

Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants

Anne Soussi, SRED, Genève,
Anne-Marie Broj, OSIS, Neuchâtel
et Martine Wirthner, IRDP, Neuchâtel

En fin de primaire tout comme à la fin de la scolarité obligatoire, on observe, de manière générale, en Suisse romande la présence d'élèves éprouvant des difficultés en compréhension de l'écrit. Que disent dès lors les enquêtes à grande échelle, telle que PISA (fin de 9^e année) ou telle que l'enquête romande faite en fin de 6^e année, sur les difficultés des élèves en lecture (11-12 ans) ? Que disent des enseignants interviewés (dans le canton de Genève), du primaire, du secondaire, voire de l'école post-obligatoire, des difficultés de compréhension de lecture de leurs élèves ? Les discours issus de ces différentes investigations seront mis en regard.

Il apparait des différences dans l'appréhension des difficultés des élèves en lecture entre chercheurs et enseignants. Aussi bien à la fin du primaire que du secondaire I, les observations montrent que les élèves éprouvent plus particulièrement de la peine à répondre aux questions nécessitant une interprétation et une réflexion, à se décentrer, à saisir l'implicite d'un texte ou les intentions de l'auteur. De leur côté, les enseignants interrogés abordent ces questions selon une optique plus générale. Ils font part aussi de ce qui, à leurs yeux, est à l'origine des lacunes de leurs élèves, de leurs représentations du bon élève en lecture et de leurs stratégies de remédiation. Il s'avère finalement qu'ils manquent encore d'outils d'analyse des difficultés de leurs élèves et d'outils de remédiation.

À la fin du primaire mais aussi de la scolarité obligatoire, on constate, en Suisse romande comme ailleurs, qu'un certain nombre d'élèves éprouvent encore, en lecture, des difficultés de différentes natures, surtout lorsqu'il s'agit – comme dans des épreuves de type PISA – de rendre compte de sa compréhension en répondant à des questions ouvertes exigeant une réflexion sur le texte lu.

Dans une première partie, nous nous appuyerons sur deux enquêtes pour proposer une analyse des difficultés des élèves. La première de ces enquêtes a été réalisée en Suisse romande au début des années quatre-vingt-dix auprès

d'élèves de fin de 6^e année (11-12 ans) afin d'évaluer dans quelle mesure les objectifs de lecture étaient atteints par eux. La seconde, internationale, a été effectuée dans le cadre de l'enquête PISA 2000, auprès d'un échantillon d'élèves de Suisse romande de fin de 9^e année.

Nous examinerons d'abord quelles sont les difficultés spécifiques et majeures rencontrées par les élèves dans chacune de ces enquêtes, puis regarderons si celles observées en 6^e année perdurent en fin de scolarité obligatoire.

La seconde partie, complémentaire, rendra compte de la manière dont des enseignants du canton de Genève prennent en considération les difficultés de leurs élèves à différents moments du cursus (lors des premiers apprentissages de la lecture, au primaire et au secondaire I) et à quoi ils les attribuent. Les pratiques déclarées des enseignants pour pallier les difficultés de leurs élèves seront mises en parallèle avec les représentations qu'ils se font d'un bon lecteur (par opposition au mauvais lecteur).

Cette enquête réalisée dans le canton de Genève auprès d'un petit échantillon d'enseignants de l'école primaire, du secondaire I et du 10^e degré est une étude exploratoire sur les pratiques d'enseignement de la lecture, dans le but d'élaborer un questionnaire destiné à l'ensemble du corps enseignant de l'école primaire, ainsi qu'aux professeurs de français du secondaire I et du 10^e degré.

En mettant en regard ce qui est dit des difficultés des élèves en lecture par des chercheurs, au terme d'une investigation auprès d'une vaste population, et par des enseignants, au fil de leur enseignement, nous pensons obtenir des constats différenciés ; nous faisons l'hypothèse que les enseignants seraient mieux à même de fournir des indications précises sur ces difficultés, puisqu'au contact de leurs élèves tout au long de leurs apprentissages. De leur côté, les chercheurs se basent davantage sur les résultats que sur les processus et disposent ainsi d'indices ponctuels mais aussi d'instruments d'analyse plus élaborés. Nous nous demanderons donc ce que les uns et les autres disent de ces difficultés de lecture, si celles-ci apparaissent différentes selon le degré scolaire, et, aussi selon que les enseignants travaillent au primaire ou au secondaire.

1. Les principales difficultés en lecture à la fin de la 6^e année et de la scolarité obligatoire

Par une analyse des réponses et des stratégies utilisées par les élèves face au texte dans les deux enquêtes citées précédemment, nous mettrons en évidence les principales difficultés rencontrées par ces élèves et leurs caractéristiques.

1.1. « Comment lisent-ils en 6^e année ? »

Lors d'une enquête menée auprès d'élèves romands de sixième année (11-12 ans) au début des années quatre-vingt-dix (Soussi, A. *et al.*, 1995) portant sur la compréhension de textes de différents types (narratif, argumentatif,

informatif et injonctif), nous avons pu mettre en évidence un certain nombre d'éléments. Ainsi, les questions portant sur une lecture locale de type repérage sont dans l'ensemble mieux réussies que celles se référant à une lecture plus globale (synthèse, chronologie ou intentions de l'auteur). Toutefois, la formulation (ou le format des questions) joue un grand rôle : le même type d'information peut donner lieu à des réussites variées selon la présentation de la tâche. Choisir parmi des énoncés (QCM) ou émettre un jugement sur la véracité de certaines phrases sont évidemment moins problématiques pour les élèves que devoir rédiger une réponse (question ouverte). Dans le premier cas, la réponse n'est pas élaborée contrairement à ce qu'il s'agit de faire pour les questions ouvertes ; ainsi, celles-ci sont doublement problématiques puisqu'elles exigent à la fois de comprendre le texte et d'en rendre compte par écrit.

Détaillons quels sont cinq types de difficultés ou de lacunes que rencontrent les élèves de 11-12 ans...

Première difficulté : retrouver l'antécédent des anaphores. Cette tâche relève le plus souvent d'une lecture de détail mais qui peut avoir une incidence importante sur la compréhension globale d'un texte. La résolution des anaphores, composante importante entrant dans la compréhension, appartient aux processus d'intégration (au même niveau que les connecteurs). Comme le soulignait Rémond (1993), « identifier l'antécédent d'une reprise anaphorique suppose l'utilisation d'indices syntaxiques de genre et de nombre, l'utilisation de ses connaissances sémantiques et de ses connaissances du monde, le test de compatibilité de l'antécédent proposé comme réponse avec le sens de la phrase et du texte. » (p. 143). Une telle tâche est donc particulièrement complexe puisque reposant sur des connaissances sémantiques à la fois propres au texte et au sujet.

Deuxième difficulté : faire une synthèse du texte, identifier les idées principales et éliminer les détails (en particulier dans les récits). On a là aussi affaire à une compétence complexe qui nécessite une vue d'ensemble du texte. Partant d'une stratégie proposée par Giasson (1992) pour développer ce genre de compétences, telle que le soulignement des idées principales dans le texte, nous avons également demandé aux élèves, au moyen d'un questionnaire sur leurs stratégies et pratiques de lecteur, dans quelle mesure ils recouraient à cette pratique. A l'époque, les élèves interrogés ne semblaient pas y avoir recours. Il sera intéressant de vérifier dans les entretiens auprès d'enseignants genevois s'ils font ce type de travail avec leurs élèves.

Troisième difficulté : identifier et comprendre les intentions de l'auteur. Au travers des tests, nous avons pu constater que les élèves ne semblaient pas toujours saisir l'ironie. Deux textes argumentatifs portant sur des thèmes différents ont été proposés aux élèves : l'un assez complexe car philosophique sur les origines de l'homme, l'autre portant sur la disparition des dinosaures, thème plus familier aux élèves, présenté sur un ton léger et humoristique. Or, étrangement, le second leur a posé davantage problème. Ainsi, environ 15 % d'entre eux ont accordé un crédit à l'hypothèse de la disparition des dinosaures due

à la bombe atomique, dont le caractère anachronique était pourtant souligné par des points d'exclamation et d'interrogation, estimant sans doute que la personne qui fournissait cet argument était sérieuse et crédible. La compréhension des intentions de l'auteur est elle aussi une activité cognitive complexe, nécessitant en plus d'une compréhension globale, une métacompréhension.

Quatrième difficulté : mobiliser ses connaissances antérieures et les relier au texte. Les connaissances antérieures, encyclopédiques et culturelles notamment, font partie des composantes importantes entrant en jeu dans la compétence de lecteur (Giasson, 1992 ; Goigoux, 2002, en particulier). S'il s'agit de connaissances fortement sollicitées lors de l'acte de lire, elles doivent servir la lecture et non y suppléer. Or, lors d'échecs à certains items, nous avons fait l'hypothèse que l'élève se basait sur ses propres connaissances et sa mémoire sans forcément recourir au texte.

Cinquième difficulté : comprendre les arguments et l'exprimer. Ce type de contenu a posé problème aux élèves, d'autant plus lorsqu'il s'agissait de questions ouvertes. Comprendre un argument correspond à un niveau de complexité du même ordre que comprendre les intentions de l'auteur ou identifier les idées principales. Il s'agit non seulement d'identifier les positions ou opinions des protagonistes mais aussi de les différencier. Cela nécessite une compréhension très fine. Par exemple, cette fois à propos d'une épreuve concernant l'origine de l'homme, lorsque l'une des personnes commence par citer les opinions de deux autres protagonistes pour conclure qu'il n'est pas facile de savoir quelle est cette origine, il a été difficile pour bien des élèves de « démêler l'écheveau » des avis, nécessitant de leur part l'utilisation de bonnes stratégies de lecture ; en effet, si la lecture est trop rapide ou superficielle, le risque est grand de ne prendre en considération qu'un seul élément de l'argumentation.

Enfin, cette étude a permis de mettre en évidence plus spécifiquement, sur la base des tâches posant problème, les particularités des élèves aux résultats les plus faibles. Ces élèves se caractérisent, comme dans d'autres études, par leur appartenance aux milieux les plus défavorisés ; ce sont aussi le plus souvent des élèves allophones ou encore des élèves « en retard » dans leur cursus scolaire. S'ils ne rencontrent pas de grandes difficultés dans le repérage d'informations nécessitant peu d'inférences, quand il s'agit d'une lecture plus globale voire d'une métacompréhension (saisir les intentions de l'auteur ou porter un jugement), ils échouent. De plus, on peut observer chez ces élèves un taux de non-réponses plus important que chez leurs camarades. On retrouve le même type de résultats chez les élèves français dans les évaluations nationales (notamment en début de sixième, auprès d'élèves de 11-12 ans) ou dans l'enquête PISA (Bautier, 2004 ; Rémond, 2005). Selon Bautier (2004), « Tous les élèves, hormis ceux qui ne maîtrisent pas du tout la langue française pour des raisons d'origine linguistique, sont capables de trouver dans un texte des informations factuelles... On peut voir dans cette compétence partagée les effets de l'accent mis sur la lecture comme une recherche d'informations, et de cette activité de recherche comme faisant partie des formes scolaires très présentes depuis les plus petites classes, y compris comme activité privilégiée d'évaluation ne

demandant guère d'écriture, puisqu'il suffit le plus souvent de citer le mot ou le morceau d'énoncé, de souligner ou d'entourer, de mettre une croix dans la bonne case quand il s'agit d'un QCM. » (p. 3). De plus, d'après elle, on ne peut assimiler cette compétence à celle de comprendre un texte, surtout quand elle suppose l'identification d'une intentionnalité, au travers d'une interprétation et d'une construction du sens à partir de données hétérogènes qu'il faut combiner telles que les connaissances linguistiques, les connaissances antérieures et les contenus exprimés. Pour elle, ce type de tâche complexe différencie les élèves en difficulté des autres parce que, entre autres, ils auraient tendance à prendre moins en compte les indices linguistiques au profit de ce qu'ils ont envie de lire et de croire.

1.2. Résultats d'une étude complémentaire à PISA 2000

L'enquête PISA 2000 (OCDE 1999, 2003) auprès d'élèves de 15 ans avec, comme thème principal, la littératie, a permis de confirmer un certain nombre de ces constats. On a pu en effet relever, à partir d'un échantillon d'élèves suisses de 9^e année, et à l'instar d'autres pays et régions, l'influence de deux dimensions : le type d'objectif (repérer, interpréter ou réfléchir) et le format des questions (QCM ou question fermée vs question ouverte)¹. Ainsi, les élèves réussissent nettement mieux quand les tâches font appel à du repérage voire de l'interprétation que lorsqu'il s'agit de réfléchir sur le contenu et la forme d'un texte. Par ailleurs, les questions ouvertes donnent lieu à une réussite nettement moindre que les questions à choix multiples ou les questions fermées à réponse courte. De plus, elles provoquent chez les élèves un taux élevé de non-réponses.

Dans une étude complémentaire, réalisée en Suisse romande, nous avons essayé d'identifier de manière plus précise le type de difficulté que rencontraient les élèves du niveau de compétence le plus bas (environ 13 %), en analysant leurs réponses à un certain nombre d'items, y compris des QCM, dans une centaine de cahiers (Broi *et al.*, 2003). Il s'agit d'élèves du niveau de compétence 1, défini par les concepteurs de l'enquête PISA comme suit : ces élèves sont capables de localiser un ou plusieurs éléments d'informations distinctes explicitement mentionnées dans le texte en n'appliquant qu'un seul critère (retrouver une information), reconnaître le thème principal ou l'intention de l'auteur d'un texte consacré à un sujet familier dans lequel les informations requises sont saillantes (interpréter) ou établir une relation simple entre des informations figurant dans le texte et des connaissances courantes (réfléchir).

Globalement, toutes les questions sont plus mal réussies par ces élèves. Toutefois, si l'on compare leur taux de réussite à celui d'élèves aux compétences plus élevées en littératie, on s'aperçoit que l'écart est nettement moins marqué lorsqu'il s'agit de questions à choix multiples que lorsqu'il s'agit de questions ouvertes. En revanche, pour les questions nécessitant l'élaboration

¹ Pour plus d'informations, on pourra se reporter à la description du cadre de l'enquête PISA (OCDE, 1999).

d'une réponse écrite exigeant une réflexion sur le texte, la prise en compte de plusieurs points de vue ou une argumentation, cet écart s'accroît encore. Soulignons que sur le plan de leurs caractéristiques sociodémographiques, on peut faire les mêmes observations que dans l'enquête romande (*op. cit.*) : ils représentent une proportion plus importante d'élèves de milieux défavorisés, d'allophones, d'élèves plus âgés, de garçons et d'élèves provenant de filières aux exigences faibles.

Une première série de difficulté concerne donc la capacité à argumenter. Ces élèves se contentent souvent de donner leur avis, sans plus. Ils ont de la peine à justifier par écrit un point de vue ou à réfuter une argumentation. Il faut préciser que les réponses à ces questions impliquent de la part des élèves une distanciation par rapport à différents points de vue qu'ils doivent identifier ou vis-à-vis desquels ils doivent prendre une position.

Dans le même ordre d'idée, il est difficile pour ces élèves d'envisager une réalité selon plusieurs angles de vue, parfois opposés, ce que l'on pourrait aussi attribuer à un problème de décentration par rapport à leur propre vision de la réalité. Dans bien des cas, ces élèves ont tendance à répondre en tenant compte de leur réalité au détriment de celle du texte comme si ils se référaient davantage à leur expérience qu'au texte, phénomène que nous avons déjà rencontré chez les élèves de 11-12 ans. De même, ils sont également désarçonnés lorsqu'ils se trouvent face à une question mettant en évidence une contradiction entre des arguments issus du texte et des idées généralement véhiculées sur le sujet.

L'observation de certaines réponses laisse à penser que ces élèves manqueraient d'une vision globale du texte et de son organisation. En effet, ils semblent avoir de la difficulté à appréhender le texte comme une entité, avec ses lois propres mais le considèrent plutôt comme une suite de phrases dont ils perçoivent mal les liens. De ce fait, ils font preuve d'une mobilité restreinte à l'intérieur du texte car ils semblent ne pas pouvoir s'appuyer suffisamment sur ses indices organisationnels qui leur permettraient de ne pas relire à chaque fois le texte entièrement. De plus, souvent, ils semblent se contenter d'une réponse repérée à la première lecture, sans en vérifier la pertinence.

Ainsi, voici des exemples de réponses à une question à choix multiples portant sur le texte *Graffiti* présentant deux lettres diffusées sur Internet par de jeunes scripteurs qui donnent leur opinion sur les graffiti. La question (R081Q01) est la suivante :

Le but de ces deux lettres est :

- A. d'expliquer ce que sont les graffiti.
- B. **de présenter une opinion sur les graffiti**
- C. de démontrer la popularité des graffiti
- D. de faire savoir aux gens ce que cela coûte d'effacer les graffiti.

Les élèves aux compétences les plus faibles ont choisi la première possibilité rencontrée, qui à première vue, compte tenu du thème, apparaît plausible, mais qui ne rend compte que d'un détail de l'un des deux textes.

Une autre difficulté réside dans la capacité à faire des inférences. Ainsi, dans un autre exemple, cette fois tiré d'un récit *Le cadeau*, la question suivante (question ouverte faisant appel à la réflexion sur le texte) est proposée (R119Q08) :

Quelle raison a poussé la femme à donner à manger au puma ?

Les réponses recueillies ne font jamais référence à l'idée de compassion ou d'empathie qui est à l'origine du geste de la femme, idée qu'il faut inférer à partir du texte car elle n'est jamais exprimée comme telle. Parmi les réponses fournies par ce type d'élèves, on relève : *Pour qu'il arrête de faire du bruit et que la femme n'ait plus peur ; Pour pas qu'elle se fasse attaquer ; Elle le trouvait sympa ; Pour le calmer et le faire dormir ; Parce qu'il a hurlé et a fait trembler sa main ; Elle était affamée*. A première vue, la plupart de ces réponses paraissent plausibles mais aucune d'elles ne tient compte de l'implicite du texte.

D'autres difficultés se rapportent à des connaissances linguistiques (formulation ou compréhension du vocabulaire dans le texte ou les consignes) ou textuelles. Ainsi, certains élèves peuvent se trouver bloqués par des termes compliqués (par exemple dans *Amanda* tiré d'Anouilh, où il est fait mention des indications scéniques) ou par des consignes imprécises (dans une question de *Garantie Hotpoint*, texte injonctif, la consigne ne précise pas qu'il faut trouver la réponse dans le texte).

Une autre source de difficulté réside dans le fait de caractériser un texte par rapport à son style. Ce type d'exercice ne semble pas familier à ces élèves. Il faut toutefois souligner qu'il s'agit d'une tâche définie par les concepteurs de PISA comme complexe et nécessitant une réflexion sur la forme. Par exemple la question suivante portant sur le texte *Graffiti* (R081Q06b) était posée aux élèves :

On peut parler de ce que dit une lettre (son contenu).

On peut parler de la façon dont une lettre est écrite (son style).

En faisant abstraction de votre propre opinion, qui a écrit la meilleure lettre d'après vous ? Justifiez votre réponse en vous référant à la façon dont la lettre choisie est écrite (ou à la façon dont sont écrites ces deux lettres).

Voici quelques exemples caractéristiques de réponses de ces élèves illustrant le type de difficulté :

Celle d'Helga parce qu'il y a plus d'informations ; La lettre d'Helga parce qu'elle donne de très bons arguments et peut-être dans un sens elle a raison. ; Je trouve que c'est la deuxième parce qu'elle est plus terre à terre. ; Sophie elle a fait une lettre qui a été très facile à comprendre.

La plupart de ces élèves ont plutôt fait référence au contenu malgré la consigne relativement explicite à ce sujet (de ne pas s'intéresser au contenu). On relèvera l'avant-dernier exemple qui est un peu intermédiaire entre forme et contenu. Faut-il abonder dans le sens de Rémond (2005) qui estime la tâche relativement éloignée des tâches scolaires françaises, notamment et de la difficulté à différencier forme et contenu ?

Enfin, ces élèves semblent éprouver de la difficulté à gérer les paramètres d'un dialogue ; ainsi, reporter des parties du texte en les transformant en discours

direct tout en tenant compte des idées des interlocuteurs en présence s'est avéré une tâche difficile pour eux. Généralement, ces élèves ne parviennent pas à utiliser le discours direct et paraphrasent les propos des interlocuteurs.

D'autres exemples de difficulté peuvent être relevés qui dépassent le cadre de la lecture ou de la langue. Ainsi, une question portant sur un diagramme (*Population active*) a mis en évidence la peine éprouvée par ces élèves à comprendre sa signification et sa construction. Cette question à choix multiples impliquait la compréhension de la hiérarchisation proposée dans le diagramme. La réponse majoritairement choisie par les élèves témoigne d'une non prise en compte de la disposition en arbre du diagramme au profit de leur propre représentation du monde du travail. Deux autres exemples peuvent encore être cités, dans un cas (*Amanda*), on demande aux élèves de situer sur un schéma (scène de théâtre représentée en trois dimensions), à des endroits précisés dans le texte, deux personnages symbolisés par des lettres. Dans le second cas (*Pôle Sud*, support composé d'un texte informatif et d'une carte), les élèves devaient tracer le trajet d'un des protagonistes conformément aux indications décrites dans le texte. Dans les deux situations, les élèves en difficulté ont eu de la peine à utiliser les informations du texte et les appliquer à une autre forme de représentation (schéma ou plan). De plus, leur connaissance restreinte, voire inexistante, du monde théâtral a constitué un obstacle supplémentaire.

Enfin, au terme de cette analyse, on peut ajouter encore que, si les élèves ayant des compétences faibles en littérature réussissent mieux les questions à choix multiples, ils ont néanmoins tendance dans certains cas à répondre au hasard. Un autre élément important à souligner, bien qu'évident, est l'obstacle que constitue la longueur du texte. En présence d'un texte long comme *Le cadeau* (deux pages et demie), ils se découragent rapidement, parviennent mal à trouver les endroits dans le texte leur donnant des indices pour répondre aux questions posées et se contentent de répondre de manière partielle, superficielle ou en se référant à ce qui à leur yeux est le plus plausible selon leur expérience. Comme nous l'avons relevé déjà, plusieurs questions problématiques pour ces élèves nécessitent une réflexion sur le texte. Selon Bautier (2004), les élèves en général et ceux aux compétences faibles en particulier éprouvent particulièrement des difficultés à appréhender le sens intentionnel d'un texte. C'est justement ce type de dimension qui est en jeu dans l'objectif « réfléchir ». Précisons toutefois que si l'on décompose les différentes questions mesurant cet objectif en plusieurs composantes (Mendelovits, 2003), à savoir faire des hypothèses ou expliquer le contenu d'un texte, donner une opinion personnelle, identifier les caractéristiques formelles du texte ou encore faire une évaluation critique, on constate une certaine gradation des difficultés. Ainsi, donner son opinion semble plus facile aussi bien aux élèves romands que français. Par contre, évaluer de manière critique un texte est d'une grande difficulté pour la plupart des élèves.

1.3. Mise en perspective des deux enquêtes

Au vu des résultats obtenus dans les deux investigations dont nous venons de rendre compte, nous pouvons relever un certain nombre de difficultés communes aux élèves de fin de 6^e année et à ceux de fin de 9^e année, à savoir :

- les moins bons lecteurs réussissent mieux les tâches faisant appel au repérage d'informations que des tâches plus complexes, notamment celles demandant une réflexion sur le texte ;
- le degré de familiarité peut jouer en défaveur de ces élèves qui se référeront davantage à leurs souvenirs ou croyances qu'à ce qui est dit et compris du texte ;
- de manière générale, ils ont tendance à répondre aux questions exigeant une interprétation ou une réflexion en fonction de leur propre réalité, soit par manque de connaissances sur le monde, soit par incapacité à se décentrer et à prendre en considération des points de vue autres que les leurs ;
- dans ce sens, ils saisissent avec peine l'implicite d'un texte, les intentions de l'auteur, par exemple l'ironie (épreuve de 6^e année) ;
- les réponses aux questions ouvertes (le plus souvent liées, dans PISA, à une tâche d'argumentation) révèlent chez ces élèves d'une part la difficulté à s'exprimer par écrit, d'autre part à argumenter.

La plupart des observations mises en évidence dans ces deux études correspondent à celles décrites par Van Grunderbeeck (1994) concernant les lecteurs en difficulté : un manque de clarté cognitive (connaissances des fonctions de l'écrit), une tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, une rigidité cognitive et une dépendance à l'égard de l'enseignant. De leur côté, Bautier (2004) et Rémond (2005) font les mêmes constats pour les élèves français de 6^e et de 15 ans, notamment la difficulté à justifier son point de vue, la tendance à se référer davantage à son expérience personnelle qu'aux informations du texte.

2. Le discours des enseignants sur les pratiques de remédiation aux difficultés de lecture de leurs élèves

Dans une enquête réalisée en 2005 dans le canton de Genève auprès d'enseignants² de plusieurs niveaux d'enseignement³ (primaire, secondaire I et

2 L'échantillon de personnes interrogées comporte des enseignantes et des enseignants. Toutefois, pour ne pas alourdir le texte, nous emploierons indifféremment le masculin.

3 L'échantillon d'enseignants interrogés se compose en tout de 22 personnes. Au primaire, dix personnes ont été interviewées réparties de la manière suivante : trois par cycle de deux ans et un enseignant non titulaire qui s'occupe d'élèves en difficulté. Au secondaire I, nous avons interrogé sept enseignants de français provenant d'établissements variés du point de vue de leur composition sociodémographique et au secondaire II, cinq enseignants de français également provenant de différents programmes d'insertion scolaire et professionnelle.

dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle du secondaire II⁴), nous nous sommes intéressées notamment à savoir ce que pensaient les enseignants des difficultés de lecture de leurs élèves, comment ils les repéraient et comment ils essayaient d'y remédier. Les éléments mis en évidence ici sont tirés d'entretiens plus globaux portant sur les pratiques d'enseignement de la lecture.

2.1. Origine des difficultés

Selon les enseignants, les causes sont, dans la plupart des cas, multiples. La majorité d'entre eux évoquent le milieu familial, social ou culturel c'est-à-dire aussi bien la présence et le nombre de livres existant à la maison que l'attitude des parents par rapport à l'acte de lire. Ainsi, les élèves qui ont été très jeunes en contact avec l'écrit parce qu'ils ont vu leurs parents lire et à qui on a lu des livres, sont favorisés par rapport aux autres. Les enseignants mentionnent encore le rôle de comprendre l'utilité de la lecture.

Si le milieu socioculturel est souvent évoqué en lien avec la réussite scolaire et l'apprentissage de la lecture notamment, des études (Lahire, 1995) ont montré que ce lien était plus complexe, notamment de par les rapports variés que les milieux « populaires » peuvent entretenir avec l'écrit. De plus, Lahire précise que la transmission du capital culturel n'est pas univoque. « Dans certaines familles avec un capital culturel élevé, il n'y a pas de stratégies d'appropriation des objets culturels alors que dans d'autres où les parents ne lisent pratiquement pas, ils jouent un rôle d'intermédiaire entre culture écrite et leur enfant en leur faisant lire et écrire des histoires, leur posant des questions sur leurs lectures, les amenant à la bibliothèque, etc.. Davantage encore que le capital culturel, ce serait l'attitude par rapport à l'écrit qui jouerait un rôle dans la construction de la compétence ». Une enseignante de français du secondaire I souligne l'importance de l'intérêt pour la lecture dans la famille (de sa place dans le foyer) dans les termes suivants :

L'environnement familial, oui. Quelle est la place de la lecture dans le foyer ? Est-ce que c'est quelque chose qui a été intégré, mais pas de manière obligatoire, hein, dès le plus jeune âge, comme un jeu, comme une distraction, ou c'est quelque chose, au contraire, qui est vu comme quelque chose de scolaire ? La lecture, c'est un livre qu'on lit à l'école, avec des pages à ramener, parce qu'alors là, effectivement, ce n'est pas évident pour les élèves, parce que c'est un devoir... Il y a beaucoup d'élèves qui ne lisent pas parce qu'ils ne prennent aucun plaisir à la lecture.

La langue parlée à la maison est aussi fréquemment mentionnée, ce qui est logique dans un contexte multilingue comme le canton de Genève qui compte une proportion importante d'élèves allophones (près de 40 %). Quelques enseignants émettent toutefois des réserves étant donné que tous les allophones ne rencontrent pas des difficultés de lecture. Par ailleurs, d'autres ont parfois de grandes difficultés à lire dans leur langue, ce qui renforcerait l'hypothèse de l'origine socioculturelle du problème.

4 Il s'agit de structures destinées aux élèves du 10^e degré qui n'ont pas été admis, étant donné leurs résultats scolaires, dans une filière générale (menant à un diplôme de type baccalauréat) ou dans une filière professionnelle.

Le fait d'avoir un bagage lexical insuffisant est aussi évoqué comme cause de difficulté, sans que cela soit forcément relié à la langue parlée à la maison ou au milieu culturel.

Les enseignants font quelquefois allusion aux méthodes d'enseignement de la lecture tout en rejetant assez vite cette proposition. En effet, de tout temps et quelle que soit la méthode, on rencontre des élèves ayant des difficultés. De plus, ajoutent-ils, un bon enseignant essaie d'utiliser plusieurs stratégies ou méthodes face à l'hétérogénéité des élèves de sa classe.

Le rapport à l'écrit, voire à l'école, de l'élève est un peu plus rarement cité ; certains élèves comprennent vite qu'il s'agit de manifester son envie, son plaisir de lire et d'être à l'école, alors que d'autres ont plus de peine à en voir les enjeux. Les expériences (négatives) des élèves sont parfois mentionnées, ceci davantage au primaire.

Soulignons que l'enseignement ou l'école est rarement, voire jamais, évoqué si ce n'est sous forme d'interrogation. Ainsi, une personne déclare que l'école ne corrige pas beaucoup les inégalités dues au milieu.

On observe, dans les réponses des 22 personnes interrogées, des différences selon le moment du cursus scolaire. Au primaire que ce soit dans les premiers degrés où débute l'apprentissage de la lecture ou dans les degrés suivants, les difficultés des élèves dans ce domaine sont surtout attribuées au milieu familial au sens large, au manque d'intérêt ou de motivation pour la lecture ou encore à de mauvaises expériences vécues par les élèves, tout en soulignant qu'il y a un mélange de facteurs. Au secondaire I (niveau collège), les deux principaux éléments évoqués par les enseignants de français sont la langue parlée à la maison ainsi que le milieu familial. Enfin, après la scolarité obligatoire, les enseignants des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle donnent des raisons très variées : milieu familial, langue parlée à la maison, mauvaise expérience mais aussi problème de compréhension et surtout vocabulaire lacunaire.

2.2. Les aides apportées par les enseignants aux élèves en difficulté

Dans la plupart des classes, les enseignants relèvent la présence d'élèves en grande difficulté, quelques-uns estimant qu'il est trop tôt dans la scolarité ou dans l'année pour poser un tel diagnostic. Le repérage des élèves présentant des difficultés en lecture se fait de manière différenciée selon le niveau d'enseignement. Au primaire, on table avant tout sur des observations globales et des évaluations. Dans certains cas, des précisions seront apportées : on observe, fait lire, essaie de voir dans quels domaines les élèves ont le plus de peine puis on travaille en fonction des difficultés repérées (ateliers en modules). Passer par la lecture à haute voix est peu fréquent alors que chez les enseignants de français du secondaire I, c'est l'élément central. Sinon, les enseignants disent se référer à la compréhension de consignes ou aux évaluations au sens large. Certains d'entre eux utiliseront encore d'autres critères comme des activités d'écriture qui permettent de voir le niveau global en français. *Ceux qui ont*

vraiment beaucoup de peine à écrire sont des lecteurs faibles, selon une enseignante. Chez les enseignants des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, le repérage se fait au moyen d'évaluations y compris diagnostiques, des observations globales et la lecture à haute voix. Quelques enseignants de français du secondaire font encore appel aux représentations des élèves sur la lecture et sur les souvenirs liés aux premiers apprentissages (travail de réminiscence).

Le questionnement à propos des activités de remédiation mises en place donne lieu à des réponses peu détaillées, se référant le plus souvent à des aspects organisationnels (travail en petits groupes avec un autre enseignant) ou quantitatifs (davantage de lecture à faire à la maison). La pratique principale utilisée à l'école obligatoire est le recours à un autre enseignant (généraliste non titulaire au primaire qui peut soit co-animer des activités en classe, soit prendre des petits groupes hors de la classe) ou à des moments privilégiés consacrés spécifiquement à la remédiation (heure de différenciation prévue dans le secondaire I). Il peut encore s'agir de mesures d'accompagnement au travers de tâches de lecture (donner un livre à lire par semaine) ou d'ateliers de lecture ou encore d'activités décrochées sur des textes plus accessibles. Dans le troisième groupe d'enseignants, ces derniers disent accomplir eux-mêmes ce travail de remédiation en donnant un travail complémentaire à leurs élèves. Ainsi, parmi eux, une enseignante met en place un module de remédiation où elle fait lire les élèves, reformuler puis raconter.

C'est au primaire que l'on trouve la plus grande diversité d'activités proposées : travail sur le vocabulaire, discussion avec les élèves rencontrant des difficultés, remotivation et encouragement à aller à la bibliothèque ou encore travail complémentaire avec l'enseignant. Ceux du secondaire I pratiquent plutôt le travail complémentaire avec leurs élèves et utilisent des logiciels ou des moyens spécifiques.

Pour en savoir plus, nous nous sommes encore interrogées sur la manière de s'y prendre en cas de difficultés à identifier ou comprendre un mot. Les pratiques sont là encore différentes selon le moment du cursus scolaire. Au primaire, on en utilise plusieurs : poser des questions aux élèves et les orienter dans la direction du contexte ou du cotexte, leur faire faire un travail sur les sons ou les lettres, leur conseiller d'aller voir dans le dictionnaire ou encore leur proposer d'en parler avec leurs camarades. La stratégie principale de l'enseignant est toutefois de donner des explications. Au secondaire I, ce sera surtout le questionnement, la recherche des mots dans le dictionnaire et rarement l'interaction entre élèves. Enfin, dans le troisième groupe d'enseignants, la recherche dans le dictionnaire est la stratégie privilégiée.

Depuis une quinzaine d'années, un certain nombre de recherches (Tardif, Giasson, Goigoux, etc.) ont montré que l'on pouvait améliorer les apprentissages des élèves et la compréhension de l'écrit en particulier en travaillant voire en enseignant des stratégies de lecture aux élèves et que, par ailleurs, les lecteurs experts avaient plusieurs stratégies à leur actif, qu'ils adaptaient en fonction de la situation. C'est pourquoi, il nous paraissait intéressant de

voir ce qu'en il était dans les pratiques enseignantes. Une majorité d'entre eux semblent favorables au fait de faire prendre conscience à leurs élèves des stratégies qu'ils emploient en leur demandant d'explicitier leur manière de faire. Ainsi, cet enseignant primaire explique comment il s'y prend avec ses élèves qui entrent dans la lecture :

Mais qu'est-ce que tu regardes en premier dans le mot ? S'il y a une phrase à lire, quel mot tu lis en premier ? Est-ce que tu commences au début de la phrase ? Est-ce que tu cherches des mots que tu connais ? Il faut remettre aussi, donc, la phrase dans le contexte : « De quoi parle... ? Qu'est-ce que tu es en train de faire comme travail ? », c'est aussi la première chose qu'on essaye de leur faire prendre conscience.

Une autre enseignante du primaire estime que certains textes se prêtent bien à cette prise de conscience :

Et bien justement, à travers un texte encyclopédique, c'est facilité par la numérotation des paragraphes, mais dans ceux-ci, ils doivent se repérer aux sous-titres, etc., Ils prennent conscience qu'ils ne sont pas obligés de tout lire, si on leur pose une question sur la gestation du chat, ils ne vont pas aller lire tout le reste. C'est vrai qu'en fonction du texte, ils vont lire différemment. On essaye de leur faire prendre conscience que c'est différent. Et puis comme de toute façon, on travaille souvent cette lecture en relation avec une production écrite, suivant le genre de textes, ils vont voir qu'il y a une structure différente, donc on leur apprend à prendre conscience de tout ça.

Toutefois, quand il s'agit de développer ou d'enseigner ces stratégies, le consensus est nettement moins unanime entre les enseignants. Au primaire, on cherche à apprendre aux élèves à choisir la bonne stratégie. On s'intéresse à l'organisation du texte. Assez rarement on montre aux élèves que les stratégies diffèrent en fonction du texte ou on leur apprend à repérer des informations. Les enseignants de français interrogés au secondaire I ont d'autres méthodes. La typologie des textes joue, pour eux, un rôle important, ainsi que le travail sur les inférences. D'autres pratiques sont encore évoquées, de manière individuelle : la construction de grilles d'évaluation, le questionnement sur les représentations (en particulier lorsque les élèves éprouvent des difficultés). Dans le troisième groupe d'enseignants, on s'intéresse aussi aux représentations des élèves (sans doute à cause du type de public, en échec depuis de nombreuses années) ou aux stratégies de recherche d'informations. Par exemple, cette enseignante utilise une des stratégies proposées par Giasson (1992) :

Elles [les stratégies] sont valables pour tous les textes, totalement ! Savoir repérer dans le texte, d'abord savoir repérer ce qui est important de ce qui l'est moins, c'est-à-dire laisser le texte tomber (parce qu'on ne peut pas tout retenir), mais souligner ce qui est important, faire des marques dans la marge, mettre des points d'interrogation, montrer ce qu'on ne connaît pas, là où on bute pour pouvoir ensuite évoluer, pouvoir lire son texte et y revenir parce qu'on a pris des stabilo-boss de couleurs et qu'on peut identifier les couleurs à certaines étapes, justement, du travail.

Comme le relève Van Grunderbeeck (1994), le diagnostic des difficultés passe par la référence consciente ou non de sa propre conception de l'acte de lire et de son apprentissage ainsi qu'à sa conception des causes des difficultés. C'est dans ce sens que nous avons cherché à mettre en évidence les représentations des enseignants relatives à ce qu'est un bon lecteur.

2.3. *L'élève bon lecteur vs l'élève présentant des difficultés en lecture*

On peut faire un lien entre les représentations que se font ces mêmes enseignants au sujet des compétences requises pour être un bon lecteur, et, en corolaire, à propos de ce que signifie savoir lire (à quel moment est censé s'arrêter l'apprentissage de la lecture, qui s'en charge et quels types d'écrits sont concernés) et celles qu'ils se font *a contrario* de l'élève en difficulté de lecture.

De nombreuses compétences sont évoquées pour caractériser le bon lecteur, de nature très diverse, allant du déchiffrage et la maîtrise de la correspondance phonèmes-graphèmes à la compréhension au sens large, en passant par la fluidité de la lecture, les connaissances linguistiques et encyclopédiques ou des éléments relevant plus de stratégies (savoir où prendre les renseignements, savoir lire en diagonale). On peut encore citer des compétences plus larges telles qu'avoir un projet de lecteur, comprendre à quoi sert l'écrit ou apprendre à lire, ou encore comprendre les fonctions de l'écrit.

On retrouve un certain nombre d'éléments décrits par les enseignants dans les approches théoriques de la lecture (par exemple le modèle de Giasson, 1992). Pour elle, la lecture suppose une interaction entre le lecteur (structures et processus), le texte (intention de l'auteur, forme et contenu) et le contexte (psychologique, social et physique).

Toutefois, il semblerait que selon le moment du cursus scolaire, ce sont plus les structures ou connaissances des élèves, l'aspect psychologique ou affectif qui sont mis en évidence par les enseignants interrogés que les processus (par exemple, repérer les passages du texte, faire des liens, etc.). Ces représentations évoluent au fil du cursus, ceci étant sans doute lié aussi à la formation des enseignants (enseignant généraliste au primaire vs enseignant de français au secondaire), au public d'élèves et surtout aux accents mis dans le plan d'études sur certains objectifs. Les enseignants primaires évoquent surtout la compréhension de ce qu'on lit au sens large, bien sûr la maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes, la compréhension des différentes fonctions de l'écrit (point très important du plan d'études), le fait de savoir à quoi sert de lire ou encore la compréhension et l'anticipation des mots.

Ceux qui enseignent aux élèves de 12 à 15 ans mettent, davantage que leurs collègues du primaire, l'accent sur des compétences techniques telles que la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes, et la fluidité de la lecture. De manière générale, ils évoquent de nombreux éléments, y compris la connaissance du vocabulaire, les connaissances linguistiques et grammaticales (anaphores, temps verbaux, etc.) ou les connaissances culturelles et encyclopédiques ainsi que la compréhension des fonctions de l'écrit. A quelque degré que ce soit, la compréhension constitue un élément majeur et se décline de plusieurs façons : la compréhension au sens large mais aussi comprendre l'implicite et l'explicite, comprendre et anticiper les mots ou encore se faire une représentation du texte. Il est intéressant de constater par contre que comprendre une consigne n'est même pas mentionné alors que dans d'autres contextes les enseignants mettent fréquemment en évidence les difficultés à

comprendre une consigne, y compris dans d'autres disciplines que le français. De la même manière, ce qui relève du projet de lecteur ou des facteurs plus motivationnels ne figurent pas comme des éléments majeurs parmi les compétences nécessaires pour être un bon lecteur alors qu'ils étaient cités comme des caractéristiques à l'origine des difficultés.

Enfin, le troisième groupe d'enseignants a une position un peu intermédiaire, sans doute de par le public d'élèves à qui il a affaire. Ils citent tour à tour : la correspondance phonème/graphème, l'envie d'apprendre à lire ou de lire, la compréhension au sens large, celle des fonctions du texte mais surtout le fait d'avoir de bonnes connaissances en vocabulaire.

De manière générale, le fait d'avoir une lecture fluide, avec ou sans référence à la lecture à haute voix, a un statut particulier dans les réponses. Cet élément est très fréquemment mentionné, les uns la considérant comme un bon indicateur, les autres estimant qu'il est surtout important de comprendre, et que l'on peut aussi comprendre et mal lire à voix haute ou l'inverse, comme le relève cette enseignante du secondaire II : *Alors, la lecture à haute voix, oui, on se rend compte d'un certain nombre de choses, mais on peut, je crois, lire assez mal à haute voix et comprendre très bien. L'inverse, peut-être pas...* Pour cette enseignante de primaire, l'important c'est de *Comprendre. Et donner du sens. Il vaut mieux à nonner et puis savoir ce qu'on lit que lire comme un moulin et ne rien comprendre, quand même.*

Dans l'ensemble, la liste des compétences nécessaires à la lecture évoquée par les enseignants est assez proche (à quelques différences près) de celle proposée par Goigoux (2004), à savoir des compétences de décodage (identification des mots écrits), linguistiques (syntaxe et lexique écrit), textuelles (cohésion textuelle – au moyen d'anaphores, de connecteurs, etc. –, ponctuation, énonciation, genres textuels, etc.), référentielles (connaissances préalables sur le contenu du texte : encyclopédiques ou socioculturelles) et enfin des compétences stratégiques (contrôle, évaluation et régulation de sa propre activité de lecture). Goigoux définit la lecture « comme une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement. » (2004, p. 53). L'accent mis sur certaines des composantes décrites précédemment est plus ou moins marqué selon le moment du cursus. Au primaire, les enseignants généralistes mettent en avant aussi bien les aspects techniques, linguistiques que la compréhension au sens large, tandis qu'au secondaire, les enseignants de français évoquent surtout les compétences techniques et moins fréquemment la compréhension au sens large. Il faut préciser que les aspects techniques de la lecture ne font pas partie des contenus de formation de ces enseignants, ni ne sont inclus dans le plan d'étude. Par ailleurs, il est intéressant de constater que

certaines compétences ne sont mentionnées ni au primaire ni au secondaire : il s'agit des compétences référentielles et surtout des compétences stratégiques.

2.4. Des changements de points de vue sur le statut de la lecture en fonction des degrés d'enseignement

Si la majorité des enseignants interrogés pensent que l'apprentissage de la lecture ne s'arrête jamais, les avis sont plus variables quand il s'agit de savoir à qui incombe la responsabilité de son enseignement. Plusieurs personnes font la différence entre les premiers apprentissages et la suite de la construction de la compétence de lecteur. Ainsi si l'on parle de déchiffrage, ce sont bien sûr les enseignants des premiers degrés primaires qui sont concernés, ensuite la lecture se complexifie et la construction de la compétence se poursuit tout au long de la scolarité. Comme le relève une enseignante du secondaire I :

C'est au primaire d'apprendre, oui, mais au primaire, on apprend la compréhension basique ; ensuite, je ne suis pas sûre que tous les élèves de 6^eP reconnaissent l'ironie dans un texte ou autre, donc ensuite, nous, on développe, on continue, on approfondit, et puis la lecture littéraire vient plus tard, c'est pour ceux qui continuent les études... [...] On doit faire un peu des trois, donc, il y a ceux qui n'ont pas maîtrisé, ou qui n'ont pas les acquis qu'ils devraient avoir en fin de 6^e (fin de primaire), et puis il faut qu'on comble, et c'est vrai qu'on n'est pas toujours formé pour ça et qu'on se sent parfois un peu largué...

Chez les enseignants primaires, les avis sont partagés, la lecture et son enseignement peuvent être de leur ressort puis être approfondis par les enseignants de français du secondaire I voire du secondaire II, ou être abordés d'une manière ou d'une autre par tous les enseignants. Leur statut de généraliste les rend encore plus conscients que leurs collègues de la place de la lecture dans tous les apprentissages. Les enseignants de français du secondaire I ont plus tendance à estimer que c'est leur rôle avant tout, une fois le travail de leurs collègues du primaire achevé, respectant en cela les attentes de leur plan d'étude. Minoritaires sont ceux qui pensent que les enseignants des autres disciplines peuvent aussi effectuer un travail, notamment sur les consignes. Une enseignante résume très bien cela :

Je pense quand même que c'est vraiment l'enseignant de français et que normalement, les autres maîtres peuvent leur apprendre des techniques de lecture mais qui seront vraiment ciblées sur leur branche.

Parmi les enseignants qui enseignent à des élèves en difficulté dans le postobligatoire, certains soulignent l'importance d'un décloisonnement des disciplines scolaires pour l'enseignement de la lecture. Comme le relève l'un d'eux :

Ça devrait être interdisciplinaire ; malheureusement ça l'est pas souvent parce c'est vrai que les collègues, en tous cas au PO [enseignement postobligatoire] estiment que l'élève devrait savoir et que le prof. de français pourrait quand même lui apprendre à lire. Et c'est dommage parce que, du coup, les élèves ne font pas le lien [entre la lecture de textes en français ou sciences humaines par exemple]

Selon le type d'enseignant à qui incombe la tâche d'apprendre à lire, les écrits à exploiter varient. Pour certains, ce sera tous les types d'écrits à l'exception

des textes non continus selon la terminologie de PISA (c'est-à-dire les textes qui ne sont pas organisés en phrases et paragraphes et comportent des tableaux, des schémas ou graphiques, etc.), dans d'autres cas, cela s'étendra aux tableaux, schémas et graphiques à l'exception d'écrits techniques qui nécessitent d'autres compétences. Comme le relève une enseignante :

Savoir lire, c'est la même chose pour tout le monde, il faut être capable de lire tous les textes, que ce soit un texte informatif ou littéraire, de l'horaire de trains au Père Goriot, quoi ! Savoir lire, c'est ça, être capable de se débrouiller, de comprendre ce qu'on veut lire ou ce qu'on sous-entend...

2.5. Ce que laisse entendre le discours des enseignants des difficultés des élèves

À travers les remédiations présentées par les enseignants pour répondre aux difficultés de lecture de leurs élèves, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de difficultés récurrentes, présentes à tous les niveaux de la scolarité :

- des difficultés techniques, c'est-à-dire ce qui touche en particulier au déchiffrage, à la correspondance phonèmes-graphèmes et aux connaissances linguistiques et grammaticales ;
- le manque de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques ;
- une attitude métalangagière ou prise de distance par rapport au texte, comme les capacités de parler du texte, de reformuler, de prendre conscience des stratégies employées, etc. ;
- des difficultés de compréhension au sens large, quel que soit le texte.

En outre, selon le degré dans lequel ils enseignent, les enseignants pointent des difficultés spécifiques. Par exemple, à l'école primaire, il ressort :

- le manque de connaissance des fonctions du texte,
- la compréhension lacunaire de l'organisation du texte.

A l'école secondaire, il s'agira plutôt :

- de la méconnaissance de l'implicite et de l'explicite dans un texte,
- d'un manque de motivation à la lecture,
- de la difficulté de comprendre des consignes (dans toutes disciplines),
- de la difficulté à inférer.

Enfin, au postobligatoire, pour ce qui concerne les élèves en grande difficulté, ce sera surtout le manque de stratégies dans la recherche d'informations.

De manière générale, les difficultés de lecture telles qu'elles apparaissent au fil des entretiens, se répartissent en deux catégories, celle des difficultés techniques, ponctuelles, et celle relevant de la compréhension au sens large. Dans le discours des enseignants, à quelques exceptions près et au primaire surtout, il n'apparaît donc pas une distinction des difficultés en fonction des particularités textuelles liées aux genres ou aux types de textes. Il n'est pas fait mention

non plus du contexte de lecture (buts, fonctions, etc.). Selon les enseignants, les difficultés des élèves semblent ainsi être de même nature pour tout texte.

3. En guise de conclusion

Au début de cet article, nous faisons l'hypothèse qu'enseignants et chercheurs, de par leur regard et leur expérience spécifiques mettraient en évidence et décriraient les difficultés en lecture des élèves de manière différente. Au terme de notre propos, il apparaît que si les enquêtes mentionnées (bilan de compétences pour PISA ; évaluation des objectifs du programme pour l'enquête romande) ne permettent pas de dégager la liste exhaustive des difficultés rencontrées chez les élèves, puisqu'elles sont liées au matériel proposé, elles permettent en revanche de mettre en évidence des lacunes de même type entre la 6^e et la 9^e année. En effet, dans les deux types d'évaluation, on constate que les difficultés des élèves touchent à la compréhension du texte pris dans sa généralité ; elles portent sur des questions techniques d'une part et sur la compréhension globale d'autre part. S'y ajoutent des problèmes liés aux connaissances du monde, du vocabulaire, à la difficulté de se distancer du texte pour l'appréhender comme objet, avec ses implicites, ses inférences, ses effets (l'ironie ou l'humour par exemple), au manque de stratégies appropriées pour tirer parti au mieux des informations qu'il contient. L'ensemble de ces problèmes traversent, semble-t-il, la scolarité obligatoire et trouvent difficilement des solutions.

De leur côté, les enseignants genevois interrogés ont tendance à relever chez leurs élèves des difficultés relativement globales, liées à des aspects techniques (correspondance phonème-graphème), de compréhension au sens large et parfois, des difficultés liées à des lacunes au niveau du vocabulaire. Par ailleurs, ils attribuent surtout les difficultés de leurs élèves à des causes externes telles que le milieu social des élèves, le rapport à l'écrit existant dans leur famille ou encore la motivation à la lecture. Les méthodes d'enseignement de la lecture ou le rôle de l'école ne sont pas pratiquement pas évoqués.

En revanche, lorsqu'il s'agit de caractériser un bon lecteur, ils mentionnent des compétences intervenant à des niveaux variés : connaissances linguistiques et encyclopédiques, aspects techniques, compréhension de l'implicite et de l'explicite ainsi que compréhension au sens large, avec un accent plus ou moins marqué sur l'une ou l'autre des ces compétences selon le statut de l'enseignant (enseignant primaire ou de français dans le secondaire).

On pourrait se demander si les enseignants, face à des classes plus ou moins nombreuses, plus ou moins hétérogènes, mais aussi manquant d'outils, de temps et probablement de recul, n'éprouvent pas le plus souvent des difficultés à repérer précisément ce qui entrave les compétences en lecture de leurs élèves. Les chercheurs, quant à eux, sont sans doute exposés à une vision plus partielle des compétences des élèves, mais se trouvent généralement mieux outillés en instruments d'analyse et en références théoriques.

À ce propos, précisément, on entend souvent les enseignants déplorer l'absence de moyens satisfaisants de détection des difficultés mais surtout de moyens de remédiation. La demande d'outils n'est pas nouvelle. Régulièrement, les enseignants réclament davantage de manuels ou de moyens pour les aider dans leur enseignement, et leur demande est parfaitement légitime. Toutefois, il faut bien reconnaître que souvent cette demande est paradoxale, les enseignants n'utilisant pas forcément les moyens mis à leur disposition, ou se les appropriant dans un sens parfois éloigné des objectifs des auteurs du moyen (Plane, 1999). Il est vrai aussi qu'il n'existe pas de moyen entièrement efficace, qui suffirait à répondre aux besoins de chacun. La tendance aujourd'hui, en Suisse romande du moins (elle existe depuis longtemps ailleurs), est de proposer aux enseignants une palette d'outils pour leur permettre un choix en fonction de leurs pratiques. Dans cette perspective, il nous paraît nécessaire d'accompagner et de faciliter leur choix par une information, voire une formation sur les enjeux, les contenus, les démarches, etc. qui définissent les outils ainsi mis à disposition.

Pour revenir à la lecture et à ses difficultés, quels seraient les outils à proposer aux enseignants ? Est-on en mesure de répondre aux demandes qui se font jour ?

Comme nous l'avons relevé précédemment, les difficultés des élèves peuvent être de différentes natures. Pour Goigoux (2004), la lecture, activité complexe suppose de nombreuses compétences : de décodage, linguistiques, textuelles, référentielles (encyclopédiques ou socioculturelles) ou encore stratégiques.

Il s'agit d'essayer de caractériser précisément le type de difficultés rencontrées par les élèves et d'axer l'activité de lecture plus spécifiquement sur un aspect ou l'autre.

En 1995, lors de l'étude romande en 6^e année, nous insistions déjà sur quelques points nous paraissant importants à travailler tels que : retrouver l'antécédent des anaphores, faire une synthèse du texte, identifier les idées principales et éliminer les détails, faire ressortir avec les élèves les intentions de l'auteur, travailler sur les croyances et connaissances antérieures des élèves, travailler sur la compréhension et l'expression d'arguments, étudier la formulation des consignes en les diversifiant. Plus particulièrement, et en cela nous rejoignons Cèbe et Goigoux dans ce même numéro, il serait utile de fournir aux enseignants des moyens de travailler les stratégies de lecture en classe. Un tel travail devrait se poursuivre à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, nécessitant une sensibilisation à ces problèmes chez tous les enseignants, spécialistes comme généralistes. Une ouverture et une plus grande collaboration inter-niveaux d'enseignement permettraient ainsi une meilleure compréhension de l'enseignement de la lecture aux différents moments de son apprentissage. Étant donné le statut particulier de la lecture dans les apprentissages, à la fois outil de transmission des savoirs et objet d'enseignement, un travail du même type pourrait être réalisé à un niveau interdisciplinaire notamment concernant la lecture de consignes et celle des textes scientifiques.

À la lumière de ce qui précède, nous voudrions revenir sur le statut de la lecture à l'école, car il nous semble que l'enseignement-apprentissage de cette sous-discipline du français reste problématique.

À diverses reprises dans cet article, nous avons relevé la tendance des enseignants à rendre responsable le monde extérieur des difficultés des élèves (langue parlée à la maison, culture familiale) ; en même temps, qu'ils déclarent manquer de moyens (manuels, programmes, etc.) pour remédier aux difficultés des élèves. Pour le moins, on peut donc dire qu'il n'y a pas de remèdes simples à cette question, car les solutions se trouvent à la confluence de ces tensions. Ainsi, parler du statut de la lecture et de la nature des difficultés que suscite son apprentissage renvoie à un va-et-vient entre la prise en considération de la lecture en tant qu'objet d'enseignement et en tant qu'outil dans la vie quotidienne. Cependant, l'école a un rôle à jouer, car elle doit scolariser et organiser l'enseignement-apprentissage. De par la légitimation qu'on lui confère, l'école constitue dès lors l'endroit par excellence où l'on peut regarder « le texte », réfléchir à ce qu'il est, aux problèmes et aux questions qu'il pose. Il est donc important de fournir à l'enseignant ce dont il a besoin pour que l'école puisse prendre ses responsabilités et assumer les difficultés qui s'y rencontrent.

Bibliographie

- BAUTIER, É. : *Sous les erreurs des élèves, les méthodes des enseignants*. Conférence donnée le 25 avril 2003 lors d'une journée académique « Langue et apprentissage à l'articulation école collège en REP ». <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-dimension.asp>
- BAUTIER, É. : *Les différentes dimensions de la maîtrise de la langue et leur évaluation*, Disponible sur Internet : www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/j_acad/pdf/compte_rendu_03-04-25/bautier.pdf
- BAUTIER, É. et al. (2006) : *Les performances en littéracie et l'hétérogénéité des univers mentaux mobilisés par les élèves*. Cadmo, université de Rome III.
- BROI, A.-M. et al. (2003) : *Les compétences en littératie – Rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- GIASSON, J. (1992) : *La compréhension en lecture*. Bruxelles, De Boeck.
- GOIGOUX, R. (coord.) (2000) : *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris, Nathan pédagogie.
- GOIGOUX, R. (2004) : « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. » in *L'apprentissage de la lecture*, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, n° 1, p. 37-56.
- LAHIRE, B. (1995) : *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard, Éd. Du Seuil.
- MENDELOVITS, J. (2003) : *Patterns of performance on the reading literacy subscales*. Communication au congrès EARLI, Padoue, Italie.

- OCDE (1999) : *Mesurer les connaissances et compétences des élèves – Un nouveau cadre d'évaluation*. Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves, Paris, OCDE.
- OCDE (2003) : *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris, OCDE.
- PLANE, S. (Coord.) (1999) : *Manuels et enseignement du français. Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996 à St-Lô*. Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie (CNDP).
- RÉMOND, M. (1993) : « Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent », in Chauveau, G., Rémond, M., Rogovas-Chauveau, É. *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris, L'Harmattan-INRP, Coll. CRESAS.
- RÉMOND, M. (2005) : « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles. », in *Repères* n° 31, p. 113-140.
- SOUSSI, A. et al. (1995) : *Comment lisent-ils en sixième ?*, Neuchâtel, IRDP, LEP.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994) : *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville, Québec, Gaëtan Morin Éditeur.