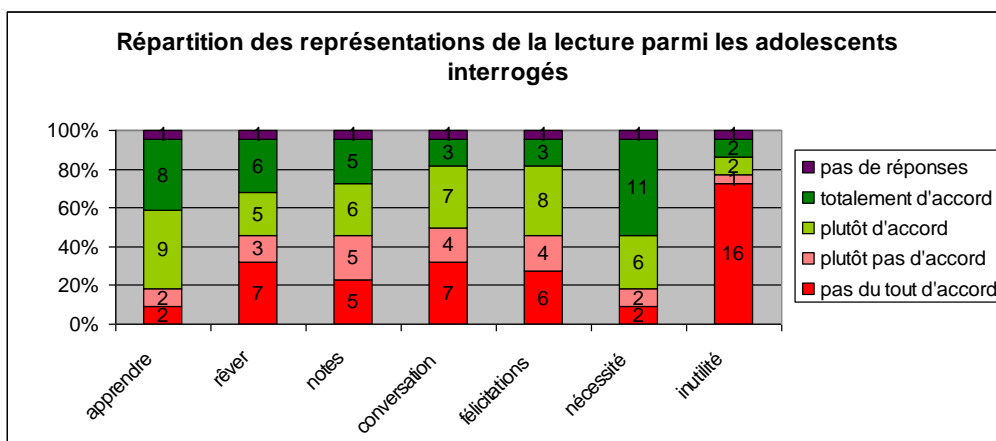
A partir de ces réponses, nous avons calculé un score représentant la dimension affective des attitudes vis-à-vis de la lecture. La répartition de ces ressentis parmi les adolescents interrogés est représentée sur le graphique suivant :



La majorité des adolescents interrogés a des ressentis positifs vis-à-vis de la lecture puisque 72% d'entre eux obtiennent un score supérieur à 1,5. Parmi eux, 27% obtiennent un score supérieur à 2, ce qui traduit un ressenti nettement positif vis-à-vis de la lecture. 14% des adolescents interrogés ont un ressenti nettement négatif vis-à-vis de la lecture (score inférieur à 1).

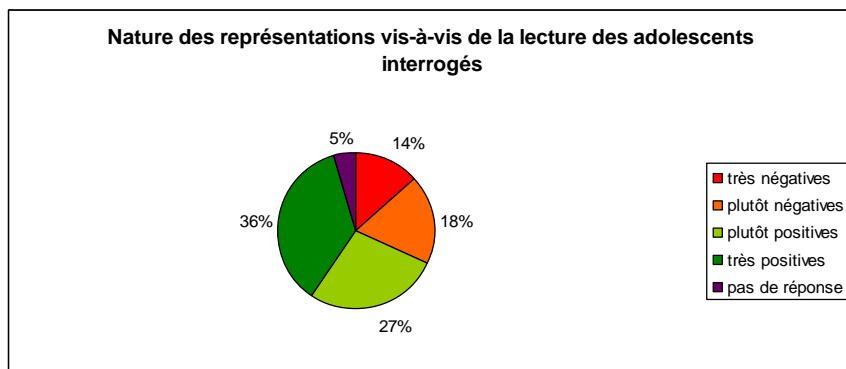
La dimension cognitive

La dimension cognitive des attitudes vis-à-vis de la lecture concerne les représentations des adolescents vis-à-vis de l'utilité et de la nécessité de cette activité, ainsi que des bénéfices escomptés. Ces représentations sont représentées sur le graphique ci-dessous :



77% des adolescents interrogés considèrent la lecture comme une activité nécessaire et qui permet d'acquérir de nouvelles connaissances. La moitié des adolescents interrogés envisage la lecture comme un moyen de rêver et de s'évader, d'obtenir de meilleures notes à l'école et d'être félicité par ses proches. 45% voient également dans la lecture une source de sujets de conversations intéressants. Seuls 18% des adolescents interrogés considèrent la lecture comme une activité inutile.

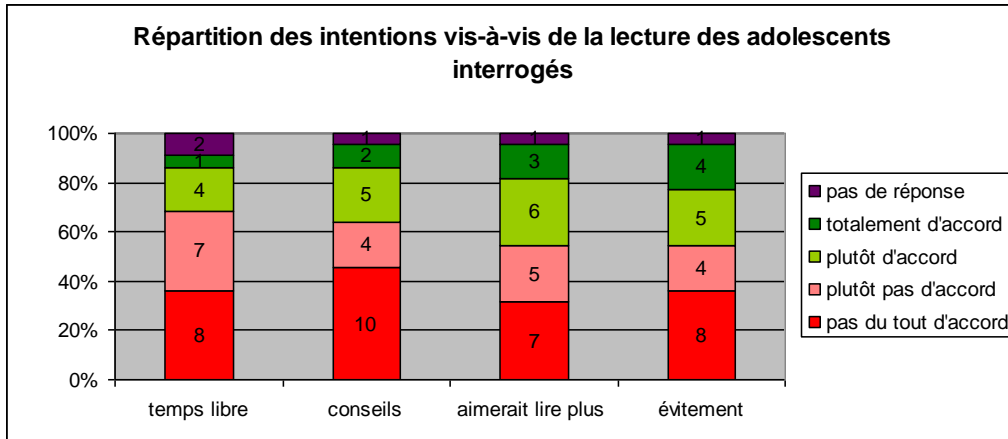
Comme pour l'aspect affectif des attitudes vis-à-vis de la lecture, nous avons attribué à chaque adolescent un score compris entre 0 et 3 afin de rendre compte de la nature positive ou négative de ces représentations de la lecture. La répartition de ces représentations au sein de notre échantillon est représentée sur le graphique suivant :



En se basant sur cet indice, nous pouvons constater que les représentations de la lecture sont de nature plutôt positive pour 63% des adolescents interrogés. 36% de ceux-ci ont des représentations nettement positives (score supérieur à 2). 14% des adolescents interrogés ont une vision très négative de la lecture (score inférieur à 1)

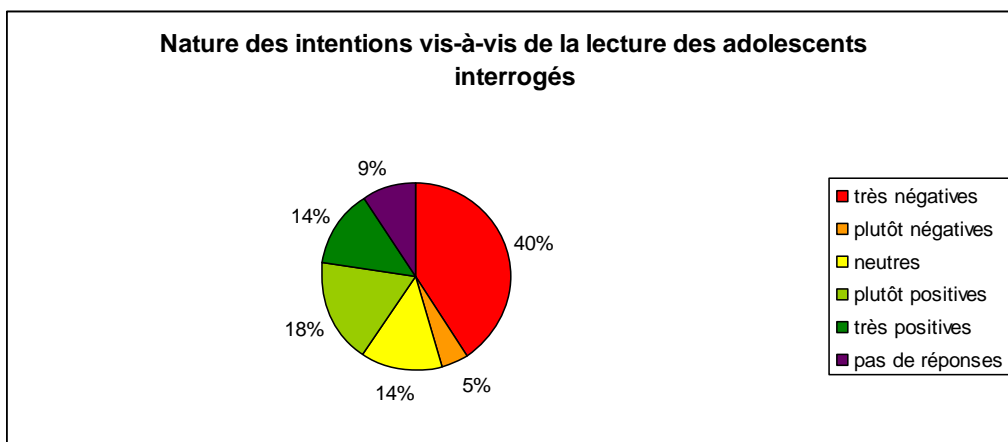
La dimension conative

La dernière dimension des attitudes vis-à-vis de la lecture concerne la dimension conative qui prend en compte les intentions d'actions des adolescents vis-à-vis de la lecture. Les intentions vis-à-vis de la lecture sont représentées sur le graphique ci-dessous.



Les intentions vis-à-vis de la lecture des adolescents interrogés sont plus partagées que leurs ressentis ou leurs représentations. En effet, 41% d'entre eux déclarent qu'ils aimeraient lire plus à l'avenir, et le même nombre d'adolescents déclare au contraire qu'ils évitent de lire autant que possible. 32% des adolescents interrogés envisagent de lire un livre recommandé par un de leurs proches et 23% envisagent de lire pendant leur temps libre.

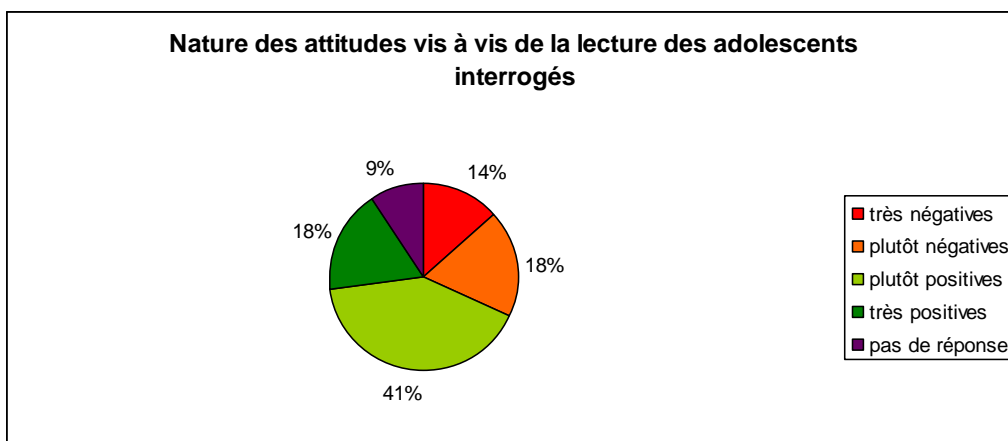
La nature des intentions vis-à-vis de la lecture des adolescents interrogés est représentée dans le graphique suivant :



45% des adolescents interrogés expriment des intentions plutôt négatives vis-à-vis de la lecture (score inférieur à 1,5) contre 32% d'intentions plutôt positives (score supérieur à 1,5). De plus, 40% des adolescents interrogés expriment des intentions nettement négatives vis-à-vis de la lecture (score inférieur à 1).

Score total

À partir de ces trois sous scores, nous avons calculé un score total représentant les attitudes vis-à-vis de la lecture. Ce score, compris entre 0 et 3, permet de rendre compte des attitudes générales vis-à-vis de la lecture. Celles-ci se répartissent de la manière suivante :



Le score minimal obtenu parmi les adolescents interrogés est de 0,63 et le score maximal de 2,39. La moyenne des scores obtenus est de 1,62 avec un écart type de 0,49.

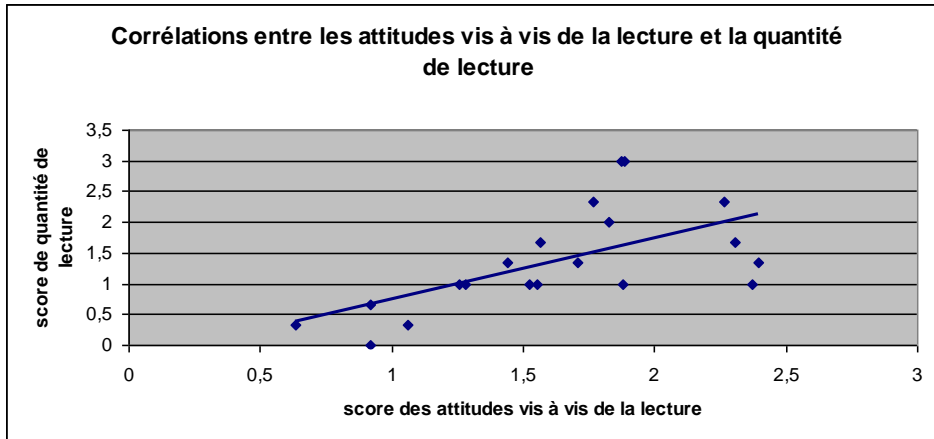
4.2 Corrélations entre les attitudes et les pratiques de lecture

La dernière hypothèse présuppose l'existence d'une corrélation entre les attitudes vis-à-vis de la lecture et les pratiques de lecture. Le tableau suivant résume les moyennes et écarts-types des scores d'attitudes vis-à-vis de la lecture selon la fréquence de lecture.

Fréquence de lecture	effectif	%	moyenne	écart type
Jamais	5	22,73%	0,88214286	0,15485803
De temps en temps	10	45,45%	1,735	0,37548465
Une / plusieurs fois par mois	3	13,64%	1,87936508	0,35289716
Une / plusieurs fois par semaine	1	4,55%	2,26428571	0
Une / plusieurs fois par jour	3	13,64%	1,81904762	0,05238095

Les scores représentant les attitudes sont plus élevés parmi les adolescents lisant le plus fréquemment. Il existe une différence significative entre les scores représentant les attitudes vis-à-vis de la lecture des adolescents qui ne lisent jamais et ceux des adolescents lecteurs ($p=2,31.10^{-5} < 0,1$). En revanche les différences entre les scores des attitudes vis-à-vis de la lecture des adolescents lecteurs lisant occasionnellement et ceux des adolescents lisant plus régulièrement ne sont pas statistiquement significatives ($p=0,32 > 0,1$).

Le graphique suivant représente les scores de quantité de lecture et ceux des attitudes vis-à-vis de la lecture de chaque adolescent.



D'après ce graphique, il semble exister une relation linéaire entre ces deux variables. Le coefficient de corrélation entre le score des attitudes vis-à-vis de la lecture et le score de quantité de lecture est de 0,61, ce qui met en évidence l'existence d'une relation linéaire positive modérée entre ces deux variables. De manière générale, plus les adolescents interrogés ont des attitudes positives vis-à-vis de la lecture, plus leur quantité de lecture est importante. Cependant, pour des attitudes similaires, la quantité de lecture peut fortement varier, ce qui explique la dispersion des points.

4.3 Corrélations entre les attitudes et les pratiques familiales de lecture

Les moyennes et les écarts-types des scores des attitudes vis-à-vis de la lecture selon les pratiques familiales de lecture sont représentés dans le tableau 59 de l'annexe 3.

Des différences significatives sur le plan statistique ($p < 0,1$) concernant les attitudes vis-à-vis de la lecture sont mises en évidence là où des différences significatives avaient été constatées au niveau de la quantité de lecture. Ainsi il existe une différence significative entre les attitudes des adolescents qui pensent que leurs parents savent ce qu'ils lisent et celles de ceux qui pensent qu'ils ne le savent pas ($p = 0,03 > 0,1$). Les résultats mettent également en évidence une différence significative entre les attitudes des adolescents discutant de leurs lectures avec leurs parents et celles de ceux qui ne le font jamais ($p = 0,002 < 0,1$). De plus, les attitudes des adolescents à qui les parents achètent parfois ou souvent des livres sont plus positives que celles des autres adolescents ($p = 0,09 < 0,1$). Il existe aussi des différences significatives entre les attitudes des adolescents interrogés selon la fréquence à laquelle leurs parents leur lisent ou leur ont lu des histoires. Ainsi les adolescents à qui les parents lisent ou ont souvent lu des histoires ont des attitudes vis-à-vis de la lecture plus positives que les adolescents dont les parents le faisaient plus occasionnellement ($p = 0,04 < 0,1$). Enfin les adolescents partageant des

moments de lecture avec leurs parents ont des attitudes plus positives vis-à-vis de la lecture que ceux qui ne le font pas ($p=0,07 < 0,1$).

DISCUSSION

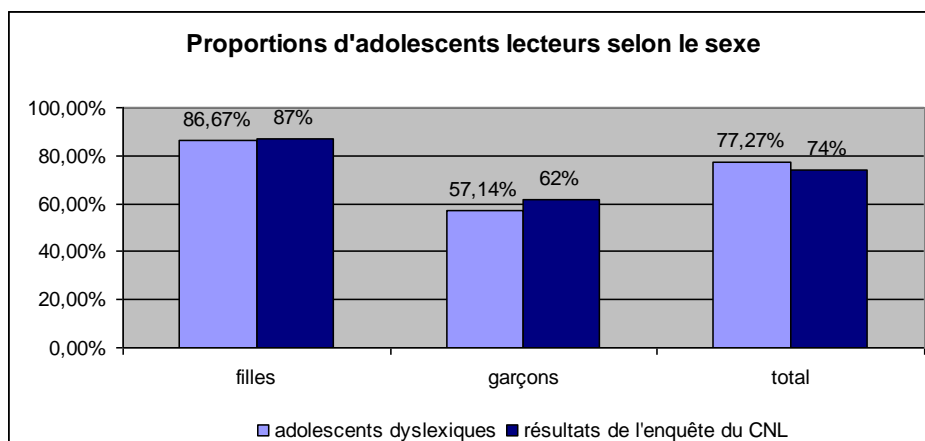
1 Réponses aux hypothèses et à la problématique

1.1 Réponses à l'hypothèse 1

La première hypothèse postule qu'il existe une grande hétérogénéité dans les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques, tant au niveau quantitatif que qualitatif. Cette hétérogénéité est confirmée par la diversité des réponses obtenues : certains adolescents dyslexiques ne lisent jamais ou très rarement et sur de courtes périodes tandis que d'autres lisent régulièrement et sur des périodes plus importantes. Les proportions d'adolescents dyslexiques lecteurs varient selon le sexe (les filles lisent davantage que les garçons), l'âge (la proportion d'adolescents lecteurs diminue avec l'avancée en âge) et selon le niveau socioéconomique du foyer (les adolescents sont plus nombreux à lire dans les foyers appartenant au groupe CSP1). Il est tout de même possible d'identifier un certain nombre de spécificités parmi les pratiques de lecture de cette population particulière, notamment en comparant les résultats obtenus dans le cadre de cette étude avec les résultats d'autres enquêtes portant sur les pratiques de lecture des adolescents du même âge parmi la population générale.

1.1.1 Réponses à l'hypothèse 1a

Au niveau quantitatif tout d'abord, 77% des adolescents interrogés dans le cadre de notre étude déclarent lire dans le cadre de leurs loisirs au moins de temps en temps. Ces résultats sont proches de ceux de l'enquête du Centre National (CNL) du Livre réalisée en 2016 puisque 74% des adolescents interrogés déclaraient lire par goût personnel dans le cadre de leurs loisirs. Les proportions de garçons et de filles lecteurs ou lectrices sont également sensiblement équivalentes dans notre étude et dans celle du CNL comme le montre la graphique suivant :



En ce qui concerne la fréquence de lecture, d'après les résultats de notre enquête, la part des adolescents interrogés qui déclarent lire au moins une fois par semaine est de 19%. D'après l'étude du CNL, cette même proportion est de 68% dans la population générale. Il est donc possible de supposer que les adolescents dyslexiques lisent moins fréquemment que la moyenne des adolescents.

Pour ce qui est de la durée de lecture, l'étude du CNL fait état d'une durée moyenne hebdomadaire de lecture de 3h15. Si l'on considère que cette durée se répartit équitablement sur les jours de la semaine, la durée moyenne journalière de lecture serait donc d'environ 28 minutes. Or 82% des adolescents de notre étude lisent moins d'une demi-heure.

De plus, 77% des adolescents interrogés dans le cadre de cette étude déclarent avoir lu moins de 5 livres au cours des 12 derniers mois. À titre de comparaison, selon l'étude du CNL, la moyenne du nombre de livres lus au cours des trois derniers mois par les collégiens de la population générale est de 3,7, ce qui correspondrait à une moyenne de 14,8 livres sur une année. Au moins 90% des adolescents dyslexiques interrogés se situent en dessous de cette moyenne.

En résumé, la proportion de lecteurs parmi les adolescents interrogés dans notre enquête est sensiblement similaire à celle des adolescents de la population générale. Cependant, si l'on regarde leurs comportements de lecture en détail, les adolescents dyslexiques lisent en moyenne moins souvent, moins longtemps et une moindre quantité de livres.

1.1.2 Réponses à l'hypothèse 1b

Au niveau qualitatif, les deux genres de livres préférés des adolescents interrogés dans le cadre de notre enquête, tout comme ceux des adolescents ayant participé à l'enquête du CNL, sont les romans et bandes dessinées.

Les résultats de notre enquête montrent cependant que la proportion d'adolescents lisant des romans (54,5%) est inférieure à celle des adolescents ne présentant pas de troubles du langage écrit (59%). Parmi les filles notamment, seules 46% des collégiennes interrogées dans le cadre de notre enquête sont lectrices de romans contre 71% des collégiennes interrogées dans le cadre de l'enquête du CNL. En revanche la proportion de collégiens et collégiennes dyslexiques lisant des bandes dessinées (72,7%) est nettement supérieure à celle des adolescents et adolescentes de la population générale (63%). Cette différence est encore plus frappante parmi les filles qui d'après l'enquête du CNL sont 56% à lire des bandes dessinées contre 73,3% dans notre enquête. La proportion d'adolescents lisant des mangas est également supérieure parmi les collégiens interrogés dans le cadre de notre enquête (40,9%) à celle observée parmi les collégiens ayant participé à l'enquête du CNL (31%).

Ces observations laissent supposer que les collégiens dyslexiques s'adaptent à leur handicap en privilégiant d'autres types de lecture. Il n'est pas surprenant que les romans soient moins plébiscités par les adolescents dyslexiques. En effet, la lecture de romans suppose la nécessité de lire des textes longs, denses, sans possibilité de prendre des indices visuels pour s'assurer la bonne compréhension de ce qui a été lu. Cette activité est donc très coûteuse en énergie si les mécanismes de base d'identification des mots écrits sont déficitaires. À l'inverse, les bandes dessinées et les mangas permettent de prendre appui sur les illustrations pour mettre en place des stratégies de compensation consistant à s'aider du contexte pour renforcer la compréhension de ce qui est lu. De plus, les textes y sont plus courts et présentés de manière plus aérée.

Les genres de romans plébiscités par les collégiens de notre panel correspondent à ceux privilégiés par les collégiens interrogés dans le cadre de l'enquête du CNL.

De plus, les collégiens interrogés dans le cadre de notre étude sont 27,3% à écouter des livres audio. D'après l'étude du CNL, la proportion de collégiens auditeurs de livres audio est de 15%. Les collégiens dyslexiques semblent donc plus nombreux à s'adonner à cette activité qui leur permet d'avoir accès aux bénéfices de la lecture sans être gênés par leurs difficultés instrumentales d'identification des mots écrits.

1.2 Réponses à l'hypothèse 2

La seconde hypothèse interroge l'existence de corrélations entre les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques et celles de leur environnement familial. Cette hypothèse est vérifiée mais les différentes composantes des pratiques de lecture de l'environnement familial

semblent ne pas intervenir dans la même mesure sur les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques.

1.2.1 Réponses à l'hypothèse 2a

D'après l'enquête du CNL, les adolescents dont les deux parents sont lecteurs lisent plus régulièrement et davantage que les autres. D'après cette même enquête, les adolescents dont les parents lisent le plus fréquemment lisent également davantage. Aucune de ces deux corrélations n'a pu être mise en évidence dans notre enquête. Quelle que soit la fréquence de lecture du parent qui lit le plus souvent au sein du foyer, la pratique de la lecture demeure occasionnelle pour la plupart des adolescents dyslexiques interrogés.

1.2.2 Réponses à l'hypothèse 2b

D'après l'enquête du CNL, l'absence ou la difficulté d'accès aux livres et aux autres supports de lecture constitue un frein à la pratique de la lecture. En effet, les adolescents qui considèrent posséder peu ou presque pas de livres chez eux lisent en moyenne moins que les autres. Dans notre étude, les adolescents lecteurs sont effectivement plus nombreux à mesure que le nombre de livres disponibles au sein du foyer augmente. La quantité de lecture augmente également avec l'augmentation du nombre de livres disponibles mais ces différences ne sont pas significatives sur le plan statistique. Ni la possession d'une carte de bibliothèque, ni le fait que les parents soient abonnés à la presse écrite n'a d'incidence sur les pratiques de lecture des adolescents interrogés. En revanche, les adolescents étant eux-mêmes abonnés à un magazine ou un journal lisent davantage que ceux qui ne le sont pas. Il est cependant difficile de déterminer le sens de la relation de cause à effet entre ces deux informations : lisent-ils davantage parce qu'ils sont abonnés à un magazine ou à un journal ou sont-ils abonnés à un magazine ou à un journal parce qu'ils sont lecteurs ?

1.2.3 Réponses à l'hypothèse 2c

Selon Lahire (1995), les échanges avec les parents autour de la lecture sont indispensables pour donner vie au matériel de lecture à disposition des adolescents et pour donner du sens aux modèles observés. Notre étude met en évidence une pratique plus fréquente et plus intensive de la lecture parmi les adolescents qui pensent que leurs parents se tiennent informés de leurs lectures et qui en discutent avec eux. Cette même tendance avait été observée par Monique Lebrun (2004) parmi l'ensemble des collégiens. Presque tous les adolescents ayant participé à notre enquête déclarent que leurs parents les incitent à lire mais ces demandes ne semblent pas avoir d'incidence sur les pratiques des adolescents en question. En revanche, les adolescents à qui les parents achètent des livres ou que les parents accompagnent à la

bibliothèque sont plus nombreux à lire et lisent en moyenne davantage que ceux dont les parents ne le font pas, bien que cette différence ne soit pas considérée comme significative sur le plan statistique.

1.2.4 Réponses à l'hypothèse 2d

Les résultats concernant l'influence de la pratique de la lecture à haute voix sur les pratiques de lecture des adolescents interrogés montrent une tendance inverse à la tendance attendue d'après nos hypothèses. En effet, d'après ces données, les adolescents à qui l'on ne lit pas ou à qui l'on n'a jamais lu d'histoires à haute voix sont ceux qui lisent le plus. Ces résultats surprenants pourraient s'expliquer par le fait que les parents d'adolescents lecteurs encouragent leur adolescent à lire lui-même si celui-ci en a l'habitude plutôt que de lire pour lui à haute voix. En revanche, parmi les adolescents à qui les parents lisent ou ont déjà lu des histoires à haute voix, la fréquence de cette pratique influe positivement sur les pratiques de lecture de l'adolescent en question, ce qui rejoint les données de la littérature (Centre National du livre, 2016; Hansen, 1969; Lebrun, 2004).

Le fait de partager occasionnellement ou plus régulièrement des moments de lecture en compagnie de leurs parents a également un impact positif sur les pratiques de lecture des adolescents interrogés.

1.3 Réponses à l'hypothèse 3

La troisième hypothèse porte sur les attitudes vis-à-vis de la lecture qui comprennent, selon la définition de Mathewson (1994), les ressentis associés à la lecture, les représentations de la lecture et les intentions de lire. La majorité des adolescents interrogés dans le cadre de cette enquête exprime des ressentis positifs et des représentations positives de la lecture. En revanche les intentions de lire sont plus mitigées.

Ces résultats ont permis de mettre en évidence, comme le stipulent les travaux de Keskin & Bastug (2014), Lebrun (2004) et Mathewson (1994), l'existence d'une corrélation entre les attitudes vis-à-vis de la lecture et les pratiques de lecture. De plus, il existe des différences significatives au niveau des attitudes de lecture selon la connaissance des lectures de l'adolescent par les parents, les discussions à propos de la lecture avec les parents, la lecture à haute voix par les parents et le partage de moments de lecture avec les parents. Ces différences significatives coïncident avec les différences significatives concernant la quantité de lecture qui ont été mises en évidence.

Certains indicateurs de cette étude peuvent être comparés avec les données de l'étude du CNL. Ainsi 77% des adolescents interrogés dans le cadre de notre enquête considèrent que la lecture est nécessaire. À titre de comparaison, 68% des collégiens interrogés dans l'étude du CNL partagent cette croyance. De plus 73 % des adolescents interrogés dans le cadre de notre étude éprouvent des sentiments positifs vis-à-vis de la lecture, ce qui correspond à la proportion de collégiens déclarant aimer lire dans l'enquête du CNL. Au vu de ces résultats, les attitudes vis-à-vis de la lecture des adolescents dyslexiques ne semblent pas plus négatives que celles des adolescents de la population générale. D'après Mathewson (1994), la décision de commencer à lire ou de continuer à lire dépend de la balance entre les bénéfices attendus de cette activité (qui dépendent eux-mêmes des attitudes vis-à-vis de la lecture) et l'effort que cette activité suppose. Dans le cas des adolescents dyslexiques, l'effort à fournir pour la lecture est plus important, ce qui expliquerait le fait que ces adolescents lisent moins, alors même que leurs attitudes vis-à-vis de la lecture ne diffèrent pas sensiblement de celles de leurs pairs.

2 Difficultés rencontrées

Les principales difficultés que nous avons rencontrées au cours de la rédaction de ce mémoire concernent la diffusion des questionnaires et le recueil des réponses à ce questionnaire. En effet, notre population se compose de 22 adolescents dyslexiques, ce qui est inférieur au nombre de réponses que nous espérions rassembler. Pour la diffusion du questionnaire, nous avons contacté les syndicats qui l'ont ensuite diffusé auprès de leurs adhérents. Cependant nous avons reçu un faible taux de réponse au questionnaire. De plus, plusieurs orthophonistes intéressés par la démarche nous ont adressé leurs encouragements mais ne pouvaient pas nous aider car ils ne suivent actuellement aucun patient de cette tranche d'âge. Enfin le questionnaire a été diffusé en deux temps, tout d'abord auprès des orthophonistes des régions de Lorraine et de Franche-Comté, puis, face au faible taux de réponses, auprès des orthophonistes des autres régions de France. Ce deuxième temps de recueil des réponses a été interrompu avant son terme par l'annonce du confinement, ce qui ne nous a à nouveau pas permis de recueillir le nombre de questionnaires que nous espérions, alors même que certains orthophonistes s'y étaient engagés.

3 Limites de l'étude

Les tendances mises en évidence dans cette étude ainsi que les arguments avancés pour valider ou infirmer nos hypothèses demandent à être nuancés en raison de l'existence de plusieurs biais et limites dans la conception de notre étude.

La limite principale à cette étude concerne le faible nombre de sujets parmi notre population d'étude. Ce nombre ne permet pas de généraliser les tendances observées sur notre population d'étude à l'ensemble des adolescents dyslexiques.

Nous avons également constaté, au dépouillement des réponses reçues et après avoir échangé avec certains orthophonistes ayant transmis le questionnaire à leurs patients, que certaines questions ou certaines modalités de réponse avaient entraîné des difficultés de compréhension auprès des adolescents ayant répondu au questionnaire. En particulier, les adolescents ont éprouvé des difficultés à différencier les différents genres de romans. Nous avons également remarqué des incohérences dans les réponses de certains sujets, ce qui nous a amenés à postuler l'existence de difficultés de compréhension.

Certaines questions portaient également sur plusieurs informations, ce qui a entraîné des difficultés à interpréter les réponses reçues. Par exemple, à la question « Vos parents ont-ils déjà réalisé les activités suivantes : », il nous semble qu'il aurait été nécessaire de distinguer les activités réalisées par le passé de celles toujours d'actualité.

Enfin, il est possible que les réponses des adolescents aient été soumises à un biais de désirabilité sociale, particulièrement parmi ceux qui ont répondu au questionnaire en présence de leurs parents. En effet, selon les représentations de chacun, il est possible que certains adolescents et certains parents se soient sentis obligés de choisir les modalités de réponses qui leur semblaient les plus valorisantes par crainte d'un jugement négatif s'ils ne le faisaient pas.

4 Pistes de recherche et perspectives cliniques

Pour poursuivre cette étude, il serait intéressant de dupliquer cette étude sur un plus grand échantillon afin d'obtenir des résultats plus fiables qui pourraient être généralisés.

Le fait de coupler les réponses des adolescents à celles de leurs parents permettrait également de pallier certains biais, d'avoir accès à des informations plus précises et à d'autres informations et d'ouvrir ainsi de nouvelles pistes de réflexion. Il serait également riche d'enseignement d'étudier l'impact de la prise en charge orthophonique et de la sévérité du

trouble sur les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques en diffusant un questionnaire adressé à l'orthophoniste parallèlement à celui adressé à l'adolescent. Ce questionnaire pourrait également être l'occasion de recueillir les représentations des orthophonistes quant à l'importance de la pratique de la lecture ainsi que les moyens qu'ils utilisent pour la favoriser.

D'un point de vue clinique, ces résultats offrent des perspectives intéressantes quant à la pratique de l'accompagnement parental des enfants et adolescents dyslexiques. En effet, les facteurs qui influencent le plus significativement les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques interrogés dans le cadre de notre étude concernent les échanges et discussions autour de la lecture et le partage d'activités en lien avec la lecture. Il est possible d'imaginer que les orthophonistes puissent conseiller aux parents d'adopter ces comportements afin d'encourager la lecture chez leur enfant.

CONCLUSION

Par cette étude, nous avons cherché à dresser un état des lieux des pratiques de lecture des adolescents dyslexiques. Nous avons également pour objectif d'analyser les effets des comportements vis-à-vis de la lecture de l'environnement familial des adolescents dyslexiques sur les pratiques de lecture de ces adolescents. Nous espérons, grâce à cela, identifier des comportements pouvant être mis en place au sein des familles afin de favoriser l'investissement de la lecture malgré la dyslexie. Pour cela, nous avons confectionné un questionnaire destiné aux adolescents dyslexiques scolarisés au collège. Ces questionnaires ont été diffusés auprès de ces adolescents par le biais des orthophonistes qui assurent leur prise en charge.

Les résultats ont tout d'abord montré l'hétérogénéité des pratiques de lecture de ces adolescents, tant au niveau quantitatif que qualitatif. Nous avons cependant pu mettre en évidence un certain nombre de particularités parmi les pratiques de lecture des adolescents porteurs d'un trouble spécifique du langage écrit : La proportion d'adolescents déclarant lire pour le plaisir en dehors de toute contrainte scolaire est similaire à celle observée parmi les études portant sur l'ensemble de la population. Cependant, les adolescents dyslexiques lisent en moyenne moins souvent, moins longtemps et en moins grande quantité que les adolescents du même âge n'étant pas affectés par ce handicap. Les résultats obtenus n'ont pas permis de mettre en évidence de différences significatives au niveau de la quantité de lecture selon le sexe ou la catégorie socioéconomique du foyer. En revanche, comme parmi les adolescents normo lecteurs, l'avancée en âge s'accompagne d'une diminution de la pratique de la lecture. Les types de livres privilégiés par les adolescents interrogés dans le cadre de cette enquête diffèrent des résultats des autres enquêtes portant sur la population générale des adolescents. En effet, les adolescents dyslexiques semblent adapter leurs supports de lecture à leur handicap puisqu'ils privilégient les mangas et les BD qui contiennent des textes plus courts ainsi que des illustrations facilitant la construction du sens. Ils sont également plus nombreux à écouter des livres audio.

En ce qui concerne l'influence de l'environnement familial sur les pratiques de lecture, ni la disponibilité du matériel de lecture, ni le fait que les parents soient eux-mêmes lecteurs ou non ne semble entraîner l'existence de différences significatives dans les pratiques de lecture des adolescents interrogés et dans leurs attitudes vis-à-vis de la lecture. En revanche, les échanges autour de la lecture et le partage d'activités liées à la lecture se révèlent être des

facteurs prédictifs de l'intensité des pratiques de lecture des adolescents et de la nature positive de leurs attitudes vis-à-vis de la lecture. Ces résultats montrent que la disponibilité du matériel de lecture et l'exemple du comportement des parents vis-à-vis de la lecture n'ont pas d'incidence sur les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques s'ils ne sont pas verbalisés et source d'échanges et d'activités partagés. Plus encore que parmi les adolescents normo lecteurs, il semble indispensable pour éveiller l'envie de lire chez les adolescents dyslexiques de donner vie au matériel de lecture disponible et de faire prendre conscience de la richesse et de la diversité des opportunités qu'il recèle.

Nous espérons que notre questionnaire constituera un point de départ à d'autres réflexions quant aux spécificités des pratiques de lecture des adolescents dyslexiques et aux moyens de favoriser chez eux la lecture. Les résultats obtenus sur cette population sont en effet à nuancer au vu du faible nombre de réponses aux questionnaires et demanderaient à être confirmés sur des effectifs plus importants.

Ces résultats sont néanmoins encourageants puisqu'ils ont le mérite de montrer que le rejet de la lecture du fait de la dyslexie n'est pas une fatalité. De plus, si ces résultats étaient confirmés sur une population plus importante, ils justifieraient l'utilité d'impliquer les parents dans la prise en charge de la dyslexie puisqu'ils démontrent l'influence des actions des parents sur les pratiques de lecture de leur enfant. Les actions les plus favorables à l'investissement de la lecture par les adolescents dyslexiques peuvent, en outre, être mises en œuvre quelles que soient les conditions financières et le capital culturel du foyer.

De façon plus personnelle, la réalisation de ce mémoire m'a permis d'approfondir mes connaissances à propos des troubles spécifiques du langage écrit et de nourrir mes réflexions quant à ma future posture professionnelle. Cela m'a notamment permis d'affermir ma conviction que l'intervention orthophonique ne se limite pas à un travail technique circonscrit au cadre de la séance mais s'inscrit dans un environnement beaucoup plus large qui doit être pris en considération pour pouvoir apporter un réel changement.

De plus, ce travail m'a permis de remettre en question certaines représentations que j'avais quant à la nécessité de la lecture et aux raisons d'entreprendre cette activité. En tant que lectrice assidue de romans, j'avais tendance à considérer principalement la lecture comme source de plaisir, de rêve et d'évasion, quitte à négliger l'aspect culturel et éducatif qu'elle revêt. Or si mes représentations ne sont pas en accord avec celles des adolescents et des parents à qui je serai amenée à m'adresser, mon discours aura moins de chances d'être reçu.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303. JSTOR.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
- Bintz, W. P. (1993). Resistant Readers in Secondary Education: Some Insights and Implications. *Journal of Reading*, 36(8), 604.
- Blin, J. (2014). *Etude du handicap causé par la dyslexie chez des adultes au quotidien : Approche quantitative et qualitative* [Mémoire d'Orthophonie]. Université de Lorraine.
- Bosse, M.-L., Tainturier, M. J., & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198-230.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.05.009>
- Brun-Henin, F., Velay, J.-L., Beecham, Y., & Cariou, S. (2012). Troubles d'écriture et dyslexie: Revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale. *Développements*, 13(4), 4-28. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/devel.013.0004>
- Centre National du livre. (2016). *Les jeunes et la lecture*.
https://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/13788/ressource_fichier_fr_1es.jeunes.et.la.lecture.etude.2016.06.27.ok.pdf
- Chagnon, J.-Y. (2014). *Approche clinique des troubles instrumentaux (dysphasie, dyslexie, dyspraxie)*. Dunod.

- Chik, P., Ho, C., Yeung, P., Wong, Y., Chan, D., Chung, K., & Lo, L. (2012). Contribution of discourse and morphosyntax skills to reading comprehension in Chinese dyslexic and typically developing children. *Annals of Dyslexia*, 62(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0045-6>
- Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1), 74-89. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(92\)90018-2](https://doi.org/10.1016/0022-0965(92)90018-2)
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & Mckenna, M. C. (2013). Measuring Adolescents' Attitudes Toward Reading : A Classroom Survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 565-576. <https://doi.org/10.1002/JAAL.183>
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1044>
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1991). Tracking the Unique Effects of Print Exposure in Children : Associations With Vocabulary, General Knowledge, and Spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.264>
- Fawson, P. C., & Moore, S. A. (1999). Reading Incentive Programs : Beliefs and Practices. *READING PSYCHOLOGY*, 4, 325. edsbl.
- Fernández-Blanco, V., Prieto-Rodríguez, J., & Suarez-Pandiello, J. (2017). A Quantitative Analysis of Reading Habits in Spain. *International Journal of Arts Management*, 19(3), 19-32. bth.
- Fink, R. P. (1995). Successful Dyslexics : A Constructivist Study of Passionate Interest Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(4), 268-280. edsjsr.

- Gallik, J. D. (1999). Do They Read for Pleasure ? Recreational Reading Habits of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-488. edsjsr.
- Hansen, H. S. (1969). The Impact of the Home Literary Environment On Reading Attitude. *Elementary English*, 46(1), 17-24.
- Hilton, J. L., Wilcox, B., Morrison, T. G., & Wiley, D. A. (2010). Effects of Various Methods of Assigning and Evaluating Required Reading in One General Education Course. *Journal of College Reading and Learning*, 41(1), 7-28.
<https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850333>
- John T. Guthrie, Mc Gough, K., & Wigfield, A. (1994). *Measuring Reading Activity : An Inventory* (INSTRUCTIONAL RESOURCE NO. 4). National Reading Research Center.
- Keskin, H. K., & Bastug, M. (2014). A study of the correlations among reading frequency, participation in reading environments and reading attitude. *Int. J. Soc. Sci. Educ.*, 4, 560-568.
- Lahire, B. (1995). Du rôle des configurations familiales dans la réussite ou l'échec scolaire en lecture. *Le français aujourd'hui*, 111, 36-43.
- Lamouroux, M. (2015). *La lecture au collège et au lycée : Une activité prioritaire renouvelée par le numérique*. Éditions du Cercle de la Librairie.
<https://doi.org/10.3917/elec.lege.2015.01.0215>
- Launay Laurence. (2016). *Guide de l'orthophoniste : Les « dys » et autres / sous la direction de Jean-Marc Kremer, Emmanuelle Lederlé, Christine Maeder ; préface Pierre Ferrand. Volume III. Intervention dans les troubles du langage écrit et raisonnement*. Lavoisier-Médecine sciences.

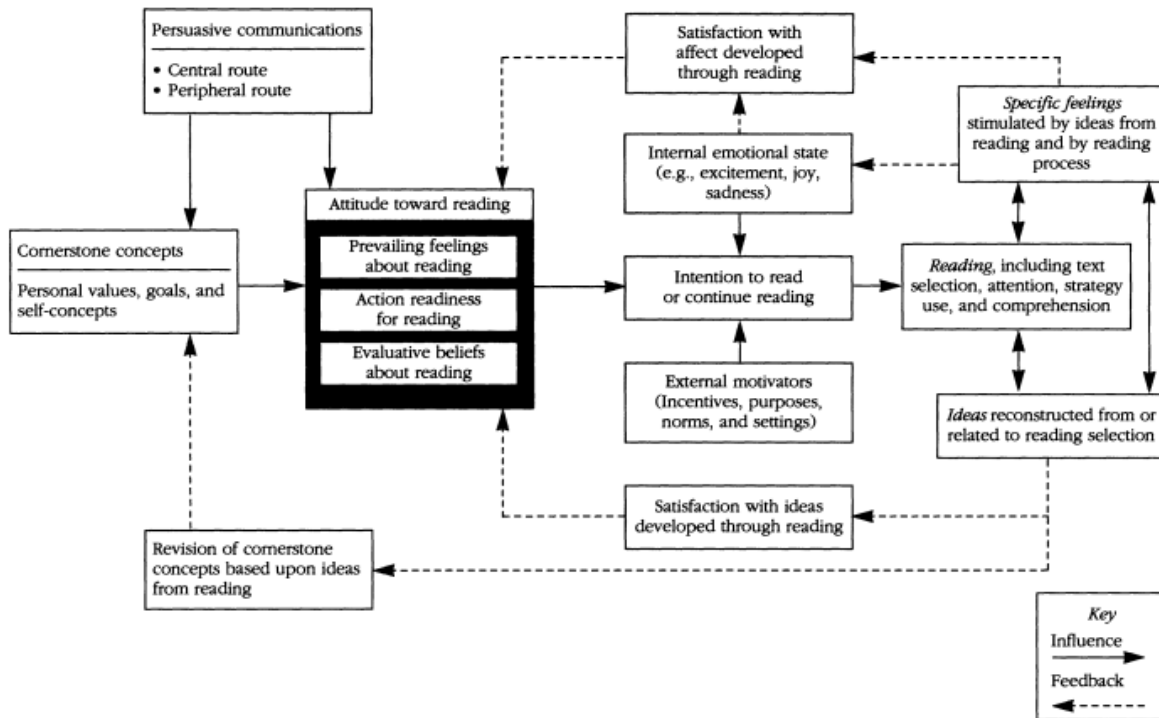
- Lazarus, B. D., & Callahan, T. (2000). Attitudes Toward Reading Expressed by Elementary School Students Diagnosed with Learning Disabilities. *READING PSYCHOLOGY*, 4, 271. edsbl.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois [Texte imprimé]* (NANCY - IUT CHARLEMAGNE 028.5 LEB p). Sainte-Foy, Québec : Éditions Multimondes; cat04003a. <http://search.ebscohost.com/bases-doc.univ-lorraine.fr/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=cat04003a&AN=cbu.486617&lang=fr&site=eds-live&scope=site>
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E., & Kinnunen, R. (1995). Long-term development of learning activity : Motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, 30(1), 21-35. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3001_3
- Mathewson, G. C. (1994). Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read. In R. B. Ruddell & H. Singer, *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd ed., p. 1131-1161). International Reading Association.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students : Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring Attitude toward Reading : A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading : A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/748205>

- Merga, M. K., & Ledger, S. (2019). Teachers' attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom. *Literacy*, 53(3), 134-142. <https://doi.org/10.1111/lit.12162>
- Nicolson, R., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). Dyslexia, development and the cerebellum. *Trends in Neurosciences*, 24(9), 515-516. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(00\)01923-8](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(00)01923-8)
- Nootens, P., Morin, M.-F., Alamargot, D., Gonçalves, C., Venet, M., & Labrecque, A.-M. (2019). Differences in attitudes toward reading : A survey of pupils in Grades 5 to 8. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02773>
- Piquard-Kipffer, A., & Léonova, T. (2017). Scolarité et handicap : Parcours de 170 jeunes dysphasiques ou dyslexiques- dysorthographiques âgés de 6 à 20 ans. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia : Do they differ from their peers? *European journal of special needs education*, 21(4), 415-430. edsbl.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In *Handbook of motivation at school*. (p. 197-222). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schofield, H. L. (1980). Reading Attitude and Achievement : Teacher-Pupil Relationships. *The Journal of Educational Research*, 74(2), 111-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.1980.10885293>

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education : Theory, research, and applications*. Pearson/Merrill Prentice Hall; /z-wcorg/.
- Skottun, B. C. (2000). The magnocellular deficit theory of dyslexia : The evidence from contrast sensitivity. *Vision Research*, *40*(1), 111-127. [https://doi.org/10.1016/S0042-6989\(99\)00170-4](https://doi.org/10.1016/S0042-6989(99)00170-4)
- Sprenger-Charolles, L. (2013). *Lecture et dyslexie Approche cognitive*. Dunod.
- Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, *30*(2), 139-181. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90038-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90038-8)
- Sweet, A. P., & Guthrie, J. T. (1996). National Reading Research Center : How children's motivations relate to literacy development and instruction. *READING TEACHER*, *8*, 660. edsbl.
- Taisson - Perdicakis, C. (2013). *The role of materiality in learning to read : Aspects of the taught curriculum, teaching practice and pupil development : A case of study at the French Primary School*.
- van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest : A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, *14*(3), 305-324. psych. <https://doi.org/10.1007/BF03173117>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

ANNEXES

Annexe 1 : Modèle de Mathewson représentant les facteurs influençant les pratiques de lecture (McKenna et al., 1995)



Annexe 2 : questionnaire diffusé auprès des adolescents dyslexiques

Lecture et troubles du langage écrit

Dans le cadre de mon mémoire d'orthophonie, je réalise une enquête portant sur les pratiques de lecture des adolescents présentant un trouble spécifique du langage écrit.

Le questionnaire que je te présente vise à recueillir des informations sur les lectures des adolescents suivis en orthophonie pour des difficultés de langage écrit. Certaines questions porteront aussi sur ta famille car la lecture est aussi une affaire de famille.

Tu es libre de répondre ou non à ce questionnaire. Tu peux y répondre seul ou demander l'aide d'un de tes parents si tu ne connais pas certaines réponses ou si tu ne comprends pas certaines questions.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui est important pour moi, c'est que tu puisses t'exprimer librement par rapport aux questions qui te seront proposées. Je vais donc te proposer toute une série de questions auxquelles tu devras répondre de la manière la plus honnête possible.

Merci pour ton aide.

Informations générales

Es-tu une fille ou un garçon ?

- Une fille.
- Un garçon.

Quelle est ta date de naissance ?

__ / __ / ____

En quelle classe es-tu ?

- En 6e
- En 5e
- En 4e
- En 3e
- Autre : _____

Quel est le métier de ton père ? _____

Quel est le métier de ta mère ? _____

Combien d'enfants y a-t-il dans ta famille ? _____

Es-tu suivi par un orthophoniste en ce moment pour des difficultés de lecture?

- Oui
- Non

Quand as-tu consulté un orthophoniste pour la première fois ?

- | | | |
|-------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> à la maternelle. | <input type="checkbox"/> Au CM1 | <input type="checkbox"/> En 4e |
| <input type="checkbox"/> Au CP | <input type="checkbox"/> Au CM2 | <input type="checkbox"/> En 3e |
| <input type="checkbox"/> Au CE1 | <input type="checkbox"/> En 6e | <input type="checkbox"/> Autre : |
| <input type="checkbox"/> Au CE2 | <input type="checkbox"/> En 5e | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

La lecture et toi

Lis-tu des livres en dehors de l'école ?

- Jamais
- De temps en temps
- Une ou plusieurs fois par mois
- Une ou plusieurs fois par semaine
- Une ou plusieurs fois par jours

Combien de temps passes-tu généralement à lire sans faire de pause ?

- Je ne lis pas.
- Moins de 15 minutes
- Entre 15 et 30 minutes
- Entre 30 minutes et 1 heure
- Plus de 1 heure

Combien de livres as-tu lu au cours des 12 derniers mois.

- Aucun
- Entre 1 et 5
- Entre 6 et 10
- Entre 10 et 20
- Plus de 20

Quels types de livres lis-tu ?

	Jamais	De temps en temps	Souvent
• Des romans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des livres documentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des mangas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des livres pratiques (bricolage, cuisine, loisirs créatifs...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• De la poésie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Du théâtre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quels types de romans lis-tu ?

	Jamais	De temps en temps	Souvent
• Des romans fantastiques ou de science fiction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des romans d'aventure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des romans policiers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des romans d'amour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des histoires de la vie quotidienne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des romans historiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des histoires avec des animaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Des grands classiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lis-tu des magazines ou des journaux ?

- Jamais.
- De temps en temps.
- Une ou plusieurs fois par mois.
- Une ou plusieurs fois par semaines.
- Une ou plusieurs fois par jours.

Écoutes-tu des livres audio ?

- Jamais.
- De temps en temps.
- Une ou plusieurs fois par mois.
- Une ou plusieurs fois par semaine.
- Une ou plusieurs fois par jours.

T'arrive-t-il de lire sur internet ?

- Jamais.
- De temps en temps.
- Une ou plusieurs fois par mois.
- Une ou plusieurs fois par semaine.
- Une ou plusieurs fois par jour.

Sur internet, pratiques-tu les activités suivantes ?

	Jamais	De temps en temps	Souvent	Tous les jours ou presque
• Lire tes mails.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire des publications sur les réseaux sociaux (facebook, twitter...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Participer à une discussion sur un forum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire des blogs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire un article d'actualité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Rechercher des informations sur internet à propos d'un sujet qui t'intéresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Rechercher des informations pratiques (date, horaires, prix...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ce que tu penses de la lecture

Es-tu d'accord avec les phrases suivantes ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
• Je prends du plaisir quand je lis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je me sens détendu quand je lis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je me sens fatigué quand je lis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je me sens angoissé quand je lis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Je m'ennuie quand je lis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire permet d'apprendre des nouvelles choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire permet de rêver et de s'évader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire permet d'avoir de meilleures notes à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire permet d'avoir des sujets de conversation intéressants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire permet d'être félicité par les parents et les professeurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire est nécessaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire est inutile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• J'aime lire pendant mon temps libre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Si quelqu'un me parle d'un livre qu'il a aimé, j'ai envie de le lire aussi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• J'aimerais lire plus à l'avenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• J'essaie d'éviter de lire autant que possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ta famille et la lecture

Combien de livres y a t il chez toi ?

- Moins de 50
- Entre 50 et 100.
- Entre 100 et 200.
- Plus de 200.
- Je ne sais pas.

Tes parents sont-ils abonnés à des magazines ou des journaux ?

- Oui.
- Non.
- Je ne sais pas.

Es-tu abonné à un magazine ou un journal ?

- Oui.
- Non.
- Je ne sais pas.

Possèdes-tu une carte de bibliothèque ?

- Oui.
- Non mais je peux utiliser celle d'un autre membre de ma famille.
- Non.
- Je ne sais pas.

À ton avis, ta mère lit-elle ?

- Jamais.
- De temps en temps.
- Souvent
- Tous les jours ou presque
- Je ne sais pas.

À ton avis, ton père lit-il ?

- Jamais.
- De temps en temps.
- Souvent
- Tous les jours ou presque
- Je ne sais pas.

D'autres membres de ta famille lisent-ils ?

- Oui.
- Non.
- Je ne sais pas.

Si oui, qui ? _____

Tes parents savent-ils ce que tu lis en ce moment ?

- Oui.
- Non.
- Je ne sais pas.

Tes parents ont-ils déjà réalisé les activités suivantes ?

	Jamais	De temps en temps	Souvent
• Discuter avec toi de tes lectures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Te demander de lire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• T'acheter des livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• T'accompagner à la bibliothèque.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Te lire des histoires à haute voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire un livre avec toi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 3 : Présentation des résultats du questionnaire

Cette annexe regroupe, sous forme de tableaux, le détail des résultats bruts obtenus au questionnaire. Les graphiques et les descriptions présentés dans la partie résultats sont basés sur ces données.

I. Caractéristiques générales de la population

Tableau 1 : Sexe

sexe	effectif	pourcentage
filles	15	68,18%
garçons	7	31,82%
total	22	100,00%

Tableau 2 : Niveau de classe

classe	effectif	pourcentage
6e	7	31,82%
5e	4	18,18%
4e	8	36,36%
3e	3	13,64%
total	22	100,00%

Tableau 3 : Catégorie socio-professionnelle du foyer

groupe CSP du foyer	effectif	pourcentage
CSP1	11	50,00%
CSP2	6	27,27%
CSP3	5	22,73%
CSP4	0	0,00%
total	22	100,00%

Tableau 4 : Nombre d'enfants au sein du foyer

nombre d'enfants	effectif	pourcentage
1	3	13,64%
2	13	59,09%
3	1	4,55%
4	4	18,18%
5	1	4,55%
total	22	100,00%

Tableau 5 : date de début de la prise en charge en orthophonie

début de la prise en charge orthophonique	effectif	pourcentage
Maternelle	5	22,73%
CP	8	36,36%
CE1	3	13,64%
CE2	1	4,55%
CM1	3	13,64%
CM2	0	0,00%
collège	0	0,00%
ne sait pas	2	9,09%
total	22	100,00%

II. Les pratiques de lecture

1. Aspects quantitatifs des pratiques de lecture

Tableau 6 : fréquence de lecture

Fréquence de lecture	effectif	pourcentage
Jamais	5	22,73%
De temps en temps	10	45,45%
Une / plusieurs fois par mois	3	13,64%
Une / plusieurs fois par semaine	1	4,55%
Une / plusieurs fois par jour	3	13,64%
Total	22	100,00%

Tableau 7 : durée de lecture

Durée de lecture	effectif	pourcentage
Je ne lis pas	4	18,18%
Moins de 15 min	8	36,36%
Entre 15 et 30 minutes	6	27,27%
Entre 30 minutes 1h	4	18,18%
Plus de 1h	0	0,00%
Total	22	100,00%

Tableau 8 : nombre de livres lus au cours des 12 derniers mois

nombre de livres lus	effectif	pourcentage
Aucun	1	4,55%
Entre 1 et 5	16	72,73%
Entre 6 et 10	3	13,64%
Entre 10 et 20	1	4,55%
Plus de 20	1	4,55%
Total	22	100,00%

Tableau 9 : Fréquence de lecture selon le sexe

sexe	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
filles	15	68,18%	86,67%	26,67%	6,67%
garçons	7	31,82%	57,14%	42,86%	42,86%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 10 : Scores de quantité de lecture selon le sexe

sexe	effectif	moyenne	écart type
garçons	7	1,43	0,90
filles	15	1,38	0,80
total	22	1,39	0,83

Tableau 11 : fréquence de lecture selon le niveau de classe

classe	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	lecteurs fréquents
6e	7	31,82%	100,00%	42,86%	28,57%
5e	4	18,18%	100,00%	25,00%	25,00%
4e	8	36,36%	62,50%	37,50%	12,50%
3e	3	13,64%	33,33%	0,00%	0,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 12 : scores de quantité de lecture selon le niveau de classe

classe	effectif	moyenne	écart type
6e	7	1,71	0,68
5e	4	1,58	0,83
4e	8	1,33	0,85
3e	3	0,56	0,42
total	22	1,39	0,83

Tableau 13 : fréquence de lecture selon le groupe socioprofessionnel du foyer

catégorie CSP du foyer	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	lecteurs fréquents
CSP1	11	50,00%	81,82%	36,36%	9,09%
CSP2	6	27,27%	66,67%	16,67%	16,67%
CSP3	5	22,73%	80,00%	40,00%	40,00%
CSP4	0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 14 : scores de quantité de lecture selon le groupe socioprofessionnel du foyer

catégorie CSP du foyer	effectif	moyenne	écart type
CSP1	11	1,48	0,73
CSP2	6	1,11	0,81
CSP3	5	1,53	0,98
total	22	1,39	0,83

2. Aspects qualitatifs des pratiques de lecture

a. Lecture de livres

Tableau 15 : nombre de genres de livres lus

nombre de genres de livres lus	effectif	pourcentage
0	0	0,00%
1	0	0,00%
2	9	40,91%
3	8	36,36%
4	4	18,18%
5	1	4,55%
total	22	100,00%

Tableau 16 : nombre de genres de romans lus

nombre de genres de romans lus	effectif	pourcentage
0	3	13,64%
1	2	9,09%
2	5	22,73%
3	5	22,73%
4	4	18,18%
5	2	9,09%
6	1	4,55%
total	22	100,00%

Tableau 17 : genres de livres lus

	total		filles		garçons	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
romans	12	54,55%	7	46,67%	5	71,43%
livres documentaires	6	27,27%	3	20,00%	3	42,86%
bandes dessinées	16	72,73%	11	73,33%	5	71,43%
mangas	9	40,91%	5	33,33%	4	57,14%
livres pratiques	8	36,36%	6	40,00%	2	28,57%
poésie	5	22,73%	4	26,67%	1	14,29%
théâtre	2	9,09%	1	6,67%	1	14,29%
autres	5	22,73%	4	26,67%	1	14,29%

Tableau 18 : genres de romans lus

	total		filles		garçons	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
fantastique / SF	13	59,09%	10	66,67%	3	42,86%
aventure	13	59,09%	10	66,67%	3	42,86%
policier	6	27,27%	5	33,33%	1	14,29%
amour	3	13,64%	3	20,00%	0	0,00%
vie quotidienne	6	27,27%	6	40,00%	0	0,00%
historique	2	9,09%	2	13,33%	0	0,00%
animaux	8	36,36%	8	53,33%	0	0,00%
classiques	1	4,55%	1	6,67%	0	0,00%
autres	7	31,82%	7	46,67%	0	0,00%

b. Lecture de la presse écrite

Tableau 19 : fréquence de lecture de la presse écrite

	effectif	%
jamais	8	36,36%
de temps en temps	9	40,91%
une / plusieurs fois par mois	4	18,18%
une / plusieurs fois par semaine	1	4,55%
une / plusieurs fois par jours	0	0,00%
total	22	100,00%
total des lecteurs	14	63,64%

c. Ecoute de livres audio

Tableau 20 : fréquence d'écoute des livres audio

	effectif	%
jamais	16	72,73%
de temps en temps	5	22,73%
une / plusieurs fois par mois	1	4,55%
une / plusieurs fois par semaine	0	0,00%
une / plusieurs fois par jours	0	0,00%
total	22	100,00%
total des lecteurs	6	27,27%

d. Lecture numérique

Tableau 21 : Fréquence de réalisation de différentes activités numériques nécessitant de lire

	jamais		de temps en temps		souvent		tous les jours ou presque		non réponses	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
mails	12	54,55%	5	22,73%	2	9,09%	2	9,09%	1	4,55%
réseaux sociaux	7	31,82%	2	9,09%	2	9,09%	10	45,45%	1	4,55%
forums	14	63,64%	2	9,09%	2	9,09%	3	13,64%	1	4,55%
blogs	14	63,64%	6	27,27%	1	4,55%	0	0,00%	1	4,55%
articles d'actualité	8	36,36%	8	36,36%	4	18,18%	1	4,55%	1	4,55%
informations sur un sujet	3	13,64%	8	36,36%	5	22,73%	3	13,64%	3	13,64%
informations pratiques	5	22,73%	8	36,36%	5	22,73%	3	13,64%	1	4,55%

III. Les Pratiques de lecture de l'environnement familial

1. disponibilité du matériel de lecture

a. Nombre de livres possédés par le foyer

Tableau 22 : Fréquence de lecture selon le nombre de livres possédés par le foyer

nombre de livres	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
moins de 50	4	18,18%	75,00%	25,00%	25,00%
entre 50 et 100	9	40,91%	77,78%	44,44%	22,22%
entre 100 et 200	0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
plus de 200	3	13,64%	100,00%	33,33%	33,33%
ne sait pas	6	27,27%	66,67%	16,67%	0,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 23 : Scores de quantité de lecture selon le nombre de livres possédés par le foyer

nombre de livres	effectif	moyenne	écart type
moins de 50	4	1,42	0,98
entre 50 et 100	9	1,44	0,74
plus de 200	3	1,67	0,54
ne sait pas	6	1,17	0,92
total	22	1,39	0,83

b. Abonnements des parents à la presse écrite

Tableau 24 : fréquence de lecture selon le fait que les parents sont abonnés ou non à un magazine ou un journal

abonnement des parents	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
non	13	59,09%	84,62%	46,15%	23,08%
oui	7	31,82%	71,43%	0,00%	0,00%
ne sait pas	2	9,09%	50,00%	50,00%	50,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 25 : scores de quantité de lecture selon le fait que les parents sont abonnés ou non à un magazine ou un journal

abonnements parents	effectif	moyenne	écart type
non	13	1,54	0,89
oui	7	1,05	0,49
ne sait pas	2	1,67	1,00
total	22	1,39	0,83

c. Abonnements des adolescents à la presse écrite

Tableau 26 : abonnements des adolescents à la presse écrite et fréquence de lecture selon le fait d'être ou non abonné à un magazine ou un journal

abonnement adolescent	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
non	19	86,36%	73,68%	26,32%	15,79%
oui	3	13,64%	100,00%	66,67%	33,33%
ne sait pas	0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 27 : scores de quantité de lecture selon le fait d'être ou non abonné à un magazine ou un journal

	effectif	moyenne	écart type
non	19	1,30	0,85
oui	3	2,00	0,27
ne sait pas	0	-	-
total	22	1,39	0,83

d. Possession d'une carte de bibliothèque

Tableau 28 : Fréquence de lecture selon la possession d'une carte de bibliothèque

carte de bibliothèque	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
non	11	50,00%	63,64%	36,36%	27,27%
oui	11	50,00%	90,91%	27,27%	9,09%
autre membre de la famille	0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
ne sait pas	0	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 29 : scores de quantité de lecture selon la possession d'une carte de bibliothèque

carte de bibliothèque	effectif	moyenne	écart type
non	11	1,39	0,97
oui	11	1,39	0,66
total	22	1,39	0,83

2. les modèles de lecture

a. Nombre de parents lecteurs

Tableau 30 : Fréquence de lecture selon le nombre de parents lecteurs

Nombre de parents lecteurs	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
aucun	2	9,09%	50,00%	50,00%	50,00%
un	9	40,91%	100,00%	22,22%	0,00%
les deux	8	36,36%	62,50%	25,00%	25,00%
ne sait pas	3	13,64%	66,67%	66,67%	33,33%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 31 : scores de quantité de lecture selon le nombre de parents lecteurs

nombre de parents lecteurs	effectif	moyenne	écart type
aucun	2	1,67	1,33
un des deux	9	1,26	0,26
les deux	8	1,29	0,75
ne sait pas	3	1,89	1,34
total	22	1,39	0,83

b. Fréquence de lecture du parent lisant le plus souvent

Tableau 32 : fréquence de lecture selon la fréquence de lecture du parent qui lit le plus souvent

fréquence de lecture du parent qui lit le plus souvent	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
jamais	2	9,09%	50,00%	50,00%	50,00%
de temps en temps	7	31,82%	85,71%	28,57%	0,00%
souvent	4	18,18%	75,00%	0,00%	0,00%
tous les jours ou presque	8	36,36%	75,00%	37,50%	25,00%
ne sait pas	1	4,55%	100,00%	100,00%	100,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 33 : scores de quantité de lecture selon la fréquence de lecture du parent qui lit le plus souvent

	effectif	moyenne	écart-type
jamais	2	1,67	1,33
de temps en temps	7	1,29	0,84
souvent	4	1,25	0,49
tous les jours ou presque	8	1,33	0,69
ne sait pas	1	2,67	0,00
total	22	1,39	0,83

3. les échanges autour de la lecture

a. Connaissance des lectures par les parents

Tableau 34 : fréquence de lecture des adolescents selon que leurs parents savent ce qu'ils lisent ou non

	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
non	5	22,73%	60,00%	0,00%	0,00%
oui	15	68,18%	80,00%	40,00%	26,67%
ne sait pas	1	4,55%	100,00%	0,00%	0,00%
pas de réponse	1	4,55%	100,00%	100,00%	0,00%
total	22	95,45%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 35 : scores de quantité de lecture des adolescents selon que leurs parents savent ce qu'ils lisent ou non

	effectif	moyenne	écart-type
non	5	0,87	0,50
oui	15	1,60	0,89
ne sait pas	1	1,00	0,00
pas de réponse	1	1,33	0,00
total	22	1,39	0,83

b. Discussions autour de la lecture avec les parents

Tableau 36 : Fréquence de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle ils discutent de leurs lectures avec leurs parents

	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
jamais	3	13,64%	33,33%	0,00%	0,00%
parfois	13	59,09%	84,62%	30,77%	15,38%
souvent	5	22,73%	80,00%	40,00%	20,00%
pas de réponse	1	4,55%	100,00%	100,00%	100,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 37 : scores de quantité de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle ils discutent de leurs lectures avec leurs parents

	effectif	moyenne	écart-type
jamais	3	0,44	0,42
de temps en temps	13	1,54	0,80
souvent	5	1,33	0,60
pas de réponse	1	2,67	0,00
total	22	1,39	0,83

c. Incitations à lire de la part des parents

Tableau 38 : fréquence de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents leur demandent de lire

	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
jamais	1	4,55%	100,00%	0,00%	0,00%
parfois	7	31,82%	71,43%	28,57%	14,29%
souvent	13	59,09%	76,92%	30,77%	15,38%
pas de réponse	1	4,55%	100,00%	100,00%	100,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 39 : scores de quantité de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents leur demandent de lire

demande	effectif	moyenne	écart-type
jamais	1	1,00	0,00
de temps en temps	7	1,24	0,61
souvent	13	1,41	0,91
pas de réponse	1	2,67	0,00
total	22	1,39	0,83

d. Achat de livres par les parents

Tableau 40 : Fréquence de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents leur achètent des livres

	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
jamais	2	9,09%	50,00%	0,00%	0,00%
parfois	11	50,00%	63,64%	27,27%	9,09%
souvent	8	36,36%	100,00%	37,50%	25,00%
pas de réponse	1	4,55%	100,00%	100,00%	100,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 41 : scores de quantité de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents leur achètent des livres

	effectif	moyenne	écart-type
jamais	2	0,50	0,50
de temps en temps	11	1,24	0,64
souvent	8	1,67	0,88
pas de réponse	1	2,67	0,00
total	22	1,39	0,83

e. Fréquentation de la bibliothèque en compagnie des parents

Tableau 42 : Fréquence de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents les accompagnent à la bibliothèque

	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
jamais	12	54,55%	66,67%	25,00%	8,33%
parfois	7	31,82%	85,71%	42,86%	28,57%
souvent	2	9,09%	100,00%	0,00%	0,00%
pas de réponse	1	4,55%	100,00%	100,00%	100,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 43 : scores de quantité de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents les accompagnent à la bibliothèque

	effectif	moyenne	écart-type
jamais	12	1,22	0,81
de temps en temps	7	1,62	0,82
souvent	2	1,00	0,00
pas de réponse	1	2,67	0,00
total	22	1,39	0,83

f. Lecture d'histoires à haute voix par les parents

Tableau 44 : Fréquence de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents leur lisent ou leur lisaient des histoires à haute voix

	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
jamais	5	22,73%	100,00%	60,00%	20,00%
parfois	5	22,73%	40,00%	0,00%	0,00%
souvent	11	50,00%	81,82%	27,27%	18,18%
pas de réponse	1	4,55%	100,00%	100,00%	100,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 45 : scores de quantité de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents leur lisent ou leur lisaient des histoires à haute voix

	effectif	moyenne	écart-type
jamais	5	1,87	0,93
de temps en temps	5	0,60	0,39
souvent	11	1,42	0,62
pas de réponse	1	2,67	0,00
total	22	1,39	0,83

g. Lecture avec les parents

Tableau 46 : Fréquence de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents partagent des moments de lecture avec eux

	effectif	%	% lecteurs	% lecteurs réguliers	% lecteurs fréquents
jamais	7	31,82%	57,14%	14,29%	0,00%
parfois	6	27,27%	83,33%	16,67%	0,00%
souvent	8	36,36%	87,50%	50,00%	37,50%
pas de réponse	1	4,55%	100,00%	100,00%	100,00%
total	22	100,00%	77,27%	31,82%	18,18%

Tableau 47 : scores de quantité de lecture des adolescents selon la fréquence à laquelle leurs parents partagent des moments de lecture avec eux

	effectif	moyenne	écart-type
jamais	7	0,81	0,47
de temps en temps	6	1,50	0,86
souvent	8	1,67	0,76
pas de réponse	1	2,67	0,00
total	22	1,39	0,83

IV. Les attitudes vis-à-vis de la lecture

1. Dimension affective des pratiques de lecture

Tableau 48 : Sentiments éprouvés pendant la lecture

	plaisir	détente	fatigue	angoisse	ennui
pas du tout d'accord	18,18%	18,18%	27,27%	68,18%	31,82%
plutôt pas d'accord	18,18%	27,27%	13,64%	18,18%	13,64%
plutôt d'accord	50,00%	36,36%	27,27%	9,09%	27,27%
totalemment d'accord	9,09%	13,64%	27,27%	0,00%	22,73%
pas de réponses	4,55%	4,55%	4,55%	4,55%	4,55%
total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
total d'accord	59,09%	50,00%	54,55%	9,09%	50,00%

Tableau 49 : Composante affective des attitudes vis-à-vis de la lecture

nature des ressentis	score / 3	effectif	%
très négatif	[0;1[	3	13,64%
plutôt négatif	[1;1,5]	2	9,09%
plutôt positif	[1,5;2]	10	45,45%
très positif	[2;3]	6	27,27%
non réponse		1	4,55%
total		22	100,00%

2. Dimension cognitive des pratiques de lecture

Tableau 50 : représentations de la lecture

	apprendre	rêver	meilleures notes	sujets de conversation	félicitations	nécessité	inutilité
pas du tout d'accord	9,09%	31,82%	22,73%	31,82%	27,27%	9,09%	72,73%
plutôt pas d'accord	9,09%	13,64%	22,73%	18,18%	18,18%	9,09%	4,55%
plutôt d'accord	40,91%	22,73%	27,27%	31,82%	36,36%	27,27%	9,09%
totalemnt d'accord	36,36%	27,27%	22,73%	13,64%	13,64%	50,00%	9,09%
pas de réponses	4,55%	4,55%	4,55%	4,55%	4,55%	4,55%	4,55%
total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
total d'accord	77,27%	50,00%	50,00%	45,45%	50,00%	77,27%	18,18%

b. Scores représentant la dimension cognitive des attitudes vis-à-vis de la lecture

Tableau 51 : Composante cognitive des attitudes vis-à-vis de la lecture

nature des représentations	score / 3	effectif	%
très négative	[0;1[	3	13,64%
plutôt négative	[1;1,5]	4	18,18%
plutôt positive	[1,5;2]	6	27,27%
très positive	[2;3]	8	36,36%
pas de réponse	pas de réponse	1	4,55%
total	total	22	100,00%

3. Dimension conative des attitudes vis-à-vis de la lecture

Tableau 52 : Intentions vis-à-vis de la lecture

	temps libre	conseils	aimerait lire plus	éviterment
pas du tout d'accord	36,36%	45,45%	31,82%	36,36%
plutôt pas d'accord	31,82%	18,18%	22,73%	18,18%
plutôt d'accord	18,18%	22,73%	27,27%	22,73%
totalemnt d'accord	4,55%	9,09%	13,64%	18,18%
pas de réponses	9,09%	4,55%	4,55%	4,55%
total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
total d'accord	22,73%	31,82%	40,91%	40,91%

Tableau 53 : Composante conative des attitudes vis-à-vis de la lecture

nature des intentions	score / 3	effectif	%
très négative	[0;1[	9	40,91%
plutôt négative	[1;1,5]	1	4,55%
neutre	1,5	3	13,64%
plutôt positive	[1,5;2]	4	18,18%
très positive	[2;3]	3	13,64%
pas de réponse		2	9,09%
total		22	100,00%

4. Score total représentant les attitudes vis-à-vis de la lecture

Tableau 54 : Attitudes vis-à-vis de la lecture

nature des attitudes	classes	effectif	%
tres négative	[0;1[	3	13,64%
plutôt négative	[1;1,5]	4	18,18%
plutôt positive	]1,5;2]	9	40,91%
très positive	]2;3]	4	18,18%
pas de réponse	pas de réponse	2	9,09%
total	total	22	100,00%

Tableau 55 : attitudes vis-à-vis de la lecture selon le sexe

	[0;1[	[1;1,5]	]1,5;2]	]2;3]	non réponse	total
filles	13,33%	13,33%	53,33%	20,00%	0,00%	100,00%
garçons	14,29%	28,57%	14,29%	14,29%	28,57%	100,00%
total	13,64%	18,18%	40,91%	18,18%	9,09%	100,00%

Tableau 56 : attitudes vis-à-vis de la lecture parmi les adolescents interrogés selon le niveau de classe

	[0;1[	[1;1,5]	]1,5;2]	]2;3]	non réponse	total
6e	0,00%	0,00%	85,71%	14,29%	0,00%	100,00%
5e	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	100,00%
4e	12,50%	37,50%	12,50%	12,50%	25,00%	100,00%
3e	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
total	13,64%	18,18%	40,91%	18,18%	9,09%	100,00%

Tableau 57 : attitudes vis-à-vis de la lecture selon la catégorie socioprofessionnelle du foyer

	[0;1[	[1;1,5]	]1,5;2]	]2;3]	non réponse	total
CSP1	9,09%	18,18%	45,45%	18,18%	9,09%	100,00%
CSP2	33,33%	0,00%	33,33%	16,67%	16,67%	100,00%
CSP3	0,00%	40,00%	40,00%	20,00%	0,00%	100,00%
CSP4	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
total	13,64%	18,18%	40,91%	18,18%	9,09%	100,00%

6. Corrélations entre pratiques familiales de lecture, attitudes vis-à-vis de la lecture et quantité de lecture

Tableau 58 : attitudes vis-à-vis de la lecture selon la fréquence de lecture

fréquence de lecture	effectif	moyenne	écart-type
jamais	4	0,88214286	0,15485803
de temps en temps	10	1,735	0,37548465
une/plusieurs fois par mois	3	1,87936508	0,35289716
une/plusieurs fois par semaine	1	1,96746032	0,21420045

Tableau 59 : scores de quantité de lecture et d'attitudes vis-à-vis de la lecture selon les pratiques familiales de lecture

	effectif	score quantité		score attitudes	
		moyenne	écart-type	moyenne	écart type
accès au matériel de lecture					
nombre de livres possédés par le foyer					
moins de 50	4	1,42	0,98	1,64	0,53
entre 50 et 100	9	1,44	0,74	1,63	0,48
plus de 200	3	1,67	0,54	1,80	0,33
ne sait pas	6	1,17	0,92	1,51	0,53
abonnement des parents à un magazine ou à un journal					
non	13	1,54	0,89	1,66	0,50
oui	7	1,05	0,49	1,55	0,48
ne sait pas	2	1,67	1,00	-	-
abonnement de l'adolescent à un magazine ou à un journal					
non	19	1,30	0,85	1,56	0,50
oui	3	2,00	0,27	1,97	0,24
ne sait pas	0	-	-	-	-

possession d'une carte de bibliothèque					
non	11	1,39	0,97	1,55	0,60
oui	11	1,39	0,66	1,68	0,38
autre membre de la famille	0	-	-	-	-
ne sait pas	0	-	-	-	-
modèles parentaux de lecture					
nombre de parents lecteurs					
aucun	2	1,67	1,33	1,47	0,41
un des deux	9	1,26	0,26	1,67	0,39
les deux	8	1,29	0,75	1,66	0,60
pas de réponse	3	1,89	1,34	1,40	0,48
fréquence de lecture du parent lisant le plus souvent					
jamais	2	1,67	1,33	1,47	0,41
de temps en temps	7	1,29	0,84	1,86	0,53
souvent	4	1,25	0,49	1,49	0,35
tous les jours ou presque	8	1,33	0,69	1,50	0,46
ne sait pas	1	2,67	0,00	-	-
échanges autour de la lecture					
connaissance des lectures de l'adolescent par les parents					
non	5	0,87	0,50	1,21	0,34
oui	15	1,60	0,89	1,74	0,45
ne sait pas	1	1,00	0,00	2,37	0,00
pas de réponse	1	1,33	0,00	1,44	0,00
discussions autour de la lecture					
jamais	3	0,44	0,42	1,08	0,14
de temps en temps	13	1,54	0,80	1,70	0,51
souvent	5	1,33	0,60	1,79	0,31
de temps en temps + souvent		1,48	0,76	1,72	0,47
pas de réponse	1	2,67	0,00	-	-
incitations à lire					
jamais	1	1,00	0,00	1,28	0,00
de temps en temps	7	1,24	0,61	1,46	0,42
souvent	13	1,41	0,91	1,74	0,52
de temps en temps + souvent		1,35	0,82	1,64	0,50
pas de réponse	1	2,67	0,00	-	-
achat de livres					
jamais	2	0,50	0,50	1,09	0,17
de temps en temps	11	1,24	0,64	1,56	0,54
souvent	8	1,67	0,88	1,83	0,35
de temps en temps + souvent		1,42	0,78	1,68	0,48
pas de réponse	1	2,67	0,00	-	-
fréquentation de la bibliothèque					
jamais	12	1,22	0,81	1,55	0,58
de temps en temps	7	1,62	0,82	1,75	0,38
souvent	2	1,00	0,00	1,54	0,02
de temps en temps + souvent		1,48	0,77	1,70	0,35
pas de réponse	1	2,67	0,00	-	-
lecture à haute voix					
jamais	5	1,87	0,93	1,77	0,38
de temps en temps	5	0,60	0,39	1,21	0,36
souvent	11	1,42	0,62	1,75	0,49
de temps en temps + souvent		1,17	0,68	1,57	0,52
pas de réponse	1	2,67	0,00	-	-
lecture avec les parents					
jamais	7	0,81	0,47	1,32	0,47
de temps en temps	6	1,50	0,86	1,69	0,53
souvent	8	1,67	0,76	1,86	0,29
de temps en temps + souvent		1,60	0,81	1,78	0,43
pas de réponse	1	2,67	0,00	-	-

Annexe 4 : Formulaire de consentement de participation à l'étude

Consentement de participation à l'étude

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire d'orthophonie, je vous propose, à vous et votre enfant, de participer à un projet de recherche dont l'objectif est de réaliser un état des lieux des pratiques et des représentations de la lecture des adolescents dyslexiques ainsi que d'établir des liens avec les pratiques familiales liées à la lecture. J'espère pouvoir déduire de cette étude des conseils qui pourraient être transmis aux familles d'adolescents dyslexiques pour encourager la lecture chez leur enfant.

Dans le cadre de cette étude, votre enfant sera invité à répondre à un questionnaire comportant des questions portant sur ses pratiques et ses représentations liées à la lecture ainsi que sur les pratiques familiales liées à la lecture. Votre participation consiste à l'accompagner dans cette démarche s'il en fait la demande, pour l'aider à lire et à comprendre les questions et à y répondre s'il ne connaît pas certaines réponses.

Dans ce cadre, des données vous concernant seront recueillies et enregistrées dans une base de données informatique afin d'être analysées. Ces données seront anonymisées et effacées dès la fin de l'étude.

Votre enfant et vous même êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à cette enquête, sans que cela n'entraîne de préjudice pour vous ou votre enfant dans le cadre de sa prise en charge orthophonique. Vous pouvez prendre tout le temps nécessaire pour décider de participer ou non à cette étude.

Je me tiens à votre entière disposition pour tout renseignement complémentaire ou toute question que vous souhaiteriez poser à l'adresse mail suivante : fannylambalot@gmail.com

A la fin de l'étude, si vous le souhaitez, vous pourrez être informé des résultats globaux de la recherche en cochant la case prévue à cet effet dans le formulaire de consentement ci-joint et en y indiquant votre adresse e-mail.

Votre participation ne peut être que volontaire, aussi je vous demande, si vous y consentez, de signer le formulaire de consentement écrit suivant :

Je soussigné(e) _____, demeurant au _____ déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation et celle de mon fils/ma fille au projet. J'autorise mon fils/ma fille, à répondre au questionnaire de Mme Fanny Lambalot. J'ai pris connaissance du fait que Fanny Lambalot garantit le traitement strictement anonyme des réponses à ce questionnaire.

Je souhaite être informé(e) des résultats de l'étude à l'adresse email suivante :

Fait à _____, le _____

Signature :

LAMBALOT Fanny

Les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques scolarisés au collège

Résumé

Les pratiques de lecture résultent d'une construction progressive qui s'inscrit dans l'environnement familial et scolaire de l'enfant et débute avant même l'entrée dans l'écrit. Des pratiques de lecture fréquentes et diversifiées conduisent à une amélioration des performances de lecture et de la maîtrise de la langue, permettent d'acquérir des connaissances sur le monde et favorisent la participation sociale. Chez les enfants et les adolescents dyslexiques, le développement des pratiques de lecture est entravé par les difficultés instrumentales de lecture. Nous nous sommes interrogés sur les pratiques de lecture des adolescents dyslexiques scolarisés au collège et nous sommes demandés quelle est l'influence de l'environnement familial sur le développement de ces pratiques, dans un but de conseil aux familles. Pour cela, nous avons conçu un questionnaire destiné aux adolescents dyslexiques. Les 22 adolescents ayant répondu à ce questionnaire lisent en moyenne moins souvent, moins longtemps et une moindre quantité de livres que les adolescents normo lecteurs et ne privilégient pas les mêmes types de livres. Les échanges avec les parents autour de la lecture sont les facteurs les plus prédictifs de l'intensité des pratiques de lecture. Ces résultats ouvrent des perspectives encourageantes quant à l'intérêt d'impliquer les familles dans la prise en charge de la dyslexie.

Mots-clés : pratiques de lecture, troubles spécifiques du langage écrit, collège, environnement familial, attitudes vis-à-vis de la lecture

Abstract

Reading behavior derives from a gradual process that occurs within academic and home environments and begins before learning to read. Reading amount and breadth contribute to improve reading and language skills, knowledge of the world and social participation. Regarding dyslexic children and teenagers, frustration with reading basic skills interferes with reading behaviour. We asked ourselves about reading behaviors of middle school students with dyslexia and wondered how home environment affects reading behaviors, with the objective to provide advices to parents. To do so, we created a survey intended to dyslexic middle school students. The 22 students who completed the survey read in average less, less often and spend less time reading than non dyslexic students. Moreover, they tend to prefer different types of books. Among home environment factors, interactions with parents about reading contribute the most to the amount of reading. These results open up encouraging prospects to involve families in dyslexia rehabilitation.

Keywords : reading behaviour, reading disability, middle school students, family influences, attitudes towards reading