

Les difficultés de lecture des collégiens en SEGPA : évaluation et remédiation

Jacques David, IUFM de Versailles et université de Cergy-Pontoise

La contribution s'appuie sur une revue des travaux relatifs aux difficultés de lecture des collégiens. Elle en développe certains – notamment ceux conduits par le ministère de l'Éducation nationale en 1997 (*Les Dossiers de l'évaluation*, n° 112, 1999) – pour exposer les premiers résultats d'une recherche en cours visant à décrire les difficultés ou impossibilités de lecture des élèves de sixième de SEGPA, et proposer des (ré)apprentissages ajustés.

Nous montrons ainsi que ces élèves accumulent des retards souvent considérables et échouent massivement à la plupart des épreuves de français des évaluations nationales 6^e. Ils révèlent ainsi une importante diversité de (non-)performances qui va : i) des élèves ne parvenant pas à décoder les mots les plus courants et souvent enfermés dans des stratégies logographiques ; ii) des élèves se contentant de survoler les textes en « inventant » des contenus probables, au risque de multiples contresens ; iii) des élèves, en nombre les plus importants, accaparés par des procédures élémentaires de décodage les empêchant, de ce fait, d'accéder à une représentation d'ensemble du sens des textes.

L'étude décrit les quelques habiletés de lecture effectivement maîtrisées par ces élèves, et délimite par contraste les procédures à construire, reconstruire ou à compléter dans les domaines grapho-phonologique, orthographique, sémantico-syntaxique et discursif. Elle suggère des apprentissages adaptés qui prennent en compte les procédures de lecture embryonnaires des élèves, et comprenant : i) des démarches à visée métacognitive et métalinguistique ; ii) des progressions qui intègrent les composantes linguistiques liées au fonctionnement des textes ; iii) des remédiations ajustées et diversifiées visant l'automatisation de la reconnaissance des mots ; iv) des projets de lecture en relation avec la production de textes et les objectifs disciplinaires du collège.

Malgré quelques études approfondies, les recherches de langue française relatives aux difficultés de lecture des collégiens sont encore peu nombreuses. Pourtant ces apprentissages tardifs alimentent les débats les plus médiatiques sur les causes de l'illettrisme en France, et la pseudo baisse du niveau en lecture des élèves à tous les niveaux de la scolarité. Les prises de positions qui émergent ici et là, ces deux dernières années, font l'objet d'exploitations polémiques, avec des visées démagogiques qui occultent les données quantitatives réelles et les dispositifs d'aides mis en œuvre par les différents professionnels

impliqués. De fait, il n'est pas rare d'entendre des hommes politiques plus ou moins autorisés, des journalistes plus ou moins informés, des associations d'enseignants plus ou moins de bonne foi... déclarer des chiffres très fantaisistes sur le nombre ou le pourcentage de non lecteurs entrant en 6^e. Or, nous verrons ci-après que le chiffre précis, que nous pouvons – ou devrions – tous citer, révèle 14,9 % d'élèves n'ayant pas les compétences de base en français, et plus directement celles liées à la maîtrise impossible ou incomplète de la lecture. Plus récemment, dans une étude s'appuyant sur des évaluations étendues, E. Bonjour et J.-E. Gombert (2004) relèvent une proportion de 14 % d'élèves lents et non performants en lecture à l'entrée en sixième. De fait, les détracteurs habituels de l'école n'ont plus guère d'arguments lorsque nous rapprochons ces chiffres des 30 % d'élèves admis au cycle secondaire avec le certificat de fin d'études primaire... en 1900 ; et des 62 % dans la même situation... en 1960. Certes, tous les élèves, aujourd'hui, entrent en sixième, même s'ils ne maîtrisent pas tous une lecture suffisamment experte ou fluente pour aborder les apprentissages du collège ; et personne ne pourrait se satisfaire de ce taux – même s'il reste désormais, rappelons-le, inférieur à 15 %. On peut cependant affirmer qu'en l'espace d'un demi-siècle, l'école primaire est parvenue à réduire sensiblement l'illettrisme scolaire et à augmenter la proportion d'élèves lecteurs. C'est pour suivre la même démonstration que J. Bernardin (2005) reprend des données officielles afin de montrer que nous sommes loin d'une dégradation des résultats en la matière :

« L'étude réalisée en 2001 lors des journées d'appel de la Défense, portant sur la totalité des jeunes d'une classe d'âge a révélé que 11,6 % éprouvent des difficultés diverses, parmi lesquels 6,5 % sont proches de l'illettrisme... mais c'est le taux le plus faible depuis 25 ans. L'enquête Insee/INED menée en novembre 2002 a montré que de 10 à 14 % des 18-65 ans ont des difficultés de lecture, mais la proportion croît avec l'âge : de 3 à 8 % chez les moins de 30 ans et... de 13 à 20 pour les plus de 50 ans. Peut-on alors parler de baisse de niveau ? » [*Ibid.*, p. 127].

Il nous semble dès lors impérieux d'éclairer ces débats, de relativiser les discours passésistes ou de déploration, et d'étudier très précisément les réelles difficultés de lecture des élèves de sixième. Pour ce faire, nous présenterons les premiers résultats d'une recherche en cours (d'octobre 2004 à juin 2006), une étude qui vise à décrire dans le détail les problèmes que rencontrent les élèves de SEGPA dans leur maîtrise du langage écrit, et propose de mettre en œuvre des (ré)apprentissages ajustés.

1. Recherches sur la lecture et ses difficultés au secondaire

Si nous disposons de nombreux travaux relatifs aux difficultés de lecture d'élèves de l'école primaire (6-11 ans), il existe encore peu de recherches analysant en profondeur les retards, échecs ou impossibilités de lecture au collège. La plupart de ces recherches de pointe, dans le domaine, portent sur le repérage et la catégorisation des troubles dyslexiques, dans un paradigme de recherche

croisant plusieurs disciplines comme la psychologie cognitive et la neuropsychologie, mais aussi dans le cadre plus large de la prise en charge des troubles spécifiques du langage (TSL).

Nous disposons cependant de quelques recherches d'ampleur. La première, dirigée par R. Goigoux en 1998 à la demande du ministère de l'Éducation nationale (Direction des enseignements scolaires), a été menée auprès de 650 élèves de SEGPA (de la sixième à la troisième, de 11 à 16 ans) suivis durant une année scolaire dans une dizaine de collèges d'un même département. L'étude fine des tests de lecture montre que ces élèves ont des performances moyennes qui se situent entre celles des élèves de CE2 (8-9 ans) et celles de ceux de CM1 (9-10 ans) ; avec une proportion encore importante (45 %) qui ne dispose pas des compétences habituellement requises pour le CE2. Malgré les efforts entrepris et les résultats obtenus pour la réintégration de ces élèves dans le cursus régulier du collège, encore 29 % d'entre eux sortent du collège, à la fin de la troisième, entre 16 et 18 ans, en présentant toujours de profondes difficultés de lecture ; ils se retrouvent généralement dans la situation des jeunes illettrés adolescents puis adultes.

Certaines études plus ponctuelles montrent également que les élèves de SEGPA parviennent difficilement ou pas du tout à établir des inférences dans des situations de compréhension de textes (F. de la Haye, 2007 à paraître). Les apprentissages proposés, qui ciblent à la fois la construction d'inférences efficaces et des procédures d'autorégulation, laissent cependant apparaître des marges d'acquisition importantes. Notons que les difficultés et retards constatés en situation de lecture se trouvent, chez les mêmes élèves, très largement amplifiés dans des tâches de production de textes, qu'il s'agisse de composer des phrases orthographiquement ajustées ou de résoudre des problèmes élémentaires d'encodage phonographique (J. David, 2005).

D'autres études, relevant de la sociologie ou de la sociolinguistique des apprentissages, nous renseignent par ailleurs sur les représentations et les pratiques des collégiens confrontés aux apprentissages langagiers. Les enquêtes conduites et dirigées par D. Manesse (2003), sur l'enseignement du français dans les classes difficiles, analysent de façon directe les difficultés de lecture. À la question : « Lorsque tu lis, quelles difficultés rencontres-tu ? », sur 548 réponses recueillies, 41 % d'entre elles révèlent des « Difficultés de déchiffrement oral, articulation, prononciation, pauses devant un point » ; 51 % pointent des « Mots difficiles » mais aussi des mots longs, des vocabulaires complexes et des niveaux de langue inaccessibles [*Ibid.*, p. 35]. De fait, la précision des réponses et leur profondeur témoignent de la complexité des difficultés de lecture accumulées par ces élèves éloignés voire écartés d'un cursus collégial complet.

D'autres études, plus anciennes et sur des bases empiriques affirmées proposent une typologie des difficultés de lecture, en rapport avec les comportements des élèves selon qu'ils privilégient le décodage ou l'accès au sens. Les ouvrages de J. Giasson (1990/1996) et de N. Van Grunderbeeck (1994),

par exemple, s'appuient sur des modèles et des cadres théoriques discutés aujourd'hui, mais avancent des propositions didactiques précieuses pour le travail de remédiation.

Au delà, nous disposons d'une étude institutionnelle de plus grande ampleur, menée à partir des évaluations nationales sixième en 1997, mais parue en 1999, dont nous décrirons ci-après les résultats en détails, car ils sont le point de départ de la recherche présentée par la suite.

2. Des données fiables : les évaluations nationales de sixième

Cette évaluation, à l'instigation de l'Observatoire national de la lecture en 1997, est la première qui ait été conduite par le ministère de l'Éducation nationale (Direction de la programmation et du développement, 1999 ; dorénavant DPD) dans le but de préciser les difficultés des élèves les plus faibles en lecture. Elle est partie du constat établi à l'issue des différentes évaluations nationales conduites dans toutes les sixièmes du territoire français, qui ont montré, depuis 1989 et sur plusieurs années, qu'environ 15 % d'élèves éprouvaient de profondes difficultés en français, en général, et en lecture, en particulier. Ces élèves, cumulant souvent une ou deux années de retard, échouent à la plupart des épreuves de français ; ils révèlent des aptitudes à lire tellement basses qu'elles ne peuvent être prises en compte dans les différents exercices de cette évaluation, exercices qui exigent tous un minimum d'autonomie en lecture. Le projet de cette évaluation ciblée consistait alors à saisir avec une plus grande précision les quelques performances manifestées et la profondeur des difficultés sous-jacentes.

Cette évaluation complémentaire, restreinte aux composantes de la lecture, a ainsi été l'occasion de détailler les difficultés spécifiques que ces faibles lecteurs manifestent. Sur l'ensemble des épreuves passées, elle révèle que 4,3 % des élèves de la population globale montrent des impossibilités récurrentes de lecture, des impossibilités tellement profondes qu'elles constituent un obstacle à tous les apprentissages, aussi bien langagiers que disciplinaires. Parmi ces 4,3 % d'élèves en grande difficulté, 80 % sont des garçons qui ont subi un ou deux redoublements à l'école primaire. La plupart semblent, de fait, présenter des profils dyslexiques étendus. Notons que ce pourcentage est équivalent aux 4 à 5 % de jeunes adultes qui persistent dans leur non-lecture et présentent des formes de dyslexie avérées, tout du moins quand les sujets sont signalés et suivis. Cette proportion qui ne semble pas se réduire au cours du cursus scolaire, caractérise des élèves qui révèlent un trouble spécifique et durable de la lecture, avec au moins deux ans d'écart d'âge. Sans entrer ni dans le détail des travaux relatifs à la dyslexie ni dans les débats que suscite la définition de son étiologie ou de ses causes, nous retiendrons qu'il s'agit d'un trouble « qui ne peut être assimilé à un simple retard dans l'apprentissage, en dépit d'une intelligence normale, d'une scolarisation adéquate, d'un milieu socioculturel normalement stimulant et en l'absence de troubles neurologiques générale-

ment retenus » (J. Ecalle et A. Magnan [2006, p. 6] ; et nous concluons avec eux, au terme de leur étude transversale conduite auprès de 2000 élèves âgés de 7 à 17 ans, que les sujets dyslexiques présentent « un trouble persistant qui affecte l'activité centrale de l'acte de lexique, c'est-à-dire le développement des processus d'identification de mots écrits » [*Ibid.*, p. 16].

Les évaluations de la DPD ont également mis en évidence une proportion plus importante d'élèves très lents dans les sept épreuves de lecture (7,8 %). Ces élèves obtiennent généralement des résultats équivalents, et parfois supérieurs, à ceux des élèves qui ne connaissent pas ou peu de difficultés, et qui ne sont pas classés dans cette catégorie des élèves en grande difficulté. Ces 7,8 % élèves semblent ne pas avoir achevé les apprentissages élémentaires de la lecture. De fait, ils perdent un temps considérable dans toutes les tâches de décodage ; ce qui laisse peu de place au déploiement des différentes procédures de compréhension des textes. Cette catégorie d'élèves, peu efficaces dans l'identification des mots, se retrouve majoritairement dans les classes de SEGPA.

Enfin, l'évaluation nationale de 1997 a permis d'identifier une catégorie d'élèves en moins grande difficulté, soit 2,8 % du public concerné par l'étude. Ils sont relativement rapides pour ce qui concerne les tâches de décodage. Ils possèdent les savoirs de base, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent les correspondances graphophonologiques, mais n'ont toutefois pas engrangé suffisamment d'expériences de lecture pour pouvoir optimiser leurs performances dans la compréhension des textes. Il s'agit généralement de la catégorie d'élèves les meilleurs en SEGPA, souvent des filles, et qui sont rarement en retard de scolarité, et au plus à un an de retard.

Ces évaluations analysées en 1999 ont ainsi permis de dégager trois profils d'élèves qui vont de la non lecture totale à la lecture non automatisée. Cependant, ces profils demandent à être affinés, car ils ne prennent guère en compte les facteurs socioculturels ; ils s'en tiennent, bien évidemment, aux seuls dysfonctionnements et retards observés. D. Dubois en précise ainsi la portée dans son « avant-propos » :

« Ces résultats sont d'ordre statistique. Il va de soi qu'ils ne s'appliquent pas, tels quels, à la réalité de chaque division particulière. Il se peut même que, pour des raisons d'ordre sociologique ou à cause des conditions de passation, les tests utilisés pour l'étude ne permettent pas de ranger tel élève en difficulté dans tel groupe défini par l'étude nationale ; mais ils devraient permettre aux maîtres et aux formateurs de définir des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour chacun des trois types d'élèves en difficulté reconnus par l'étude. Ce devoir de mise à niveau s'impose pour le temps du collège. Il s'agit d'une urgence, si l'on veut éviter que les 15 % d'élèves en difficulté n'aillent grossir, au bout de quatre ou cinq ans, le nombre des adultes illettrés. L'étude implique également, cette fois-ci, au niveau de l'école élémentaire, que, dès le début de l'apprentissage, des évaluations spécifiques accompagnent celui-ci et que des réponses pédagogiques soient apportées aux questions posées par les déficiences mises en lumière. Plusieurs de celles-ci y sont même identifiées : confusion chez les faux homophones par inversion de consonnes, carences orthographiques, carences en oralisation, non reconnaissance de la valeur d'accompli du passé composé... » [1999, p. 7]

Pour ce qui nous concerne, ces données nationales ont ouvert la voie à plusieurs travaux et suggéré des interventions didactiques ajustées aux profils des élèves identifiés et à leurs difficultés. Nous avons également repris cette évaluation auprès des élèves de nos classes de SEGPA, en l'adaptant pour saisir directement les écarts et retards de lecture et/ou sa mise en œuvre dans les différentes activités et disciplines qui y recourent.

3. Étude des stratégies de lecture des élèves de SEGPA

Les élèves de SEGPA (relevant aujourd'hui de l'ASH et anciennement de l'AIS) sont scolarisés dans des collèges d'enseignement général. Ils n'ont pas de déficience ou de dysfonctionnement cognitif majeur ; ils présentent pour la plupart des retards d'apprentissage importants, principalement dans le maniement du langage, à l'oral comme à l'écrit, et plus particulièrement en situation de lecture ; ce qui obère généralement les autres apprentissages disciplinaires.

Les élèves de notre étude sont représentatifs de cette population souvent en déshérence scolaire et, par la suite, professionnelle. Du point de vue de la lecture, nos observations liminaires ont montré chez ces élèves, âgés de 11 à 13 ans, une diversité de comportements. Certains ne parviennent pas à décoder les mots les plus courants et restent enfermés dans une approche essentiellement logographique ; d'autres survolent les textes et s'appuient sur des contextes plus ou moins prégnants pour « inventer » des contenus probables, au risque de multiples contresens. La majorité d'entre eux ne parviennent tout simplement pas à une reconnaissance satisfaisante et rapide des mots. Leur lecture est encore trop peu fluente pour qu'ils puissent construire une représentation satisfaisante du sens global d'un texte. Leur attention est fugace ou accaparée par des procédures de décodage peu efficaces, des procédures qui ne sont guère automatisées et qui hypothèquent de fait la compréhension des textes.

Dans le dispositif mis en place, nous avons fait passer à une centaine d'élèves de sixième et de cinquième de SEGPA les épreuves de cette évaluation nationale de 1997, spécifiant les composantes de l'apprentissage de la lecture, et décrites ci-après. Nous avons également pu observer et analyser plus directement les stratégies de lecture déployées par les élèves lors des séquences de classe. Au delà, lorsque les conditions s'y prêtaient, nous avons mené des entretiens d'explicitation des procédures utilisées, déclarées ou écartées par ces élèves. Dans l'exemple suivant l'entretien montre que les élèves ne parviennent pas à construire des inférences sur la base d'un vocabulaire qui leur échappe en grande partie. Ainsi, à partir du texte suivant, lu intégralement avec des aides ponctuelles de l'enseignant :

Kanti habitait une petite maison blanche, près du chemin de fer. Il vivait là, avec son frère aîné qui vendait des noix de coco et des bananes sur les marchés. Kanti n'allait pas à l'école et il était libre d'aller où il voulait.

Parfois son frère partait pendant quelques jours, et Kanti restait seul. Pendant des heures, il regardait le vendeur de thé qui passait en criant, ou bien le charmeur de serpent qui s'installait tous les soirs au coin de la rue avec sa flûte. Ou encore il allait se promener dans la gare. Il regardait la foule et les trains qui partaient pour des villes lointaines.

Un jour, dans le grand hall, il remarqua une petite fille aveugle qu'il n'avait jamais vue. Elle était jeune et mince, vêtue de blanc. Elle avait les yeux fermés et elle souriait.

D'après Éric Sable, *Un Ami pour la vie*, 1998, Paris, Bayard « Poche ».

Après quelques questions littérales (*Comment étaient les habits de la petite fille ? ; Quel était le métier du frère de Kanti ?* etc.), l'enseignant suggère aux élèves de répondre à une autre question, faisant appel à des informations absentes et externes au récit : *À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?*

Les propositions de Virginie illustrent une centration sur des éléments lexicaux inconnus compris comme une réponse possible :

Ça se passe pas en France, parce qu'il y a pas de chemin de fer en France...

Celles de Martin montrent un relatif désarroi et l'absence de stratégie :

On sait que c'est pas en France... peut-être que c'est en France mais on ne le dit pas.

Il faut un travail de relecture précis avec un relevé des indices lexicaux pertinents, associé à des connaissances factuelles, pour que Jérémy suggère une hypothèse peu assurée, mais susceptible de constituer une réponse plausible à la question :

Le charmeur de serpent, les bananes et les noix de coco, c'est peut-être en Afrique ou en Inde parce que je les ai vus dans un film à la télé...

Ces entretiens et leur analyse ont permis de cerner les profils des différents groupes de lecteurs, ou plutôt de non-lecteurs et de faibles lecteurs. Ils ont été systématiquement associés au traitement statistique des évaluations passées en début d'année (entre septembre et octobre 2005). L'ensemble nous a ainsi permis de rassembler des données suffisamment fiables, éclairant plus objectivement les performances déclarées ou potentielles pour engager ensuite des remédiations ajustées.

Ces évaluations comprennent huit épreuves ou exercices qui se décomposent ainsi :

- Ex. 1 d'**Entraînement** qui n'est pas une épreuve de lecture proprement dite, mais permet de mettre en condition les élèves dans l'exécution des différentes tâches et de les entraîner à barrer des O le plus rapidement possible.
- Ex. 2 d'**Identification des mots et sensibilité phonologique** pour tester les performances dans l'accès indirect aux mots (voie d'assemblage) et sur leur sensibilité phonologique, à travers 100 couples de mots (mots existants et mots inventés).

- Ex. 3 associant **Images et orthographe des mots**, pour tester l'identification orthographique à l'aide de 90 images-mots dans quatre modalités : a) mots bien orthographiés et congruents avec l'image, b) mots congruents mais mal orthographiés avec une phonétique conservée, c) mots congruents mais avec une distorsion orthographique qui consiste à ajouter, supprimer ou substituer une lettre pour en perturber la phonologie (du type « *locomotife, aupomobile* »), d) mots correctement orthographiés mais non congruents avec l'image (par exemple, écharpe associé à l'image du bonnet).
- Ex. 4 & 5 d'**Identification des mots** qui vise l'automatisme du décodage, la reconnaissance directe des mots et la sensibilité lexicale, dans deux séries de 200 mots et non-mots inventés, en croisant les critères de fréquence avec une série (exercice 4) comportant des mots et des non-mots rares (« *jaguar/stutif* ») et une série (exercice 5) avec des mots fréquents et non-mots (« *pain/piècle* »).
- Ex. 6 pour **Mots en contexte et compréhension de phrases écrites**, pour mesurer la compréhension imagée et la perception d'inférences sémantiques et grammaticales (choix du pronom, de la structure passive, de l'aspect accompli...), à partir de 17 couples de phrases associées à autant de séries de quatre vignettes, au sein desquels il convient de choisir la plus congruente avec la phrase à lire.
- Ex. 7 d'**Analyse morphologique des mots**, pour évaluer la capacité des élèves dans le traitement morphologique des mots, sous la forme de 91 groupes de trois mots ; il faut associer deux mots de la même famille et éliminer celui qui ne lui appartient pas (« *défense, défendre, défaut* »).
- Ex. 8 de **Segmentation en mots d'un texte** choisi dans un ouvrage de littérature de jeunesse et présenté sans blanc entre les mots ; l'élève doit insérer un trait vertical entre les mots repérés dans le continuum graphique.

Après passation et traitement statistique, nous avons pu décrire les profils de lecteurs plus ou moins efficaces ou en difficultés. Nous avons ainsi constaté une double hétérogénéité, entre les élèves dans une même classe de lecture, mais aussi chez un même élève qui peut combiner plusieurs stratégies défaillantes, par exemple l'absence de sensibilité phonographique et la tendance à la mémorisation idéovisuelle. La typologie suivante permet de distribuer les groupes d'élèves observés dans chaque classe :

Comme dans l'évaluation nationale menée en 1997, et sans surprise, nous avons repéré des élèves non lecteurs, tels que Robe, très défaillants dans la plupart des tâches de lecture-décodage (ex. 2, 3 & 4). Ils ne parviennent, au mieux, qu'à identifier quelques mots fréquents (ex. 5).

Parmi les élèves du profil précédent, nous avons également identifié quelques élèves – en nombre beaucoup plus restreint, cependant – qui surcodent

et « s'empêchent » en quelque sorte de lire, puisqu'ils ne parviennent pas à retrouver la forme orale des mots. Ils ne sont pas vraiment mis en évidence dans les épreuves des évaluations nationales. Seule une lecture orale, non aboutie, nous permet d'observer de tels comportements.

Nombreux sont les élèves qui, comme Belo, contournent le décodage des mots par des stratégies de mémorisation et de devinement plus ou moins vaines. Ils reconnaissent les mots fréquents (ex. 5), mais ne maîtrisent pas le décodage ou évitent la médiation phonologique (ex. 2 & 3).

Certains lecteurs – qui composent la majorité des effectifs de SEGPA – parviennent, comme Zaki, à identifier les mots (ex. 2) ; cependant, le coût de traitement de ces mots est tel (ex. 3 & 4) qu'ils ne peuvent pas dégager suffisamment d'attention à la construction du sens des textes. Ces élèves sont encore loin d'avoir automatisé les procédures élémentaires de lecture au service d'une lecture efficiente.

Enfin, quelques élèves, moins nombreux en classes de SEGPA comme Rice, se révèlent relativement efficaces dans le décodage, mais ils possèdent peu de stratégies de compréhension et chutent ultérieurement face à des textes longs, complexes et/ou trop spécialisés. Les caractéristiques des textes semblent dès lors obérer l'accès à leur compréhension.

4. Remédier aux difficultés de lecture en SEGPA

Face à cette hétérogénéité, nous avons envisagé différentes démarches et activités de remédiation en fonction des catégories de difficultés repérées.

4.1. Des démarches de lecture de texte adaptées

Nous les avons décomposées en quatre phases importantes :

- la planification de la lecture avec tous les élèves afin de définir les horizons d'attente de la lecture à venir ;
- la lecture silencieuse et des relectures oralisées, en laissant une place nécessaire à la lecture magistrale afin d'offrir aux élèves les plus faibles une réception complète du texte ;
- la levée des contresens, des difficultés internes du texte, ce qui suppose un travail d'explicitation des différentes composantes de la compréhension ;
- l'étude de problèmes linguistiques spécifiques, *via* des ateliers de lecture et des consignes différenciées, en fonction des défaillances identifiées chez les élèves.

4.2. Des apprentissages à mener dans quatre grands domaines

Après avoir évalué les difficultés de chaque élève, nos travaux se sont orientés vers la définition d'aides appliquées à des faits de langue et de discours ciblés. Nous avons ainsi mis au point des apprentissages spécifiques, et élaboré des

supports d'apprentissage devant permettre aux élèves de récupérer des habilités de lecture-compréhension plus efficaces. Les quatre grands domaines concernés par ces (ré)apprentissages sont :

Le lexique

Chaque fois que les élèves sont confrontés à un mot inconnu ou bien immédiatement après le décodage d'un mot complexe, nous induisons un travail sur les éléments sémantiques permettant aux élèves de rechercher autour des mots et de mobiliser les informations prélevées dans les cotextes immédiats (plusieurs séquences sont proposées dans l'ouvrage de F. Brière-Côté *et al.*, 1994). De même, nous leur demandons de décomposer les mots eux-mêmes, pour repérer leur assemblage en morphèmes lexicaux ou grammaticaux, et à rechercher les sens ainsi construits. En marge de ce travail stratégique, en situation de lecture, nous conduisons également des recherches dictionnaires, afin de saisir le (ou les) sens des mots. Cependant, l'objectif consiste avant tout à insérer ce (ou ces) sens dans le fonctionnement du texte. Bref, il s'agit de conduire des apprentissages lexicaux en discours, de manière à saisir les phénomènes de polysémie, de métaphore, de collocation...

La morphosyntaxe

Dans le domaine de la morphosyntaxe, nous avons mis en place des ateliers de lecture spécifiques à partir de phrases et de textes adaptés aux problèmes à traiter, et permettant de réfléchir sur l'identification et l'emploi des indices grammaticaux (voir par exemple, l'exercice sur phrases à compléter présenté en annexe A). Ces supports écrits sont également conçus de manière à favoriser le repérage des marques grammaticales de nombre, de genre, de personnes, de temps-modes... et de leurs valeurs associées. La dénomination des unités linguistiques correspondant à ces classes, catégories, fonctions grammaticales peut être envisagée, car nous avons remarqué que la capacité à utiliser la métalangue grammaticale, si elle ne conditionne pas la construction des connaissances grammaticales impliquées, semble néanmoins la favoriser.

Nous avons également mis au point des activités permettant de repérer, de maintenir et de reconstruire les chaînes d'accord, que ce soit dans le groupe nominal ou du sujet sur le verbe, ou à partir des compléments... Nous entendons ainsi inciter les élèves à saisir et à produire des structures syntaxiques plus complexes que celles qu'ils utilisent habituellement, des structures de phrases complexes contenant par exemple des relatives enchâssées, plus fréquemment employées à l'écrit. Nous avons par ailleurs attiré l'attention des élèves sur le fait que les textes écrits présentent une plus grande densité nominale que verbale, en s'exerçant notamment à des procédures syntaxiques spécifiques comme les nominalisations et les pronominalisations. Cet ensemble d'activités vise à construire en système et sous-systèmes ces différentes catégories grammaticales.

Les problèmes de cohésion et de connexion

Un autre ensemble d'activités porte sur les phénomènes de cohésion impliquant, de la part des élèves, un travail spécifique de mise en relation d'informations présentes dans le texte mais non exprimées littéralement (voir le récit en annexe B). Cet apprentissage doit leur permettre d'améliorer leur interprétation des textes, mais aussi d'en produire d'autres mieux construits et ajustés à leur pensée. Ce travail spécifique porte sur : i) les éléments de segmentation et de ponctuation des textes et des phrases ; ii) l'identification, le classement et la manipulation de procédés de connexion, à fonction chronologique ou logique, et à repérer les classes grammaticales correspondantes (adverbes, groupes adjoints, temps verbaux...) ; iii) le repérage, la construction et le maintien des chaînes de coréférence en recourant à des procédés de dénomination-reprise lexicale, pronominale ou déterminative, ou de façon plus abstraite à des associations sémantiques (cf. leur rapport avec les inférences).

Les phénomènes de cohérence

Nous avons ensuite conçu des activités portant sur des textes et nécessitant, de la part des élèves, la mobilisation d'informations externes au texte (voir le documentaire en annexe C). Ces textes permettent le repérage d'éléments essentiellement déictiques permettant de contextualiser les informations en fonction du ou des énonciateurs, du ou des destinataires, de leurs intérêts, de leurs fonctions, des buts ou des effets à produire. Ce travail passe par la variation des points de vue ou des jeux sur les rapports auteur/narrateur. Pour ce faire, des ateliers de lecture spécifiques sont l'occasion de référer ces mêmes textes à des contenus précis, soit à des expériences personnelles ou collectives (notamment des récits de vie), soit à des connaissances convoquées (c'est le cas de la plupart des textes documentaires, scientifiques, liés aux disciplines du collège), ou portées par des textes lus antérieurement (littéraires ou non) et par d'autres vecteurs culturels, notamment sous forme iconique (cinéma, BD...). Au delà, le travail sur des textes appropriés permet d'identifier les éléments situant les événements, les expériences et les savoirs des élèves par rapport à des progressions temporelles ou spatiales. Il s'agit également de saisir et de (re)construire les organisations logiques qui nécessitent une hiérarchisation des informations, un enchaînement des explications, une distribution des arguments... qui spécifient des types de textes et des genres de discours culturellement construits.

5. Conclusions et perspectives

Si, pour ces élèves en difficulté, l'étude des faits de langue et de discours en relation avec l'apprentissage ou le réapprentissage de la lecture ne suffit pas, nous avons cependant observé qu'elle permettait d'améliorer leur efficacité langagière, en réception comme production. De fait, lorsqu'ils parviennent à une plus grande clarté cognitive, ils acquièrent de réelles habiletés à expliquer leurs procédures effectives ou potentielles, mais ont-ils pour autant développé

des savoir-faire en situation, dans les différents actes de lecture. Nos observations montrent qu'il convient de construire en système les connaissances explicitées et de mener des activités d'entraînement spécifiques pour que ces connaissances soient effectivement intégrées, maîtrisées, transférées, notamment par des activités d'écriture, voire de copie, de dictée, de reconstitution de textes etc. Les premières apparaissent ainsi comme les conditions nécessaires mais non suffisantes d'une maîtrise aboutie de la lecture-compréhension. Réciproquement, l'automatisation des procédures de lecture, à quelque niveau que ce soit, ne peut se passer de leur explicitation préalable, une explicitation qui passe nécessairement par la mise à jour des fonctionnements linguistiques et des stratégies langagières impliqués.

Dès lors, nous suggérons que ces apprentissages spécifiquement linguistiques s'inscrivent dans un apprentissage incluant en amont des procédures plus efficaces de décodage, et notamment la construction des procédures liées à des graphonèmes irréguliers et rares. De façon complémentaire, ces apprentissages élémentaires doivent viser l'automatisation de la reconnaissance des mots, via des exercices et des entraînements spécifiques. Nous avons ainsi mis au point des activités ajustées qui ne reprennent pas les apprentissages peu ou mal construits dans les premières classes de l'école primaire, mais des activités qui passent notamment par l'étude et la production de textes adaptés.

Pour ce faire, nous privilégions des stratégies qui consistent à passer de la construction du sens d'un texte au repérage des catégories linguistiques les caractérisant. La stratégie inverse apparaît plus abstraite, plus aléatoire et de fait moins efficace. Nous préférons dès lors procéder selon une logique conduisant les élèves à extraire les relations sémantiques d'un texte, pour ensuite identifier les unités et catégories linguistiques associées, et au delà en déduire des fonctionnements textuels plus ou moins homogènes.

De même, nous exerçons les élèves à construire des procédures heuristiques via des activités métacognitives, devant assurer le transfert d'une situation ou d'une discipline à l'autre. Le moyen le plus sûr pour y parvenir consiste à combiner des apprentissages sur les deux versants de la lecture et de la production d'écrits (J. David, 2005).

Enfin, il va de soi que ces élèves doivent multiplier les expériences de lecture, c'est-à-dire lire beaucoup, lire souvent, lire régulièrement.

Bibliographie

- BELTRAMI, D., QUET, F., RÉMOND, M. et RUFFIER, J. (2004) : *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris, Hatier, coll. « Mosaique ».
- BERNARDIN, J. (2005) : « Faut-il être nostalgique du passé ? », *Le français aujourd'hui*, n° 148, p. 123-128.

- BONJOUR, E. & GOMBERT, J.-É. (2004) : « Profils de lecteurs à l'entrée en sixième », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 33(1), p. 69-101.
- BRIÈRE-CÔTÉ, F., GODON, C., LABELLE, G. & MOISAN, M. (1994) : *Ly et Lison. L'exploration des stratégies de lecture*, Saint-Jérôme (Québec), Éditions du Phare.
- DAVID, J (2004) : « L'écriture des jeunes, entre permanence et évolution », in M.-M. Bertucci et D. Delas (dir.), *Actes de la Journée d'études : Français des banlieues / Français populaires*, Cergy, université de Cergy-Pontoise.
- DAVID, J. (2005) : « L'écriture des collégiens de banlieue, entre pratiques singulières et normes scolaires », in M.-M. Bertucci et V. Houdart-Mérot (dir.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*, Paris, SCEREN-INRP, coll. « Éducation, politiques, sociétés ».
- ECALLE, J. et MAGNAN, A. (2006) : « Des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic », *Glossa*, n° 97 (4-19), p. 4-19.
- GIASSON, J. (1996) : *La Compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université (première édition chez Gaëtan Morin, Québec, 1990).
- GOIGOUX, R. (2000) : *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*, Suresnes, CNEFEI, coll. « Études ».
- HAYE, F. (De la), (2007 à paraître) : « Un dispositif de remédiation aux difficultés de compréhension en lecture », in N. Marec-Breton, *Actes du colloque international Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite*, CREAD, IUFM Bretagne et CRPCC, université de Haute Bretagne-Rennes 2.
- MANESSE, D. (dir.) (2003) : *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*, Paris, INRP, coll. « Didactiques des disciplines ».
- Ministère de l'Éducation nationale, (1999) : *Annexes aux programmes des SEGPA*, Paris, CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale & Direction de la programmation et du développement, (1999) : *Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième*, Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Observatoire national de la lecture, (2000) : *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Paris, Observatoire national de la lecture/Odile Jacob/CNDP.
- Observatoire national de la lecture, (2005) : *Les Troubles de l'apprentissage de la lecture Actes des « Journées de l'Observatoire »*, Paris, diffusion ONL.
- RÉMOND, G. & ROUSSEAU, J.-P. (1997) : *Nous devenons de vrais lecteurs*, Paris, Retz.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994) : *Les Difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville, Gaëtan Morin.

Annexe 1

Phrases à compléter nécessitant de repérer les ambiguïtés pronominales

Ce livre appartient à Jean. Il...

Tiens voilà le chien que Marc a recueilli. Il...

Marie n'aime plus sa camarade. Elle...

Le parapluie d'Oscar est sur le piano. Il...

Sophie a félicité Paulette parce qu'elle...

Les professeurs de la classe ont réuni les élèves. Ils...

Le commissaire a téléphoné au juge car il...

Georges rencontra son patron quand il...

César a trébuché sur un caillou, il...

Une tuile est tombée sur la tête de la concierge. Elle...

D'après M. Charolles (1976), « Grammaire de texte – théorie du discours – narrativité », *Pratiques*, n° 11/12, p. 133-154.

Annexe 2

Récit nécessitant de construire des inférences internes à partir de prises d'indices sur les anaphores pronominales et déterminatives

Un voleur dans la nuit

Pendant la dernière grève des transports en commun, un jeune homme rentrait chez lui en passant par un jardin public. Il était tard et il était seul. À mi-chemin, il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il y eut un moment de panique : il changea de côté, l'homme aussi changea de côté et, comme ils le firent en même temps et dans le même sens, ils se heurtèrent en se croisant.

Quelques instants plus tard, le jeune homme pensa que cet incident pouvait difficilement être fortuit. Il mit la main à la poche où était son portefeuille. Celui-ci avait disparu.

La colère l'emporta : il fit demi-tour, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit.

Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, sur son lit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un.

Trad. de « A thief in the night », d'après K.Hatakeyama, J. Petöfi & E. Sözer (1985). « Text, connexity, cohesion, coherence », in E. Sözer (ed.). *Text Connexity, Text Coherence. Aspects, Methods, Results*. Hamburg : Buske.

Annexe 3

Texte documentaire nécessitant une prise d'indices lexicaux pour des inférences culturelles

La pêche aux gymnotes avec des filets est très difficile, à cause de la souplesse de ces poissons qui s'enfoncent dans la vase comme des serpents. Les Indiens nous disaient qu'ils allaient les pêcher avec des chevaux. Nous eûmes de la peine à nous faire une idée de cette pêche extraordinaire ; mais bientôt nous vîmes nos Indiens revenir de la savane, où ils avaient fait une battue de chevaux sauvages. Ils en amenèrent une trentaine, qu'on força d'entrer dans la mare.

Le bruit extraordinaire, causé par le piétinement des chevaux, fait sortir les gymnotes de la vase, et les excite au combat. Ces anguilles jaunâtres et livides, semblables à de grands serpents aquatiques, nagent à la surface de l'eau et se pressent sous le ventre des chevaux. Les gymnotes, étourdis par le bruit, se défendent par la décharge répétée de leurs batteries électriques. Pendant longtemps, ils ont l'air de remporter la victoire. Plusieurs chevaux succombent à la violence des coups invisibles qu'ils reçoivent de toutes parts.

D'après A. von Humbolt, *Voyage aux régions équinoxiales du Nouveau Continent fait en 1799, 1800, 1801, 1802, 1803, et 1804*, Vol. 1-34, Paris, 1805-1834.