

**Les ratés de l'apprentissage
de la lecture
à l'école et au collège**

numéro coordonné par
Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux

ERRATA

De malencontreuses erreurs ont généré des problèmes de lisibilité au sein de l'article de Marie-Hélène Roques paru dans le numéro 34. La version rectifiée et intégrale de l'article est disponible à l'adresse :

www.inrp.fr/publications/reperes/

Le service des publications et le comité de rédaction de *Repères* présentent leurs excuses aux auteurs ainsi qu'à nos lecteurs.

AVERTISSEMENT • Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *Repères* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroitre*, *connaître*, *entraîner*, *événement*, etc.

La revue *Repères* est indexée dans la base de données FRANCIS produite par l'Institut de l'information scientifique et technique (INIST).

© INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, 2007

ISBN 978-2-7342-1078-8

Réf. RS035

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies et reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve de mention du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », « toute représentation ou reproduction totale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur, ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (article L. 122-4). Une telle représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège

Coordination : Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux

Présentation :

L'école et ses « mauvais lecteurs »	5
Élisabeth Nonnon, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE, ÉA 1764	

De quelles difficultés parle-t-on quand on parle de « mauvais lecteurs » ?

Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants	31
Anne Soussi, SRED, Genève, Anne-Marie Broi, OSIS, Neuchâtel et Martine Wirthner, IRDP, Neuchâtel	

Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ?	53
Martine Rémond, IUFM de Créteil et INRP, ÉducPol	

Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire	73
Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette, département de didactique, université de Montréal	

Évaluation des compétences linguistiques au collège : une perspective d'analyse des dysfonctionnements en lecture pour les enseignants	93
Aude Parbeau-Gueno, Frédéric Pasquet, Isabelle Nanty et Abdelhamid Khomsi, université François-Rabelais, Tours, laboratoire Langage et handicap, jeune équipe 2321, UFR lettres et langues	

Observer en classe et écouter les « mauvais lecteurs »

Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ?	117
Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier, université Stendhal-Grenoble 3, LIDILEM	

Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur	139
Dominique Ledur, Haute École Galilée (ISPG – IESP) et Séverine De Croix, Haute École Léonard de Vinci (ENCBW – IESP) université catholique de Louvain (CEDILL)	

Les difficultés de lecture des collégiens en SEGPA : évaluation et remédiation	169
Jacques David, IUFM de Versailles et université de Cergy	

Pratiques enseignantes, travail scolaire, formation

Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes	185
Sylvie Cèbe, université de Genève et Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne, Laboratoire PAEDI (JE 2432)	

Pour des lecteurs particuliers... des stratégies spécifiques ? Le cas d'enfants du voyage	209
Martine Jaubert et Maryse Rebière, IUFM d'Aquitaine, Antenne de la Gironde	

L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire	233
Anne Gombert et Jean Yves Roussey, IUFM d'Aix-Marseille, centre Psyclé (EA 3273 de l'université de Provence)	

Travailler en classe avec les « mauvais lecteurs »

Les ateliers de lecture au cycle 3 de l'école primaire : dispositif pertinent d'aide à la compréhension des textes ?	253
Luc Maisonneuve, laboratoires CREAD – IUFM de Bretagne et CELAM – université de Rennes 2	

En situation de passeur culturel, des élèves en grande difficulté scolaire s'approprient les compétences du lecteur à voix haute	271
Marie Bregeon, université de Paris 12	

« A ton avis » et « Selon toi », ou comment le travail sur les textes opaques facilite la compréhension en lecture ?	285
Jean-Paul Vaubourg, IUFM de Lorraine, site de Nancy-Maxéville	

Revue des revues	305
-------------------------------	-----

Résumés des articles	307
-----------------------------------	-----

L'école et ses « mauvais lecteurs »

Élisabeth Nonnon, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE, ÉA 1764

1. Un constat : difficultés des élèves et difficultés des enseignants

L'importance du nombre d'élèves arrivant au collège en grande difficulté de lecture et d'écriture fait périodiquement l'objet d'annonces ou de rappels institutionnels et médiatiques plus ou moins alarmistes. Même si ce phénomène d'annonce est lui-même à analyser, même si le nombre des élèves concernés et la nature de ces difficultés varie beaucoup en fonction des critères, des définitions du savoir-lire et des épreuves de recueil, cette persistance d'un nombre important d'élèves qui n'ont pu au cours de leur scolarité construire les démarches et les outils du savoir lire questionne l'école, ses modalités d'enseignement et de remédiation, ses capacités de prévenir les échecs et de différencier les apprentissages en fonction des élèves.

Une enquête menée en 1997 en France par le ministère de l'Éducation nationale sur les élèves de sixième les plus en difficulté de lecture¹ les évaluait à 14 % environ de la population scolaire, soit 4 % d'élèves montrant des blocages incapacitants dans la lecture, 7 % d'élèves très lents parce que n'ayant pas automatisé les procédures de base, pour la plupart scolarisés dans l'enseignement spécialisé, et environ 3 % possédant les savoirs de base presque automatisés, mais ne disposant pas de connaissances linguistiques et textuelles suffisantes pour comprendre les textes. Cette amplitude du phénomène a été confirmée par une autre étude de 2004².

Des évaluations récentes et convergentes, conduites dans le cadre national et international, permettent donc de situer l'ampleur des questions qui nous préoccupent ici. D'un côté 4 % d'élèves en très grande difficulté de lecture à la fin de la scolarité élémentaire, soit un pourcentage équivalent à celui des illettrés recensés à 18 ans lors des journées de préparation à la défense (JAPD). Ce chiffre atteint 11 % en ZEP. À l'autre extrémité, les deux tiers des élèves sont considérés comme de bons lecteurs à l'entrée en 6^e : ils sont capables non seulement de prélever des informations dans un texte littéraire

1 MEN (1999).

2 BONJOUR E., GOMBERT J.-É. (2004).

ou documentaire, de relier des informations dispersées, d'identifier les idées principales et de comprendre les informations implicites du texte. Entre les deux, un tiers d'élèves savent lire les mots écrits mais éprouvent plus ou moins de difficultés à comprendre les textes qu'on leur soumet quand ils s'allongent, se complexifient et accordent une plus grande place à l'implicite. On peut considérer que 10 % sont des mauvais lecteurs, lents et inefficaces.

Ces élèves, appelés parfois « mauvais lecteurs » ou « lecteurs précaires », ne relèvent pas forcément de l'enseignement spécialisé et sont pour la plupart intégrés dans des classes ordinaires, où beaucoup d'apprentissages disciplinaires passent progressivement par l'écrit, surtout à l'arrivée au collège. Intégrer ces élèves aux tâches communes, et prendre en charge un soutien susceptible de les faire progresser pose aux enseignants de primaire et de collège de difficiles problèmes de différenciation, à la fois sur le plan de l'organisation du travail dans la classe (recherche de tâches et de supports adaptés à de mauvais lecteurs de cet âge, modes de différenciation) et sur celui de l'identification des difficultés et des stratégies d'aide pertinentes. Les enseignants débutants sont particulièrement confrontés à ce problème, auquel leur formation ne les a pas toujours préparés : face aux lecteurs en difficulté, les enseignants sont mis eux aussi professionnellement en difficulté. Il s'agit d'une expérience professionnelle souvent douloureuse, de conscience d'un scandale, et d'impuissance, qui peut amener à la culpabilisation, ou à un fatalisme sociologique. Beaucoup d'enseignants se sont cependant investis dans la recherche de démarches efficaces. Mais en entretenant un brouillage dans l'appréhension du phénomène, son étendue et ses causes, en se focalisant sur la responsabilité de l'école dans le maintien, voire le développement de l'illettrisme, le discours ambiant accentue cette position difficile des enseignants, à la fois en première ligne pour prendre en charge un problème aux sources multiples, et souvent démunis pour y remédier.

L'objectif du numéro 35 de *Repères* est donc d'abord de faire un point sur l'analyse des difficultés de lecture au delà de la première période d'apprentissage, sur la connaissance des élèves qu'on dit « non lecteurs » ou « mauvais lecteurs », et sur les débats qui traversent les recherches sur ce phénomène, dans différents champs (sociologie, psychologie cognitive, didactique). Le choix a été fait de reprendre ce terme de « mauvais lecteurs », non pour lui donner le statut d'une catégorie d'évidence et le naturaliser, mais pour le questionner : ce terme en effet circule dans différents espaces sociaux et est utilisé, notamment à l'école et par les enseignants, pour désigner des situations problématiques réelles, mais de type différent. L'objectif est aussi de présenter des pratiques diverses, mises en place à différents niveaux scolaires (école et collège), en tentant d'analyser leurs effets et les savoir-faire qu'elles supposent de la part des enseignants.

Cette préoccupation n'est certes pas nouvelle en didactique. Le numéro se situe dans la lignée d'un numéro, déjà ancien, de la revue *Innovations* (n° 14-15 en 1989 : « Illettrés ? »), qui tentait de comprendre l'émergence de ce problème au collège, en relation avec les débats dans la formation profession-

nelle, et de démêler les difficultés et les histoires très diverses de ces élèves dits mauvais lecteurs ou non-lecteurs. Il se réfère aussi à deux numéros de la revue *Recherches*, « Le mal de lire » (n° 17, 1992) et « Difficultés de lecteurs : ratés d'apprentissage » (n° 36, 2002), auquel renvoie le titre de ce numéro de *Repères*, et à un numéro plus ancien de *Pratiques* (n° 52, 1986). Par ailleurs, de nombreux numéros de *Repères* ont abordé la question de la lecture, de l'écriture et de leurs difficultés, ainsi que celle des pratiques extrascolaires de l'écrit, qui peuvent être éloignées des pratiques scolaires³. Cependant, malgré l'urgence du problème, les publications didactiques ne sont pas nombreuses sur le sujet. C'est pourquoi le choix a été fait, dans ce numéro, de se centrer sur les difficultés installées (cycle 3, collège), même si la question de leur genèse reste cruciale, ainsi que celle des contextes d'enseignement où se sont produits ces « ratés d'apprentissage ». Même s'il laisse entrevoir des éléments de réponse, le présent numéro n'aborde pas de front la question qu'avait posée Fijalkow : « mauvais lecteurs, pourquoi ? », et celle de l'expérience scolaire de la lecture qu'ont eue ces élèves dans les classes où ils sont passés. Le travail de l'enseignant et des élèves lors de l'apprentissage initial fera l'objet du prochain numéro de *Repères*⁴.

On a en effet accumulé beaucoup de données et de connaissances sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage initial de la lecture, et sur des dispositifs pour y remédier⁵, mais beaucoup moins sur les difficultés persistantes chez des élèves « ordinaires » de fin d'école primaire ou de collège. Pour ces élèves, le problème spécifique de la lecture a souvent été pris soit dans une approche pédagogique englobante de l'échec scolaire en contextes scolaires difficiles, mettant l'accent sur la restauration de l'image de soi et du lien social, du rapport au travail et à l'avenir, du sens des apprentissages, soit dans une approche médicalisante, dans le contexte de l'enseignement spécialisé ou de la rééducation extrascolaire.

Les approches médicalisées ont été privilégiées dans les décennies 60-70, quand le phénomène de l'échec en lecture en primaire s'est brutalement révélé, notamment à travers la prise de conscience du taux important de redoublements : le discours sur la dyslexie a alors été très prégnant. Partiellement supplanté durant les décennies 80-90 par un discours plus sociologique et intégratif, centré sur le développement des pratiques langagières et culturelles des élèves, il semble de nouveau reprendre une place privilégiée, notamment dans les publications pour les enseignants. Très médiatisés, les discours sur la dyslexie sont souvent repris par les enseignants pour évoquer les échecs résistants chez certains de leurs élèves. Mais recourir à cette catégorie relève dans la plupart des cas d'un malentendu et ne facilite pas l'analyse. Il est certain que

3 Voir par exemple l'examen par GROSSMANN de la notion de littératie in *Repères* n° 19 (2000). Sur les variations culturelles dans les pratiques de l'écrit, voir plusieurs numéros de *Pratiques*, notamment le n° 52 (1986), et particulièrement REUTER (1986).

4 *Repères* n° 36 (2007) : « Travail de l'enseignant, travail des élèves dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2 ».

5 *Repères* n° 18 (1998). COLÉ P., GOIGOUX R., GOMBERT J.-É., FAYOL M., VALDOIS S. (2000).

pour ne pas l'employer de façon erronée à propos de n'importe quelle difficulté de lecture, il est nécessaire de mieux connaître les réalités différentes et spécifiques que désignent les termes de dyslexie, et plus largement de troubles du langage écrit : l'article de A. Gombert et de J.-Y. Roussey fait dans ce numéro un rappel utile sur cette question. Le ministère de l'Éducation nationale a fourni récemment aux enseignants des brochures pour les éclairer dans l'appréhension du phénomène et indiquer des pistes de travail, notamment pour la collaboration avec d'autres instances impliquées dans le problème (orthophonistes en particulier). L'ensemble des contributeurs insiste sur la part statistiquement très minoritaire de la dyslexie ou autres « troubles de lecture » dans les difficultés observées chez les mauvais lecteurs de collège, dont la plupart ne relèvent pas de la dyslexie, mais de perturbations dans l'histoire scolaire, de difficultés langagières ou cognitives plus larges, de déprivations culturelles (on peut ajouter que ces caractéristiques doivent être pensées en relation avec les contextes scolaires et didactiques dans lesquels s'est fait leur apprentissage de l'écrit). Cependant c'est quand même ce domaine qui est le plus documenté et fait l'objet de plus d'écrits de vulgarisation pour les maitres⁶ ; les autres cas, bien que reconnus majoritaires, sont l'objet d'une description beaucoup moins fine et de prescriptions plus empiriques et plus globales.

Il est vrai que des outils techniques inspirés de la psychologie cognitive ont été expérimentés et sont disponibles, pour l'évaluation des difficultés de lecture comme pour des entraînements visant à y remédier, dans le domaine de la compréhension notamment. Cependant, sans discuter ici la question de leurs effets, ces entraînements reposent sur la perspective d'un travail intensif, spécialisé, décontextualisé par rapport au milieu et aux supports scolaires ordinaires. Or si la tentation est grande pour les enseignants de s'en remettre à des spécialistes qui pourraient prendre en charge la remédiation, notamment pour des blocages spécifiques nécessitant des réponses techniques, ils savent en même temps que dans la plupart des cas, la réponse ne peut se chercher seulement dans un entraînement technique, mais qu'elle touche à la signification des activités pour les élèves, à leur rapport à l'écrit, au travail, aux contenus scolaires, à la façon dont ils vont pouvoir se réinvestir dans les apprentissages et leur donner sens. C'est dans l'ordinaire de la classe, et dans l'ensemble de ses activités que les enseignants ont à assumer le développement de leurs élèves « mauvais lecteurs ». D'où le choix, dans ce numéro, de se centrer sur les conditions ordinaires de travail dans les classes.

Or pour des enseignants de classe ordinaire, au cycle 3 d'école primaire ou au collège, les contraintes et les visées ne sont pas les mêmes que pour des enseignants du secteur spécialisé. Leur problème n'est peut-être pas tant de trouver des tâches et des entraînements en lecture adaptés au niveau de ces élèves que de devoir les prendre en charge en même temps que les autres du même âge, pour des apprentissages notionnels et culturels plus larges et divers

6 MEN (2004). ONL (2005). ONL (2000), le passage « Intervenir : les élèves en difficulté, les difficultés des élèves ».

que la lecture elle-même, mais qui la supposent et s'acquièrent à travers elle. L'enseignant doit confronter un élève mauvais lecteur aux mêmes textes, aux mêmes notions littéraires et linguistiques, déterminées par les programmes, que tous les autres élèves de ce niveau. Comment ne pas introduire une fracture scolaire, en renonçant pour certains élèves à la transmission de connaissances et aux exigences de tâches qui relèvent de la culture commune ? Et en même temps, on peut s'interroger sur la tension qu'introduit, dans la gestion quotidienne de l'enseignement, l'écart entre la prise en compte réaliste des élèves non lettrés, et celle de programmes ambitieux, aux exigences réflexives et littéraires élevées, qu'on peut juger calquées sur une image lettrée du rapport à l'écrit et aux textes⁷. Peuvent ainsi coexister dans le discours actuel de l'école une vision instrumentale restrictive de l'apprentissage ou du réapprentissage de l'écrit, qui l'assimile à l'alphabétisation, selon le vieux principe « des bases », et un modèle de lecture lettrée et réflexive qui induit précocement une montée en exigence des objectifs de lecture, qu'on peut juger discriminante. C'est en effet par rapport aux évolutions des contextes et des exigences scolaires et sociales relatives à l'écrit, à la compréhension, à la qualification, que la question des « mauvais lecteurs », des « illettrés » a émergé, a changé dans sa définition, est devenue un problème scandaleux. Ce problème doit donc être posé en tenant compte de ces contextes, de ces normes et en interrogeant leurs évolutions, non en isolant le phénomène comme une maladie scolaire à traiter. D'autre part c'est le quotidien de la classe et du travail des enseignants qui est questionné par ces résistances : la gestion de l'hétérogénéité, l'ajustement entre les valeurs culturelles lettrées et les pratiques et représentations des élèves, l'adéquation des outils et des supports, la possibilité de construire des enseignements à partir de l'analyse des erreurs.

Entre une approche spécialisée, voire médicalisée, de ces difficultés (qui peut aller de pair avec une vision lettrée, voire élitiste des pratiques scolaires de la lecture), et une approche globale et « sociale » souvent critiquée pour faire un trop grand crédit à la motivation et à l'acculturation aux pratiques écrites, comment analyser de façon rigoureuse et différencier les types de difficultés, leur devenir au cours de la scolarité primaire et de l'entrée au collège ? Comment concevoir des réponses didactiques adaptées aux élèves des différents âges, que les enseignants puissent mettre en œuvre eux-mêmes, dans le cadre de leur enseignement ? L'enjeu est en effet d'apporter à ces élèves des aides précises pour reconquérir la lecture, sans se décharger du problème sur des structures ou des intervenants extérieurs, et tout en continuant à assurer les apprentissages scolaires et culturels que les élèves de ces âges font à travers les pratiques de l'écrit.

7 Cette interrogation face aux ambitions des programmes est soulevée, notamment, par D. MANESSE (2002) : « Les nouveaux programmes de français en collège : une chance pour tous de maîtriser la langue ? », *Langages et pratiques* n° 30. Voir aussi les questions que pose ISAMBERT-JAMATI V. (1990).

2. Comprendre pour mieux intervenir

2.1. Connaître et prendre en compte les contextes

Si on considère qu'il faut comprendre pour mieux intervenir, un premier préalable pour y voir clair est de mettre à distance le discours ambiant sur la montée de l'illettrisme. Il peut certes rencontrer l'expérience subjective d'enseignants mal préparés à enseigner à des populations autrefois exclues du collège. Cependant sur le plan général, il constitue une manipulation et une exploitation idéologiques de données préoccupantes, mais qu'il faut analyser dans leur complexité, en rapport avec des contextes sociaux et scolaires et des exigences en évolution.

De nombreuses études ont pu confronter les discours alarmistes sur la montée de l'illettrisme aux données statistiques disponibles sur les différentes tranches d'âge de la population française, sur les épreuves lors des journées de conscription, et montrer que les grandes difficultés en lecture touchent plus massivement les populations les plus âgées, que les chiffres ne confortent pas l'idée d'une augmentation du phénomène chez les jeunes, même si le décalage s'accroît entre ceux qui ont la meilleure et la moins bonne réussite⁸. Elles dénoncent aussi le flou et les fluctuations au cours des définitions de la notion d'illettrisme, qui autorisent des glissements non explicités d'une définition à une autre et des transferts erronés de chiffres et de conclusions, propres à effrayer : si dans l'opinion publique le terme d'« illettrisme » est souvent interprété comme analphabétisme, évoquant l'absence totale de connaissance de l'écrit, à l'inverse la définition initiale de l'illettrisme comme incapacité à comprendre et se servir de messages simples est souvent débordée par une interprétation très large de la littératie, et englobe des pratiques culturelles non centrées sur l'écrit (en fait sur les livres et le rapport lettré à l'écrit) : « Ce qui fait défaut est désigné, alternativement ou simultanément, de la façon la plus restrictive et la plus large (la lecture courante, mais aussi le goût de lire, l'aptitude à se débrouiller dans la vie) »⁹. En ce sens, dire que l'illettrisme est une construction sociale, et analyser ce discours, son histoire et ses usages sociaux, comme l'ont fait Laé et Noisette, puis Lahire¹⁰, n'est pas nier l'existence d'un problème réel et préoccupant, c'est une condition nécessaire pour y faire face.

L'illettrisme désigne une forme d'exclusion, l'exclusion de l'écrit, comme une pathologie sociale, mais comme le souligne A.-M. Chartier, en lui appliquant des catégories scolaires, selon « une approche scolaire des réalités sociales » : « Les représentations de l'écrit et les objectifs de maîtrise pensés par et pour l'école sont appliqués de manière non discutée à la société toute entière ». La corrélation entre non-maîtrise de l'écrit, pauvreté, chômage, précarité est établie dans la plupart des situations actuelles (ce qui n'était pas forcément le cas en période de plein emploi), la non maîtrise de l'écrit est un des fac-

8 BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1989), BAUDELLOT C., CARTIER M., DETREZ C. (1999).

9 CHARTIER A.-M. (1992), p 31. Voir aussi BESSE J.-M. in BARRÉ-DE MINAC C. (1997).

10 LAÉ J.-F. et NOISSETTE P. (1985), LAHIRE B. (1999).

teurs d'exclusion, corrélé à d'autres ; mais le discours sur l'illettrisme tend à présenter la non-maitrise de l'écrit comme cause de la précarité et de l'exclusion sociale. L'école par ses lacunes est donc présentée comme responsable du nombre de jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification et sans perspective d'emploi. Or les enseignants ont souvent l'amère expérience, en SEGPA notamment, de voir que des élèves qu'ils ont non sans effort amenés à une certaine réconciliation avec l'écrit et à des progrès relativement encourageants en lecture perdent, après la sortie de l'école, tous leurs acquis au bout de quelques années de galère sans travail ou de précarité professionnelle dans des « petits boulots » où l'écrit n'est pas requis. E. Dubar rappelle à ce propos la responsabilité du monde économique dans la fabrication de l'illettrisme¹¹ : quand l'embauche requiert toujours plus de diplômes, ne pas en avoir devient scandaleux ; que des emplois ne faisant pas appel à la lecture et à l'écriture amènent ceux qui les occupent à devenir des illettrés, et personne ne s'en offusque. En ce sens, comme le montrent Laé et Noisette ou Lahire, le discours qui fait de l'illettrisme la source et le symbole de l'exclusion masque ses causes économiques et sociales, et opère une confiscation du social par le culturel, de nature à permettre un apparent consensus dans la dénonciation.

D'autre part, même si la non-maitrise de l'écrit est désignée comme incapacité sociale, comme handicap pour la vie professionnelle, ce manque est le plus souvent défini par référence aux pratiques lettrées, aux usages du livre notamment auxquels est identifiée la culture. Si certaines approches de l'illettrisme se centrent sur les usages sociaux quotidiens de l'écrit, en situation professionnelle notamment, au risque de se restreindre aux écrits dits « fonctionnels », les discours sur les non lecteurs ont souvent tendance à englober dans la même stigmatisation ce qu'on appelle en sociologie les « faibles lecteurs », qui ne pratiquent pas les livres ou ne sont que des « lecteurs ordinaires » utilisant l'imprimé pour des usages de régulation de leur vie pratique et psychologique¹².

Il faut donc situer le problème des difficultés persistantes de lecture dans les évolutions du contexte social et scolaire. Les attentes sociales sont marquées par la fin du plein emploi, qui rend très sensible le décalage entre l'élévation générale attendue des qualifications et la persistance importante de sorties du système scolaire sans qualification ; le contexte scolaire l'est par l'évolution sociologique des populations du collège et du lycée, simultanément à la transformation des objectifs relatifs à la lecture et l'écriture, qui généralisent, dans la perspective de préparation à une scolarité longue, des critères autrefois réservés à une minorité. Le contexte social et scolaire est aussi marqué par la

11 « Poser le problème de l'illettrisme sans poser le problème des transformations du travail, c'est se priver d'une façon de régler le problème de l'illettrisme, en essayant de faire qu'il ne soit plus secrété par la persistance d'organisations du travail ne faisant appel qu'à des capacités intellectuelles limitées, donc limitantes » É. DUBAR, in *Innovations* (1989), p. 95. Voir aussi DUBAR C., DUBAR É. *et al.* (1987).

12 Sur la notion de « lecteur ordinaire », par opposition à la « lecture lettrée », voir DARTON R. (1985), BURGOS M. (1992), LAHIRE B. (1993, 1995). Il serait nécessaire évidemment de questionner cette notion. Sur la notion de « faible lecteur », voir notamment BALHOUL J. (1987), ou ROBINE N. (1984). Mais pour être réaliste, il faudrait mettre en relation ces données avec le rapport mitigé et utilitaire à la lecture qui peut être celui des « bons élèves » de collège actuels (DE SINGLY 1993).

mise en œuvre massive, relativement récente, d'outils statistiques de mesure autorisant des comparaisons nationales et internationales, et par la diffusion massive de leurs résultats. Ces instruments ont certainement des effets sociaux importants, à l'intérieur même de l'école, non seulement par le contexte de concurrence, de valorisation ou de dévalorisation qu'ils instaurent, mais aussi par le rôle de révélateur qu'ils ont joué et par l'influence qu'ils peuvent avoir sur les représentations de la lecture et des difficultés. Les protocoles de mesure, des comparaisons et des interprétations qui en sont issues ont fait l'objet d'analyses méthodologiques sévères, qui critiquent notamment les biais culturels induits par les normes de référence et les supports¹³. Ces enquêtes doivent donc être questionnées, dans leurs présupposés, leur adaptation aux faibles lecteurs, l'interprétation des résultats. Plusieurs articles du numéro y font référence pour situer les difficultés des mauvais lecteurs.

M. Rémond en particulier évoque dans ce numéro les problèmes méthodologiques qui peuvent fragiliser les comparaisons entre pays, notamment les problèmes liés à la traduction des consignes (qui induisent plus ou moins de redondances et d'indices selon les langues), à la plus ou moins grande familiarité des tâches proposées selon les différents contextes scolaires, à la dimension culturelle des supports¹⁴. Une analyse fine des résultats en fonction des différentes épreuves et supports montre la grande variabilité de performances, nationales ou individuelles, dans des tâches qu'on pourrait imaginer relever des mêmes compétences. Elle est riche d'informations sur les démarches et la multiplicité des facteurs entrant dans l'échec ou la réussite, mais montre aussi toutes les précautions nécessaires pour interpréter les résultats et tirer des conclusions en termes de comparaisons. Notamment parce qu'elles sont peu adaptées aux très mauvais lecteurs et donnent peu d'informations sur eux, en France comme à l'échelle européenne, ces enquêtes doivent être complétées par d'autres dispositifs d'observation, notamment sur les conduites de travail lors des tâches de lecture. La plupart des articles du numéro qui mentionnent ces enquêtes les croisent d'ailleurs avec d'autres évaluations, plus fines (N. Van Grunderbeeck, M. Payette ; A. Parbeau, F. Pasquet, I. Nanty, A. Khomsi), ou avec des évaluations opérées en classe (D. Ledur, S. De Croix), incluant ou non des entretiens avec les élèves observés (J. David) ou l'appréhension par les enseignants de ces difficultés (C. Soussi, M. Wirthner, A. Broi). Qu'elles se réfèrent à la situation en Suisse (C. Soussi, M. Wirthner, A. Broi), au Québec (N. Van Grunderbeeck, M. Payette), en Belgique (D. Ledur, S. De Croix) ou en France (J. David), ces évaluations proposent des résultats relativement convergents, aussi bien pour les pourcentages de réussite et d'échec que pour la mise en lumière des principales difficultés : pourcentage élevé de non-réponses pour les élèves français, assez bonne performance pour le prélèvement d'informations, baisse des résultats quand il s'agit de tâches d'interprétation et de jugement, nécessitant la mise en œuvre d'inférences ou une évaluation personnelle, ou appelant une réponse rédigée. Au delà de la confirmation de ces grandes

13 BLUM A., GUÉRIN-PACE F. (1999), (2000).

14 Voir aussi RÉMOND M. (2001).

lignes, qui rejoignent les résultats publiés ailleurs, l'intérêt de ces travaux est peut-être dans le détail des analyses, et dans la diversité de démarches et de problèmes qu'elles permettent d'entrevoir. Ils sont informatifs aussi sur ce qui n'est pas dit, qui est moins connu ou moins investi par la recherche didactique, le versant de l'illettrisme relatif à l'écriture, par exemple (même si J. David rappelle que les difficultés sont encore plus aigües en production de textes, au niveau syntaxique et orthographique¹⁵), ou la connaissance socioculturelle précise des élèves mauvais lecteurs et de leur histoire.

2.2. Connaître les élèves « mauvais lecteurs » et leur lecture

Comprendre les ratés d'apprentissage de la lecture et mettre en œuvre des réponses ajustées suppose de mieux connaître ces difficultés, de dépasser une approche globale, forcément simplificatrice, de ces difficultés. On peut ajouter : de dépasser une approche partielle, réduisant les élèves qui lisent mal à leur non-lecture, à la description de leurs manques, et essayer de comprendre ce qu'ils savent faire, la cohérence éventuelle de leurs conduites relatives à l'écrit.

Contrairement aux images toutes faites véhiculées par les médias, tous les chercheurs ayant observé des illettrés, tous les enseignants confrontés à des classes de mauvais lecteurs savent qu'il n'y a pas un mauvais lecteur type, mais qu'on se trouve en présence d'une grande variété d'histoires scolaires et de conduites face à l'écrit, et donc de modes possibles de « retours à l'écrit »¹⁶. Entre des élèves à la scolarité lacunaire ou chaotique, ceux qui ont connu des ruptures biographiques, ceux qui ont tranquillement traversé les classes successives sans les perturber mais sans réellement prendre part au travail et se révèlent non lecteurs lors de changements de contexte scolaire, ceux dont les compétences sociales et langagières sont conséquentes malgré leur désintérêt de l'écrit et ceux qui rencontrent des limites dans tous les domaines cognitifs et langagiers... les différences de rapports à l'écrit et de façons d'apprendre sont considérables¹⁷.

Des études sur les illettrés ou les faibles lecteurs adultes, issues d'associations qui les prennent en charge ou de travaux sociologiques, ont donné à voir ces personnes qui lisent mal, par des biographies, des entretiens ou des observations. Il s'agit de comprendre la genèse de ces difficultés, les facteurs qui ont amené des dynamiques négatives ou positives, des décrochements ou des réinvestissements, et qui ne sont réductibles ni à des causalités sociologiques approximatives et mécanistes, ni à des dénonciations trop sommaires de

15 Voir DAVID J. (2005) et MANESSE D. (2002, 2003).

16 Un ouvrage déjà ancien, issu de la pratique auprès d'illettrés adultes, montrait sur un ensemble de cas la diversité des trajectoires et des « retours à la lecture » : chacun des adultes présentés témoignait d'une histoire d'échec, de mobiles pour réapprendre, de déclics et de supports privilégiés différents pour retravailler la lecture : TABELT C. (1988) : *Retour à la lecture*. RETZ. Voir quelques « portraits » d'élèves non-lecteurs en classe de SEGPA, NONNON É. (1989 b).

17 La dyslexie n'étant d'ailleurs pas elle-même un phénomène unifié et recouvrant plusieurs ensembles de difficultés différents . Voir notamment ONL (2005).

pratiques pédagogiques. Les travaux en sociologie de la lecture insistent sur les trajectoires de lecture, les modes d'investissement fluctuants de l'écrit au cours de l'histoire des sujets¹⁸, en leur donnant la parole pour formuler dans leurs mots leur parcours de lecteur ou de non-lecteur, le sens que l'écrit a eu pour eux selon les moments et les contextes. Ils montrent aussi, de façon décisive, qu'on ne peut pas employer le verbe « lire », ou « ne pas lire », à l'intransitif : on peut ne pas lire, ne pas aimer ou ne pas comprendre des livres, ou tel ou tel type de livre ou de texte, et avoir par ailleurs des usages de l'écrit qu'on n'ose pas produire, parce que non légitimes ou à peine conscients. Cette variété des rapports à l'écrit et des usages chez des élèves relevant en première approximation des mêmes catégories socioéconomiques est à mettre en relation avec la variété de fait des acculturations familiales et des usages quotidiens de l'écrit dans la vie quotidienne des familles, bien plus multiformes que le ne penserait une approche centrée sur le livre, comme l'a montré Lahire¹⁹. On peut évoquer aussi les entretiens menés par D. Manesse auprès de collégiens de collèges difficiles sur leurs pratiques et leurs conceptions de l'écrit²⁰. Un article de ce numéro, celui de M. Jaubert et M. Rebière, pose la question de la prise en compte, dans l'enseignement, des rapports à l'écrit qui s'ancrent dans des contextes d'acculturation familiale spécifiques comme ceux des gens du voyage. Mettre en place, comme le recommandent les textes officiels de cadrage, un enseignement adapté aux « difficultés attribuables au contexte éducatif et au mode de vie des enfants du voyage » suppose d'avoir une compréhension de ces caractéristiques biographiques et culturelles (discontinuité de la scolarité et absence d'initiation à la scolarisation en maternelle, rapport au temps en rupture avec le découpage du temps scolaire, méfiance vis-à-vis de l'institution scolaire et demande familiale instrumentale, autonomie précoce des enfants, apprentissages par imitation et compagnonnage). Il faut aussi tenir compte du décalage des modèles et des usages scolaires de l'écrit par rapport aux attentes familiales : selon les auteurs, la finalisation utilitariste de la lecture pour répondre aux besoins de la famille ou du groupe semble caractériser les enfants du voyage, et pour certains groupes un seul lecteur suffit, ce qui relativise l'importance de la lecture. Il s'agit donc de voir comment les maîtres s'ajustent à ces spécificités dans leur enseignement de la lecture.

Dans cette perspective biographique centrée sur la parole des sujets, l'article de C. Frier et M.-C. Guernier donne à entendre la voix d'élèves qui ont décroché de la scolarité, puis repris des études, dans un contexte certes un peu particulier. Ces entretiens font entrevoir l'importance de l'histoire de lecteur particulière de chacun, histoire non linéaire et conflictuelle, où le sens donné à l'écrit est inséparable des fluctuations de l'identité. Elles montrent l'ambivalence du rapport à l'écrit, entre provocation, dénégation, intériorisation des normes, et surtout les effets du décalage ressenti entre des usages lettrés,

18 Voir notamment BAHLOUL J. (1987), MAUGER G., FOSSE-POLIAK C., PUDAL B. (1999), PERONI M. (1988), POULAIN M. *et al.* (1993), VÉLIS (1988).

19 LAHIRE B. (1995).

20 MANESSE D. (2003).

réflexifs, analytiques et distanciés des textes, que valorise l'école, et les pratiques ordinaires de lecture²¹, centrées sur le contenu des écrits et leurs apports aux questions de la vie personnelle. En ce sens, comme l'indique le titre (*Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture*), la pratique scolaire de lecture des textes et le corpus des œuvres contribueraient aux décrochages de lecteurs après les premiers apprentissages.

Il y a donc plusieurs seuils dans les histoires de lecteurs, et plusieurs périodes critiques pour les décrochages, pas seulement au cours préparatoire, mais à différents moments où les exigences et le statut de l'écrit changent : au CE1, par exemple, où s'opère pour certains une entrée précoce dans la lecture littéraire et informative, alors que d'autres sont encore en train de construire les bases de la lecture ; à l'entrée au collège, où des pratiques impliquant une autonomie par rapport à l'écrit et la capacité de s'en servir pour acquérir des connaissances sont partiellement en rupture avec les usages en primaire²², et quand les supports de lecture et les réseaux d'échanges et de sociabilité scolaires et extrascolaires deviennent divergents, comme l'avait montré N. Robine. A chacun de ces seuils, à chaque nouveau contexte, avec ses modèles et ses exigences différentes, la définition de non-lecteur ou de mauvais lecteur change, et il n'est pas rare d'appeler non lecteurs au collège des élèves faibles lecteurs, ou d'entendre des enseignants de lycée parler de lycéens illettrés²³. Les mauvais lecteurs du cycle 3 et du collège ne sont pas des équivalents plus âgés des élèves en difficulté au moment de l'apprentissage (CP et CE1), pas plus qu'ils ne sont des équivalents préadolescents des adultes catégorisés comme illettrés, même si on peut observer des points communs dans les représentations de l'écrit ou dans les procédures, et si on peut transposer certains outils d'un niveau à un autre²⁴. On peut faire l'hypothèse que le problème se pose différemment pour les « mauvais lecteurs » de cycle 3 à l'école et pour les « mauvais lecteurs » de collège, du fait de différences d'organisation pédagogique et de culture professionnelle des enseignants, ce que suggèrent certaines données dans l'article de A. Gombert et J.-Y. Roussey dans ce numéro. Il est donc nécessaire de définir de quels mauvais lecteurs on parle et de décrire plus finement, dans leur diversité, les difficultés²⁵.

Plusieurs articles du numéro proposent des analyses des lieux de difficulté, des stratégies mises en œuvre par les mauvais lecteurs face à des écrits.

21 D. MANESSE (2003) repère des malentendus analogues chez des collégiens à propos de l'écriture, notamment à propos des représentations du bien écrire (par exemple la demande des élèves pas toujours reconnue de bonne orthographe).

22 D. MANESSE (2002, 2003). On pourrait dire, toutes proportions gardées, qu'on retrouve un seuil du même type à l'entrée à l'université pour les « nouveaux étudiants », comme ceux qu'a observés S. BEAUD : 80 % de réussite au bas, et après ? Paris, La découverte.

23 NONNON É. (1989a).

24 Ainsi les outils d'observation proposés comme base à une différenciation des aides à des lecteurs en difficulté au CP (MEN *Lire au CP*) ont pu être une aide, une fois transposés, pour des enseignants chargés de très mauvais lecteurs au collège

25 Diversité soulignée notamment dans les pages que l'ONL a consacrées aux élèves en difficulté (2000), p. 256-311.

Plusieurs d'entre eux ne se centrent pas sur les élèves des plus bas niveaux, dont les capacités de décodage ne sont pas assurées, mais plutôt sur les mauvais lecteurs majoritaires dans les classes ordinaires, ceux qui sont capables de déchiffrer, mais restent limités dans la compréhension de ce qu'ils lisent. N. Van Grunderbeec et M. Payette s'appuient sur plusieurs études conséquentes menées au Québec pour analyser les compétences en lecture d'élèves commençant le secondaire, plus particulièrement celles des élèves faibles, susceptibles de décrocher avant la fin de leurs études secondaires. Comparant les résultats des élèves faibles compreneurs à ceux des autres élèves, elles localisent finement des savoir-faire relativement maîtrisés (sur le personnage principal, par exemple), et ceux qui les différencient le plus des bons lecteurs (la mise en évidence de la chaîne événementielle, les personnages secondaires et leur rôle dans le récit, le poids de la forme des questions). Surtout elles montrent qu'on ne peut se borner à dégager des performances moyennes des mauvais lecteurs, mais qu'il faut rendre compte de l'hétérogénéité de ce groupe : les déficits comme les compétences des élèves faibles ne se situent pas aux mêmes endroits. Selon les habiletés bien maîtrisées et celles déficitaires, elles dressent différents profils de « mauvais compreneurs » en lecture, notamment cinq profils principaux qu'elles décrivent finement. La faiblesse des processus métacognitifs est constatée chez tous les lecteurs faibles, quel que soit leur profil, comme le confirment des entretiens menés auprès d'eux par une collaboratrice : les mauvais lecteurs parviennent difficilement à verbaliser ce qu'ils font quand ils lisent. Dès lors, les interventions pédagogiques auprès de chacun de ces profils devraient se différencier et inclure un travail sur les processus métacognitifs. C. Soussi, M. Wirthner et A. Broi confrontent les conclusions de travaux menés en Suisse romande sur les difficultés en lecture d'élèves de 11-12 ans et les résultats de l'enquête PISA (fin du collège). Les conclusions rejoignent celles d'enquêtes menées en Suisse (Soussi), en France et au Québec sur les points qui font difficulté pour les faibles lecteurs : s'ils réussissent relativement dans les tâches de repérage, ils peinent à répondre aux questions nécessitant une interprétation, une réflexion et une formulation personnelle, à se décentrer, à saisir l'implicite d'un texte ou les intentions de l'auteur. Elles confrontent ces observations à ce que des enseignants genevois du primaire et du secondaire disent des difficultés de lecture de leurs élèves : il apparaît des différences entre chercheurs et enseignants dans l'appréhension des difficultés. Décrivant ce qui est à leurs yeux à l'origine des lacunes de leurs élèves, leurs représentations du bon élève en lecture et leurs stratégies de remédiation, les enseignants interrogés abordent ces questions selon une optique plus générale, mais disent manquer encore d'outils d'analyse des difficultés de leurs élèves et d'outils de remédiation.

A. Parbeau, F. Pasquet, I. Nanty, et A. Khomsi proposent également des éléments d'analyse pour différencier des stratégies et des profils de lecteurs, caractérisés par des dysfonctionnements qui n'affectent pas toutes les composantes de la lecture de manière homogène. Ils montrent notamment que certains élèves mettent en œuvre dans les tâches scolaires usuelles des procédures de

compensation, en surinvestissant d'autres habiletés disponibles, notamment langagières, ce qui leur permet de rendre la performance scolaire acceptable et masque à court terme, selon eux, un dysfonctionnement dans les compétences de lecture. Ils proposent donc un outil d'évaluation normé des compétences linguistiques (mesurées dans des épreuves à partir d'images et non de textes), dont l'objectif est l'appréhension du fonctionnement linguistique des collégiens dans le but de mieux différencier les compétences spécifiques de lecture, et ce que les performances doivent à d'autres ressources langagières. On pourrait objecter que chez les mauvais décodeurs – bons compreneurs qu'ils repèrent (à côté des bons décodeurs – mauvais compreneurs), le recours à ces procédures de compensation n'est pas à présenter de façon uniquement négative, puisqu'ils semblent s'acquitter de façon acceptable des tâches scolaires requises à ce niveau, et que même si des épreuves plus fines, moins routinières que les tâches scolaires les montrent en échec dans certaines composantes de la lecture, cette interaction entre des ressources langagières diverses peut être considérée comme faisant partie de l'acte complexe de lire. Les auteurs pensent cependant que ces compétences adaptatives ne sont efficaces qu'à court terme et que même si elle est peu détectable au début du collège dans les tâches familières et les contextes connus, cette fragilité pénalisera les élèves à moyen terme, dès que les contextes et les demandes scolaires évolueront. D'où l'utilité de différencier finement les procédures mobilisées pour évaluer le niveau de lecture des élèves, cette recherche se proposant de fournir aux enseignants un outil pour cette différenciation.

D. Ledur et S. De Croix analysent des difficultés de faibles lecteurs au début du collège non dans des épreuves standardisées, mais à partir de tâches scolaires. Il s'agit de tâches métacognitives portant sur la compréhension de deux textes subtils, voire retors, qui visent à dérouter l'interprétation (une nouvelle de genre fantastique), voire à la piéger par différentes techniques d'écriture. Les élèves doivent procéder à un retour réflexif écrit sur leur activité de lecteur ; les résultats sont mis en relation avec ceux d'un questionnaire de compréhension. Les reformulations des textes opérées montrent la difficulté à en prendre en compte les indications contradictoires, et les résistances à la fin ouverte et à l'ambivalence du texte ; elles tendent à restituer une cohérence à l'histoire, qu'elles rabattent sur une trame réaliste, en négligeant une partie des informations. Cela pose la question de savoir quelle part accorder, dans la non compréhension constatée, au manque de familiarité avec un genre spécifique, les codes et la posture de lecteur particulière qu'il sollicite : dans quelle mesure le décalage culturel probable vis-à-vis d'un mode de lecture peu « ordinaire » pour ces lecteurs, d'une pratique écrite peu familière intervient-il dans les résistances observées ? Les auteurs rappellent le paradoxe qui est d'analyser les difficultés de compréhension à travers des tâches d'écriture, pour lesquelles ces élèves sont particulièrement en échec, comme le montrent les résultats des évaluations standardisées. Cela renvoie donc à un problème général d'évaluation : mesure-t-on la compréhension du texte lu, la verbalisation orale ou écrite, la maîtrise des conventions d'un genre à produire ? L'introspection met

cependant en lumière des éléments éclairants : leur difficulté à se représenter le monde du texte (*Il ne s'est rien passé dans ma tête, je n'ai pas d'images dans ma tête*), l'inconfort à gérer des éléments déconcertants par rapport aux modèles connus, le prélèvement aléatoire d'informations. Mais on observe des décalages avec les résultats du questionnaire : si la compréhension guidée par les questions semble plus performante que dans la tâche d'écriture, si le questionnaire donne des informations plus précises sur les processus mis en œuvre, il renseigne peu sur la compréhension globale. Il révèle aussi une distorsion entre la performance des élèves et le discours tenu sur leur propre compréhension : peu disent ne pas avoir compris la fin (ils identifient mal leur perte de compréhension et ne savent pas comment réguler leur activité) alors que le questionnaire montre que c'est la majorité. Il faut donc être conscient des biais occasionnés par les différents types de tâches et les intégrer dans l'analyse. Aucune ne peut à elle seule livrer toutes les informations utiles sur les difficultés de lecture, et il faut rechercher une complémentarité des outils de diagnostic.

Si les articles précédents se concentraient sur des élèves faibles lecteurs ou mauvais compreneurs, J. David s'attache à des élèves de collège en difficulté plus grave, scolarisés en SEGPA, ceux que les évaluations nationales arrivent mal à appréhender autrement que par leur échec massif, leurs réponses lacunaires ou leur absence de réponses aux épreuves communes permettant peu l'analyse, ce qui a rendu nécessaire une évaluation spécifique, adaptée à leurs caractéristiques. Il reprend d'abord les données recueillies par l'étude ministérielle menée en 1997 sur cette population de lecteurs en grande difficulté²⁶, mais montre que les non-performances de ces élèves et les trois niveaux distingués par l'étude ministérielle recouvrent en fait une palette de difficultés diverses : entre ceux qui ne décodent pas les mots courants et restent enfermés dans des stratégies logographiques, les plus nombreux qui restent accaparés par des procédures élémentaires de décodage et n'accèdent pas à une représentation d'ensemble du sens des textes, et ceux qui survolent les textes en inventant des contenus probables, il y a toute une gamme de procédures et de façons de faire face aux écrits. L'auteur complexifie ainsi la typologie en croisant les méthodologies et en complétant des épreuves standardisées, qui accordent une grande importance à la dimension linguistique (graphophonologique, syntaxique, lexicale) avec des observations en classe dans des tâches de lecture et des entretiens avec les élèves de SEGPA. D'autre part, il relève que l'enquête s'en tient aux seuls dysfonctionnements et ne prend pas en compte les facteurs socioculturels. L'observation vise donc à dégager aussi les quelques habiletés de lecture effectivement maîtrisées par ces élèves, dans la perspective d'une prise en compte de ces procédures embryonnaires pour les compléter et définir par contraste celles à reconstruire, sur différents plans (orthographique, lexical, sémantique, textuel...). C'est sur cette base que s'appuient les propositions de remédiation.

C'est à une population d'élèves du même type que s'attachent S. Cèbe et R. Goigoux, mais en s'attachant plus particulièrement au problème de la

²⁶ MEN (1999).

compréhension. Une enquête précédente sur les classes de SEGPA avait montré qu'une petite moitié des 650 élèves de 11 à 16 ans observés ne maîtrisait pas les compétences requises en fin de cycle 2, les autres ne dépassant pas le niveau du CM1²⁷. L'analyse des conduites erronées de compréhension de ces élèves face à des textes sert de base à la conception d'un outil de remédiation. L'article souligne en particulier les méprises des élèves sur la nature de l'activité de lecture, qui sous-tendent les comportements observés : lecture mot à mot, phrase par phrase, passivité devant les inférences à effectuer, compréhension en ilots, projection sur le texte de schémas connus, incapacité à corriger en cours de lecture des anticipations erronées... Le problème principal de ces élèves selon eux est leur absence de contrôle métacognitif de leur lecture, qui fait qu'ils croient comprendre quand ce n'est pas le cas. C'est donc sur ce point que se centre l'outil d'entraînement proposé.

3. Travailler en classe avec des élèves « mauvais lecteurs »

On l'a vu, le problème de la plupart des enseignants est de prendre en charge les « mauvais lecteurs » dans l'ordinaire de la classe, dans l'ensemble des activités et pas seulement dans des exercices spécifiques en groupe de niveau. L'activité professionnelle doit alors naviguer entre de nombreux écueils. Il s'agit de différencier en permettant à ces élèves un réel travail sans les isoler du travail commun et les priver des contenus adaptés à leur âge, notamment par une simplification excessive des tâches et des supports. Il faut les intégrer au groupe, mais sans les dispenser d'une activité autonome (en contournant la difficulté par le recours systématique à la lecture à voix haute des consignes ou des textes, par exemple). Il faut tenir compte de leurs pratiques culturelles et de leurs modes de lecture, et ne pas leur imposer d'emblée des pratiques lettrées dont ils ne voient pas le sens, sans les cantonner dans des usages restreints et utilitaires de l'écrit... La prise en compte des mauvais lecteurs potentialise donc tous les dilemmes qui se posent à l'activité professionnelle des enseignants et questionne toutes les ressources et formes d'expertise professionnelle qu'ils mettent en œuvre dans la classe pour les affronter.

Plusieurs articles soulèvent un certain nombre de limites dans la prise en charge, dans les classes, de l'enseignement à ces élèves. S. Cèbe et R. Goigoux remarquent qu'après les premières phases de l'apprentissage, la lecture est beaucoup évaluée, mais peu enseignée, du moins de manière explicite, les enseignants comptant sur une imprégnation et une répétition des activités. Ils montrent les limites de certaines activités bien implantées dans les classes, reprenant des critiques anciennes sur l'usage mécanique des questionnaires, mais aussi sur le recours excessif à des tâches artificiellement problématiques (textes-puzzles, closures...) qui ne respectent pas la construction progressive d'une problématisation dans une lecture linéaire normale²⁸, ou sur la pratique

27 GOIGOUX R. (2000).

28 NONNON É. (1992).

excessive de l'anticipation. Observant à partir d'une grille les comportements professionnels d'enseignants dans les séances de lecture, N. Van Grunderbeeck et M. Payette relèvent que dans l'ensemble ils recourent à une gamme assez limitée de conduites pédagogiques : poser des questions sur le sujet du texte, le contenu, répondre aux questions, réagir aux réponses des élèves ou les commenter, faire lire un élève ; les élèves répondent oralement aux questions du professeur, à des questions écrites, lisent en silence, à voix haute. Ces deux articles soulignent que la dimension métacognitive et les procédures précises entrant dans la compréhension sont en général peu enseignées explicitement. Cependant, comme le remarquent S. Cèbe et R. Goigoux, les enseignants mettent en œuvre dans leur classe, sans toujours en avoir conscience, des schèmes d'action et des formes d'intervention pour aider les élèves dans leur lecture : rappeler le but, mobiliser les connaissances sur l'univers de référence, segmenter le texte et faire reformuler au fur et à mesure, solliciter les mises en relation, synthétiser²⁹. C'est à partir de ces conduites professionnelles existantes que peut se développer une aide explicite et plus systématique aux « mauvais lecteurs ».

Deux articles se centrent explicitement sur ces composantes de l'activité professionnelle et sur les problèmes qu'elle rencontre, en relation avec les différents contextes d'exercice. M. Jaubert et M. Rebière cherchent à voir comment, dans le cadre d'un contexte institutionnel et scolaire donné, des enseignants chargés de la scolarisation d'enfants tsiganes prennent en compte dans leur enseignement les caractéristiques culturelles et les besoins spécifiques de ces élèves, qui n'ont pas été scolarisés en maternelle et ont une scolarisation épisodique par la suite. La première partie de l'observation rejoint les constats relativement négatifs évoqués précédemment : les enseignants observés ont tendance à privilégier de façon exclusive l'apprentissage du code, les textes narratifs de fiction et les albums, des questions de compréhension et une relecture orale du maître après lecture et non en cours de découverte, comme dans la majorité des cours préparatoires. Les aides à la construction de l'univers référentiel et à celle d'un projet de lecteur ne sont pas centrales, malgré les caractéristiques des élèves. Cependant les auteurs signalent un étayage très attentif, et elles analysent particulièrement tous les petits gestes professionnels d'une enseignante lors d'une séance de travail sur une phrase d'un album avec un groupe de quatre non-lecteurs de 8 ans³⁰, en inventoriant ce que les élèves font seuls, les formes d'aide et les outils fournis par l'enseignante, ce que les élèves font avec aide. Leur observation témoigne du travail de bricolage par lequel, en l'absence de formation spécifique, les maîtres se sont au fil du temps forgé des pratiques pour adapter leur enseignement, tenter de compenser l'absence de fréquentation de l'école maternelle et faire découvrir en quelques mois le principe alphabétique habituellement construit en plusieurs années. Cette focalisation s'explique mais risque de renforcer les idées premières des élèves sur la lecture et de laisser perdurer des obstacles. Cependant on peut juger qu'un

29 NONNON É. (1992).

30 Dans l'esprit du travail de GOIGOUX R. (2002).

déplacement de la focalisation vers la signification de la lecture et des usages référentiels du langage différents ne peut se faire qu'à partir de la reconnaissance de ces pratiques et compétences professionnelles existantes.

A. Gombert et J.-Y. Roussey analysent à partir d'entretiens les gestes professionnels d'aide mis en place par des enseignants de primaire et de collègue amenés à intégrer dans leur classe des élèves souffrant de troubles de la lecture sévères. Il s'agit certes de pratiques déclarées, mais une analyse de contenu d'un corpus conséquent permet de dégager et de classer un certain nombre de « gestes simples » ou de « ruses pédagogiques » que les enseignants disent mettre en œuvre pour venir en aide à ces élèves dans le cours ordinaire de la classe (placement de l'élève, adaptation des consignes, des supports, contournement de l'activité, aide des pairs, apport méthodologique ou métacognitif...). Ce recueil permet de différencier les pratiques des enseignants de primaire et de collègue : si tous mettent en œuvre une adaptation des moyens (usage de photocopies, mise à disposition d'un secrétaire...) ceux de collègue disent surtout recourir à l'adaptation de l'évaluation et à un guidage différent dans les tâches, alors que ceux du primaire évoquent une palette plus large de modes de différenciation (parcours individualisés, réduction des notions à apprendre...) et le recours aux autres élèves. Ces différences peuvent s'expliquer par des contextes, peut-être des cultures professionnelles différents : les enseignants du collègue se montrent soucieux de garder les élèves les plus proches possible d'une norme institutionnelle quant au niveau de connaissances, dans une perspective d'intégration ultérieure. Cependant un deuxième recueil de données, après deux ans d'intégration, montre un rapprochement des pratiques aux deux niveaux et un élargissement de la palette des moyens de différenciation. Cette comparaison des entretiens à deux moments différents montre la dimension évolutive et formative de cette pratique : les enseignants évoluent dans leurs pratiques et leurs représentations des aides pertinentes, de par la présence dans leur classe d'élèves « différents » qui les déstabilisent et les obligent à s'adapter. On devine aussi les paradoxes auxquels se trouvent confrontés les enseignants et l'art difficile du compromis qui leur est demandé pour trouver la bonne mesure de la simplification. Selon les auteurs, analyser l'adaptation des gestes professionnels des professeurs (les « gestes simples ») en partant d'un contexte réel d'intégration devrait ouvrir des pistes de réflexion sur le contenu et les modalités de la formation à proposer aux enseignants appelés à ce type d'intégration.

Cette conclusion rejoint les positions développées par S. Cèbe et R. Goigoux : on ne peut vouloir introduire de nouveaux objectifs, des formes de travail ou des techniques innovantes que si les propositions peuvent s'inscrire dans la pratique existante des maîtres et si ceux-ci peuvent se les approprier, ce qui suppose d'être attentif non seulement aux effets attendus de ces dispositifs ou de ces outils sur les élèves, mais à leurs caractéristiques ergonomiques pour l'usage quotidien par les maîtres dans la classe. Cela suppose aussi de s'appuyer sur les schèmes d'action déjà mis en œuvre par les enseignants dans leur pratique ordinaire, pour les systématiser, les prolonger, les rendre

plus volontaires et cohérents. A ces conditions, un outil didactique pourra devenir pour l'enseignant un instrument qui exerce en retour un effet de formation et de réévaluation de sa pratique. C'est dans cette optique qu'ils proposent un protocole et des supports pour un entraînement systématique et progressif à la compréhension construit en interaction avec les enseignants, qui systématise les schèmes d'utilisation de cet outil dans le contexte de la classe. L'idée centrale, en relation avec l'analyse des déficiences des élèves, est de les aider à prendre conscience que comprendre est un travail qui doit être mis en œuvre de façon volontaire et peut s'apprendre, et à mettre en place un contrôle métacognitif de leur activité. L'entraînement systématise ainsi un certain nombre de procédures cognitives déjà sollicitées implicitement et intuitivement par les enseignants, en en faisant un objet d'enseignement explicite. L'article de J. David propose également des protocoles de travail systématiques, qui a côté du développement de projets de lecteur et de scripteur, enseignent explicitement les démarches portant sur les différentes composantes de la lecture, en mettant davantage l'accent sur la dimension linguistique et métalinguistique de l'activité (investigations graphiques et orthographiques, usage des indices morphologiques, connaissances lexicales, attention aux marques de la cohérence).

Les trois derniers articles présentent des activités de lecture menées en classe, au cycle 3 de l'école primaire ou en SEGPA, avec de faibles ou de mauvais lecteurs, en faisant le choix d'intégration : intégration des activités d'entraînement ou de remédiation dans un contexte culturel et scolaire plus large, intégration des élèves en échec aux activités ou à un projet communs. Autant que les effets d'apprentissage chez les élèves, ces mises en œuvre montrent l'investissement des maîtres dans ces projets d'aide et cette prise en charge, ce que ces activités leur permettent d'écouter et de comprendre de l'activité des élèves, notamment par une pratique de l'observation. L'évaluation précise et relativement objectivée des effets de ces pratiques sur les compétences reste bien sûr à creuser encore, même s'il est tout à fait légitime dans de tels projets de ne pas se limiter aux compétences instrumentales techniques et de faire intervenir d'autres critères, relatifs notamment à des évolutions chez les élèves de positionnements par rapport au travail scolaire, aux écrits, à ses propres performances ou lacunes.

M. Bregeon relate et analyse une activité pratiquée de façon régulière sur plusieurs années dans une classe de 5^e SEGPA : aller régulièrement lire à haute voix des albums à de petits groupes d'élèves de maternelle et parler avec eux sur l'histoire. Le projet a d'abord une dimension culturelle, en cherchant à mettre ces élèves souvent infériorisés en position de « passeur culturel », selon l'expression de Zakhartchouk et à les responsabiliser, leur faire assumer un travail volontaire d'amélioration de leur lecture. La lecture à haute voix à des plus jeunes est une activité sociale valorisante, inscrite dans une sociabilité qui par certains côtés peut trouver écho dans leurs pratiques. Une dimension plus didactique ensuite, à travers le travail assidu sur la lecture à haute voix, dont les destinataires justifient le travail sur des textes enfantins faciles : choix

des livres en fonction du niveau estimé de sa propre lecture, entraînements, lecture devant les pairs, analyse des lectures, autoscopie... L'hypothèse est que ces confrontations et ces moments d'analyse sont des médiations pour entrer progressivement dans un rapport plus réflexif et distancié au langage, rapport difficile à investir pour ces adolescents si on suit l'hypothèse de Lahire. Au delà des effets soulignés dans l'engagement scolaire et le rapport au travail personnel, on aimerait bien sûr en savoir plus sur les apprentissages linguistiques, métalinguistiques, textuels que mobilise et favorise le travail sur la lecture à haute voix. Mais il faut souligner que cette activité si importante historiquement et socialement est restée longtemps discréditée comme mode d'apprentissage : bien que son rôle ait été souligné par les Instructions de 2002, on dispose encore de peu de ressources théoriques sur son rôle dans les progrès en lecture et en compréhension.

L. Maisonneuve explicite le cheminement de la réflexion et les réorientations des choix didactiques au cours de la prise en charge, dans la durée, d'ateliers de lecture en cycle 3 d'école primaire. Il part d'une interrogation sur ce dispositif prôné par les Instructions de 2002 en vue de remédier aux difficultés de lecture des élèves et sur les perspectives de remédiation préconisées, essentiellement centrées sur l'identification des mots, des marques morphologiques et syntaxiques, des liens de cohésion, et sur un modèle d'exercitation intensive d'une série de compétences. Le choix qui s'affirme progressivement serait plutôt de développer des compétences moins morcelées à partir d'activités plus globales dans un engendrement moins mécanique des tâches. Il présente les lieux de perplexité et les tensions rencontrées par l'enseignant dans la mise en place d'un tel dispositif. Dans l'organisation des ateliers, d'abord, sur la base d'une évaluation faite à cette fin, de par l'extrême hétérogénéité des mauvais lecteurs : sur les 25 repérés, seuls deux semblent avoir un profil comparable, ce qui rend difficiles les regroupements. Dans la conception des aides, ensuite : l'enseignant est pris entre le modèle de l'exercitation dont il reconnaît la nécessité, et la volonté de développer les compétences de façon intégrée à la lecture en commun de textes. Dans la gestion de l'activité conjointe, enfin : une fois définies des formes d'étaillage des démarches au fil de la lecture (sur la base de notions comme la hiérarchisation de scénarios, les boucles rétrospectives articulant microprocessus et macroprocessus, l'agencement des données dans un modèle mental de la situation), restent les dilemmes expérimentés dans leur mise en œuvre. Comment ne pas dénaturer la lecture en multipliant explications et traductions lexicales appelées par l'ampleur de la méconnaissance des mots des textes ? Comment ne pas produire un contre-étaillage en morcelant la lecture par des interventions métacognitives insistantes et fréquentes ? Comment faire pour que les écrits de travail censés aider à réguler la compréhension (dictées à l'adulte) ne s'avèrent pas une contrainte formelle pesante ? Implicitement est posé aussi un dilemme concernant le choix des textes, illustré par la description des incompréhensions face à un texte aussi riche mais aussi subtil et difficile que le conte d'Andersen proposé. L'histoire de

ce travail montre donc une gestation des questions et de la réflexion en cours, suscitées par les tensions de l'activité professionnelle.

J.-P. Vaubourg se situe par rapport à cette dernière question. Il refuse dans un travail effectué avec des élèves de cycle 3 et de 6^e et 5^e SEGPA de restreindre les supports de lecture à des textes simples ou simplifiés en fonction du niveau des élèves, et il propose de s'appuyer sur des textes courts, pouvant être traités en une séance, mais opaques au sens où ils proposent des résistances d'ordre divers à la compréhension et constituent une sorte de problème, propice à la confrontation des interprétations et la verbalisation des procédures. Ce travail réflexif s'appuie sur un étayage serré comportant des phases d'écriture personnelle, dans lesquelles l'interprétation est sollicitée autant que la simple compréhension³¹. Les questions visent l'engagement des élèves dans un positionnement interprétatif personnel (*à ton avis...*) en leur apprenant à s'appuyer précisément sur le texte, jugements personnels dont les évaluations internationales disent qu'ils sont particulièrement peu mis en œuvre par les élèves en difficulté français. Des références et des tâches nombreuses sont proposées. On voit donc l'enjeu de pouvoir ensuite évaluer précisément, de façon différenciée, leurs effets et les problèmes qu'elles peuvent rencontrer, lever ou susciter chez des élèves différents par leur niveau, leur rapport à l'écrit, leurs difficultés spécifiques d'écriture.

Les différents articles montrent ainsi une palette de réponses différentes, par leurs centrations et la hiérarchisation des niveaux linguistiques et des procédures cognitives prioritairement visées dans la remédiation. Ces réponses diffèrent aussi par la centration privilégiée, plutôt sur l'élucidation et le développement des « gestes simples » et des techniques d'adaptation et d'aide mis en œuvre par les enseignants dans des situations ordinaires, ou plutôt sur la recherche de progressions, de supports et de tâches permettant un entraînement systématique, susceptible d'évaluation objective des effets. La tension peut demeurer entre des approches plus globales, inscrivant le « retour à la lecture » dans une démarche intégrative, prenant en compte davantage de dimensions des individus et des activités, et le sens qui leur est attribué (sans être toujours en mesure de mesurer les effets précis sur le plan du réapprentissage de la lecture), et des approches plus analytiques et sérielles des compétences à exercer, aux procédures d'évaluation plus rodées et fiables, mais dont les effets ne touchent pas forcément à la construction d'un sens et d'un projet de réapprentissage.

Certains points abordés dans la présentation des articles soulèvent des questions pour continuer la réflexion et rester vigilant sur les préconisations, notamment en formation, qu'il s'agisse de points d'accord ou de propositions complémentaires entre les auteurs.

Dans la plupart des articles, est affirmée par exemple l'importance centrale de la dimension métacognitive : les évaluations permettent d'inférer une

31 Voir les principes et la démarche par C. TAUVERON (2005).

déficience particulièrement prégnante des mauvais lecteurs sur ce point, et un entraînement métacognitif systématique et explicite est préconisé par la plupart des articles : verbaliser ces procédures mentales, les analyser par l'introspection, au besoin en passant par la production écrite. Sans contester ce point qui semble faire l'unanimité, on peut peut-être garder le problème ouvert et ne pas en conclure à l'évidence, ni théorique, ni surtout pratique, notamment dans les préconisations. En effet si pour des élèves comme ceux-là, le dédoublement par rapport à l'activité, l'analyse introspective, la verbalisation de procédures mentales, le rapport distancié et analytique aux textes sont des dispositions particulièrement peu familières qui les mettent en difficulté, faut-il en faire une modalité d'aide privilégiée et prioritaire ? Comment la concevoir alors pour qu'elle n'accentue pas le décalage ? De même que pour les usages réflexifs de l'écrit dans la lecture, activité où les mauvais lecteurs sont particulièrement pénalisés par leur lenteur, leur rapport à l'écriture. Il faut voir par quelles conduites concrètes dans la classe, quels schèmes d'utilisation les enseignants pourront faire des outils métacognitifs un véritable moyen de développement pour les élèves, et non des interventions formelles coûteuses en temps, aux détriments de l'activité elle-même. De même pour la confrontation de ces élèves à des textes subtils, appelant un type de lecture sans doute éloigné de leurs modèles de lecteur : ce type d'usage est celui où ils sont le plus en échec, faut-il pour cette raison le développer comme aide privilégiée ? Comment les faire accéder à la richesse de ces contenus, à un plaisir esthétique, refuser de les limiter dans la gamme des lectures, sans ajouter des décalages culturels aux difficultés mêmes de la lecture ? Évidemment des questions de cet ordre se posent également, sinon plus, pour toutes les propositions de réapprentissage intensif des compétences de base, mêmes légitimées par des travaux psycholinguistiques ou psycho-cognitivistes, comme on le voit dans les propositions de l'ONL. Plaider la cause du diable, même en dépit de la reconnaissance des acquis, peut être un exercice salutaire pour la formation : cela n'implique pas de nier ces apports et de revenir à des états antérieurs de la connaissance et de la prise en charge.

On peut souligner aussi, dans cette veine, tout ce qui n'est pas dit et pour lequel des chantiers seraient à ouvrir : une connaissance plus affinée, sur le plan sociologique et sociolinguistique, des histoires, des rapports culturels et des pratiques d'écrit chez ces élèves. On peut appeler aussi, à côté de la description des procédures de compréhension dont le numéro montre qu'elles sont un objet bien investigué, une connaissance plus fine des procédures mal maîtrisées mises en œuvre dans le traitement de l'écrit, du code graphique : sont-elles les mêmes, seulement avec quelques années d'écart, de celles des élèves de CP ? Beaucoup de chantiers sont encore à poursuivre.

Quoiqu'on entende dire, les enseignants travaillent avec leurs « mauvais lecteurs », ils tentent de les aider, ils construisent comme ils peuvent, au fil du temps, des réponses. En montrant cette gamme étendue de contextes et d'objectifs, en soulignant l'extrême variété des mauvais lecteurs, l'intrication des facteurs, l'ensemble des articles fait ressortir la complexité de leur travail, et les

dilemmes professionnels dans lesquels ils sont pris : ne pas aggraver l'étrangeté culturelle par les supports et les modes de lecture, mais ne pas restreindre à des écrits et usages trop limités ; exercer sans renoncer au sens ; différencier sans aggraver la fracture scolaire, intégrer sans contourner les difficultés ou laisser à l'abandon ; adapter les exigences, les modalités de travail et la notation, mais ne pas isoler les élèves en échec dans leur spécificité en rabaisant les ambitions. En ce sens, malgré la spécificité des difficultés et des réponses nécessaires, la présence de ces élèves et les adaptations qu'ils demandent aux enseignants potentialisent les problèmes généraux de l'exercice enseignant face à des publics hétérogènes, dilemmes liés aux exigences multiples et simultanées (de différenciation et de construction d'une culture commune, d'efficacité instrumentale et de développement des personnes), parmi lesquels ils effectuent les gestes de leur travail quotidien. Cette complexité des contraintes et des visées, qui doit être prise en compte par les chercheurs, incite à être modeste dans les préconisations, et dessine pour la recherche l'étendue des travaux à poursuivre.

Bibliographie

- ANDRIEUX, F., BESSE, J.-M., FALAISE, B. (éd.) (1997) : *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Paris, Magnard.
- BAHLOUL, J. (1987) : *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris, BPI.
- BAHLOUL, J. (1988) : « Les faibles lecteurs : pratiques et représentations », in Poulain M. dir. : *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Éd. Cerle de la librairie.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., LÉTÉ, B. (1997) : *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Bruxelles, De Boeck.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1989) : *Le niveau monte*, Paris, Éd. Du Seuil.
- BAUDELLOT, C., CARTIER, M., DETREZ, C. (1999) : *Et pourtant ils lisent*, Paris, Éd. du Seuil.
- BAUTIER, É. (2001) : « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, INRP.
- BENTOLILA, A. (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- BESSE, J.-M. et al. (1992) : *L'illettrisme en questions*, PU Lyon.
- BESSE, J.-M. (1995) : *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Magnard.
- BESSE, J.-M. et al. (2004) : *Évaluer les illettrismes*, Paris, RETZ.
- BLUM, A., GUERIN-PACE, F. (2000) : *Des lettres et des chiffres : des tests d'intelligence à l'évaluation du savoir-lire, un siècle de polémiques*, Paris, Fayard.
- BONJOUR, E., GOMBERT, J.-É. (2004) : « Profils de lecteurs à l'entrée en sixième », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 33.

- BOURNY, G., FUMEL, S. *et al.* (2004) : « Les élèves de 15 ans : premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003 », *Note d'évaluation 04-12*, ministère de l'Éducation nationale.
- BOUJON, C., WEIL-BARAIS, A. (2004) : chap. III « Apprendre à lire ; les difficultés persistantes en lecture », in *Les apprentissages scolaires*, Paris, Bréal, p. 105-119.
- BURGOS, M. (1992) : « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques* n° 76.
- CHARTIER, A.-M., HÉBRARD, J. (1989) : *Discours sur la lecture*, Paris, BPI.
- CHARTIER, A.-M. (1992) : « Le rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme », in BESSE J.-M. *et al.* : *L'illettrisme en questions*
- CHARTIER, A.-M. (1993) : « La lecture scolaire entre sociologie et pédagogie », in Poulain M. *et al.* : *Lire en France aujourd'hui*
- CHARTIER, R. *et al.* (1985) : *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot.
- CHAUDRON, M., de SINGLY, F. (1993) : *Identité, lecture, écriture*, Paris, Nathan.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1995) : *À l'école des banlieues*, Paris, ESF.
- COLÉ, P., GOIGOUX, R., GOMBERT, J.-É., FAYOL, M., VALDOIS, S. (2000) : *Enseigner la lecture au cycle 2*, Chap. 8, « La dyslexie », Paris, Nathan pédagogie.
- CRUNELLE, D., DAMAREY, C. et PLANCQ, L. (2002) : « Difficultés scolaires en 6^e de REP : identification et remédiations », *Recherches* n°36.
- DARNTON, R. (1985) : « La lecture rousseauiste et un lecteur ordinaire au XVIII^e », in CHARTIER, R. *et al.* : *Pratiques de la lecture*
- DAVID, J. (2005) : « L'écriture des collégiens de banlieue entre pratiques singulières et normes scolaires », in Bertucci M.-M., Houdart-Mérot V. (dir.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*, INRP Lyon.
- DENDANI, M. (1998) : *La lecture du collège à l'université*, Paris, L'Harmattan
- DUBAR, C., DUBAR, É. *et al.* (1987) : *L'autre jeunesse : jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-É., LECOCQ, P. *et al.* (1992) : *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- FIJALKOW, J. (1996) : *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris, PUF.
- FIJALKOW, J. (2001) : « Dyslexie, le retour », *Psychologie et éducation* n° 47.
- FIJALKOW, J. (2000) : *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, Paris, ESF.
- GOIGOUX, R. (1998) : « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères* n° 18, INRP.
- GOIGOUX, R. (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Rapport à la demande de la DESCO, éditions du CNFEI, coll. Études. (publié dans le livret *Accompagnement des programmes en SEGPA*, CNDP).

- GOIGOUX, R. (2002) : « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue française de pédagogie*, n° 138, INRP.
- GOLDER, C., GAONACH, D. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Hachette.
- GRÉGOIRE, J., PIÉRART, B. éd. (1994) : *Évaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GROSSMANN, F. (2000) : « Littératie, compréhension, interprétation des textes », *Repères*, n° 19, INRP.
- GUÉRIN-PLACE, F., BLUM, A. (1999) : « L'illusion comparative : les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme », *Population* 46/2 (mars-avril).
- HORELLOU-LAFARGUE, C., SEGRÉ, M. (1997) : *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*, Paris, L'Harmattan.
- HORELLOU-LAFARGUE, C., SEGRÉ, M. (2003) : *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, coll. Repères.
- Innovations* n° 14/15 (1989) : « Illettrés ? », CRDP Lille.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (1995) : *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Bilan et perspectives : analyse des difficultés, des échecs et des réussites*, ministère de l'Éducation nationale.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (novembre 2005) : *Rapport sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, ministère de l'Éducation nationale.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1990) : *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires.
- LAÉ, J.-F., NOISETTE, P. (1985) : *Je, tu, il apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*, Paris, La documentation française.
- LAFONTAINE, D. (1996) : *Performances en lecture et contexte éducatif : enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck.
- LAHIRE, B. (1993) : *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PU du Septentrion.
- LAHIRE, B. (1995) : *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard, Éd. du Seuil.
- LAHIRE, B. : « Du rôle des configurations familiales dans la réussite ou l'échec scolaire en lecture », *Le français aujourd'hui* n° 111.
- LAHIRE, B. (1999) : *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, Éd. La découverte.
- LECOCQ, P. (éd.) (1992) : *La lecture, processus, apprentissages, troubles*, Lille, PUL.
- LECOCQ, P. (1991) : *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Bruxelles, Mardaga.
- LEENHARDT, J., JOZSA, P. (1982) : *Lire la lecture*, Paris, Le Sycomore.

- MANESSE, D. (2001) : « Les difficultés en langue des élèves de classes difficiles, essai de description didactique », in Dufays J.-L. (éd.), *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, actes du colloque de janvier 2000, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- MANESSE, D. (2002) : « Les malentendus sur l'écrit au collègue : une recherche dans les classes difficiles », *Pratiques*, n° 115/116.
- MANESSE, D. dir. (2003). *Le français dans les classes difficiles, le collègue entre langue et discours*, Lyon, INRP.
- MASSERON, C. (1986) : « Elle est en 6^e et elle ne sait pas lire, ou l'évaluation d'une lecture à haute voix », *Pratiques* n° 52.
- MAUGER, G., FOSSE-POLIAK, C., PUDAL B. (1999) : *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan.
- Ministère de l'Éducation nationale (1998) : « La lecture en CM2. Comparaison des résultats des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle (1987-1997) », *Éducatons et formations*, n° 102, MEN, DPD.
- Ministère de l'Éducation nationale (1999) : « Étude spécifique aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en 6^e », *Les dossiers*, n° 112, Direction de la recherche et du développement, ministère de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002) : *Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2004) : *Prévenir l'illettrisme : apprendre à lire avec un trouble du langage*, CNDP.
- NONNON, É. (1989a) : « Les non-lecteurs des uns, les non-lecteurs des autres : quelques éléments d'observation », (1989b) : « Six parmi d'autres dans le groupe faible » *Innovations* n° 14/15, CRDP de Lille.
- NONNON, É. (1992) « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches*, n° 17.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998) : *Apprendre à lire*, chap. V, « Les difficultés d'apprentissage de la lecture », Paris, CNDP, Éd. O. Jacob.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2000) : *Maitriser la lecture*, le passage « Intervenir : les élèves en difficulté, les difficultés des élèves », p. 256-311, Paris, CNDP, Éd. O. Jacob.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005) : *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*, Paris, CNDP.
- OUZOULIAS, A. (2004) : *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Paris, RETZ.
- PASSERON, J.-C. (1991) : *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- PERONI, M. (1988) : *Histoires de lire : lecture et parcours biographique*, Paris, BPI.
- POULAIN, M. et al. (1993) : *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Éd. Cercle de la librairie.
- Pratiques* n° 52 (1986) : « Pratiques de lecteurs », Metz.

- Recherches* n° 17 (1992) : « Le mal de lire », Lille.
- Recherches* n° 36 (2002) : « Difficultés de lecteurs », Lille.
- RÉMOND, M. (2001) : « Adapter n'est pas traduire : adaptation dans différents contextes culturels d'épreuves d'évaluation de la littéracie », in Sabatier C., Dasden P. (dir.), *Cultures, développement et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- RÉMOND, M. ; (2005) : « L'évaluation de la lecture : regards croisés sur les évaluations institutionnelles », *Repères* n° 31, INRP.
- REUTER, Y. (1986) : « Lire, une pratique socioculturelle », *Pratiques* n° 52.
- RIVIÈRE, J.-P. (2001) : *Illettrisme, la France cachée*, Paris, Gallimard Folio.
- ROBINE, N. (1984) : *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La documentation française.
- SEIBEL, B. (1995) : *Lire, faire lire des usages de l'écrit aux politiques de la lecture*, Paris, Le Monde éditions.
- SINGLY, (de) F. (1989) : *Lire à 12 ans, une enquête sur la lecture des adolescents*, Paris, Nathan.
- SINGLY, (de) F. (1993) : « Les jeunes et la lecture », Dossier *Éducation et formations* n° 24, ministère de l'Éducation nationale.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., CASALIS, S. (1996) : *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Paris, PUF.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. et COLÉ, P., (2003) : *Lecture et Dyslexie : Approches cognitives*, Dunod Paris.
- TAUVERON, C. (2005) : « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Le cas d'élèves en difficulté », *Repères* n° 31, INRP.
- VAN HOUT, A., ESTIENNE, F. (1998) : *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Paris, Masson.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994) : *Les Difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal, Gaëtan Morin.
- VÉLIS, J.-P. (1988) : *La France illettrée*, Paris, Éd. du Seuil.

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 apparaît 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 appuierons 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 ànonner 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 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.

Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ?

Martine Rémond, IUFM de Créteil et INRP, EducPol.

Cette contribution porte sur l'analyse de corpus de réponses des élèves français à l'évaluation internationale PIRLS 2001. Ces élèves, scolarisés en CM1, présentent un score moyen de compréhension un peu supérieur à la moyenne internationale. Quelques explications sont avancées sur l'origine de leurs difficultés face à un matériau complexe, qu'ils ont dû gérer seuls et pour lequel, la fréquence des non-réponses aux questions nécessitant une réponse écrite les caractérise par rapport à d'autres pays. Ils ont une tendance marquée à ramener leurs réponses à un prélèvement d'information dans le texte alors que souvent, il faut mener des opérations plus complexes pour manifester sa compréhension. Ils limitent au maximum la production écrite de réponses. Confrontés à des écrits ou à des tâches ressemblant à du « connu », leurs performances s'accroissent notablement ; mais PIRLS propose une large palette de tâches à laquelle ils ne s'adaptent pas bien. Des questionnaires situent les pratiques et les contenus d'enseignement en CM1 et ouvrent des pistes de travail.

Pour acquérir la plasticité nécessaire pour gérer des tâches variées de compréhension, comme celles de PIRLS, les élèves doivent apprendre à comprendre et à interpréter des écrits de qualité, à devenir des lecteurs actifs et capables de gérer leur compréhension.

Le contexte des enquêtes internationales a déjà été présenté dans un article sur l'évaluation PISA diligentée par l'OCDE (Rémond, 2005), aussi, il n'est pas repris dans cet article consacré à la seconde grande évaluation internationale en cours, PIRLS menée sous la houlette de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), organisme fondateur de ces grandes enquêtes. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) porte sur la compréhension de l'écrit et sur les facteurs associés à son apprentissage ; il cible l'évaluation du niveau de compréhension d'élèves de 10 ans et de leurs expériences de l'écrit aussi bien à l'école qu'à la maison. Trente cinq pays ont participé en 2001 à cette enquête qui, comme PISA, a un caractère cyclique (première application en 2001, puis en 2006). Une méthodologie complexe conditionne la construction et l'organisation du matériel, élaboré en anglais pour former la « version source » servant de base commune à toutes les traductions.

1. L'organisation générale de PIRLS

Le programme PIRLS évalue les performances en lecture d'élèves de 4^e année de scolarisation obligatoire. Il a été développé par une équipe de l'International Study Center de Boston College (États-Unis) et les outils de lecture ont été élaborés par NFER (Grande-Bretagne). Ce programme entretient de nombreuses similitudes avec PISA, tant par sa conception que dans ses analyses¹. Ainsi, il repose sur un cadre conceptuel « Framework and specifications for PIRLS assessment 2001 » (Campbell *et al.*, 2001) dans lequel la « reading literacy² » est définie comme : « l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit dont la société a besoin et / ou qui sont nécessaires à l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel, et pour leur plaisir. » (ibid., p. 3).

Cette définition assez large conditionne cette enquête. Le protocole d'évaluation de la compréhension est composé de huit unités (textes et items) bâties sur la base du croisement de deux dimensions : les Objectifs de lecture et les Processus de compréhension.

Deux **objectifs de la lecture** (« purposes for reading ») ont été retenus et fixent le choix des textes supports de l'épreuve :

- lire pour accéder aux textes littéraires,
- lire pour acquérir et utiliser des informations,

car « ils correspondent à la majorité des lectures faites par les jeunes élèves, à la fois, à l'école et en dehors, et donc aux raisons de lire à cet âge » (ibid., p. 15).

Quatre textes ont été sélectionnés pour chaque objectif (nous les appellerons désormais pour simplifier littéraire et informatif). pour l'objectif littéraire, il s'agit de quatre textes narratifs donnés dans une version complète de l'histoire. Ceux de l'objectif informatif se présentent sous des formes variées (texte documentaire portant sur des comportements animaux, sur la vie de Léonard de Vinci, prospectus, lettre, etc.).

Les items doivent évaluer les quatre **processus de compréhension** suivants³ : prélever des informations explicites, faire des inférences directes, interpréter et assimiler des informations et des idées, examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (pour une description en français, voir annexe 1). La moitié des items⁴ sont sous forme de QCM à 4 modalités, les autres nécessitent de construire des réponses selon une modalité écrite, même s'il est explicitement indiqué que l'écrit ne fait pas ici l'objet d'évaluation (Mullis *et al.*, 2003, p. 51).

1 Nous avons participé à ce dispositif en tant que membre du groupe d'experts internationaux.

2 Nous avons choisi de ne pas traduire cette expression.

3 Traduit par « compétences » par la DEP.

4 Nous emploierons sans les distinguer les termes items et questions.

Au travers du traitement de ces items, les élèves montreront pour chaque objectif comment ils maîtrisent les quatre processus de compréhension. Pour chaque texte, entre douze à treize items remplissent cette fonction ; cet ensemble correspond aux huit unités annoncées précédemment. Les textes comportent entre 500 et 800 mots, ils sont donc assez longs.

Les huit unités (textes et items associés, soit un total de 98 items) servent à constituer dix « cahiers tournants ». Chaque élève reçoit un cahier composé d'une unité de l'objectif littéraire et d'une unité de l'objectif informatif. Il dispose ensuite de 60 minutes fractionnées en deux temps pour le traiter.

Le codage des réponses aux questions ouvertes est fait en fonction des instructions figurant dans un guide afin d'effectuer des corrections aussi standardisées que possible, d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre. Les items les plus simples sont crédités d'un seul point tandis que d'autres, plus complexes, sont pondérés en fonction de la précision de la réponse. Un exemple d'item à codage « progressif » est donné en annexe, il s'agit d'un item se référant au texte *Les souris à l'envers* (Roald Dahl) qui figure également en annexe et qui servira de fil rouge à cet article.

La mise en œuvre de méthodologies complexes a abouti à la publication d'un rapport international qui met largement l'accent sur la comparaison des performances entre les pays. Force est de constater que les pays sont rangés dans les innombrables tableaux selon leur score à l'évaluation PIRLS, ce qui revient à les ordonner (Mullis *et al.*, 2003). Les pays sont classés sur une dimension commune, la moyenne internationale a été fixée à 500 et l'écart-type à 100.

2. Les performances comparées en « reading literacy » des élèves de CM1

Dans le tableau qui suit, nous rendons compte des résultats de quelques pays dont les caractéristiques présentent un intérêt particulier pour nos analyses. Dans la première colonne, le score moyen de compréhension est indiqué. Ce score a été ventilé en quatre **niveaux** qui rendent compte de la progression de la difficulté de la tâche ; ces niveaux ont été ainsi définis en fonction des quartiles (niveaux 1 à 3, correspondant aux scores de compréhension atteints par 25, 50 ou 75 % de la population générale) et d'un repérage spécifique des 10 % ayant les scores les plus élevés (niveau 4). Pour faciliter les comparaisons, dans la première ligne du tableau, figurent les normes de référence.

Tableau 1- Répartition des scores moyens de compréhension selon les pays et des pourcentages d'élèves par niveau de compréhension atteint à PIRLS.

	Score moyen	Niveau 4 615 et +	Niveau 3 570 et +	Niveau 2 510 et +	Niveau 1 435 et +
Résultats théoriques	500	10	25	50	75
Suède	561	20	47	80	96
Pays - Bas	554	14	40	79	98
Angleterre	553	24	45	72	90
États-Unis	542	19	41	68	89
Italie	541	14	36	69	92
Canada Ontario	548	19	40	70	92
Canada Québec	537	11	31	67	94
France	525	9	26	60	90

La France a obtenu un score de compréhension (525) significativement supérieur à la moyenne des pays participants (500)⁵, quinze pays ont des performances significativement inférieures aux siennes. Comme dans tous les pays, les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons et cette différence se vérifie pour l'objectif littéraire comme pour l'objectif informatif. La répartition des pourcentages d'élèves en fonction des Niveaux atteints est beaucoup plus informative.

À chaque niveau, correspondent des tâches de lecture que les élèves sont capables d'accomplir avec une certaine réussite, montrant ainsi quelles compétences ils sont capables de mobiliser. Nous avons condensé les caractéristiques propres à chaque niveau pour essayer de comprendre les profils de résultats, et tout particulièrement celui des élèves français scolarisés en CM1. Ces caractéristiques reflètent le contenu de la variable processus de compréhension qui n'a pas été exploitée de manière directe. Des exemples d'items seront donnés par la suite pour chacun des niveaux.

2.1. Niveaux de compréhension atteints

Au niveau 1, les élèves savent prélever des informations explicites et établir des inférences simples. Au niveau 2, ils maîtrisent le niveau précédent et de plus, ils sont capables d'effectuer des inférences et des interprétations simples à partir d'informations puisées dans différentes parties du texte. Ils comprennent

⁵ La DEP a publié une note d'information qui synthétise les résultats français (Colmant et Mulliez, 2003).

la structure générale du texte. Au niveau 3, ils sont également capables d'effectuer des inférences qui s'appuient sur différentes caractéristiques des personnages et des événements, et ils savent les justifier. Ils interprètent en faisant appel à leurs connaissances et expériences personnelles. Ils comprennent des procédés tels que la métaphore simple. Enfin au niveau 4, ils peuvent aussi interpréter les intentions, les sentiments, les comportements des personnages en se basant sur le texte, ils sont capables d'intégrer des idées pour dégager le thème.

Si l'on examine les profils des pays, les pourcentages d'élèves atteignant le niveau 1 sont très élevés et ils dépassent toujours, et parfois de loin, le pourcentage définissant le niveau 2. Autrement dit, pour les pays concernés entre 60 % et 80 % des élèves sont capables de prélever des informations explicites, de réaliser des inférences et interprétations simples. Mais au niveau 3 et encore plus au niveau 4, les résultats français deviennent proches des pourcentages théoriques et ceux du Québec, seule autre contrée francophone de l'enquête, s'infléchissent aussi.

Le niveau 2 est dépassé par 45 % des élèves en Angleterre, 41 % aux États-Unis, en Ontario ou en Suède, mais par 26 % des élèves Français. Autrement dit, seulement un quart de nos élèves de CM1 dispose des capacités inférentielles et interprétatives définissant le niveau 3. Précisons que les inférences en jeu appartiennent à la catégorie des inférences élaboratives, les inférences dites nécessaires effectuées lors du traitement des marques anaphoriques n'étant pas évaluées dans le contexte international car toutes les langues ne comportent pas de telles marques (pour des définitions, Rémond, 2005).

2.2. Poids différentiel des objectifs et des processus de compréhension

La dimension « processus de compréhension » présidant à la construction du protocole d'évaluation n'a pas vraiment été exploitée, contrairement à ce qui pouvait être attendu, notamment par les pays participants désireux d'établir des comparaisons avec PISA ; leur requête a été prise en considération (Mullis *et al.*, 2004). Mais les apports restent très limités car pour des raisons méthodologiques, les processus ont été regroupés par deux pour aboutir à deux échelles de compréhension : une échelle « prélever / inférer » et une échelle « interpréter / apprécier⁶ ».

Pour chaque pays, on dispose des scores à chaque échelle et des tests statistiques entre ces scores. La Suède et la France obtiennent de meilleures performances à l'échelle « prélever / inférer » qu'à l'échelle « interpréter / apprécier », mais pour la France, cette différence n'est pas significative. La plupart des pays anglophones (Angleterre, USA, Ontario, Nouvelle-Zélande) se rejoignent en présentant les plus fortes différences significatives entre les deux échelles, en faveur de l'échelle « interpréter / apprécier ».

6 Ces dénominations simplifiées correspondent aux quatre processus détaillés en annexe.

La France, et dans une moindre mesure le Québec, a de bien meilleurs scores aux items évaluant l'objectif informatif qu'à ceux qui relèvent de l'objectif littéraire. Dans tous les pays anglophones et en Italie, l'objectif littéraire donne lieu à des performances significativement meilleures que l'objectif informatif. Enfin, les Pays-Bas et la Suède ont des performances similaires pour les deux objectifs de lecture.

En résumé, les pays anglophones peuvent être ainsi caractérisés : ils obtiennent leurs meilleurs résultats quand les supports sont de type « littéraire », quand les questions mettent en jeu les capacités d'intégration et d'interprétation et lorsque la réponse doit être exprimée par écrit. Quand leurs élèves doivent évaluer ce qu'ils ont lu, leurs performances sont bonnes et même excellentes pour les Anglais. Mais ces pays réussissent moins bien les items où il faut retrouver de l'information explicitement présente dans le texte, ce phénomène est plus marqué pour les QCM. Sainsbury *et al.* (2004, p. 20, N.T.) en concluent : « les élèves de ces pays semblent avoir développé des compétences complexes en matière d'interprétation, en même temps qu'ils ont perdu leurs capacités de repérage d'éléments explicitement présents dans les textes ».

La France affiche une toute autre image : ses élèves lisent mieux les textes « informatifs » que « littéraires », se montrent beaucoup plus à l'aise pour retrouver des informations ou faire des inférences simples que pour traiter les items sollicitant l'interprétation ou la « réflexion critique »⁷. Cette image entretient une certaine cohérence avec une évaluation-bilan française mettant en évidence qu'une proportion importante d'élèves en fin CM2 a des capacités limitées d'analyse et de synthèse. À l'évidence, ces capacités sont sollicitées dans la mise en œuvre de certains processus de compréhension de l'écrit (voir Rémond, sous presse).

2.3. Nos élèves et leurs stratégies de réponse à des items de l'unité souris

Afin de les dépasser, nous allons illustrer les termes techniques tels que processus et niveaux par une contribution originale issue d'une réponse à un appel d'offres de la DEP portant sur l'évaluation PIRLS 2001. Nous avons analysé le contenu de réponses d'élèves aussi bien en fonction de variables propres au matériel que de la complexité des opérations à engager pour traiter les questions. Les exemples seront pris dans l'unité *Les souris*, libre d'accès, contrairement à d'autres mises en réserve pour d'autres phases du cycle PIRLS. Les pourcentages moyens de réussite à ces items ont été reportés pour la France et la moyenne des pays (moyenne internationale) dans le tableau 2 figurant en annexe. Celui-ci met en relief la contribution de processus différents à un même degré de difficulté ; ainsi, au niveau 2, l'un des items a été conçu pour évaluer « interpréter », l'autre pour « apprécier ». Ceci montre qu'un même processus a été testé par des tâches de différents degrés de difficulté, le type d'information à rechercher pour répondre variant sur un continuum allant du très concret au très abstrait. Les éléments d'analyse que nous présentons

7 Concerne le processus « Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels ».

portent sur des items isolés, et à ce titre ne peuvent être généralisés. De plus, nous ne nous appuyons que sur une seule épreuve *Les souris* qui contribue au score général, sans être l'épreuve la plus facile pour la France, ni la plus difficile.

Le niveau 1 de difficulté peut être illustré par l'item M 10 et l'item M7 classés respectivement « prélever des informations » et « inférer », : « M10 - Où M. Labon met-il les souris après les avoir ramassées ? M7 - Retrouve et recopie **une** des phrases qui expriment la panique ressentie par les souris la deuxième nuit. » Ces questions ouvertes, très bien réussies par nos élèves, font appel à une production d'écrit très limitée puisqu'il suffit de recopier le segment judicieusement sélectionné dans le texte.

Pour le niveau 2 de difficulté, nous avons choisi l'item M6, classé « interpréter », question ouverte à codage progressif et le QCM M13 classé « apprécier ».

M6 - La deuxième nuit, où les souris pensent-elles se trouver ? Que décident-elles de faire alors ?

La première question peut constituer une aide pour traiter la suite. Si les non-réponses de nos élèves sont peu nombreuses, il y a une production de 14 % de réponses inexactes, de 50 % de réponses complètes (2 points) traduisant l'interprétation attendue, résultat identique à la moyenne et de 31 % de réponses incomplètes.

M13- Il s'agit de choisir, parmi quatre propositions « Quelle phrase décrit le mieux cette histoire ? » et donc d'avoir identifié l'idée générale du texte (voir énoncé complet en annexe 2). L'examen du pattern de réponses est intéressant puisque les deux contrées francophones connaissent un pourcentage de réponse similaire et inférieur à la moyenne des pays, et bien en deçà de celui de l'Ontario (écart de 13 points).

L'item M11, classé « interpréter », est au niveau 3 de difficulté, sa structuration délimite bien la tâche : « Penses-tu que les souris ont été faciles à tromper ? Donne une raison. » Quelle que soit la réponse à la première question, une interprétation plausible doit ensuite s'y rattacher en la basant sur des éléments textuels appropriés. Nos élèves le réussissent assez bien, mais ils restent à 10 points de moins que les pays les plus performants.

Pour illustrer le niveau 4, trois exemples d'items ont été insérés. L'item M4 est réussi par la moitié des élèves des pays les plus performants (et des anglophones), le Québec fait moins bien que l'Ontario, mais encore beaucoup mieux que la France. Le voici : « Pourquoi M. Labon sourit-il en voyant qu'il n'y a pas de souris dans les pièges ? » Un point est accordé si une intégration d'idées présentées dans le texte est identifiable dans la réponse. Par exemple, le fait que M. Labon n'est pas surpris, ou une indication de ses intentions pour mener un plan plus élaboré pour attraper les souris.

L'item M8 fait partie de ceux qui nécessitent « d'examiner et d'évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels » ; il porte plus précisément sur la reconnaissance d'éléments de techniques narratives.

M8 - Comment l'histoire t'apprend-elle ce que les souris pensent de ce qui arrive ?

- A- En disant ce que M. Labon pense des souris.
- B- En décrivant où vivent les souris.
- C- En disant ce que les souris se racontent.
- D- En décrivant les souris.

Son énonciation complexe constitue une première barrière à la compréhension de la question. Nos élèves identifient la réponse correcte à ce QCM moins souvent que la moyenne des pays, mais comme les Québécois, ils ont une forte attirance pour la première modalité énoncée, la réponse A (environ 27 % de réponses). Le verbe « pense » a probablement favorisé un comportement d'appariement direct entre cette réponse A et des éléments de l'item. Dans la version anglaise, le terme "thought" est présent à la fois dans la question et dans la modalité de réponse A, choisie seulement par 14 % des petits Anglais.

L'item M12 classé « interpréter » se caractérise par un énoncé long incluant des consignes enchaînées et concises. Les opérations à mener pour traiter cet item sont complexes, ce qui lui vaut de recevoir un codage progressif pouvant atteindre jusqu'à 3 points (voir annexe) : « Les actions de M. Labon qui sont racontées dans le texte nous informent sur son caractère. Décris ce caractère et donne **deux** exemples de ses actions. »

Les élèves français ont particulièrement échoué à cet item. Plus de 20 % d'entre eux n'a pas donné de réponse ; un tiers a donné une réponse erronée qui se focalise sur des actions, manifeste une compréhension inexacte du caractère de Labon ou ne le décrit pas. On ne peut exclure que le terme « caractère » ait été trop abstrait pour certains élèves qui ne le relient à aucun contenu du texte. Quand seule une réponse à la première partie de la question est pertinente, les élèves sont alors déclarés faire preuve d'une « compréhension limitée » et sont crédités d'un seul point. La plupart du temps, contrairement aux élèves qui obtiennent les scores de 2 ou 3 points, ils n'ont pas dégagé un trait de caractère pour lui associer une qualification et se contentent de prélever dans le texte des expressions comme « calme et paisible », « pauvre et heureux » (lignes 1 et 2). Dans le premier exemple, les deux adjectifs se rapportent effectivement au caractère de Labon. Dans le second, les élèves donnent l'impression d'avoir « ramené dans leur filet » des éléments qu'ils ne trient pas en fonction du critère de réponse.

Nous allons dépasser ces exemples de l'unité *Les souris* pour tirer quelques généralités sur le comportement de nos élèves à partir de notre expertise des réponses.

3. Comment se caractérisent nos élèves ?

Nous avons déjà indiqué les tendances générales de résultats de nos élèves, nous allons maintenant montrer leur investissement dans les réponses aux questions, leur grande dépendance à l'habillage des items et leur manque d'autonomie dans les tâches.

3.1. Stratégies de réponses et contournement de la production de réponses écrites

De manière générale, les items demandant de rédiger une réponse par écrit sont moins bien réussis que les QCM. Comme dans PISA et plus que ceux d'autres pays, nos élèves ne répondent pas à un certain nombre d'items pour lesquels ils devaient rédiger une réponse par écrit, ce qui interroge (pour une discussion, voir Rémond, 2005). Selon le degré d'autonomie à engager dans la réponse, les résultats fluctuent.

Une tâche limitée de rédaction de la réponse.

Quand la tâche de rédaction est limitée et s'apparente à un prélèvement d'information (cf. recopier), même si des opérations cognitives complexes sont en jeu, leurs performances deviennent supérieures à celles de la moyenne des pays. Ils deviennent, par exemple, capables d'établir des liens entre cause et conséquence, ce qui est considéré comme une opération mentale de haut niveau.

La présence d'une trame de réponse, comportant éventuellement des organisateurs textuels tels que « parce que », permet aux élèves de réaliser de bien meilleures performances que lorsqu'ils doivent totalement gérer la tâche ; ils parviennent même à dégager des explications causales. Lorsque la tâche est fractionnée en étant présentée sous forme de questions successives, ils présentent la même aisance. Souvent la première question s'apparente à un prélèvement d'information et conduit à « recopier » un exemple, une phrase (voir item M6). Ces formes de « questions-ébauches de réponses » limitent leur planification globale de la tâche globale en leur fournissant un guidage qui jalonne les étapes de recherche d'information, et la construction écrite de la réponse est peu coûteuse. Cette forme d'étayage se répercute souvent vers les réponses aux questions suivantes où les élèves adoptent une trame parallèle de réponses qui peut se révéler efficace.

Dans les cas qui viennent d'être évoqués, leur charge cognitive est moins élevée, leur travail est plus sécurisant et probablement plus proche de celui de la classe habituelle (voir supra). Cependant, cette facilitation n'est pas valable pour toutes les questions, et certaines questions ouvertes reposent, à la fois, sur des inférences de haut niveau et sur des textes plus complexes et plus longs. On observe que parfois alors qu'il fallait glaner des informations au fil du texte pour construire la réponse, les élèves opèrent un traitement local du texte. Ceci explique notamment leurs faiblesses face à des tâches où l'interprétation est requise.

PIRLS n'évalue ni la production d'écrit, ni les qualités orthographique et syntaxiques et les meilleures réponses construites, recevant un score de 2 ou 3 points, ne sont pas exemptes de problèmes en relevant. Il faut remarquer ces réponses à des questions se situant aux niveaux 3 et 4 : elles sont structurées, comportent souvent des connecteurs, prennent appui sur des éléments de la consigne, sorte de mots-clés, servant d'indicateurs de traitement aux élèves qui les réinvestissent dans la rédaction de leur réponse, par exemple « au début », « à la fin », « la raison du changement ». Ces réponses reflètent de grandes qualités de traitement de l'écrit conduisant à une excellente compréhension. La distance entre ces élèves et d'autres plus faibles témoigne de la très grande hétérogénéité de la population scolarisée en CM1.

La fluctuation des performances en fonction de la structuration des items semble indiquer une très grande dépendance à l'égard des habitudes scolaires et un manque certain d'autonomie dans le traitement des tâches sous-jacentes, qui s'explique, entre autres, par des défauts métacognitifs.

3.2. Défaillances métacognitives

De nombreux élèves ne gèrent pas suffisamment la tâche et en tout premier lieu n'attachent pas assez d'importance à la question qui fixe leur tâche. Ils traitent partiellement la consigne, s'emparent d'un de ses éléments qu'ils s'efforcent d'apparier, de préférence, à un élément semblable ou synonyme du texte. Cette mise en correspondance assez systématiquement observée chez certains amène à s'interroger sur leur représentation rigide des tâches de compréhension et sur les pratiques de classe auxquelles ils sont soumis. Parfois, ils isolent le bon maillon du texte porteur de l'information requise, mais ne savent pas en tirer parti car ils ne tiennent pas compte de la précision de la consigne. Il faut s'interroger sur les aspects métacognitifs de leur compréhension : ils ne confrontent pas leur réponse à la consigne pour en éprouver la pertinence.

L'établissement trop systématique d'une correspondance directe entre la question et le texte a conduit dans des impasses, car il fallait parfois mener des opérations cognitives plus complexes pour aller justement au delà du texte. Cette mise en correspondance, assez directe et systématique, entre des éléments de la question et du texte amène à s'interroger sur les modèles de tâches qu'ils rencontrent dans leur vie de classe et de manière associée à leur représentation de la lecture. Sans en avoir une évaluation directe, des représentations erronées de la lecture sont sous-jacentes comme par exemple : répondre à une question, c'est trouver directement l'information dans le texte. A l'évidence, certains ne savent pas ce qu'ils cherchent, en témoignent les réponses invalides et leur contenu parfois surprenant au regard de la tâche. Une représentation restrictive et erronée des tâches de lecture a été construite par certains qui ne s'en éloignent pas, contrairement à d'autres élèves. Cette représentation témoignant de connaissances métacognitives insuffisantes a été mise en évidence dans diverses recherches, comme celle d'un contrôle métacognitif insuffisant de l'activité de lecture (Rémond, 2003). D'autre part, les élèves ont travaillé en autonomie totale pendant deux fois une demi heure,

l'adulte n'a assuré aucune régulation de l'activité et de surcroît, les demandes ont parfois dû surprendre.

3.3. Une demande inhabituelle : exercer une « réflexion critique »

Si les résultats à PIRLS dépeignent les capacités de compréhension de nos élèves, ils mettent aussi l'accent sur des demandes inhabituelles pour eux comme « examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels » (résumé par « réflexion critique »). À cet égard, comme pour PISA, les items évaluant la « réflexion critique » dressent un écueil pour eux. Nous nous sommes demandé si certains pays favorisent « la réflexion critique » dans leurs Programmes scolaires. Pour répondre à cette question, nous avons exploré les données disponibles sur les Programmes scolaires des pays participant à PIRLS (Mullis *et al.*, 2002).

4. Quelques pistes d'explication des performances

4.1. Contenu des Programmes d'enseignement

La consultation de cet ouvrage révèle que la « réflexion critique » est inscrite dans les programmes d'enseignement de la lecture (*Reading curriculum and standards*) de tous les pays de langue anglaise, ainsi que de la Suède. Au delà des programmes, « la réflexion critique » fait l'objet d'évaluations dans des dispositifs centralisés, comme les évaluations britanniques (NCRT, *National Curriculum Reading Test in England*), où des compétences liées aux activités « réflexives » sont évaluées tous les ans, dès l'âge de 7 ans (fin KS 1, Key-Stage, étapes clés⁸). Aux États-Unis, la NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) les prend en compte à l'évaluation effectuée en grade 4 (10 ans).

Quand la dimension de « réflexion critique » est intégrée dans les pratiques de l'enseignement scolaire, elle se reflète visiblement dans leurs performances aux évaluations internationales, un pôle linguistique lié à la langue maternelle anglaise étant facilement identifiable.

Des données provenant de questionnaires sont également disponibles sur les pratiques pédagogiques des maîtres des élèves passant PIRLS (pour des détails, Rémond, sous presse).

4.2. Les pratiques pédagogiques rencontrées par les élèves de CM1

Nous rendons brièvement compte des réponses aux questions concernant la maîtrise de la langue. Celles-ci mettent en évidence un certain nombre d'éléments propres à la France en termes d'exposition à l'écrit au niveau CM1 exprimés dans la suite par rapport à la moyenne des autres pays. Le temps consacré à l'enseignement de la lecture est moins important en France et nos élèves seraient moins exposés à des activités de nature à développer leur compréhension de l'écrit : le « déficit » est particulièrement visible pour le

8 Pour des précisions, on peut consulter Céard *et al.*, 2003, p. 110-111, et Sainsbury *et al.*, 2006.

travail de nature inférentielle et pour les activités de mise en perspective avec des lectures antérieures ou avec l'expérience personnelle. Le matériel est très rarement adapté en tenant compte du profil des élèves. Les activités se révèlent peu variées tout comme les supports sur lesquelles elles portent. Les éléments apportés sur les modalités de questionnement après la lecture sont éclairants : le questionnement oral représente la pratique majoritaire, et parfois exclusive en France, les questions nécessitant une réponse exprimée par écrit sont peu fréquentes et les échanges verbaux portant sur la compréhension des textes sont plutôt rares.

Ce panorama basé certes sur des connaissances déclaratives ne peut laisser indifférent. Selon les résultats à PIRLS, les capacités inférentielles semblent faire plus souvent défaut à nos élèves qu'à d'autres, mais sont-elles suffisamment exercées dans nos classes, alors qu'elles jouent un rôle central dans l'élaboration de la signification des textes ? Les maîtres déclarent travailler de manière prépondérante sur des textes de fiction, mais le traitement des aspects littéraires des textes paraît moins efficace en France que pour la moyenne des pays. Certains des items qui contribuent essentiellement aux niveaux de compétences les plus élevés font appel au point de vue, à la reconnaissance de techniques narratives, ou encore à l'évaluation de la plausibilité d'une histoire, comment sont-ils abordés en France ?

N'a-t-on pas parfois évalué la familiarité des élèves à certains types de connaissances et de tâches plus que leur compréhension de l'écrit ? De là, il est facile de passer aux aspects inter-langues.

4.3. Les effets inter-langues

La supériorité des anglophones à divers items nous a fait avancer l'hypothèse d'un biais de traduction en faveur des pays où l'anglais est la langue d'enseignement, avis d'ailleurs partagé par Sainsbury *et al.* (2004) lors d'un travail comparatif sur les profils de résultats dans plusieurs langues. Notons que le matériel a été élaboré en anglais dans son équipe en Angleterre (NFER) et qu'il présente une forte parenté avec les évaluations annuelles mises en place dans l'ensemble du Royaume-Uni : des textes intégraux, assez longs, assortis d'un nombre assez important de questions. Les pays anglophones sont les seuls à avoir travaillé sur des versions du matériel qui n'ont pas été traduites, le matériel ayant été élaboré en anglais. Celui-ci a été traduit pour les autres pays dans leur langue nationale, et malgré tous les soins entourant les traductions, il n'a pas toujours été possible de restituer les nuances de la version originale dans toutes les langues pour des raisons sémantiques, grammaticales, etc. À noter que la France et le Québec ont travaillé chacun sur la traduction réalisée dans leur pays, en interaction avec l'organisme administrant localement PIRLS afin de vérifier que le matériel restait adapté aux élèves (vocabulaire, syntaxe, règles de présentation des questions...).

On s'attendait à ce que des profils similaires de réponses aux quatre modalités d'un même QCM se dessinent, sans effet de langue ; mais de temps en

temps, on observe des patterns de réponses différents selon les langues aux quatre modalités de réponse d'un même QCM. Ce phénomène est particulièrement facile à observer dans le cas du Canada où l'on constate pour nombre d'items un écart significatif et parfois important entre les résultats des deux provinces canadiennes, les résultats de l'Ontario étant proches de ceux des pays anglophones, ceux du Québec entretenant une forte similitude avec les résultats français. La plausibilité des distracteurs peut évoluer lors du passage à une autre langue et dans les deux Programmes, on a pu observer que certains distracteurs, qui ne l'étaient pas en anglais, sont devenus parfaitement plausibles en français.

Au hasard de notre travail, des éléments nous ont intriguée. Ainsi, le QCM M3 classé au niveau 3 élève la France à la première place avec 75 % de bonnes réponses en France, contre 53 % pour la moyenne internationale. L'Angleterre (59 % de réussite) travaille sur le matériel initial, sans traduction bien sûr. Dans le texte de la France, on lit : « elles croient à une bonne blague » et dans le QCM, modalité B « Elles trouvent que M. Labon a fait une bonne blague » (voir Annexe). Dans la version anglaise du texte, on lit : « *they thought it was a tremendous joke* » et pour la modalité B : « *they thought Labon had done something silly.* »

Il nous semble que le niveau d'inférences ne paraît pas être le même en anglais et en français. Dans la version française, l'appariement entre le texte et la modalité s'établit sans difficulté par une correspondance directe entre la question et le texte ; cela s'apparente davantage à un prélèvement d'information qu'à une inférence, alors que dans la version anglaise, le traitement requis est plus complexe, correspondant sans doute à l'inférence directe déclarée être évaluée par cet item. En outre, le distracteur⁹ A attire beaucoup les élèves de certains pays ; ce distracteur, situé en première position dans le QCM, peut paraître assez plausible à des élèves qui se réfèrent au deuxième épisode de l'histoire au lieu du premier.

Autre item moins favorable à la France, cette fois, l'item M12 déjà présenté. Il a été très nettement mieux réussi par la plupart des pays anglophones, ce qui fait s'interroger sur sa traduction en français et en particulier celle de la phrase « *give two examples of what he does that show this.* » L'information apportée est beaucoup plus précise et explicite que dans la version soumise aux jeunes Français et elle souligne davantage le lien qu'il faut établir entre le caractère du personnage Labon et les actions qui permettent de dégager le trait de caractère.

Examinons maintenant un exemple particulièrement riche tiré de l'épreuve *Le lion et le lièvre* : « Vers la fin de l'histoire, le lion essaie de rassurer le lièvre. Donne **deux** exemples de la façon dont il s'y prend. » Parfois, des élèves prennent un exemple pour chacun des deux personnages mentionnés dans

9 La plausibilité des distracteurs est une variable spécifique aux QCM. Ce format d'item se caractérise par plusieurs modalités de réponse : la bonne réponse et les autres qui s'appellent distracteurs.

la consigne. La présence du pronom « il » nous a amenée à nous interroger sur son traitement. Il n'est pas impossible que par une stratégie de distance minimale, il ait été interprété comme le substitut du personnage « le lièvre ». Ce traitement défectueux d'une marque anaphorique met en lumière un problème introduit par la traduction, alors que les évaluations internationales ne portent pas sur le traitement des marques anaphoriques. Voici la question en anglais : « Write *two ways in which the lion tried to make the hare feel better at the end of the story.* » Aucune ambiguïté ne plane, ni sur la tâche, ni sur l'acteur concerné : le lion. Dans cette question, la « règle de l'ordre d'importance » est respectée : les informations présentées dans la question sont hiérarchisées et la tâche à réaliser est indiquée en premier lieu (voir Rémond, 2001). La version anglaise centre sans ambiguïté la question sur le lion alors que la version française a perdu cette caractéristique et introduit un biais. Cet exemple démontre remarquablement la complexité des phénomènes que fait émerger la non équivalence de la consigne dans ces deux langues.

Enfin, il faut noter des performances très contrastées à deux épreuves : la France se place en 10^e position pour l'unité *Le lion et le lièvre* et à l'inverse, pour une autre, elle n'occupe que le 26^e rang. Pour ces deux épreuves, le Québec obtient des performances répliquant celles de la France. Autrement dit, et malgré les précautions prises dans les procédures de pré-test, il existe une certaine variabilité des performances selon le support, et les effets liés à la langue et à la culture ne sont pas gommés.

L'éternel problème des comparaisons internationale reste posé : évaluons-nous des opérations de même nature au travers des diverses épreuves ?

Conclusion

L'évaluation PIRLS a mis en exergue les performances moyennes des élèves français en matière de compréhension de l'écrit en CM1 et des facteurs qui la font varier. Quand les écrits qu'ils doivent traiter ressemblent à ce qu'ils connaissent, leurs performances sont remarquables. On citera l'exemple d'une épreuve de l'objectif informatif qui se fonde sur un dépliant publicitaire pour laquelle la France se classe 3^e. On regrettera le manque de plasticité de leurs compétences au moment de les allouer à des tâches moins habituelles qu'ils ont alors beaucoup de mal à gérer, leur production de non-réponses et dans l'ensemble, un contrôle insuffisant de l'exécution des tâches. L'effet des comparaisons internationales est d'éclairer des comparaisons. Celles-ci ont montré que nos élèves sont beaucoup plus à l'aise avec des écrits « informatifs » et qu'ils doivent retrouver des informations ou faire des inférences simples. En revanche, et cela explique en partie les plus faibles pourcentages d'élèves français accédant aux niveaux 3 et 4, ils sont moins performants que ceux d'autres pays pour traiter des items sollicitant l'interprétation ou la « réflexion critique ». Nous avons pu relier cela aux pratiques déclarées par les maîtres : au

delà de la situation d'une population par rapport à d'autres, PIRLS met l'accent sur la manière de travailler en classe.

Les résultats à PIRLS laissent penser que l'empan des tâches proposées par l'école à nos élèves demeure trop étroit : ceux-ci sont déconcertés par des questions complexes, successives qu'il faut traiter sans guidage du maître. Les élèves se sont trouvés seuls en présence de textes longs et suivis de questions très variées. Certains peinent à dépasser le modèle habituel des tâches qu'ils vivent en classe et ont même une tendance affirmée à vouloir ramener les problèmes posés à cet éternel modèle.

Au risque de répéter ce que nous avons déjà dit ailleurs, il faut vraiment s'interroger sur les effets des questionnaires de lecture que l'on rencontre dans les classes, provenant de manuels ou directement fabriqués par les enseignants (Beltrami *et al.*, 2004 ; Tauveron, 2002). Trop souvent, même dans les plus récents, les questions visent une compréhension de surface et la réponse attendue reste limitée : celle-ci s'énonce sous forme d'un mot ou d'une expression. La maigreur de ce questionnement ne construit pas un lecteur actif, elle alimente au contraire des représentations erronées de la lecture (Guernier, 1999 ; Rémond, 2003).

Au contraire, la compréhension des textes se travaille en engageant les élèves à traiter des questions qui mettent en jeu des activités de raisonnement, un contrôle métacognitif pour s'assurer de la qualité de sa lecture (voir plusieurs contributions dans Gaonac'h et Fayol, 2003). Il faut apprendre à gérer les indices présents dans le texte, sans toutefois se laisser « entraîner, abuser » par des indices de surface et parfois gérer simultanément plusieurs paramètres. Il faut dépasser l'idée que la réponse est « dans sa tête » ou dans le texte et mobiliser ses connaissances « passives » pour les mettre au service de la tâche à réaliser. Cela suppose d'avoir constitué une palette de stratégies cognitives et métacognitives. C'est bien l'image d'un lecteur actif dans la construction de la représentation mentale du contenu du texte qui prévaut.

Bibliographie

- BELTRAMI, D. & QUET, F. (2002) : « Lecture : l'espace d'un problème », *Le Français Aujourd'hui* n° 137, p. 57-71.
- CAMPBELL, J. *et al.* (2000) : *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001-Progress in International Reading Literacy Study*; IEA, (2^e édition) Chestnut Hill, MA, Boston, College.
- CEARD, M.-T., REMOND, M., VARIER, M. (2003) : *L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps*. Les rapports du haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 15. Disponible sur Internet : <http://cisad.adc.education.fr/hcee>
- COLMANT, M. & MULLIEZ, A. (2003) : *Les élèves de CM1. Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS)*. Note d'Information, 03.22.

- GAONACH'H, D. & FAYOL, M. (éd.) (2003) : *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris, Hachette-Collection Profession Enseignant.
- GUERNIER, M.-C. (1999) : « Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif », *Repères*, n° 19, p. 167-182.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., GONZALES, E. & KENNEDY, A. (2003) : *PIRLS 2001 International Report*. Boston, International Study Center.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O. & GONZALES, E. (2004) : *International achievement in the processes of reading comprehension. Results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, MA, Boston College.
- OCDE (1999) : *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris, OCDE.
- RÉMOND, M. (2001) : « Adapter n'est pas traduire : Adaptation dans différents contextes culturels d'épreuves d'évaluation de la littéracie », in C. Sabatier et P. Dasen (éd.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*. Paris : L'Harmattan.
- RÉMOND, M. (2003) : « Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs », in D. Gaonach'h & M. Fayol (éd.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette-Collection Profession Enseignant.
- RÉMOND, M. (2004) : « Pourquoi enseigner la compréhension au cycle 3 ? » in ONL (coll.) *Nouveaux regards sur la lecture*, CNDP-Savoir-Livre.
- RÉMOND, M. (2005) : « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles », *Repères*, n° 32, p. 113-140.
- RÉMOND, M. : « Éclairage des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français », *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 71-84, INRP.
- SAINSBURY, M., SCHAGEN, I. & HAMMOND, P. (2004) : *What did PIRLS tell us about reading skills?* Conférence de l'International Association for Educational Assessment, Philadelphia, Juin 2004.
- TAUVERON, C. (éd.), (2002) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris, Hatier-Pédagogie.

Annexe 1 : contenu des quatre processus à évaluer

Le contenu est brièvement décrit ci-dessous ; entre parenthèses, figure le nom sous lequel chacun sera désigné par la suite.

Prélever des informations explicites (Prélever) 20 % des items : repérer les informations directement liées à l'objectif de la lecture, chercher des informations précises, repérer le contexte de l'histoire, retrouver l'idée principale, etc.

Faire des inférences directes (Inférer) 40 % des items : déduire l'élément principal d'une série d'arguments, ou quel événement en a entraîné tel autre, décrire la relation entre deux personnages, etc..

Interpréter et assimiler idées et informations (Interpréter) 25 % des items : déduire le message global ou le thème d'un texte, envisager une alternative aux actions des personnages, saisir l'atmosphère ou le ton du récit, etc..

Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Apprécier) 15 % des items : évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement, décrire la manière dont l'auteur a amené la chute, juger de la clarté des informations fournies dans le texte, décrire comment le choix des adjectifs modifie le sens.

Annexe 2 : épreuve *Les souris*

Les souris à l'envers

Il était une fois un vieil homme de 87 ans qui s'appelait Labon. Toute sa vie, il avait été calme et paisible. Il était à la fois très pauvre et très heureux.

Quand un jour M. Labon découvre qu'il y a des souris dans sa maison, il ne s'en inquiète pas trop au début. Mais les souris se multiplient. Elles commencent à le tracasser. Elles continuent tellement à se multiplier que M. Labon ne peut plus les supporter.

« C'en est trop. », se dit-il. « Cela va vraiment un peu trop loin. » Il sort de chez lui et se rend en clopinant jusqu'au magasin pour acheter des pièges à souris, un morceau de fromage et de la colle.

De retour à la maison, il met de la colle sous les pièges et les fixe au plafond. Puis il dispose soigneusement quelques morceaux de fromage sur les pièges ouverts.

Cette nuit-là, lorsque les souris sortent de leurs trous et voient les pièges au plafond, elles croient à une bonne blague. Elles se promènent sur le plancher, se donnent des coups de coude et montrent le plafond avec leurs pattes avant en se tordant de rire. Après tout, c'est plutôt marrant, des pièges à souris au plafond.

Quand M. Labon descend le lendemain matin, il constate qu'aucune souris n'est prise au piège. Il sourit en silence...

Il saisit alors une chaise, verse de la colle sous les pieds et la fixe à l'envers au plafond, à côté des pièges. Il fait la même chose avec la table, le téléviseur et la lampe. Finalement, il prend tout ce qui est au sol et le colle au plafond. Il y ajoute même un petit tapis.

Cette nuit-là, les souris sortent de leurs trous en ricanant et en faisant des plaisanteries sur ce qu'elles ont vu la veille. Mais cette fois, quand elles regardent au plafond, elles arrêtent de rire brusquement.

« Hé ! Regardez ! Voilà que le sol est là-haut ! », s'écrie l'une d'elles.

« Incroyable ! Alors, nous devons être au plafond ! », s'exclame une autre.

« Je commence à me sentir un peu étourdie », dit une autre.

« Le sang me descend à la tête », se plaint une quatrième.

« C'est horrible ! », dit une très vieille souris aux longues moustaches. « C'est vraiment horrible ! Il faut faire quelque chose tout de suite ! »

« Je vais m'évanouir si je dois me tenir une seconde de plus sur la tête ! », crie une jeune souris.

« Moi aussi ! »

« Je n'en peux plus ! »

« Au secours ! Vite, que quelqu'un fasse quelque chose ! »

Elles devenaient hystériques. « Je sais ce que nous allons faire », dit la très vieille souris. « Nous allons toutes nous tenir sur la tête et alors nous serons dans le bon sens. »

Docilement, elles se placent toutes sur la tête et au bout d'un long moment, le sang coulant vers leur cerveau, elles s'évanouissent l'une après l'autre.

Quand M. Labon descend le lendemain matin, le sol est couvert de souris. Il les ramasse rapidement et les met dans un panier.

Voici ce qu'il faut retenir de cette histoire : chaque fois que le monde semble à l'envers, mieux vaut rester les pieds sur terre.

« M 3 - Pourquoi, la première nuit lorsque les souris sortent de leurs trous, se donnent-elles des coups de coude et montrent-elles le plafond avec leurs pattes avant ?

A- Elles voient une chaise au plafond.

B- Elles trouvent que M. Labon a fait une bonne blague.

C- Elles veulent le fromage qui se trouve dans les pièges.

D- Elles ont peur de ce qu'elles voient.

M 4 - Pourquoi M. Labon sourit-il en voyant qu'il n'y a pas de souris dans les pièges ?

M 6 - La deuxième nuit, où les souris pensent-elles se trouver ? Que décident-elles de faire alors ?

M 7 - Retrouve et recopie **une** des phrases qui expriment la panique ressentie par les souris la deuxième nuit.

M 8 - Comment l'histoire t'apprend-elle ce que les souris pensent de ce qui arrive ?

A- En disant ce que M. Labon pense des souris.

B- En décrivant où vivent les souris.

C- En disant ce que les souris se racontent.

D- En décrivant les souris.

M 10 - Où M. Labon met-il les souris après les avoir ramassées ?

M 11 - Penses-tu que les souris ont été faciles à tromper ? Donne une raison.

M 12 - Les actions de M. Labon qui sont racontées dans le texte nous informent sur son caractère. Décris ce caractère et donne **deux** exemples de ses actions.

M 13 - Quelle phrase décrit le mieux cette histoire ?

A- Elle est sérieuse et triste.

B- Elle est effrayante et excitante.

C- Elle est amusante et ingénieuse.

D- Elle est palpitante et mystérieuse. »

Annexe 3 : exemple de codage progressif de l'item M12

Le libellé de l'item M12 est le suivant :

« Les actions de M. Labon qui sont racontées dans le texte nous informent sur son caractère. Décris ce caractère et donne **deux** exemples de ses actions. »

Cette question contribue à l'évaluation du processus « interpréter », la réponse vaut 3 points si elle manifeste une compréhension approfondie, en ayant intégré les idées contenues dans le texte pour pouvoir apporter une interprétation du caractère de M. Labon.

Le guide de codage définit ainsi l'attribution des points :

3 points, il faut avoir indiqué au moins un trait de caractère et le justifier par deux exemples d'actions issus du texte.

2 points, il faut avoir décrit un trait de caractère et le justifier par un exemple d'action.

1 point, il faut avoir décrit un trait de caractère, sans mention pertinente d'une action qui le soutient.

0 point, si la réponse indique une compréhension erronée du caractère de Labon.

Le score obtenu traduit le degré de compréhension atteint : la réponse à 3 points montre que l'élève « a intégré », qu'il « a interprété » (2 points), que sa compréhension est limitée (1 point). Ici, les réponses à 1 ou à 2 points correspondent à des scores intermédiaires.

Voici des exemples de réponses à cet item :

Il est très ingénieu il est aussi très clame car quand il voient que son premier plan n'a pas marcher il reste très clame est ne s'énerve pas. Il très ingénieu de collé tout se qu'il a au sol au plafond (3 points)

il est malin parce qu'il colle des meuble au plafond pour faire croire au souris qu'elle sont au plafond et il mets des piège au plafond pour les attraper (2 points)

M. Labon et calme et paisible et nerveux. Il va dans un magasin. Colle la chaise au plafon (1 point)

Il a pensé de métre la chèse au plafon et son carètère il est gentil (1 point)

Il a mauvais caractère. Il fait des pièges aux souris et il se rend au magasin en clopinant (0 point)

Annexe 4

Tableau 2 – Pourcentages moyens de réussites à des items de l'épreuve *Souris*, en fonction du niveau et du processus auxquels appartient l'item, pour les Français et l'ensemble de la population (moyenne internationale).

Niveaux	N° et type de Questions*	Processus	Pourcentages moyens de réussite	
			Français	Internationaux
Niveau 1	M10 / RC M7 / RC	Prélever Inférer	93, 3 81	84 69
Niveau 2	M6 / RC M13 /QCM	Interpréter Apprécier	50 (2pts) / 31 (1pt) 63	50 (2pts) / 27 (1pt) 68
Niveau 3	M3 / QCM M11 / RC	Inférer Interpréter	76 50	53 37
Niveau 4	M4 / RC M8 / QCM M12 / RC	Interpréter Apprécier Interpréter	35 43 8 (3pts), 14 (2pts), 22 (1pt)	31 46 10 (3pts), 20 (2pts), 31 (1pt)

* RC : question à réponse construite.

Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire

**Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette,
département de didactique, université de Montréal**

Les élèves faibles en lecture possèdent peu de stratégies cognitives et métacognitives. Tout en partageant des caractéristiques communes, ils forment cependant un groupe hétérogène. Quelques recherches tentent de dresser des portraits de lecteurs faibles en étudiant les processus de compréhension (selon Giasson, 1990) utilisés par ceux-ci. Hormis le lecteur qui semble avoir un déficit généralisé de compréhension, cinq portraits se dessinent : le lecteur textuel faible, le lecteur limité aux microprocessus, le lecteur utilisant les micro et les macroprocessus, celui qui comprend globalement le texte et celui qui a une faiblesse marquée dans les processus d'inférence et d'élaboration. Ces recherches débouchent sur la nécessité d'enseigner à ces élèves une variété de stratégies et d'adapter les interventions en fonction des caractéristiques de chacun.

Les enquêtes de Statistique Canada sur le niveau de littératie de la population canadienne (celle de 1994, enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes EIAA et celle de 2003, enquête sur la littératie et les compétences des adultes ELCA) révèlent que 42 % des adultes âgés de 16 à 65 ans se retrouvent dans les deux niveaux inférieurs de littératie pour la lecture de textes suivis et de textes schématisés sur une échelle à cinq niveaux.

Or, selon cet organisme, le niveau 3 correspond au seuil minimum de compétences permettant de faire face aux demandes croissantes imposées par la société de savoir et l'économie de l'information (ELCA 2003). Ainsi, 42 % de la population adulte n'est pas en mesure de satisfaire à la plupart des exigences courantes en lecture. Les résultats de l'enquête de 2003 ELCA concordent avec ceux de l'enquête de 1994 EIAA indiquant par là que le résultat moyen des Canadiens en littératie n'a pas considérablement changé au cours des neuf années qui séparent les deux enquêtes. Environ 15 % des Canadiens se retrouvent au niveau 1. Ce sont des adultes, comme le précisent les auteurs de

l'enquête 2003, qui éprouvent des difficultés à traiter des documents écrits et qui se définissent très probablement comme des personnes ayant de la difficulté à lire.

Examinant plus attentivement la situation des jeunes de 16 à 25 ans, Desjardins et ses collaborateurs (2005) constatent que 30 à 32% d'entre eux se situent aux niveaux 1 et 2. L'enquête 2003 indique que les jeunes canadiens dont les parents sont peu scolarisés ou n'ont pas fait d'études ont obtenu en 2003 des résultats inférieurs en moyenne à ceux du groupe correspondant en 1994. La situation est loin de s'être améliorée !

Il semble donc qu'à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (16 ans), le tiers des élèves ont des compétences en lecture insuffisantes pour faire face aux exigences du monde du travail et à la mobilité de l'emploi. Notons cependant que dans cette fraction de la population, se retrouvent plusieurs jeunes qui ont décroché de l'école avant la fin du secondaire, parfois même très tôt. Au Québec, 52 % des décrocheurs ont eu des échecs en français (Charest, 1997 ; Hrimech et Théorêt, 1997). Ils abandonnent l'école avant d'avoir une maîtrise suffisante de la lecture.

Que se passe-t-il au début de l'école secondaire et quelles sont les compétences en lecture de ces jeunes qui ont entre 12 et 16 ans ?

En 1998, le ministère de l'Éducation du Québec a évalué à 25 % le nombre de jeunes qui n'ont pas les acquis scolaires du primaire nécessaires pour aborder l'école secondaire. Dans les milieux défavorisés, ce pourcentage grimpe à 33 %. Selon une enquête du ministère de l'Éducation nationale en France (1993), les items les moins réussis par les élèves à l'entrée en 6^e à une épreuve de compréhension en lecture concernent des habiletés de haut niveau telles que reconstituer un texte, retrouver l'antécédent des anaphores, reconnaître les marqueurs temporels implicites, saisir l'essentiel d'un texte. L'étude suisse de Soussi (1995) va dans le même sens et confirme que les élèves de ce niveau scolaire (6^e primaire) répondent dans l'ensemble bien aux questions de repérage mais les difficultés surgissent dès que les réponses exigent une formulation personnelle et une compréhension plus en profondeur du texte.

Une comparaison des chiffres provenant des enquêtes sur les adultes avec ceux observés chez les élèves à la fin du primaire laisse penser que, pour une fraction importante de la population canadienne (le tiers de celle-ci), les compétences en lecture se développent peu au cours du secondaire. Le début du secondaire serait un moment clé pour l'apprentissage et le développement des stratégies de lecture, mais sans aide spécifique, la capacité de lecture évolue peu à partir de douze ans estime Chevalier en 1985.

Le programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle de l'ordre secondaire 2003, au chapitre 5 (domaine des langues), fixe comme première compétence la capacité de « lire et apprécier des textes variés ». Cette compétence comporte quatre composantes : construire du sens, porter un jugement critique, mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les

textes et la culture et réfléchir à sa pratique de lecteur (p. 100). Pour construire du sens en exerçant son jugement critique, l'élève adopte un processus non linéaire c'est-à-dire un processus dynamique de traitement de l'information écrite dont la mise en œuvre fait appel à des habiletés et à des stratégies qui peuvent être sollicitées à n'importe quel moment du processus. Ainsi, avec le soutien de l'enseignant, l'élève est amené à élargir l'éventail de ses stratégies et à choisir celles qui lui sont les plus utiles dans une situation donnée. (p. 103).

En bref, la compréhension d'un texte et la réalisation d'une tâche suite à la lecture de celui-ci nécessitent la mise en œuvre de différentes habiletés et de stratégies cognitives et métacognitives. Ces habiletés et stratégies peuvent être enseignées. Les habiletés sont relatives aux moyens mentaux que le lecteur peut mettre en œuvre pour comprendre un texte et pour y réagir, les stratégies réfèrent aux connaissances et habiletés effectivement utilisées dans une situation donnée. Les habiletés sont de l'ordre des connaissances procédurales (le comment faire), alors que les stratégies sont de l'ordre des connaissances conditionnelles (le quand et le pourquoi utiliser certaines connaissances, Giasson, 1990). Les stratégies permettent la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

1. Observation en classe

Que se passe-t-il dans la vie quotidienne d'une classe ? Les enseignants enseignent-ils des stratégies à leurs élèves ? Dans le cadre d'une vaste enquête menée par Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, Cartier et Garon (2003), des observations ont été faites dans des classes de cheminements particuliers (classes pour élèves ayant des retards scolaires) et de secondaire 1 à 3 (élèves de 12 à 15 ans) dans trois écoles de quartiers populaires de Montréal sur les pratiques en lecture des enseignants et sur les comportements des élèves. Dans l'ensemble, les enseignants et enseignantes font fréquemment appel à un bagage de 9 conduites pédagogiques, sur une possibilité de 48 comportements identifiés dans une grille d'observation. Ces comportements relèvent surtout de deux catégories : questionne et réagit aux élèves (l'enseignant pose des questions sur le sujet du texte, sur le contenu, il répond aux questions des élèves, il réagit aux réponses des élèves ou les commente, il fait lire un élève) ; du côté des élèves, les comportements les plus fréquemment notés sont : les élèves répondent oralement aux questions du professeur, ils répondent à des questions écrites, ils lisent en silence, ils lisent à voix haute. Ces pratiques révèlent un enseignement assez conventionnel, centré sur le texte, au cours duquel les élèves ne sont pas invités à s'exprimer sur leurs stratégies et la prise de conscience de ce qui se passe dans leur tête pendant la lecture (processus métacognitifs). Les élèves de leur côté n'étant pas guidés vers la découverte de leurs stratégies et vers l'ouverture à d'autres stratégies, ne le font pas d'eux-mêmes.

2. Compétences en lecture au début du secondaire

Quelles sont les compétences en lecture des élèves qui commencent le secondaire, plus particulièrement celles des élèves faibles les plus susceptibles de décrocher avant la fin de leurs études secondaires ? C'est à cette question que tente de répondre un des volets de la vaste enquête menée par Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, Cartier et Garon (2003).

Une épreuve de lecture d'un texte narratif suivi d'un questionnaire à compléter par les élèves a été administrée, au printemps 2001, à des élèves de secondaire 1, 2 et 3 et de cheminements particuliers inscrits dans trois écoles situées dans des quartiers populaires de la ville de Montréal.

L'enquête a été faite dans de tels milieux car il y a plus d'élèves en difficultés dans ces milieux et le taux de décrochage scolaire y est plus élevé que dans des milieux plus aisés.

Le choix d'un texte narratif pour l'épreuve de compréhension est justifié par le fait que ce type de texte est plus familier pour les élèves que ne l'est le texte informatif ; qu'il comporte une séquence d'évènements qui correspondent de plusieurs façons aux séquences d'évènements que les élèves expérimentent directement ; que depuis leur plus jeune âge, les enfants écoutent des histoires à partir desquelles ils construisent leurs connaissances du monde. (Gersten *et al.* 1998).

2.1. Démarche de recueil des données

2.1.1. L'épreuve retenue

Le texte retenu « Meurtre accompli » a été extrait d'un recueil de textes de Schinkel et Beauchesne (1987, *L'anneau du guépard*), raccourci et adapté par Danielle Larivière dans le cadre de sa thèse de doctorat (1999) et remanié par nous pour les besoins de cette recherche. Cette version appelée « Affaire de meurtre », d'une longueur de cinq pages, ainsi que le questionnaire de compréhension que nous avons conçu a été préexpérimenté auprès d'élèves de première secondaire, ce qui nous a permis de préparer la version finale. La passation est collective. Les élèves sont invités à lire le texte à leur rythme ; quand ils ont fini de lire, le texte est caché et ils doivent répondre à un questionnaire sur le texte remis après lecture.

Ce questionnaire comporte 47 items évaluable : l'époque, la période, le lieu, les noms, âges, caractéristiques, rôles des 6 personnages, l'évènement déclencheur, les cinq évènements subséquents, le dénouement, et 13 questions dans un format plus classique.

2.1.2. Grille d'analyse des réponses

Afin de pouvoir attribuer une note à chaque élève, nous avons élaboré une grille d'analyse qui distingue les réponses textuelles des réponses exigeant de l'inférence. Les rubriques retenues sont : pas de réponse, mauvaise réponse,

réponse partielle, bonne réponse sans plus, bonne réponse étayée pour les réponses textuelles et pas de réponse, mauvaise réponse, réponses inattendues congruentes, réponse partielle, bonne réponse sans explication et bonne réponse avec explication pour les réponses exigeant de l'inférence.

Nous avons ensuite décidé d'attribuer la note 0 aux rubriques pas de réponse ou mauvaise réponse, 1 point aux réponses partielles ou inattendues congruentes, 2 points aux bonnes réponses sans explication et 3 points aux bonnes réponses justifiées. Ceci en fait une épreuve où le maximum théorique que peut obtenir un élève est de 47 fois 3, soit 141 points, si toutes les réponses sont bonnes et justifiées mais en fait, certaines réponses ne nécessitent pas de justification, c'est pourquoi ce maximum est théorique.

Plusieurs items n'admettent que des réponses textuelles (30), d'autres que des réponses exigeant de l'inférence (8), mais certaines pouvaient recevoir des réponses ou textuelles ou exigeant de l'inférence (9).

2.2. Résultats

2.2.1. Résultats obtenus

Les données ont été recueillies pendant trois années consécutives. Seule l'année 2001 présente un échantillon composé des élèves des trois premières années du secondaire. C'est pourquoi nous présentons les données de cette année-là. Au printemps 2001, 423 élèves ont passé l'épreuve de compréhension. Pour tout l'échantillon, la moyenne obtenue est de 51,24 points (meilleure note obtenue 97 et note la plus faible 3).

Les résultats inscrits dans le tableau 1 indiquent qu'il y a progression de la compréhension d'une année à l'autre, ce qui est attendu. Les différences entre les moyennes sont toutes significatives. Cependant, même en troisième secondaire, tous les élèves n'ont pas atteint un score de 94 (2 points multipliés par 47) qui est le score des bonnes réponses à tous les items.

Tableau 1 – Moyennes obtenues par niveau scolaire

Niveau	Nombre d'élèves	Moyenne
Cheminements Particuliers	40	29,68
Secondaire 1	84	44,36
Secondaire 2	181	52,53
Secondaire 3	118	61,48

Les moyennes obtenues par types de questions : textuelles, inférées ou les deux sont présentées au tableau 2 (sur l'échelle de 0 point à 3 points pour la réponse la plus élaborée au même item).

Tableau 2 – Moyennes obtenues par type de questions en 2001

Niveau	Textuel	Inféré	Textuel/inféré
Cheminelements Part.	0,7740	0,5167	0,4456
Sec.1	1,1067	0,8075	0,8532
Sec.2	1,2929	0,9139	1,0143
Sec.3	1,4390	1,1497	1,3565
Moyenne	1,2476	0,9210	1,0240

La progression d'un niveau scolaire à l'autre dans tous les types de questions est manifeste. Les items exigeant une réponse textuelle sont mieux réussis que les deux autres. Si, en Cheminelements particuliers et en secondaire 1, les items exigeant une réponse inférée connaissent une moyenne de réussite assez comparable à celle des items permettant une réponse ou textuelle ou inférée, en secondaire 3, la moyenne de cette dernière catégorie se rapproche de celle des items exigeant une réponse textuelle.

2.2.2. Analyse factorielle à partir des données des trois années de la recherche

Nous avons soumis les données recueillies pendant les trois ans qu'a duré la recherche à une analyse factorielle. Quatre facteurs sont ressortis. Le premier facteur rapproche tous les items qui ont trait aux événements et quelques items qui ont trait aux personnages, il s'agit vraisemblablement d'un facteur en lien avec la chaîne des événements (la trame narrative). Un deuxième facteur rapproche tous les items qui, dans le questionnaire, ressemblent à des questions classiques (sans distinction entre réponses textuelles et réponses inférées). Cela donne à penser que la forme du questionnaire joue un rôle (une question suivie d'un point d'interrogation et des lignes pour écrire la réponse). Le troisième facteur rapproche une grande partie des items qui concernent les personnages qui ont un rôle marquant dans le récit, surtout leur nom et leur rôle. Le quatrième facteur ne rapproche que trois items en lien avec deux personnages moins importants dans le texte.

Nous avons établi le score moyen obtenu à chacun de ces facteurs par les élèves des quatre degrés scolaires examinés (tableau 3). Il y a progrès d'un degré scolaire à l'autre pour tous les facteurs. Les scores les plus élevés apparaissent au facteur « présentation classique des questions » et au facteur « personnages principaux ». La mise en évidence des événements et de la chaîne événementielle se révèle plus difficile pour les élèves, du moins pour le récit qui a servi d'épreuve. Quant aux personnages secondaires et à leur rôle dans le récit, ils sont de mieux en mieux perçus à travers les niveaux scolaires.

Tableau 3 – Moyenne des résultats aux quatre facteurs par niveau scolaire

Niveau	Nombre d'élèves	Évènements	Questions classiques	Personnages principaux	Personnages secondaires
Chem.Part.	146	0,3461	0,8978	0,8795	0,5205
Sec.1	126	0,4751	1,0397	1,1611	0,5741
Sec.2	272	0,6164	1,2082	1,2287	0,8162
Sec.3	207	0,7491	1,5466	1,4034	1,3076
Moyenne	751	0,5767	1,2129	1,1976	0,8535

Si l'on examine les résultats par niveau de force des élèves, on s'aperçoit qu'il y a progrès d'un niveau à l'autre (tableau 4). Les élèves faibles le sont particulièrement à deux facteurs : le rôle des personnages secondaires et la mise en évidence des événements. La distinction forts/faibles se manifeste particulièrement à ces deux facteurs. En bref, les élèves faibles parviennent à dégager les personnages principaux du récit, leurs caractéristiques et leur rôle, et se montrent plus à l'aise pour répondre à des questions présentées dans une forme classique à laquelle ils sont habitués. Par contre, leur capacité d'adaptation à une présentation autre du questionnaire est moindre que celle des élèves plus forts ainsi que leur capacité à établir la chaîne des événements.

Tableau 4 – Moyenne des résultats aux quatre facteurs par niveau de force

Niveau	Nombre d'élèves	Évènements	Questions classiques	Personnages principaux	Personnages secondaires
Faibles	198	0,1286	0,4988	0,5268	0,0690
Moyens faibles	182	0,3989	1,0393	1,0775	0,4725
Moyens forts	193	0,6859	1,4827	1,4534	1,0363
Forts	178	1,1386	1,8920	1,7893	1,9176
Moyenne	751	0,5767	1,2129	1,1976	0,8535

3. Bons et mauvais lecteurs

3.1. Constats généraux

Plusieurs recherches ont porté sur la différence entre les bons et les mauvais lecteurs. Ainsi, Smith (1991) a cherché à connaître les habiletés et stratégies cognitives utilisées par des bons et des mauvais lecteurs lors de différentes situations de compréhension de textes narratifs. Les résultats révèlent que les bons lecteurs utilisent en moyenne deux stratégies de plus que les mauvais, qu'ils font plus appel à leurs expériences personnelles pour s'aider dans leur compréhension et qu'ils gèrent plus de stratégies que les mauvais lecteurs.

Ehrlich, Kurtz-Costes et Loridant (1993) ont eux aussi comparé bons et mauvais lecteurs. Ils constatent que le mauvais lecteur met l'accent sur la connaissance du vocabulaire et utilise peu les stratégies métacognitives contrairement au bon lecteur qui les utilise davantage.

Dans leur revue de recherches portant sur l'amélioration de la compréhension en lecture pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, Gersten, Williams, Fuchs et Baker (1998), rappellent qu'il est largement admis que les élèves en difficultés manquent de stratégies quand ils lisent et ne gèrent pas spontanément leur compréhension de ce qu'ils lisent et que même si leur niveau de maîtrise du décodage est bon, ils éprouvent plus de difficulté de compréhension que les élèves sans difficulté.

Différentes caractéristiques des mauvais lecteurs ont été mises en lumière par les chercheurs dans le domaine. Gersten *et al.* (1998) en soulignent quatre :

1. le manque de connaissances de base, tant les connaissances générales sur le monde et sur le thème du texte que sur la structure de textes ou leur manque d'activation de celles-ci lors d'une situation de lecture ;
2. leur passivité dans le traitement de l'information ;
3. leur difficulté à inhiber les associations non pertinentes au cours de leur lecture ;
4. leur manque de motivation et de persévérance dans la tâche.

McCormick (1992) de son côté s'est intéressée aux réponses des mauvais lecteurs qu'elle a analysées. En questionnant 80 élèves de 10 et 11 ans, elle fait un premier constat qui est que ces lecteurs répondent mieux aux questions textuelles qu'aux questions exigeant de l'inférence. Elle a relevé quatre sources principales d'erreurs chez les mauvais lecteurs. La première est la difficulté à intégrer les indices du texte aux connaissances antérieures c'est-à-dire que le lecteur interprète entièrement ou partiellement le texte ou une section du texte à partir de ses connaissances antérieures sans revenir au texte. La deuxième difficulté provient de l'écriture de la réponse. L'écriture rebute bien des jeunes en difficulté. Il se peut qu'ils n'élaborent pas leurs réponses parce qu'ils n'aiment pas écrire. La troisième source d'erreurs provient de la difficulté à cerner l'information importante du texte. La quatrième difficulté est due au fait que le jeune répond par un élément trop spécifique, ne permettant pas de faire une généralisation adéquate.

3.2. Vers des profils de mauvais lecteurs

3.2.1. Études sur l'hétérogénéité des mauvais lecteurs

Les mauvais lecteurs ont plusieurs lacunes lorsqu'ils sont comparés aux bons lecteurs. Cependant, ils sont loin de former un groupe homogène. Braibant (1994) déplore que les recherches se limitent à comparer les performances moyennes des bons et des mauvais lecteurs à des épreuves de lecture en négligeant les variations inter et intra individuelles au sein de chacun de ces groupes. Se basant sur la recherche d'Aaron (1991), il estime qu'il y

aurait au moins trois groupes de mauvais lecteurs : ceux qui ont des difficultés spécifiques en lecture présentant de faibles performances en décodage et en compréhension écrite mais avec un niveau de compréhension orale normal voire supérieur à la moyenne ; ceux qui n'ont pas de difficultés spécifiques en lecture, c'est-à-dire qui ont de bonnes capacités de décodage mais leurs difficultés de compréhension écrite sont associées à leurs difficultés de compréhension orale ; finalement ceux qui présentent des difficultés cognitives généralisées. Leurs faiblesses se situent autant en décodage qu'en compréhension écrite et qu'en compréhension orale.

L'étude menée par Crunelle, Damarey et Plancq (2002) va dans le même sens. Ces auteurs constatent que la population d'élèves qu'ils ont étudiée, 94 élèves en difficulté de 6^e, se répartit en quatre profils : ceux qui ont un comportement atypique face à la consigne (10 % de la population) ; ceux qui ont des difficultés spécifiques de déchiffrage en lecture (3 %) ; ceux qui ont des difficultés de compréhension verbale (33 %) et finalement ceux qui ont des difficultés cognitives globales (54 %). Daneman (1991) estime que dans une tâche aussi complexe que la lecture, les variations entre individus sont dues aux différences d'habiletés dans le processus de lecture.

3.2.2. Une étude sur les processus de lecture des mauvais lecteurs

Dans une étude exploratoire menée auprès d'élèves de 5^e primaire, Sabourin, Armand et Van Grunderbeeck (1994) ont analysé les réponses données par une quinzaine de lecteurs faibles et par une quinzaine d'élèves bons lecteurs à une épreuve de compréhension d'un texte narratif (rappel libre oral et réponses orales à des questions) et à une épreuve de compréhension d'un texte informatif (réponses écrites à des questions et remise en ordre de phrases) en fonction du modèle d'Irwin (1986) traduit et adapté par Giasson (1990). Ce modèle considère que le processus de compréhension exige la mise en œuvre de cinq sous-processus lesquels regroupent chacun un certain nombre d'habiletés (Giasson, 1990) : les microprocessus sont responsables de la compréhension de la phrase, ce qui inclut la reconnaissance et l'identification des mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection des informations pertinentes ; les processus d'intégration sont responsables de la compréhension des liens qui s'établissent entre les différentes phrases, les différents paragraphes et les différentes parties du texte, ils regroupent les habiletés à saisir les anaphores et les connecteurs et à faire des inférences (liens sous-jacents) ; les macroprocessus interviennent pour dégager l'essentiel du texte : repérer les idées principales, produire un résumé et dégager la structure du texte ; les processus d'élaboration permettent au lecteur d'aller au-delà du texte en faisant des prédictions, en se construisant des images mentales, en raisonnant et en réagissant au texte ; les processus métacognitifs sont ceux qui favorisent la gestion de la compréhension et qui permettent la prise de conscience d'une perte de compréhension et le recours à des stratégies pour rétablir le sens.

Dans cette étude, les élèves ont été rencontrés individuellement, ce qui a permis de recueillir leurs réponses verbalement et de poser des questions

pour appréhender leurs processus métacognitifs et leurs processus d'élaboration. Sabourin, Armand et Van Grunderbeeck ont constaté que les déficits des élèves faibles ne se situaient pas tous aux mêmes endroits. Selon les habiletés bien maîtrisées et celles déficitaires, il semble possible de dresser différents profils de mauvais « compreneurs » en lecture. Cinq profils se sont esquissés : Le premier profil, sans doute le plus grave, est celui d'un déficit généralisé de la compréhension, une investigation de la maîtrise du décodage serait à réaliser ainsi qu'une mesure de la compréhension du langage oral ; le deuxième profil regroupe les élèves qui sont incapables de répondre si le texte leur est retiré, nous pouvons penser dans ce cas que les élèves ne se construisent pas une représentation mentale du texte, qu'ils se contentent de repérer les réponses dans le texte devant eux sans mise en mémoire des informations du moins à long terme ; le troisième profil est celui des élèves dont la compréhension se limite à la microstructure des textes et aux informations explicites mais qui ont des difficultés à inférer et à dégager l'essentiel d'un texte ; le quatrième profil rassemble les élèves qui comprennent les textes en gros, globalement, superficiellement mais ils ne semblent pas s'astreindre à une compréhension plus précise, à prendre en compte les détails ; quant au dernier profil relevé, il s'agit d'élèves qui sont à l'aise avec le texte narratif, qui font montre d'une bonne compréhension de celui-ci, mais dont la compréhension des textes informatifs est limitée, indiquant ainsi une moins grande familiarité avec ce type de texte. La faiblesse des processus métacognitifs est constatée chez tous les lecteurs faibles, quel que soit leur profil. Dès lors, les interventions pédagogiques auprès de chacun de ces profils devraient se différencier et inclure un travail sur les processus métacognitifs.

L'amélioration des pratiques d'enseignement de la lecture auprès des élèves faibles ou à risque nécessite préalablement une meilleure connaissance des habiletés qu'ils possèdent et de celles qui sont déficitaires. C'est avec cet objectif d'une meilleure connaissance des habiletés en lecture des élèves faibles du premier cycle du secondaire qu'une deuxième étude a été menée à partir des données recueillies lors de la première étude (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, Cartier et Garon, 2003).

3.2.3. Résultats d'une autre étude sur des profils de mauvais lecteurs

Deux questions ont présidé à cette étude (M.Payette, 2004, mémoire de maîtrise inédit). La première : Quels sont les sous- processus cognitifs utilisés et non utilisés par les lecteurs faibles lors d'une situation de lecture d'un texte narratif ?

La seconde : Existente-t-elle des différences entre les lecteurs faibles quant aux processus utilisés et non utilisés qui formeraient des profils de mauvais compreneurs ?

Pour répondre à ces questions, nous avons sélectionné les protocoles de réponses de 348 sujets dont la note était sous la moyenne de l'ensemble de l'échantillon (tous les élèves qui ont passé l'épreuve de compréhension sur

trois années). Rappelons que cette étude s'est basée sur les réponses écrites des élèves, après une passation collective.

Une deuxième grille d'analyse des réponses a été bâtie afin de cerner plus finement les sous-processus de compréhension et les habiletés reliées à chacun de ceux-ci, selon le modèle d'Irwin traduit et adapté par Giasson (1990). Les habiletés retenues sont celles qui sont observables dans les réponses écrites des élèves. Les habiletés d'ordre métacognitif n'ont pas pu être observées car aucune question à cet effet n'a été posée. Il en va de même pour un certain nombre d'habiletés en lien notamment avec les processus d'élaboration.

Les sous-processus et les habiletés qui ont pu être appréhendés au travers des réponses écrites sont les suivantes : parmi les microprocessus, nous avons retenu la microsélection qui se manifeste par des réponses textuelles en reprenant les mots du texte (par exemple : comment le meurtre a-t-il été commis ?) ; parmi les processus d'intégration, nous avons retenu l'habileté à faire des inférences (par exemple : pourquoi les complices sont-ils allés se dénoncer à l'inspecteur ?) ; parmi les processus d'élaboration, nous avons pu noter un certain raisonnement critique et des réponses affectives indiquant que le lecteur dégage les sentiments éprouvés par les personnages (pensez-vous que le jeune homme va être pendu ? Justifiez votre réponse) ; en ce qui concerne les macroprocessus, nous avons retenu l'habileté à résumer des sections du texte.

Les premières constatations montrent que peu d'élèves ont donné des réponses qui relèvent de la fabulation ou qui n'ont pas de lien avec le texte.

Si nous revenons à notre première question, celle des sous-processus utilisés, d'une manière générale, les lecteurs ont montré une utilisation beaucoup plus fréquente des microprocessus en rappelant textuellement des informations présentes dans le texte. Ils parviennent à se faire une représentation mentale partielle du texte, donc à dégager la surface du texte. Un certain nombre d'entre eux se montrent capables de dégager l'essentiel du texte (macroprocessus). Mais la capacité à faire des inférences, surtout de bonnes inférences, est limitée chez tous ces sujets ainsi que le recours aux processus d'élaboration.

Pour établir des profils de mauvais compreneurs, nous avons exclu le groupe des élèves ayant obtenu moins de 16 points à l'épreuve, soit 84 élèves, car ils ont fourni trop peu de matériel à analyser. Ce groupe rassemble vraisemblablement des mauvais décodeurs, des élèves ayant des problèmes importants de compréhension du langage et des élèves non motivés. Mais nous n'avons pas pu retracer ces élèves en vue d'un complément d'investigation.

Une analyse hiérarchique des réponses des 264 autres élèves a été réalisée. Les réponses des sujets ont été analysées selon les quatre sous-processus décrits ci-dessus en fonction de leur présence ou absence, et, si présents, de leur qualité : bien ou mal utilisés. Nous avons calculé le nombre d'occurrences apparaissant dans chacune des catégories.

Cinq groupes ont été dégagés (tableau 5). Le premier groupe est composé de 44 élèves qui manifestent une bonne utilisation des microprocessus mais

une faiblesse marquée dans l'utilisation des macroprocessus, des inférences et des processus d'élaboration. Ils ont du mal à dépasser la surface du texte et à distinguer l'essentiel du moins important. Leur compréhension demeure textuelle et linéaire.

Le deuxième groupe également formé de 44 élèves utilise bien les micro-processus et les macroprocessus mais ils ont une faiblesse à faire des inférences et utilisent peu les processus d'élaboration mais quand ils les utilisent, ils le font bien. Ils peuvent dégager l'essentiel du texte, le résumer, mais ne saisissent pas ce qui n'est pas écrit (les liens implicites).

Contrairement à ce groupe, le troisième groupe (33 élèves), tout en manifestant une utilisation relativement bonne des microprocessus et des macroprocessus, a des difficultés à faire des bonnes inférences et à utiliser correctement les processus d'élaboration (erreurs beaucoup plus nombreuses que les bonnes réponses). Ce groupe rassemble des élèves qui essaient d'utiliser les différents sous-processus. Les observations de leur protocole de réponses montrent qu'ils répondent à beaucoup de questions, ils risquent des réponses, mais ils font énormément d'erreurs. C'est le groupe qui présente le plus grand nombre de réponses erronées. Les microprocessus et les macroprocessus sont relativement bien utilisés, mais la capacité à faire des inférences et à utiliser les processus d'élaboration est déficitaire.

Le quatrième groupe formé de 50 élèves utilise moins fréquemment les microprocessus que les groupes précédents mais manifeste une plus grande utilisation des macroprocessus. Ils font peu d'inférences et recourent peu aux processus d'élaboration. Ce groupe réunit des élèves qui semblent comprendre globalement le texte. Ils dégagent l'essentiel du texte mais semblent retenir peu de détails. Peut-être recourent-ils à leur connaissance de la structure du récit, mais ils se contentent de comprendre le texte *en gros*, sans faire appel aux autres sous-processus.

Le cinquième groupe, formé de 93 élèves, ressemble au premier groupe mais est beaucoup plus faible que celui-ci. Ce groupe regroupe des élèves qui se concentrent sur les informations textuelles (microprocessus) mais qui utilisent très peu les autres sous-processus. Ne distinguant pas les informations importantes des informations secondaires et ne saisissant pas les liens sous-jacents, il en résulte qu'ils n'organisent pas les informations retenues. Leur mémoire se sature rapidement. Ils semblent retenir un certain nombre d'informations du texte mais elles restent disjointes.

Tableau 5 – Moyennes des occurrences en fonction des sous-processus obtenues par chacun des groupes de compreneurs

		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
	Note M à l'épreuve	34,86	39,36	30,48	29,98	23,81
Micro processus	Bon	14,65	15,66	13,39	9,66	9,31
	Mauvais	1,13	1,39	2,21	0,98	1,78
Macro processus	Bon	2,38	6,11	4	5,74	1,74
	Mauvais	0,84	0,57	0,90	0,72	0,43
Inférence	Bon	2,39	2,50	1,42	1,60	1,60
	Mauvais	2,34	2,31	3,24	1,10	1,32
Élaboration	Bon	0,72	1,27	0,94	1,64	1,08
	Mauvais	0,86	0,75	1,36	0,50	0,70

Au-delà des différences déjà notées entre bons et mauvais lecteurs dans la première partie de la recherche (première étude Van Grunderbeeck *et al.*, 2003), pour répondre à la deuxième question, celle de profils de mauvais lecteurs, la comparaison des réponses des mauvais lecteurs laisse percevoir effectivement des profils différents.

En bref, le groupe des lecteurs faibles, s'il partage un certain nombre de points communs, forme somme toute un groupe assez hétérogène. Certains se concentrent sur la microstructure du texte et les informations textuelles au détriment des liens sous-jacents à établir entre les phrases ou entre les parties du texte et la mise en évidence des éléments importants du texte, d'autres arrivent à dégager ceux-ci mais ne saisissent pas les liens sous-jacents, d'autres encore font un traitement trop global du texte et ne retiennent pas des éléments qui ont une certaine importance pour une compréhension plus en profondeur du texte. Enfin, certains risquent plus que d'autres des réponses même si elles sont erronées, indiquant par là un trait de caractère.

3.2.4. Étude de Martel (2004)

Pour établir des profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e primaire suite à la lecture de textes didactiques relatifs à l'histoire, Martel (2004) a analysé les verbalisations de huit élèves (quatre bons compreneurs et quatre mauvais compreneurs) rencontrés individuellement.

Elle constate que les bons élèves arrivent à exprimer assez facilement ce qui se passe dans leur tête pendant qu'ils lisent et cherchent à préciser leurs

pensées. Leur démarche de compréhension est guidée par la prise en compte du texte et le souci de vérifier la pertinence de leurs évocations et la justesse de celles-ci par rapport au texte. Les mauvais compreneurs ont de la difficulté à trouver les mots pour décrire ce qui se passe dans leur tête, ils sont imprécis et sont peu capables de gérer avec efficacité leurs évocations. Ces constats confirment que les habiletés métacognitives des bons élèves sont plus développées que celles des élèves faibles, ils sont capables de remarquer leurs pertes de compréhension et de gérer celles-ci alors que les faibles ont du mal à évaluer leur mécompréhension. Nous pouvons penser que ces derniers mettent peu en œuvre des démarches d'autoévaluation de leur compréhension pendant la lecture. C'est ce que laisse entendre la réponse d'un élève : *C'est quand je ne peux pas répondre à une question posée après le texte que je me rends compte que je n'ai pas compris.*

Au-delà de cette comparaison forts/faibles, Martel ébauche deux profils de compreneurs. Le premier qu'elle appelle « témoin » est formé d'élèves qui restent collés au texte, qui veulent être les témoins du contenu du texte et qui restent fidèles à celui-ci. La différence entre les bons et les mauvais compreneurs de ce profil est que ces derniers font peu appel à leurs acquis et font peu d'évocations du texte. Ceci aboutit à la prise en compte de certains éléments du texte et à un travail insuffisant de mise en relation entre ces éléments.

Le deuxième qu'elle appelle « acteur interprète » est formé d'élèves qui font une large place à l'interprétation et aux hypothèses. Ils recourent à leurs acquis. La différence entre les bons et les mauvais compreneurs de ce profil est que les bons confrontent leur construction du sens avec le texte et s'ajustent alors que les mauvais ne reviennent pas au texte et, de ce fait, n'élaborent pas le sens du texte. Ces derniers se laissent envahir par leurs acquis, surtout ceux d'expériences. Ils font ainsi appel à leur mémoire épisodique plus qu'à leur mémoire sémantique. Il n'y a pas de confrontation et d'ajustement avec le contenu du texte.

À la suite des études de Sabourin *et al.* (1994), de Payette (2004) et de Martel (2004), il semble exister des différences entre les mauvais compreneurs. D'autres études devraient être entreprises pour les décrire encore plus finement. Il y a sans doute un groupe de lecteurs qui n'utilisent que les micro-processus et très peu ou pas les autres sous-processus. Leur mémoire est très vite saturée, de sorte qu'ils ne peuvent traiter le texte au complet. D'autres font appel aux microprocessus et aux macroprocessus en parvenant à dégager l'essentiel du texte mais ne saisissent pas les liens sous-jacents ; d'autres encore comprennent les textes trop globalement ; nous pouvons supposer que leur connaissance de la structure du texte les aide à se faire une idée superficielle du texte mais ils n'entrent pas dans les détails.

4. Élargissement des pratiques pédagogiques

4.1. Pour l'ensemble des élèves faibles

Des observations faites sur les élèves faibles, il ressort que des actions pédagogiques pourraient être entreprises qui aideraient tous ces élèves. Elles devraient concerner les processus d'élaboration et les processus métacognitifs et plus spécifiquement pour ce qui est du texte narratif, les inférences et l'établissement de la chaîne événementielle. Rappelons que lors de l'enquête Van Grunderbeeck, Théorêt *et al.* (2003), les observations faites en classe ont montré qu'un certain nombre de pratiques pédagogiques étaient quasiment absentes. Il s'agit, du côté des professeurs, des items de la grille d'observation qui concernent les conduites suivantes : le professeur fait prédire le contenu du texte, il fait expliciter les difficultés, il fait chercher la forme du texte, il fait la critique du texte. Du côté des élèves : ils explicitent fort peu leurs stratégies, ils ne s'expriment pas sur la pertinence des stratégies et ils ne confirment pas leur prédiction. Nous remarquons ainsi que les enseignants se préoccupent peu de développer les processus d'élaboration et les processus métacognitifs de leurs élèves. Comme ils ne sont pas invités par leurs enseignants à revenir sur leurs contenus mentaux, à expliciter ce qui se passe dans leur tête, les élèves ne le font pas d'eux-mêmes. Dès lors, les enseignants devraient inscrire plus fréquemment dans leur répertoire de pratiques des actions pédagogiques qui visent le développement de ces processus.

Avant la lecture du texte, l'enseignant peut demander de prédire le contenu du texte et de justifier cette prédiction. Par la suite, après lecture d'un passage du texte, inviter l'élève à confirmer, infirmer ou modifier sa prédiction. L'enseignant devrait aussi inciter les élèves à se faire des images mentales (si le texte le permet), à construire le film du texte dans leur tête, puis après lecture d'un passage, inviter ceux-ci à revoir ce film, les questionner sur les contenus mentaux qu'ils se sont construits (Comment vois-tu le héros ? Où est-il ? Que fait-il ? etc.) Confronter les évocations de différents élèves entre elles et revenir au texte pour s'assurer que les images mentales sont bien en lien avec le texte.

Pour prendre conscience d'une perte de compréhension, l'enseignant pourrait demander de faire une pause après lecture d'un passage et inviter l'élève à revoir ou à dire dans ses mots ce qu'il vient de lire. Si l'image n'est pas nette ou s'il n'y a plus d'image, ou encore si le récit est confus ou si l'élève est incapable de dire ce qu'il a lu, revenir sur le passage lu, inviter l'élève à indiquer ce qui lui pose problème, discuter sur les moyens à prendre pour s'en sortir, confirmer que tout est rentré dans l'ordre.

En ce qui concerne les inférences, des questions de cet ordre pourraient être posées en demandant aux élèves de pointer ou de souligner dans le texte les mots ou propositions qui les amènent à la réponse qu'ils ont donnée, autrement dit de justifier leur réponse. Une discussion avec ou entre élèves peut s'ensuivre sur les réponses données.

Dégager la chaîne événementielle d'un récit relève de la cohésion du texte, c'est le lien hiérarchisé de toutes les informations du texte. Des cartes sémantiques ou des schémas de récit à compléter pourraient être proposés aux élèves. Au début, l'enseignant élabore la carte de manière assez précise (situation initiale : où est le héros ou où sont les personnages principaux, que font-ils... Ensuite l'élément déclencheur : tout à coup, qu'arrive-t-il ? Les événements ou péripéties qui s'ensuivent ; finalement comment les personnages s'en sortent-ils ?) et invite les élèves à la compléter. Par la suite, l'enseignant demandera aux élèves de construire par eux-mêmes une telle carte, ainsi de dégager la trame du récit. Il faudrait aussi habituer les élèves à répondre en n'ayant plus le texte sous les yeux.

Au plan métacognitif, il faudrait habituer les élèves faibles à vérifier leur compréhension en faisant des retours au texte. Ils ne le font pas spontanément. Un système visuel comme les feux de circulation pourrait être institué. Après lecture d'un passage, « le feu rouge m'oblige à m'arrêter, je revois ou redis dans ma tête ce que je viens de lire. Puis, je retourne au passage lu et je vérifie si mon film ou mon récit est conforme à ce qui est écrit ou si mon interprétation est plausible avec le texte. Si tout est clair, le feu devient vert, je continue ma lecture ». Ceci peut aussi se faire par échange entre élèves.

4.2. Selon les profils d'élèves

Pour les élèves trop centrés sur les microprocessus et qui ne dégagent pas l'essentiel du texte, les cartes sémantiques ou les schémas de récit sont à recommander. Mais il faudrait préalablement indiquer sur le texte des endroits où faire une pause, inviter ensuite les élèves à s'arrêter à ces endroits, à se redire dans leurs mots ce qu'ils viennent de lire et à noter quelques mots qui les aideront lors du rappel final du texte ou à faire un dessin schématique du passage lu. En fait, il faudrait leur donner des moyens de soulager leur mémoire. À la fin du texte, ils peuvent faire un rappel du texte en s'aidant des notes ou des dessins.

Pour les élèves qui ne saisissent pas les liens sous-jacents, un travail sur les inférences s'impose. Il existe plusieurs types d'inférences : logiques (reliées au texte), pragmatiques (reliées aux connaissances et aux schémas du lecteur) et créatives (propres au lecteur ou à quelques lecteurs), elles peuvent être simples ou plus complexes. Des courts extraits de textes pourraient être proposés suivis de questions d'inférence. Les élèves donnent une réponse en indiquant ce qui les met sur la piste de la réponse. Une discussion peut s'ensuivre.

Pour les élèves dont la compréhension est trop globale, il faut les amener à étoffer leur rappel libre ou leurs réponses ou à complexifier le film qu'ils se sont construits mentalement. Il convient de les orienter par des questions vers des informations du texte qui ont une certaine importance. Par exemple, le texte *Affaire de meurtre* décrit un crime commis suite à une entente entre trois comparses. Si l'élève se contente de rappeler « que le chef de police, détesté par toute la ville, est tué, qu'on a d'abord arrêté un étranger qui passait par

là puis que le meurtrier a été arrêté parce que sur le lieu du crime il a laissé un indice, un bouton de sa chemise », il y a lieu de revenir avec l'élève sur le contrat passé entre les trois comparses. On peut aussi proposer à ces élèves des textes qui exigent une lecture précise comme une expérience à réaliser suite à des consignes.

Bref, selon le lecteur qu'il a devant lui, l'enseignant devrait ajuster ses interventions. À celui qui se perd dans les détails, il devrait l'orienter vers les informations essentielles. À celui qui se contente des informations textuelles, il devrait l'amener à lire entre les lignes. À celui qui schématise trop, il devrait l'inviter à mettre plus de chair sur son schéma. À celui qui est mal à l'aise face à des textes informatifs, il devrait lui en proposer et l'aider à traiter ce type de texte.

Conclusion

L'analyse des réponses des élèves nous met sur la piste des sous-processus de compréhension qu'ils utilisent. L'absence de réponse et l'inexactitude des réponses nous indiquent des déficits dans la mise en œuvre de ces sous-processus.

Les élèves faibles ne vont pas d'eux-mêmes activer les sous-processus. Ils sont décrits comme mentalement passifs. Ils ne développent pas spontanément les différentes habiletés reliées à chacun de ces sous-processus. Ils se montrent ainsi très dépendants de l'adulte. Il revient à l'enseignant de faire acquérir à ces élèves un certain nombre d'habiletés et à les inciter à les utiliser quand la situation le justifie. Des interventions qui se limitent à poser des questions sur le texte et à commenter les réponses des élèves sont insuffisantes pour accroître la compréhension de textes lus. Des interventions qui permettent aux élèves d'exprimer leurs stratégies, d'explicitier le travail mental qu'ils réalisent, de réfléchir à voix haute, de justifier leurs réponses leur donnent une prise sur la construction du sens du texte qu'ils sont en train de réaliser et les rendent plus responsables des réponses fournies.

Si les élèves ne savent pas comment améliorer leur compréhension, ils risquent la démotivation. Plusieurs auteurs recommandent l'enseignement explicite des habiletés : la démonstration devant eux de la façon d'utiliser une habileté, puis l'invitation à faire de même (pratique guidée), pour aboutir à une utilisation autonome de celle-ci. Le transfert exige qu'une habileté donnée soit exercée dans plusieurs situations différentes de façon à faire saisir à l'élève qu'elle peut être mise en œuvre dans bien des circonstances. Telle est la démarche suggérée. Cette dernière devrait s'accompagner d'échanges verbaux entre élèves. En effet, à la fin de leur revue de recherches, Gersten *et al.* (1998) écrivent : « Notre synthèse nous amène à penser que l'emploi de multiples stratégies avec l'aide des pairs pourrait être l'approche la plus efficace à adopter pour accroître la compréhension » (p. 57, traduction libre).

L'examen des habiletés bien utilisées et de celles qui manquent ou qui sont sous-exploitées amène à dresser le portrait du lecteur et à fixer des objectifs à poursuivre avec lui en termes d'habiletés et de stratégies à lui faire acquérir. Ainsi toutes les habiletés et stratégies ne sont pas automatiquement à lui enseigner. Par ailleurs, il se peut aussi que selon son style cognitif, l'élève se rende compte que telle stratégie lui convient mieux que telle autre ; par exemple pour prendre conscience d'une perte de compréhension, l'image mentale incongrue aide un élève alors que pour un autre, c'est l'incapacité à redire dans ses mots un passage lu qui lui révélera sa mécompréhension. Dans la mesure où le choix d'une stratégie opérée par un élève aboutit à un résultat positif, il faut le respecter.

L'aide à apporter au lecteur qui ne comprend pas ce qu'il lit dépasse l'amélioration du décodage et la connaissance du vocabulaire. Elle vise à lui faire acquérir un certain nombre d'habiletés et de stratégies qui ne font pas partie de son répertoire de façon à ce qu'il puisse construire le sens du texte, y réagir et porter un jugement critique.

Bibliographie

- AARON, P.G. (1991) : « Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence tests? », *Journal of learning disabilities*, 24, 3, p. 178-186.
- BRAIBANT, J.-M. (1994) : « Le décodage et la compréhension. », in J. Grégoire et B. Piérart, *Évaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, De Boeck université, p. 173-194.
- CHAREST, D. (1997) : *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation.
- CHEVALIER, B. (1985) : *Bien lire au collège, niveau 1*, Paris, Nathan.
- CRUNELLE, D., DAMAREY, C. et PLANCQ, L. (2002) : « Difficultés scolaires en 6^e de REP : identification et remédiations. », *Recherches : Difficultés de lecteurs*, n° 36, p. 73-87.
- DANEMAN, M. (1991) : « Individual differences in reading skills », in Kamil M.L., Mosenthal P., Pearson D. and Barr R. (éd.), *Handbook of reading research*, Vol. II, New-York, Longman Publishing Group, p. 512-538.
- DESJARDINS, R., MURRAY, S. et CLERMONT, Y. (2005) : *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'enquête sur la littéracie et les compétences des adultes*, OCDE, Statistique Canada.
- EHRlich, M-F., KURTZ-COSTES, B. et LORIDANT, C. (1993) : « Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers », *Journal of reading behavior*, 25 (4), p. 365-381.
- GERSTEN, R., WILLIAMS, J., FUCHS, L. and BAKER, S. (1998) : *Improving reading comprehension for children with disabilities: a review of research*. U.S. Department of Education, Final report.
- GIASSON, J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaëtan Morin.

- HRIMECH, M. et THÉORET, M. (1997) : « L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 22, p. 268-282.
- LARIVIÈRE, D. (1998) : *L'image mentale dans la conscience de la perte de sens chez des lecteurs en cheminement particulier temporaire*, Université de Montréal, Département de didactique. Thèse de doctorat inédite.
- MARTEL, V. (2003) : *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques*, université de Montréal, département de didactique. Thèse de doctorat inédite.
- McCORMICK, S. (1992) : « Disabled readers erroneous responses to inferential comprehension questions : description and analysis », *Reading Research quarterly*, 27 (1), p. 55-77.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1993) : *Rapport d'évaluation du français à l'entrée en 6^e*, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- PAYETTE, M. (2004) : *Les différences entre lecteurs faibles du début du secondaire dans l'utilisation des sous-processus de compréhension lors d'une situation de lecture de texte narratif*, université de Montréal, département de didactique, mémoire inédit.
- SABOURIN, S., ARMAND, F. et VAN GRUNDERBEECK, N. (1995) : *Examen diagnostique de la lecture. Niveau intermédiaire (fin 5^e année)*, Longueuil, commission scolaire Marie-Victorin.
- SMITH, W.M. (1991) : « Constructing meaning from text : an analysis of ninth-grade reader responses », *Journal of educational research*, 84 (5), p. 263-271.
- SOUSSI, A. (1995) : *Comment lisent-ils en sixième ?* Lausanne, IRDP.
- VAN GRUNDERBEECK, N., THÉORET, M., CHOUINARD, R., CARTIER, S. et GARON, R. (2003) : *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire*, université de Montréal, département de didactique, département de psychopédagogie : rapport final.

Évaluation des compétences linguistiques au collège : une perspective d'analyse des dysfonctionnements en lecture pour les enseignants

Aude Parbeau-Gueno, Frédéric Pasquet, Isabelle Nanty et Abdelhamid Khomsi, université François-Rabelais, Tours, laboratoire Langage et handicap, jeune équipe 2321, UFR lettres et langues

Au collège, les relations entre les différentes habiletés linguistiques investies dans la compréhension en lecture se sont complexifiées, aboutissant à l'occurrence de profils de lecteurs nettement différenciés. En contexte de dysfonctionnement, les élèves ont potentiellement développé des stratégies de compensation pour répondre aux exigences scolaires. Investissant notamment des habiletés langagières orales, ces stratégies adaptatives peuvent masquer, au moins à court terme, les zones de fragilité linguistique. Dans cet article, nous proposons d'étudier les relations existant entre les habiletés langagières orales et le fonctionnement en lecture, dans le but d'affiner l'analyse des dysfonctionnements en contexte scolaire. Dans cette optique, nous avons développé un outil d'évaluation normé des compétences linguistiques au collège dont l'objectif est l'appréhension du fonctionnement linguistique des collégiens. Nous défendons l'idée que son utilisation peut permettre aux enseignants d'envisager différemment l'analyse des difficultés linguistiques de certains de leurs élèves et apporter des informations pertinentes pour cibler les stratégies d'aide pédagogique.

Apprendre à lire nécessite une maîtrise progressive de stratégies d'identification du mot écrit, fondées sur la mise en œuvre du principe phono-alphabétique et l'acquisition de connaissances orthographiques. La compréhension en lecture implique, quant à elle, des habiletés linguistiques similaires à celles qui sont investies dans la compréhension orale.

Donc, à l'adolescence, la lecture des élèves est susceptible d'être contrainte, d'une part, par des dysfonctionnements résiduels des processus fondamentaux

d'identification des mots, et d'autre part, par une déficience des habiletés engagées dans la compréhension orale.

Toutefois, certains élèves parviennent à pallier des difficultés qui affectent ces composantes linguistiques fondamentales, et à poursuivre leur scolarité, en adaptant leur fonctionnement linguistique aux différentes tâches soumises.

Mais, si un comportement compensatoire peut s'avérer efficace, durant la scolarisation au primaire, voire en début de collège, il montre souvent ses limites à l'issue de la classe de 5^e ou durant la 4^e, notamment parce qu'il implique des ressources cognitives importantes.

Si ces élèves étaient en mesure de gérer ce coût cognitif supplémentaire jusqu'alors, la complexité croissante des tâches scolaires, et le fait que la compréhension en lecture se pose en vecteur primordial des apprentissages et des évaluations scolaires, peuvent aboutir à une dégradation de leurs performances scolaires, comme en témoignent les enseignants de collège. En effet, les ressources cognitives nécessaires à ce type de fonctionnement ne sont, alors, plus disponibles pour être allouées au traitement des tâches exigées par le niveau scolaire. Or, si la baisse des performances scolaires peut sembler subite, elle est, pourtant, souvent le résultat de zones de fragilité linguistique anciennes, mais masquées par un comportement compensatoire efficace, jusqu'à un certain point. Ainsi, un fonctionnement compensatoire, qui semble, dans un premier temps, constituer une ressource pour pallier des difficultés d'ordre linguistique et acquérir des connaissances scolaires, peut, malgré tout, devenir ultérieurement une contrainte, et aboutir à une situation d'échec scolaire.

Identifier au préalable les zones de fragilité linguistique, voire, un comportement compensatoire, constitue alors un enjeu de taille : cela permettrait de prévenir un risque d'échec ultérieur, en envisageant les modalités d'une aide pédagogique appropriée. La question est alors de déterminer si celle-ci vise ou non le renforcement des mécanismes compensatoires mis en œuvre par l'élève, en fonction de leur résistance aux apprentissages scolaires exigés.

Ce constat, récurrent dans les collèges, nécessite que l'on questionne avec plus de précision la nature des dysfonctionnements en lecture s'exprimant au collège. La complexité inhérente à leur analyse pose un certain nombre de questions.

On sait, en effet, qu'à ce stade de la scolarité, les enseignements ne concernent plus directement les processus fondamentaux de la lecture. Celle-ci est désormais un vecteur d'apprentissage d'autres connaissances : au collège, « on n'apprend plus à lire, mais on lit pour apprendre » (Leach, Rescorla et Scarborough, 2003, p. 211). Ainsi, la compréhension en lecture est une habileté essentielle à la réussite scolaire, notamment parce qu'elle conditionne la plupart des apprentissages et évaluations scolaires.

Par ailleurs, en situation d'évaluation de la lecture, on sollicite une combinaison complexe d'habiletés. Outre les processus fondamentaux d'identification, non-maîtrisés par un certain nombre de collégiens (Catts, Hogan et Fey,

2003 ; Goigoux, 2000), on sollicite les habiletés linguistiques investies dans la compréhension, des connaissances linguistiques dites « encyclopédiques » liées à la qualité des apprentissages scolaires, et des habiletés cognitives et métacognitives, qui incluent notamment la capacité à adapter sa réponse à la demande.

Nous postulons, dans un premier temps, qu'au vu des différentes composantes impliquées dans la compréhension en lecture au collège, il existe, comme décrits dans la littérature (Bonjour et Gombert, 2004 ; Catts *et al.*, 2003 ; Leach *et al.*, 2003), des profils de lecteurs caractérisés par des déficits qui n'affectent pas nécessairement toutes les composantes de la lecture de manière homogène. Plusieurs années d'activités scolaires liées à l'écrit ont vraisemblablement des conséquences sur le comportement des lecteurs les plus en difficulté. A défaut d'avoir été résolues, les difficultés, cristallisées, demeurent, la plupart du temps, compatibles avec les exigences de l'enseignement général parce que les élèves les ont probablement contournées, par la mise en œuvre de comportements compensatoires.

Ainsi, au collège, la performance en lecture peut résulter de la persistance de contraintes précoces, mais également de comportements compensatoires, caractérisés par le surinvestissement d'autres habiletés disponibles, notamment langagières. Ceux-ci tendent à masquer les difficultés élémentaires de traitement, rendant la performance scolaire acceptable. L'enjeu est alors l'énergie mise en œuvre à générer des comportements adaptatifs pour répondre aux attentes à court terme, au détriment du développement d'une expertise.

De nombreuses études tentent de modéliser la complexité des liens entretenus entre le langage oral et la lecture (Bishop et Snowling, 2004 ; Leach *et al.*, 2003 ; Tolchinsky et Teberosky, 1998 ; Walley, Metsala et Garlock, 2003). Les connaissances lexicales, sémantiques et morphosyntaxiques, peuvent contraindre le développement des composantes fondamentales de la lecture, mais sont aussi susceptibles de servir de zones de ressources pour compenser ensuite des dysfonctionnements éventuellement cristallisés (Bishop *et al.*, 2004 ; Snowling, 2000). En effet, il y a maintenant consensus sur le fait que la qualité des habiletés langagières orales est prépondérante pour la maîtrise des stratégies d'identification du mot écrit, comme pour celle de la compréhension en lecture (Gombert, 2003 ; Walley *et al.*, 2003). Stanovich (1984) propose qu'à la lecture d'un mot, plusieurs sources d'informations, phonologiques, orthographiques voire sémantico-syntaxiques sont activées simultanément. Ainsi, lorsque l'une d'elles n'est pas en mesure de fournir l'information, surinvestir les autres peut constituer le moyen de compenser l'information manquante pour identifier le mot écrit. Certains auteurs (Khomsi, 1995 ; Van der Leij et Van Daal, 1999) montrent, par exemple, qu'un décodage phono-alphabétique déficient peut, dans certains cas, être compensé par la disponibilité d'un stock de représentations orthographiques conséquent. Celui-ci permet potentiellement l'accès au mot-cible par une identification partielle, voire une reconnaissance de sa forme globale, comme est en mesure de le faire un lecteur-expert.

Au-delà de la lecture de mots, Gombert (2000) a élaboré un modèle de la compréhension en lecture centré sur le rôle prépondérant des connaissances syntaxiques, sémantiques et pragmatiques pour la réalisation du traitement morphosyntaxique. Ces connaissances sont également impliquées dans l'intégration des informations linguistiques et la réalisation d'inférences (Oakhill, Cain et Bryant, 2003). Le cumul de zones de fragilité linguistique peut alors engendrer le surinvestissement d'autres ressources.

Caractériser le fonctionnement en lecture des collégiens nécessite en tout premier lieu d'identifier précisément les éventuels déficits, donc de dissocier la mesure d'identification du mot écrit de celle de la compréhension en lecture. Après plusieurs années de scolarisation, il faut également disposer d'une mesure témoignant des ressources linguistiques disponibles, afin d'explorer leur investissement éventuel au profit du fonctionnement en lecture. Enfin, l'utilisation de tâches non-scolaires et normées favorise une mesure écologique plus proche des habiletés disponibles, minimisant le recours à des stratégies de réponse adaptées au format pédagogique des évaluations scolaires. Elle permet d'isoler les déficits et les ressources linguistiques des élèves, et offre une approche différente de leur fonctionnement linguistique, complémentaire à celle des évaluations scolaires.

1. Objectifs

Nous souhaitons montrer que l'étude des liens entre le langage oral et la lecture au collège, à travers l'utilisation d'un outil d'analyse des dysfonctionnements en lecture, est pertinente pour les enseignants : elle leur permet de prendre en compte les relations entre les différentes habiletés linguistiques, et donc, de mieux appréhender le fonctionnement linguistique des élèves, à savoir, les zones de fragilité linguistiques, les ressources disponibles, et éventuellement, les mécanismes compensatoires en place.

L'objet de cet article est donc double.

- Nous envisagerons au collège certaines stratégies de compensation des dysfonctionnements en lecture, et les relations qu'elles entretiennent avec les habiletés langagières orales en particulier.
- À partir de ces constats, nous défendrons l'intérêt d'utiliser des outils normés et non-scolaires, sensibles au fonctionnement linguistique des collégiens, et destinés à être utilisés en complément de modalités usuelles d'évaluation de la lecture, par des enseignants en contexte scolaire.

2. Méthode

Un protocole de recherche a été mis en place auprès de 260 collégiens scolarisés dans un établissement d'enseignement général, afin d'observer l'occurrence de profils de lecteurs. Nous avons ensuite exploré les relations entre les

habiletés langagières orales des élèves et leur compréhension en lecture, ceci en fonction des profils de lecteurs obtenus. A cet effet, nous avons utilisé des épreuves de vocabulaire en réception, de jugement grammatical, et de compréhension orale.

2.1. Mesures

Les modalités de passation ne nécessitent aucune réponse ou justification rédigée, ni verbale. Bien que figurant à l'écrit sur le livret de passation, les consignes sont données oralement. Ces mesures tentent de minimiser des comportements d'adaptation à des tâches de type scolaire. Les épreuves ont été soumises par classe, en présence de deux examinateurs. Chaque élève a disposé d'un livret de réponses, sans avoir la possibilité de consulter les items avant le commencement de chaque épreuve. Le temps de passation de chacune des épreuves était limité à cinq minutes. La passation des épreuves de langage oral a été réalisée à l'aide d'une bande sonore enregistrée, afin de contrôler la standardisation des conditions de passation.

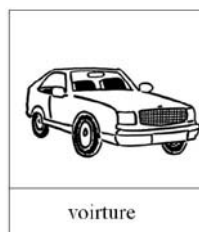
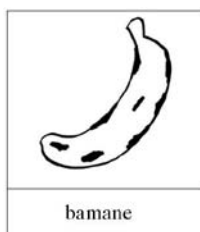
2.1.1. Épreuves évaluant les habiletés en lecture

2.1.1.1. Épreuve d'identification du mot écrit

L'épreuve d'*Identification du mot écrit*, issue de la batterie d'Évaluation des compétences linguistiques au collège (Khomsi, Nanty, Parbeau-Guéno, Pasquet, 2006), mesure l'efficacité des stratégies phono-alphabétique et orthographique. L'élève doit produire un jugement d'acceptabilité pour 60 mots proposés avec un contexte imagé. Les mots, sémantiquement congruents avec les images, peuvent présenter des perturbations qui affectent, soit les correspondances phono-alphabétiques, soit les caractéristiques orthographiques.

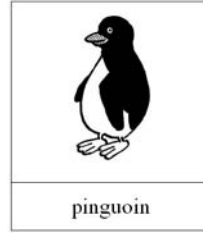
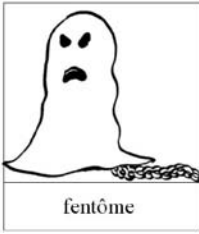
Pour traiter les items phono-alphabétiques, la détection des perturbations nécessite la mise en œuvre du recodage phono-alphabétique.

Exemple d'items mesurant l'efficacité de la stratégie phono-alphabétique



Pour traiter les items orthographiques, oraliser les correspondances lettres-sons ne suffit plus. Des connaissances orthographiques sont nécessaires pour détecter la perturbation.

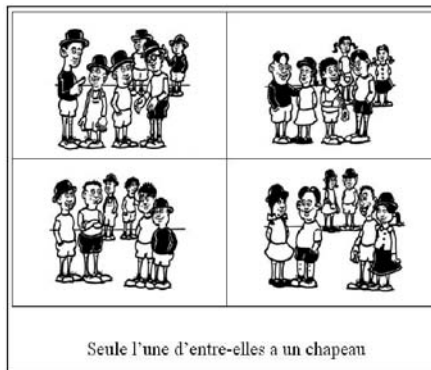
Exemple d'items mesurant l'efficacité de la stratégie orthographique



2.1.1.2. Épreuve de compréhension en lecture

L'épreuve de *Compréhension en lecture*, issue de la même batterie (Khomsi, *et al.*, 2006), permet de mesurer la capacité des élèves à employer des stratégies de compréhension imagée (retirer des indices contenus dans les images), et inférentielle (en déduire des informations qui ne sont pas données directement). Elle se compose de 21 planches, comprenant chacune quatre images et un énoncé. Après avoir lu l'énoncé, l'élève doit choisir l'image qui y correspond. Seul un traitement morphosyntaxique efficace et complet assure de choisir la bonne image.

Exemple d'item testant la compréhension imagée



Après avoir lu l'énoncé « Seule l'une d'entre elles a un chapeau », l'élève doit choisir entre quatre images. La prise en compte du sujet féminin empêche le choix de la première et de la troisième image. La prise en compte du singulier n'autorise que le choix de la seconde image, la dernière image montrant plusieurs filles coiffées d'un chapeau. Pour réaliser le choix attendu, l'élève doit traiter les indices linguistiques contenus dans l'énoncé et ceux contenus dans les images. Ce type d'items évalue la capacité à employer des stratégies de compréhension imagée.

Exemple d'item testant la compréhension inférentielle



Le second type d'items nécessite l'inférence d'informations absentes des images. Après avoir lu l'énoncé « Ce soir, Marc est rentré tard. Il s'était dépêché de manger et de se laver pour se rendre à son rendez-vous avec Jeanne. », il faut inférer que Marc est, à présent, couché. Sinon, toutes les images sont susceptibles d'être choisies, puisque chacune d'elles représente un stade décrit par l'énoncé. L'élève qui traite la totalité des indices linguistiques, et comprend l'énoncé comme un récit, infère l'état final, ce qui nécessite la prise en compte de la valeur accomplie du verbe. Nous mesurons ainsi la capacité à employer des stratégies inférentielles.

Pour les besoins de l'étude, seul le choix de la bonne image (ici, la troisième) permet l'attribution d'un point. Pour une utilisation de cette épreuve par l'enseignant, le système de notation ne change pas ; cependant, il ne s'agit pas de sanctionner la compréhension en termes de bonne ou de mauvaise réponse, mais en termes de stratégie utilisée. Quelle que soit l'image entourée, elle fournit des renseignements sur les indices linguistiques traités ou non par l'élève, et sur le type de stratégie disponible. Par ailleurs, lorsque les indices linguistiques sont traités sans difficulté, c'est l'adéquation avec l'énoncé qui permet le choix de l'image. Tandis qu'en contexte de difficultés, le traitement s'effectue par défaut : l'image est entourée après l'élimination des autres. Elle fournit, alors, à l'enseignant des renseignements sur le traitement effectué. Enfin, les épreuves d'*Identification du mot écrit* et de *Compréhension orale* (présentée ultérieurement) permettent d'indiquer si le traitement résulte d'une lecture imprécise, ou d'un traitement morphosyntaxique incomplet (ou des deux). Nous considérons que la qualité de la compréhension en lecture dépend donc de la combinaison de ces habiletés.

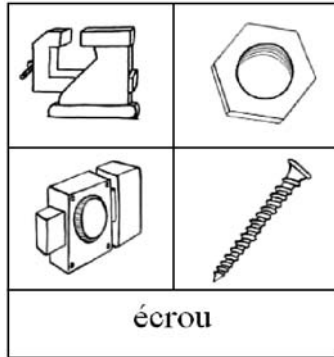
2.1.2. Épreuves évaluant les habiletés langagières orales

2.1.2.1. Épreuve de vocabulaire

L'épreuve de *Vocabulaire en réception* a pour objectif d'évaluer les connaissances sémantiques lexicales disponibles, selon la méthodologie de Dunn et Dunn (1981). Elle se compose de 27 planches comportant quatre images

chacune. Chaque planche comprend l'image-cible à laquelle s'ajoutent deux distracteurs sémantiques et un distracteur phonologique. Pour chaque planche, l'élève entend un mot et doit choisir d'entourer l'image qui semble lui correspondre.

Exemple d'item de lexique en réception



Par exemple, le mot « écrou » est entendu. L'image du verrou constitue le distracteur phonologique, et celles du serre-joint et de la vis, les distracteurs sémantiques. Les âges d'acquisition des mots-cibles et des distracteurs sémantiques et phonologiques ont été contrôlés pour être sensibles à la variabilité des connaissances lexicales et sémantiques d'adolescents.

2.1.2.2. Épreuve de jugement grammatical

L'épreuve de *Jugement grammatical* est composée de 28 énoncés dont certains comprennent des perturbations de type morphosyntaxique, soit non-attestées en français (« les enfants va à l'école »), soit attestées dans les productions enfantines (« ils croient encore au Père-Noël »), soit attestées dans le français dit « standard » mais non-normatif (« il joue avec la voiture à Cédric »). Inspirée de l'épreuve de jugement grammatical de Khomsi (1997), selon une méthodologie éprouvée (Gottardo, Stanovich et Siegel, 1996 ; Smith et Tager-Flusberg, 1982), l'élève doit, à l'écoute de chaque énoncé, entourer ou barrer une image illustrative, sur le critère de l'acceptabilité de l'énoncé. Si le score obtenu à cette épreuve témoigne des habiletés morphosyntaxiques de l'élève, il renseigne également, par le jugement porté sur les énoncés attestés en français standard mais non-normatifs, sa maîtrise des connaissances langagières dite « de verbalisation », liées aux apprentissages scolaires.

2.1.2.3. Épreuve de compréhension orale

Enfin, l'épreuve testant la *Compréhension orale* est adaptée d'une épreuve existante (Khomsi, 1987) afin d'être sensible à la qualité de la compréhension morphosyntaxique d'adolescents à l'oral. Elle est composée de 21 planches de quatre images représentant chacune une scène susceptible de correspondre à l'énoncé entendu. Construite selon une structure analogue à celle de l'épreuve de *Compréhension en lecture*, certains items nécessitent un simple traitement de

l'image, d'autres font appel à la production d'inférences. L'utilisation d'images permet, selon le choix de l'élève, d'observer les stratégies de traitement engagées et leur disponibilité.

2.2. Population

Afin d'identifier préalablement les profils de lecteurs au collège, 260 élèves scolarisés dans un même établissement d'enseignement général de la 6^e à la 3^e (131 garçons et 129 filles) ont effectué les épreuves d'*Identification du mot écrit* et de *Compréhension en lecture*. Nous souhaitons évaluer l'efficacité de leur compétence en lecture, donc, des processus fondamentaux acquis très antérieurement à l'entrée au collège. Ainsi, à ce stade de la scolarité, soit la compétence en lecture est efficace, soit les dysfonctionnements qui l'affectent se sont cristallisés. Dans les deux cas de figure, les processus fondamentaux, tels que mesurés ici, n'évoluent plus au collège. Nous ne constatons aucun effet de l'âge sur l'ensemble de nos variables, et considérons donc la population de collège dans son ensemble.

2.3. Constitution des groupes en fonction des profils de lecteurs

Nous avons recours à une classification non-hiérarchique¹ pour extraire des sous-groupes de lecteurs, d'une part, en fonction de l'efficacité de l'identification du mot écrit, et, d'autre part, du niveau de compréhension en lecture.

Nous référant à la littérature disponible, nous recherchons trois groupes : un groupe de lecteurs qui présente un niveau élevé aux deux habiletés évaluées, et deux groupes de lecteurs qui montrent un niveau hétérogène en identification du mot écrit et en compréhension en lecture. Nous ne recherchons pas de groupe présentant des performances chutées à la fois en identification du mot écrit et en compréhension en lecture, puisque les résultats de recherches antérieures (Pasquet, Nanty et Khomsi, 2003) indiquent que la quasi-totalité des élèves qui cumulent les deux types de déficits est scolarisée en section d'enseignement général et professionnel adapté.

Nous présentons maintenant les trois profils de lecteurs indiqués par l'analyse des résultats².

2.3.1. Les lecteurs efficaces

121 élèves (46,5 % de l'effectif des collégiens) montrent un profil de performances homogène, supérieures à la moyenne des collégiens en identification du mot écrit, comme en compréhension en lecture.

2.3.2. Les identificateurs efficaces

101 élèves, soit 38,8 % de l'effectif initial, présentent un profil hétérogène, caractérisé par des performances en identification du mot écrit supérieures à

1 Cette méthode permet de composer des sous-groupes qui décrivent des profils de lecteurs.

2 Les comparaisons statistiques des performances inter-groupes sont présentées en annexe 1 (anovas univariées).

celles obtenues en compréhension en lecture. Leur performance moyenne en identification du mot écrit est proche du score moyen des collégiens, tandis que leur score en compréhension en lecture est inférieur à la moyenne des collégiens. Autrement dit, ils décodent mieux qu'ils ne comprennent.

2.3.3. Les faibles identificateurs

38 élèves, soit 14,6% des collégiens, montrent un profil hétérogène, caractérisé par des performances très inférieures à la moyenne des collégiens en identification du mot écrit, mais de meilleures performances en compréhension en lecture, puisqu'elles ne sont que légèrement inférieures à la moyenne des collégiens. D'ailleurs, si les notes d'identification du mot écrit des faibles identificateurs sont nettement inférieures à celles des identificateurs efficaces, leurs notes de compréhension en lecture sont supérieures. Autrement dit, les faibles identificateurs comprennent mieux qu'ils ne décodent.

Dans nos trois groupes, la corrélation entre la note d'identification du mot écrit et la compréhension en lecture est faible.

Tableau 1 – Moyennes et écart-types³ obtenus en lecture en fonction du profil de lecteurs

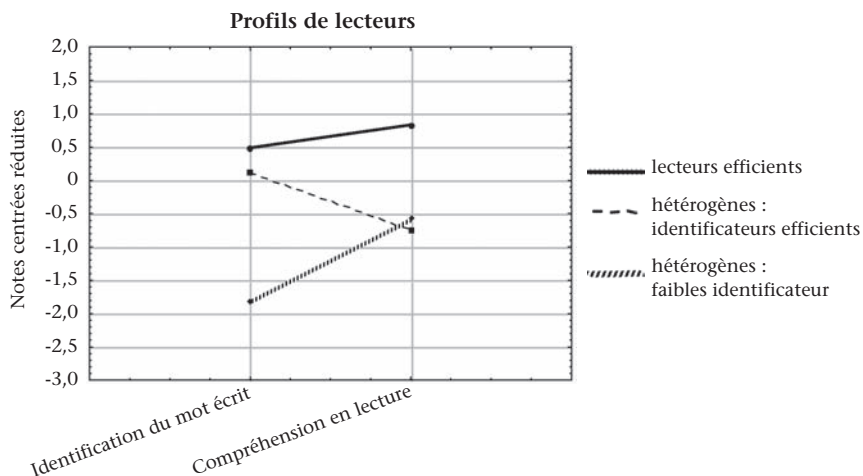
	Effectifs	Identification du mot écrit	Compréhension en lecture
Lecteurs efficaces	121	55,0 (2,9)	18,0 (1,2)
Identificateurs efficaces	101	53,1 (2,5)	13,9 (1,7)
Faibles identificateurs	38	44,3 (4,4)	14,7 (2,4)
Population totale	260	52,7 (4,7)	15,9 (2,5)

Afin de mieux appréhender les trois profils de lecteurs, nous présentons un graphique effectué sur la base des notes centrées réduites⁴.

3 La moyenne et l'écart-type constituent les indices de dispersion des notes autour de la moyenne. Il est évident qu'à moyennes égales, supposons 10 sur 20, la dispersion des notes peut caractériser des groupes différents si dans l'un, elle va de 8 à 12, et dans l'autre, de 4 à 16. Dans le premier cas, l'écart-type est bas ; dans le second, il est haut.

4 Les notes centrées réduites de chaque groupe sont présentées en annexe 2.

Figure 1 – Organisation des profils de lecteurs au sein d'un collège d'enseignement général, en fonction de leurs performances en identification du mot écrit et en compréhension en lecture⁵



Nous souhaitons observer la qualité et la disponibilité des habiletés orales dans chaque groupe, et leur implication dans le niveau de compréhension en lecture. Les performances de chaque groupe aux tests évaluant les habiletés langagières orales sont présentées dans le tableau 2.

3. Résultats

3.1. Habiletés langagières orales en fonction du profil de lecteurs

Les lecteurs efficaces obtiennent des notes supérieures à celles des deux autres groupes dans les épreuves testant le langage oral. Par contre, nous constatons que les performances des identificateurs efficaces et des faibles identificateurs⁶ ne diffèrent pas significativement.

5 La moyenne à l'épreuve correspond à la performance zéro, et l'échelle représente l'écart à cette moyenne (ex : 1= score supérieur d'un écart-type). Les performances moyennes brutes de chaque groupe aux tests de lecture sont présentées dans le tableau 1.

6 Les comparaisons statistiques des performances inter-groupes sont présentées en annexe 3 (anovas univariées).

Tableau 2 – Moyennes et écart-types obtenus en langage oral en fonction du profil de lecteurs

	Lecteurs efficents	Identificateurs efficents	Faibles identificateurs
Vocabulaire en réception	20,4 (3,8)	18,4 (4,6)	17,7 (4,1)
Jugement grammatical	19,2 (3,7)	17,9 (3,7)	17,2 (3,3)
Compréhension orale	15,1 (1,8)	14,4 (1,7)	14,9 (1,7)

Après avoir évalué les ressources langagières orales disponibles dans chaque groupe, nous souhaitons voir si elles sont impliquées dans le niveau de compréhension en lecture.

3.2. Compréhension en lecture et langage oral en fonction des profils de lecteurs

3.2.1. Corrélations entre compréhension en lecture et habiletés langagières orales

Afin d'observer la nature de l'implication des ressources langagières orales dans la compréhension en lecture, nous signalons au préalable qu'il n'existe aucune corrélation significative entre les variables langagières orales évaluées et le niveau d'identification du mot écrit, et ce dans nos trois groupes.

L'examen des corrélations entre la compréhension en lecture et les habiletés orales dans chacun des groupes (cf. tableau 3) montre que celles-ci diffèrent en fonction du profil de lecteurs. En effet, si la compréhension en lecture n'est pas corrélée avec les habiletés langagières orales chez les lecteurs efficients et les identificateurs efficients, elle est significativement corrélée avec le vocabulaire en réception ($r=.53$), le jugement grammatical ($r=.42$), et la compréhension orale ($r=.40$) chez les faibles identificateurs.

Tableau 3 – Corrélations entre le niveau de compréhension en lecture et les habiletés orales pour chaque groupe

	Lecteurs efficents	Identificateurs efficents	Faibles identificateurs
Vocabulaire en réception	.03	.03	.53***
Jugement grammatical	.08	.05	.42**
Compréhension orale	.04	.13	.40*

Notes. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

3.2.2. Implication des habiletés langagières orales dans la compréhension en lecture

Au vu des corrélations (minimes et non-significatives) entre compréhension en lecture et habiletés langagières orales chez les lecteurs efficaces et les identificateurs efficaces, une analyse de régression⁷ explorant leurs relations se révèle inutile puisque aucune variable n'entre dans l'équation de régression.

Les corrélations sont, par contre, importantes et significatives chez les faibles identificateurs. Nous procédons à une analyse de régression afin d'observer l'implication des habiletés langagières orales dans leur compréhension en lecture. Nous prenons comme variable dépendante, la note de compréhension en lecture, et comme variables indépendantes, les notes obtenues pour les habiletés langagières orales.

Nous observons ainsi que la note de vocabulaire en réception explique, au premier pas, 26 % de variance à la note de compréhension en lecture. Au second pas, la note de jugement grammatical accroît la variance expliquée à 35 %⁸.

3.2.3. Relations de type « contraintes » ou « ressources compensatoires » ?

Il n'existe, dans aucun groupe, de corrélation notable entre l'identification du mot écrit et la compréhension en lecture. On peut envisager qu'après plusieurs années de scolarisation et de traitement de l'écrit, les déficits en identification du mot écrit ne constituent plus une contrainte importante sur la compréhension en lecture. Nous évoquerons le fait que, dans ce contexte, les élèves ont dû adapter leur comportement de lecteur afin de répondre aux exigences scolaires, qui sont indissociables de la compréhension en lecture.

Nous avons souhaité renseigner les comportements compensatoires qui permettent l'efficacité de la compréhension en lecture. Nous avons, pour cela, envisagé l'implication d'habiletés orales dont l'acquisition dépend partiellement des apprentissages scolaires. Ces habiletés sont évaluées au moyen de tâches testant la disponibilité du vocabulaire acquis tardivement, le jugement grammatical d'énoncés, et enfin, la capacité à comprendre des phrases syntaxiquement complexes.

7 L'analyse de régression est une méthode statistique qui se pratique sur une note choisie (la variable dépendante). Elle permet de voir l'implication d'autres habiletés (les variables indépendantes) dans l'explication de cette note. Ici, nous observons quelles sont les habiletés langagières orales qui permettent d'expliquer le niveau de compréhension en lecture. Une analyse de régression n'est utile que lorsque plusieurs variables sont corrélées avec la note choisie : elle permet de hiérarchiser (pas à pas) et de quantifier (en pourcentage de variance expliquée) l'implication de chacune d'elles.

8 Si la note de compréhension orale participe à l'explication de la variance du niveau de compréhension en lecture, sa contribution propre est totalement contenue dans les contributions des notes de vocabulaire en réception et de jugement grammatical.

3.2.3.1. *Lecteurs efficaces*

Dans le groupe de lecteurs efficaces, les variables langagières orales évaluées n'expliquent pas de variance à leur niveau de compréhension en lecture. Il semble que les habiletés orales, telles qu'évaluées ici, et les habiletés en lecture, sont, à ce stade de la scolarité, relativement indépendantes, et que la variance qui existe dans ce groupe en compréhension en lecture est consécutive à d'autres habiletés et connaissances que celles investies dans la compréhension orale.

3.2.3.2. *Identificateurs efficaces*

Dans le groupe des identificateurs efficaces, les habiletés langagières orales évaluées ne permettent pas d'expliquer leur niveau de compréhension en lecture. Cependant, celles-ci sont tout de même significativement inférieures à celles des lecteurs efficaces. Nous envisageons la possibilité que ce groupe montre une lecture de mots apparemment efficace concernant le recodage phono-alphabétique, mais contrainte par des dysfonctionnements d'ordre sémantique, qui pourraient expliquer l'infériorité significative de leurs habiletés orales et de leur compréhension en lecture. Cependant, nos mesures ne permettent pas de montrer que l'efficacité de la lecture de mots et de la compréhension en lecture pourrait être due au surinvestissement des habiletés de recodage phono-alphabétique.

3.2.3.3. *Faibles identificateurs*

Concernant le groupe de faibles identificateurs, l'implication des habiletés langagières orales dans la compréhension en lecture constitue un élément de discussion du caractère hétérogène de leur profil. En effet, malgré des habiletés en lecture de mots déficitaires, ces élèves parviennent à un niveau de compréhension en lecture acceptable. De plus, leurs performances aux épreuves de vocabulaire, de jugement grammatical, et de compréhension orale parviennent à expliquer 35 % de variance à la note de compréhension en lecture. Afin de discuter l'interprétation de ce résultat, nous devons interroger la nature de cette implication. Sachant que les habiletés langagières orales ne sont pas (ou plus), à ce stade de la scolarité, corrélées avec leur score en lecture de mots, elles ne semblent plus constituer une contrainte persistante sur la lecture de mots. D'autre part, on peut aussi penser que leur niveau de lecture de mots n'en est plus une non plus, compte-tenu de l'absence de corrélation entre cette habileté et la compréhension en lecture.

Les élèves de ce groupe ont donc vraisemblablement adapté leur comportement linguistique pour parvenir à une compréhension en lecture relativement efficace. Les habiletés langagières orales sont décrites, dans la littérature, comme un matériau inhérent au développement des processus fondamentaux de la lecture. Il est donc très probable qu'elles aient constitué une contrainte lors de l'entrée dans l'écrit, et nos résultats ne permettent pas d'écarter la possibilité que leur implication dans la compréhension en lecture ne soit plus, aujourd'hui, de nature contraignante.

Cependant, l'efficacité relative de leur compréhension en lecture ne pourrait pas résulter d'un cumul de contraintes qui concernent conjointement la lecture de mots et les habiletés langagières orales, même si nous n'excluons pas l'intervention de stratégies compensatoires autres, de type métacognitives par exemple. Nous proposons donc que chez les faibles identificateurs, l'implication des habiletés langagières orales dans la compréhension en lecture revêt, au moins partiellement, un statut de ressources compensatoires. Les faibles identificateurs semblent fortement s'appuyer sur des connaissances lexicales et morphosyntaxiques, partiellement liées aux apprentissages scolaires, pour compenser leur lecture de mots déficitaire, et parvenir à un certain niveau de compréhension en lecture.

Par ailleurs, nous retenons que la note de vocabulaire en réception est la plus corrélée avec celle de compréhension en lecture, et explique, de ce fait, à elle-seule, 26 % de la variance à l'épreuve de compréhension en lecture. Ainsi, les résultats de cette étude montrent le rôle prépondérant du vocabulaire disponible dans la constitution des ressources compensatoires pour comprendre en lecture au collège, devançant les habiletés morphosyntaxiques et le niveau de compréhension orale. Il en résulte également que le développement des connaissances lexicales pourrait constituer une piste de travail importante dans le cadre de l'aide pédagogique au collège.

4. Analyse des dysfonctionnements en lecture en contexte scolaire

Nous devons nous interroger sur le coût cognitif d'un tel fonctionnement linguistique, ses répercussions sur l'efficacité scolaire, et, surtout, la résistance de ce type de stratégies à la complexité croissante des apprentissages et exigences scolaires au collège. En effet, si quelques élèves parviennent à poursuivre leur scolarité sans difficultés apparentes, nombreux sont ceux qui sont désignés par les enseignants, assistant à la baisse de leurs performances scolaires en fin de 5^e et début de 4^e.

Être renseigné sur le fonctionnement linguistique de tels élèves devient alors une nécessité pour les enseignants, afin de prévenir le risque d'échec ultérieur, de mettre en place de nouvelles stratégies pédagogiques, ou d'orienter l'élève vers un professionnel du soin.

4.1. Mise à profit des résultats pour l'analyse des dysfonctionnements en lecture en contexte scolaire

Si les corrélations entre habiletés linguistiques et réussite scolaire sont importantes (Khomsi, Nanty, Parbeau-Guéno, Pasquet, 2006), les deux mesures ne sont pas superposables : certains élèves réussissent en gérant des contraintes linguistiques résiduelles, alors que d'autres échouent en dépit d'une maîtrise satisfaisante des outils de la langue. Utiliser des tâches non-scolaires en complément des modalités usuelles d'évaluation de la lecture et, ainsi, tenter de dissocier les performances qui relèvent, soit de l'adaptation scolaire, soit du

réel niveau d'habiletés, pourrait permettre aux enseignants de collège d'appréhender différemment certaines situations d'échec avéré ou potentiel.

Par ailleurs, les variables linguistiques explorées sont en mesure de constituer des indicateurs de dysfonctionnement en lecture, et l'étude de leurs relations peut fournir des éléments de compréhension du fonctionnement linguistique, notamment compensatoire. Ces liens sont cependant complexes, et peuvent pousser à des interprétations simplistes : leur analyse en contexte scolaire nécessite de pouvoir les appréhender tant en référence à un niveau scolaire, qu'à l'échelle de l'individu. Le contexte scolaire-même pose des exigences, quant à l'utilisation au sein d'une classe, et quant à la lisibilité des résultats, qui doit mener rapidement l'enseignant à l'appréhension d'un profil de lecteur, mais aussi, à l'interprétation avertie des liens entre les variables linguistiques.

Notre équipe a développé la batterie d'Évaluation des compétences linguistiques au collège (ÉCL-C, Khomsi, Nanty, Parbeau-Gueno, Pasquet, 2006), qui contient des épreuves normées et non-scolaires, sensibles aux niveaux et stratégies de lecture des collégiens. Inspirées de celles mises à la disposition des spécialistes du langage, elles sont adaptées à l'utilisation en contexte scolaire, par les enseignants eux-mêmes. Une représentation graphique des performances de chaque élève favorise l'appréhension du fonctionnement linguistique en matérialisant, d'une part, les relations entre les habiletés linguistiques évaluées chez chaque élève, et, d'autre part, la situation des performances d'un élève par rapport à la norme d'un niveau scolaire. Nous défendons l'idée que la mise en rapport de ces informations avec les performances scolaires apporte des éléments de compréhension des facteurs d'échec scolaire. Cependant, il nous semble primordial que l'utilisation d'un tel outil s'accompagne d'une formation des enseignants. Dans ce cadre, l'étude des relations entre profils de lecteurs et habiletés langagières orales, effectuée en contexte de recherche, a pour ambition de nourrir la réflexion sur le fonctionnement linguistique menée avec les enseignants. Elle permet d'une part, de discuter d'éléments théoriques, nécessaires aux modalités d'interprétation des résultats aux épreuves d'ÉCL-C, et d'autre part, de mieux cibler l'aide pédagogique.

4.2. Évaluation des compétences linguistiques au collège (ÉCL-C)

Cette batterie regroupe quatre épreuves sensibles au fonctionnement des aptitudes linguistiques à l'écrit, administrables en situation collective (par classe). Développée pour permettre un dépistage des dysfonctionnements en lecture en contexte scolaire, ces épreuves sont adaptées, de surcroît, à une première description du fonctionnement des stratégies de lecture de mots et de certaines compétences linguistiques.

La première épreuve, intitulée *Vocabulaire*, évalue les connaissances sémantiques lexicales. L'élève doit juger l'adéquation d'une image et d'un mot. Plusieurs types d'items sont retenus pour évaluer la disponibilité et la précision du vocabulaire, nominal et verbal. Certains sont congruents avec l'image,

et d'autres ne le sont pas, mais restent dans le même champ sémantique ; par exemple, la représentation graphique d'une pieuvre peut être accompagnée du mot « poisson » ; la représentation d'un bateau voguant sur les flots peut être accompagnée du verbe « nager ».

La seconde épreuve, *Lecture de mots* évalue la qualité des stratégies d'identification du mot écrit. L'élève doit juger de l'acceptabilité de mots, chacun accompagné d'une image. Cette fois, les mots sont toujours congruents avec les images. Des items « Corrects » (C) correctement orthographiés ont la fonction de distracteurs, et constituent un indicateur de dysfonctionnement dans la mesure où le traitement de ces items ne devrait pas poser de problème auprès de collégiens. Des items « Pseudo-logatomes écrits » (PLE) sont constitués de mots devenus pseudo-mots par le biais d'une perturbation graphique (ajout, suppression ou substitution de lettres). Par exemple, une image représentant une voiture est accompagnée du pseudo-mot « voiriture ». Ce type d'item permet de s'assurer d'un traitement complet des lettres du mot, car leur simple oralisation permet de détecter l'anomalie et de refuser l'item. On évalue alors l'efficacité des stratégies phono-alphabétiques. Les élèves qui traitent le mot de façon trop globale vont échouer, tandis que d'autres qui surinvestissent ces stratégies pour compenser d'autres difficultés rejeteront systématiquement ces items. Les derniers items sont des « Homophones » (HP), inacceptables sur le plan orthographique, mais acceptables à l'issue de leur oralisation. Par exemple, la représentation imagée d'un fantôme pourra être accompagnée du mot « fentôme ». Le traitement de ce type d'items témoigne du niveau d'utilisation des connaissances orthographiques. Les élèves qui surinvestissent les stratégies orthographiques pour masquer d'autres dysfonctionnements devraient obtenir un score élevé ; l'absence d'homogénéité des performances, entre ce score et celui obtenu à PLE, peut témoigner d'un comportement compensatoire. Enfin, on peut envisager qu'un recodage phono-alphabétique efficace ne suffit pas au rejet des items, il permet l'accès au sens du mot et l'élève peut accepter l'item sur cette base, même lorsque celui-ci est mal orthographié. Ainsi lorsque le score PLE est correct, une note basse à HP indique une utilisation peu efficace des connaissances orthographiques, voire, des connaissances orthographiques insuffisantes.

Les mesures du vocabulaire et de la lecture de mots doivent permettre l'analyse de la *Compréhension en lecture* et de la *Production de récit*, habiletés testées par les deux dernières épreuves.

L'épreuve de *Compréhension en lecture* se compose de 21 planches, chacune comprenant quatre images et un énoncé. Après avoir lu l'énoncé, l'élève doit choisir l'image qui y correspond. Cette épreuve permet d'évaluer la compréhension en lecture en termes de stratégies disponibles (stratégies de compréhension imagée et inférentielle). Seul un traitement intégral de l'énoncé assure une réponse correcte. Moyennant un traitement partiel des informations linguistiques, plusieurs images sont susceptibles d'être choisies, renseignant une éventuelle analyse clinique du traitement linguistique effectué par l'élève.

Enfin, dans l'épreuve de *Production de récit*, six images retracent les étapes d'une histoire humoristique dont l'élève doit effectuer un rappel. Le récit produit permet trois observations de nature différente ; la première concerne le contenu relaté, analysé en terme d'items factuels (directement contenus dans les images) et d'items inférentiels (nécessitant l'appréhension d'un second degré et une interprétation). La seconde observation concerne les caractéristiques et la qualité de la morphosyntaxe utilisée par l'élève dans un contexte de production. Enfin, la dernière observation concerne la forme (orthographe, ponctuation, graphisme). Cependant, ces observations sont conditionnées par le fait que le rappel est libre ; elles sont, de ce fait, soumises à un examen clinique, et apportent alors des informations au cas par cas.

La passation de ces épreuves s'éloigne volontairement d'une évaluation de type scolaire. Elle nécessite une production écrite minimum de la part de l'élève (les items doivent être entourés ou barrés, seule l'épreuve de production de récit nécessite une production écrite). Elle minimise ainsi les effets d'éventuelles contraintes motrices liées à l'écrit, et d'éventuelles contraintes mnésiques (par la présence d'images), ceux d'un conditionnement de la réponse, qu'une demande de justification aurait pu engendrer, et élimine partiellement les distinctions dues à la capacité d'adaptation scolaire. L'objectif primordial de la batterie ÉCL-C réside dans la notion de « screening ». Elle fournit une première photographie des compétences de chaque élève, donne une indication de la sévérité d'un dysfonctionnement, et renseigne sur les comportements compensatoires, au moyen de profil pouvant révéler l'hétérogénéité des performances d'un élève. Sensibles au bas de la distribution, ces épreuves permettent de recueillir des informations importantes pour la mise en place d'une aide pédagogique au sein même de la classe, et de cibler le dysfonctionnement, en vue d'un examen clinique approfondi, lorsque celui-ci s'avère nécessaire. Afin d'être utilisé au sein d'une classe par des enseignants, le matériel et les consignes d'utilisation sont simples et minimisent le risque d'erreur, lors de l'administration des épreuves et lors du dépouillement. Sans que le temps de passation ne constitue une contrainte, chaque épreuve est limitée à cinq minutes, et des transparents permettent une cotation fiable et rapide des protocoles.

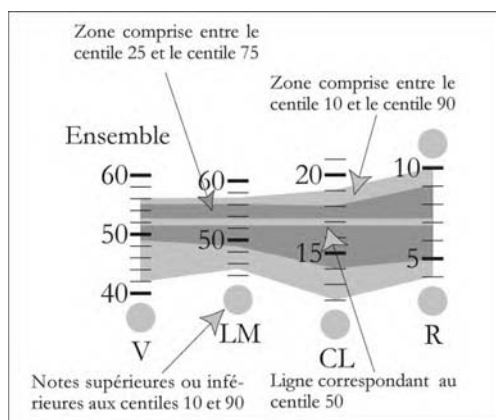
4.3. *Le profil : un outil de réflexion sur le fonctionnement linguistique de l'élève*

L'analyse des résultats se centre sur le fonctionnement de l'apprenant pour le mettre en rapport avec son efficacité scolaire. Les performances des élèves sont reportées sur un graphique les situant par rapport à un niveau scolaire, et dessinant ainsi un profil propre à chacun.

La lecture d'un profil nécessite une familiarisation avec une représentation des distributions centiles des performances (cf. figure 2). Chaque note est représentée graphiquement sur un axe vertical : la note V pour vocabulaire, sur 60, la note LM pour lecture de mots, sur 60 ; la note CL pour compréhension en lecture, sur 21 ; et la note R pour récit, sur 13 (la note la plus élevée représentée

graphiquement est 10, car elle constitue le centile le plus élevé). Il convient de reporter, par un point, chaque note sur l'axe vertical qui lui correspond. On obtient ainsi la performance de l'élève. Pour que celle-ci soit mise en rapport avec la norme d'une population, il faut apprendre à lire les zones grisées en arrière-plan. Le centile 50, matérialisé par la ligne gris clair, divise la population en 2 ; la note qui est sur le centile 50 est la médiane : 50 % de la population obtient un score inférieur, 50 % obtient un score supérieur. Chacune des autres zones grisées représente une partie précise de la distribution. De part et d'autres de la médiane, les fuseaux gris sombre délimitent les centiles 75 et 25. Les notes situées en dessous de ce fuseau gris sombre correspondent ainsi à celles des 25 % d'élèves qui ont les notes les plus basses. Un deuxième fuseau gris clair jouxte le premier : il délimite les centiles 90 et 10. Les notes situées en dessous de ce fuseau gris clair correspondent à celles des 10 % d'élèves qui ont les notes les plus basses. Nous pouvons, ainsi, situer immédiatement les performances d'un élève dans la distribution d'une population ; qu'il s'agisse de son niveau scolaire ou d'un autre, inférieur ou supérieur, dans le but d'obtenir des informations complémentaires. En reliant les points reportés sur le graphique, on obtient le profil des performances d'un élève.

Figure 2 – Représentation de la distribution centillée des performances au collège pour les quatre épreuves d'ÉCL-C



Notes. V : vocabulaire (60 points) ; LM : lecture de mots (60 points) ;
CL : compréhension en lecture (21 points) ; R : récit (13 points)

Le recours au profil permet, alors, l'appréhension dynamique de deux aspects fondamentaux du développement atypique. A la dimension inter-individuelle fournie par les normes d'une population, s'ajoute la dimension intra-individuelle et la caractérisation du niveau d'homogénéité des performances propres à un élève, apportant des éléments de discussion quant à son fonctionnement spécifique. En effet, la silhouette globale du profil obtenu fournit une première indication. Le profil figure les habiletés efficaces et les habiletés déficitaires, et indique en l'occurrence, le degré de sévérité du dysfonctionnement. Si

celui-ci est relativement « plat », il témoigne d'habiletés linguistiques tendant plutôt à l'homogénéité. Un profil « en dents de scie » caractérise des performances linguistiques hétérogènes. Cependant, cette hétérogénéité induit un questionnement : des performances très dissociées peuvent éventuellement marquer la mise en œuvre de comportements compensatoires : les performances basses indiquent les zones de fragilité linguistique éventuellement cristallisées, tandis que l'existence de performances inversement élevées peut permettre d'identifier une ou des zones de ressources linguistiques, potentiellement investies par l'élève, ou potentiellement exploitables en vue des stratégies d'aide pédagogique. Au delà de l'évaluation du niveau de chacune des compétences, c'est leur mise en rapport qui permet de construire une représentation globale du fonctionnement linguistique d'un élève. Cependant, la prudence est de rigueur dans l'interprétation des profils, qui nécessite la vérification de paramètres au cas par cas, à commencer par la consultation du livret de réponses lorsqu'elle s'avère nécessaire ; une mauvaise compréhension de la consigne peut par exemple aboutir à une note anormalement basse.

5. Discussion

Dans un premier temps, nous avons confirmé l'existence de différents profils de lecteurs dans un collège d'enseignement général, et notamment, l'occurrence de profils de dysfonctionnements en lecture, caractérisés par l'hétérogénéité des niveaux d'habiletés en identification des mots écrits et en compréhension en lecture. La mesure des habiletés langagières orales des collégiens a témoigné de caractéristiques linguistiques propres à chaque profil observé, ainsi que de l'investissement des compétences linguistiques dans la compréhension en lecture. Si notre étude renseigne surtout le profil de lecteurs dont les habiletés en identification du mot écrit sont déficientes, nos résultats montrent que la seule mesure de la compréhension en lecture n'est pas suffisante pour identifier des dysfonctionnements probablement cristallisés. Elle ne suffit pas à comprendre comment s'effectue la lecture quand elle est soutenue par l'investissement de ressources linguistiques ou métalinguistiques.

En conséquence, nous défendons l'idée que l'utilisation par des enseignants, d'outils normés et non-scolaires, peut nourrir la compréhension des dysfonctionnements en lecture avérés au collège.

Lors de la mise en place de ce type d'évaluation, des éléments de discussion ont été induits par l'analyse des résultats, incitant les enseignants à se décentrer de l'échec scolaire pour se centrer sur le fonctionnement de l'apprenant, voire, à faire des hypothèses sur la dynamique du développement des habiletés linguistiques (déjà ancien), autour d'une ou de plusieurs zones de fragilité. En effet, l'approche psycholinguistique permet une identification du déficit et une mesure de sa sévérité. Mais l'intérêt principal réside dans l'analyse dynamique des compétences. Quelle(s) composante(s) fondamentale(s) de la lecture dysfonctionne(nt) ? Quel(s) comportement(s) l'élève a-t-il mis en œuvre pour

« comprendre en lecture », et répondre a minima aux exigences scolaires du collège ? Quels sont leur degré d'efficacité et de résistance face aux apprentissages scolaires ? L'approche des dysfonctionnements ne concerne plus uniquement le niveau de réussite dans les différents domaines, mais cible le fonctionnement de l'élève, tant sur le plan des habiletés réellement disponibles que sur le plan de l'adaptation scolaire. Lorsqu'il existe une dissociation entre l'efficacité scolaire et les niveaux d'habiletés révélés par les tests, elle aboutit à l'apport d'informations complémentaires, voire, à un changement sensible de point de vue, en faisant apparaître les processus déficitaires et les zones de ressources compensatoires potentielles de chaque élève. L'analyse inter et intra-individuelle des dysfonctionnements en lecture permet d'envisager des modalités d'aides ciblées correspondant aux différents profils de lecteurs. En effet, si tenter de remobiliser les processus déficitaires peut constituer un premier objectif du soutien apporté à l'élève, parallèlement, les informations recueillies sur les ressources, telles que le vocabulaire disponible, et les comportements compensatoires en place, permettent à l'enseignant de juger de leur efficacité, et de les renforcer éventuellement pour que la lecture reste un vecteur d'apprentissage des connaissances scolaires au collège.

Enfin, si les compétences linguistiques ne sont pas une cause exhaustive d'échec scolaire au collège, Reed (2005) montre les liens conséquents entre habiletés linguistiques et réussite scolaire. Nous insistons donc sur l'utilité, pour les enseignants, d'utiliser un tel outil, du fait de leur statut d'interlocuteurs privilégiés auprès des conseillers d'orientation psychologues, voire, de tous les professionnels de la santé. Au contact permanent des élèves, ils sont les plus à même d'effectuer un premier état des lieux, et de considérer les liens entre performances scolaires, habiletés disponibles, et mise en place de stratégies d'aide pédagogiques.

Bibliographie

- BISHOP, D.V.M., SNOWLING, M.J. (2004) : « Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? », *Psychological Bulletin*, 6, 130, p. 858-886.
- BONJOUR, E., GOMBERT, J.-E. (2004) : « Profils de lecteurs à l'entrée en sixième », *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, n° 33, p. 69-101.
- CATTS, H.W., HOGAN, T.P., FEY, M.E. (2003) : « Subgrouping Poor Readers on the basis of individual differences in reading-related abilities », *Journal of Learning Disabilities*, 2, 36, p. 151-164.
- GOIGOUX, R. (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEL.
- GOMBERT, J.E. (2000) : *Développement métalinguistique, lecture et illettrisme*, Montréal, site de l'adaptation scolaire de langue française, <http://adapt-scol-franco.educ.infnit.net>.

- GOTTARDO, A., STANOVICH, K.E., SIEGEL, L.S. (1996) : « The relationship between phonological sensitivity, syntactic processing and verbal working memory in the reading performance of third-grade children », *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, p. 563-582.
- JISA, H. (2005) : « Growing into academic French », in R.A. Berman (Dir.) : *Language development across childhood and adolescence*, John Benjamins B.V., p. 135-163.
- KHOMSI, A. (1987) : *Épreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (O-52)*, Paris, Éditions du CPA.
- KHOMSI, A. (1995) : « Les troubles cognitifs de la scolarité ou la galaxie « dys » ». in D. Gaonac'h et C. Golder (Dir.) : *Manuel de Psychologie pour l'Enseignement*, Paris, Éditions Hachette, p. 438-455.
- KHOMSI, A. (1997) : *Évaluation des compétences scolaires au Cycle II (ECSII)*, Paris, Éditions du CPA.
- KHOMSI, A., NANTY, I., PARBEAU-GUENO, A., PASQUET, F. (2006) : *Évaluation des Compétences Linguistiques au Collège*, Paris, Éditions du CPA.
- LEACH, J.M., RESCORLA, L., SCARBOROUGH, H. S. (2003) : « Late-Emerging Reading Disabilities », *Journal of Educational Psychology*, 2, 95, p. 211-224.
- OAKHILL, J.V., CAIN, K., BRYANT, P.E. (2003) : « The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills », *Language and Cognitive Processes*, 18, p. 443-468.
- PASQUET, F., NANTY, I., et KHOMSI, A. (2003) : « Profils de troubles d'apprentissage de la lecture au collège », *Actes du colloque scientifique international de l'ANLCl : L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit*, Lyon.
- REED, V. (2005) : *An introduction to children with language disorders*, Allyn & Bacon, Boston.
- SMITH, C.L., TAGER-FLUSBERG, H. (1982) : «Metalinguistic awareness and language development», *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, p. 449-468.
- SNOWLING, M. J., (2000) : *Dyslexia*. Oxford, Blackwell.
- STANOVICH, K.E. (1984) : « The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology », *Remedial and Special Education*, 5, p. 11-19.
- TOLCHINSKY, L., TEBEROSKY. (1998) : « The Development of word segmentation and writing in two scripts », *Cognitive Development*, 13, p. 1-21.
- VAN DER LEIJ, A., VAN DAAL, V.H.P. (1999) : « Automatization Aspects of Dyslexia: Speed Limitations in Word Identification, Sensitivity to Increasing Task Demands, and Orthographic Compensation », *Journal of Learning Disabilities*, 32, p. 417-428.
- WALLEY, A.C., METSALA, J.L., GARLOCK, V.M. (2003) : « Spoken vocabulary growth : Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability », *Reading and writing : an interdisciplinary journal*, 16, p. 5-20.

ANNEXES

Annexe 1 : Notes et différences entre les performances en lecture des *identificateurs efficients* et des *faibles identificateurs* (anovas univariées)

	Identificateurs efficients	Différence	Faibles identificateurs
Identification du mot écrit	53,1 (2,5)	F(1,139)=226,1 p<.000	44,3 (4,4)
Compréhension en lecture	13,9 (1,7)	F(1,139)=4,7 p<.05	14,7 (2,4)

Note. Les lecteurs efficients obtiennent des notes significativement supérieures à celles des deux autres groupes dans les deux épreuves de lecture (p<.0001). Les significativités sont observées au-dessous de p<.05.

Annexe 2 : Notes centrées réduites obtenues en lecture en fonction du profil de lecteurs

	Identification du mot écrit	Compréhension en lecture
Lecteurs efficients	+0,5	+0,8
Identificateurs efficients	+0,1	-0,8
Faibles identificateurs	-1,8	-0,5

Annexe 3 : Notes et différences entre les performances en langage oral des *identificateurs efficients* et des *faibles identificateurs* (anovas univariées)

	Identificateurs efficients	Différence	Faibles identificateurs
Vocabulaire en réception	18,4 (4,6)	F(1,139)=0,4 non-significatif	17,7 (4,1)
Jugement grammatical	17,9 (3,7)	F(1,139)=1,1 non-significatif	17,2 (3,3)
Compréhension orale	14,4 (1,7)	F(1,139)=3,4 non-significatif	14,9 (1,7)

Note. Les lecteurs efficients obtiennent des notes significativement supérieures à celles des deux autres groupes dans toutes les épreuves testant le langage oral (p>.01), excepté en compréhension orale où la note des faibles identificateurs ne diffère pas statistiquement. Les significativités sont observées au-dessous de p<.05.

Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ?

**Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier,
université Stendhal-Grenoble 3, LIDILEM.**

L'évaluation de la maîtrise de la lecture est un problème complexe et relève de paradigmes divers : cognition, acculturation, psychologie et didactique. Pour mieux comprendre comment la compétence lectorale se construit, le chercheur doit donc s'intéresser au sujet lecteur lui-même, à son activité et à ce qu'il y investit intellectuellement, psychiquement, socialement et culturellement. Dans cette perspective, nous sommes loin d'avoir investi toutes les pistes.

Partant du constat que, même si les collégiens et lycéens manifestent un certain nombre de savoir faire (lire à voix haute de façon relativement fluide, être capables de répondre à des questions portant sur un texte), leur compétence lectorale est encore largement inachevée, le présent article explore la question de l'apprentissage continué de la lecture dans l'enseignement secondaire : apprend-on encore à lire au collège et au lycée ? Quoi et de quelle façon ? Quels problèmes de compréhension et de pratiques de lecture la scolarité élémentaire a-t-elle résolus et laissés en suspens ? Les élèves sont-ils suffisamment outillés pour affronter les textes, notamment littéraires, qui leur sont proposés au cycle secondaire ? Dans quelle mesure les pratiques pédagogiques mises en œuvre peuvent-elles favoriser ou au contraire gêner la continuation des apprentissages dans ce domaine ?

L'article rend compte des réponses que des collégiens et lycéens ont apporté à ces questions dans le cadre d'entretiens semi directifs et vise à décrire et analyser le rapport à la lecture de ces élèves, à mieux comprendre certaines de leurs difficultés et leur manque d'appétence vis-à-vis de la lecture.

Ce texte n'est que l'amorce d'une analyse portant sur un recueil de données réalisé au cours de l'année 2005-2006, dans le cadre d'une enquête sur le rapport aux écrits disciplinaires des 15-18 ans. Ce recueil de données a pris plusieurs formes : observations comparatives de pratiques de lecture et d'écriture dans les différentes disciplines au collège et au lycée, enregistrements vidéo de séances, entretiens d'élèves et d'enseignants, questionnaires, recueil de productions d'élèves. Nous avons enquêté dans deux établissements de la région

grenobloise : le CLEPT¹, où notre attention s'est portée tout particulièrement sur les élèves de première, et le collège Louis Mauberet de la Mure où nous avons enquêté auprès des élèves de 3^e générale, 3^e d'insertion et 3^e SEGPA. L'un des volets de la recherche portant plus particulièrement sur le rapport à la lecture des élèves en fin de cycle de collège, nous avons naturellement été concernées par la problématique relative aux « ratés de l'apprentissage de la lecture ».

La question de l'évaluation de la maîtrise de la lecture est complexe. Il est à peu près acquis aujourd'hui que les réponses relèvent de paradigmes divers : cognition, représentation sociale et culturelle, psychologie et psychanalyse, acculturation, didactique. Cependant une chose est sûre : pour mieux comprendre comment la compétence lectorale se construit – il est en effet indéniable que même le lecteur qualifié de faible a construit une compétence dans le domaine de l'écrit – le chercheur doit s'intéresser au sujet lecteur lui-même, à son activité et à ce qu'il y investit intellectuellement, psychiquement, socialement et culturellement. Dans cette perspective, nous sommes loin d'avoir investi toutes les pistes. La didactique de la lecture telle que nous la concevons est une didactique centrée sur le sujet, et qui prend en compte son rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2000). La conquête de la langue écrite est un acte impliqué, relevant d'une appropriation individuelle, et c'est pourquoi nous pensons que seul ce « parti pris de l'apprenant » (Delamotte *et al.*, 2000), peut favoriser la réussite des apprentissages dans ce domaine.

Cette étude, en cours de réalisation, devrait permettre d'identifier les éléments concernant l'apprentissage de l'écriture et de la lecture qui, dans le parcours scolaire de ces élèves, ont pu constituer à un moment donné des obstacles. Elle devrait également nous aider à repérer à quels moments spécifiques du parcours ces obstacles se sont révélés, et dans le cadre de quelles modalités d'apprentissage de l'écrit (école maternelle et découverte du code, CP et apprentissage de la lecture, cycles 2 et 3, collège et approche littéraire, lycée et exercices formels). L'article, tout en rendant compte des réponses des élèves, présentera et analysera leur profil de lecteur ainsi que leur rapport à la lecture. Cette analyse devrait nous permettre de mettre en évidence les éléments liés à l'écrit en milieu scolaire et perçus comme sources de ratés de l'apprentissage et causes de l'échec.

1. Lire au collège : ils savent faire, mais n'aiment pas ça...

Dans cette partie du texte, nous allons nous centrer sur une catégorie d'élèves qui a retenu notre attention, mais dont on parle finalement assez peu : il ne s'agit ni des 4 % d'élèves en grande difficulté de lecture à la fin de la scolarité élémentaire, suspectés d'illettrisme ou de dyslexie, ni des élèves très bons lecteurs à leur entrée en 6^e, (capables d'interpréter des textes de nature différente, de relier les informations entre elles, de comprendre les informations

1 CLEPT : Collège lycée élitare pour tous, établissement qui accueille des collégiens et lycéens « raccrocheurs ».

implicites du texte, etc.), mais plutôt d'une catégorie intermédiaire, hétéroclite, car difficile à cerner de manière unilatérale, et somme toute assez banale, puisque majoritaire, d'élèves sachant lire mais déclarant ne pas aimer ça, adolescents pour qui la lecture est d'abord perçue comme une activité scolaire, souvent désincarnée, en tous cas peu incarnée dans des pratiques sociales et « familiales », susceptibles de donner vie à un véritable « habitus » lectural : « En effet, arrivés à l'âge de la quatrième, il ne reste que fort peu d'enfants qui se définissent comme des lecteurs, qui déclarent aimer lire [...]. L'inégalité de sollicitation autour de la lecture que l'on constate dès la petite enfance, se retrouve au collège, si elle n'a pas été compensée. On retrouve le même problème de familiarisation avec l'écrit constaté à l'entrée du CP. Ainsi, pour beaucoup d'entre eux, et même chez ceux qui n'ont pas de problèmes majeurs de scolarité, lire et écrire demeurent des activités purement scolaires, dans la mesure où ces pratiques ne s'intègrent pas dans des habitudes familiales, s'effectuent peu et rarement de façon "naturelle", spontanée » (Chartier, 2006). Ces élèves ne sont pas à proprement parler de « mauvais lecteurs », ce sont plutôt des lecteurs fragiles, inaboutis, ou « au bord de la lecture ».

Ces premiers constats nous amènent à considérer la lecture comme une compétence inachevée au collège : si les élèves manifestent un certain nombre de savoir-faire (lire à voix haute de façon relativement fluide, être capables de répondre à des questions portant sur un texte), l'apprentissage est loin d'être entièrement terminé, et beaucoup de choses restent encore à construire dans ce domaine.

À partir de ces constats nous avons eu envie d'interroger la question de l'apprentissage continué de la lecture au collège : apprend-on encore à lire au collège ? Quoi et de quelle façon ? Doit-on considérer que la scolarité élémentaire règle tous les problèmes relatifs à la compréhension ? À la médiation au livre ? Les élèves sont-ils suffisamment outillés pour affronter les textes, notamment littéraires, qui leur seront proposés au collège ? Et qu'en disent-ils ? Dans quelle mesure les pratiques pédagogiques mises en œuvre peuvent-elles favoriser ou au contraire gêner la continuation des apprentissages dans ce domaine ? Et quels en sont les objectifs explicites ou implicites ?

L'objectif ici est donc de décrire et d'analyser le rapport à la lecture de ces élèves, de mieux comprendre un certain nombre de leurs difficultés, et de scruter leur manque d'appétence vis-à-vis de la lecture.

Pour répondre à ces questions, nous avons fait le choix, une fois n'est pas coutume, de donner la parole aux élèves, en leur faisant exprimer leur point de vue. Nous avons réalisé 10 entretiens semi-directifs auprès d'élèves de troisième ordinaire du collège Louis Mauberet à la Mure. Précisons seulement que ces élèves étaient volontaires, mais que sur les 10, 6 ont déclaré lors de la présentation préalable de l'enquête à la classe, ne pas aimer lire et avoir envie d'en parler. Nous avons trouvé cette démarche intéressante, compte tenu du poids symbolique et des représentations sociales de la lecture à l'école, et c'est principalement sur l'analyse de ces 6 entretiens que sera construite notre analyse.

L'entretien recoupait en grande partie les rubriques utilisées auprès des élèves du CLEPT, mais était beaucoup plus orienté sur le rapport à la lecture (pratique et représentations) scolaire/périscolaire de l'élève, la perception de ses compétences, de ses difficultés, de ses réticences, la place enfin attribuée à la lecture dans le parcours scolaire. Les entretiens ont été réalisés au collège, à la fin de l'année scolaire (au moment des conseils), et ce détail n'est pas anodin : ces élèves quittant le collège l'an prochain, ils ont pu exprimer les choses avec une certaine distance, à la manière d'un bilan à mi-parcours du cycle secondaire, bien entendu sans souci d'évaluation institutionnelle de leur propos. Nous aurions pu présenter nos résultats sous forme de petites monographies, tant chaque individu entretient avec cette activité une relation intime, unique, irréductible à des généralités. Néanmoins, dans un souci d'économie, nous avons préféré dans un premier temps présenter les thématiques qui émergent à la toute première lecture de ces entretiens. Il n'empêche que le lecteur pourra identifier, au gré des citations, dans les propos parfois contradictoires de ces élèves, la complexité de ce rapport individuel à la lecture.

Que disent-ils de la lecture, et comment interpréter leurs propos ? Voici les grands axes de notre analyse.

1.1. La lecture et moi

Toute une série de questions de l'entretien visait à amener les élèves d'une part à donner leur point de vue sur l'activité de lecture en général, d'autre part à s'évaluer en tant que lecteur. Ils pouvaient s'exprimer « librement », étant entendu que leurs propos n'auraient aucune incidence ni sur leurs résultats scolaires ni sur leur image d'élève. Les propos recueillis font ressortir des réactions épidermiques : fortement modalisés, utilisant le lexique des sentiments, ils témoignent en effet de cette volonté de dire avec un certain excès, le rejet « en bloc » de l'activité lecture :

La lecture, j'aime pas du tout, c'est même une maladie (Michaël), J'ai horreur de lire, j'ai jamais aimé ça (Naïm), Ça m'énerve, je suis pas un passionné (Cyrille), Ça m'ennuie de lire (Antoine), J'ai horreur de ça (Cyrille)

Mais si on cherche à dépasser ce premier stade, à creuser ce « cri du cœur », on obtient des choses beaucoup plus nuancées, moins tranchées. Lorsqu'on leur demande par exemple d'évaluer leur compétence en lecture, si certains avouent connaître quelques difficultés, évoquant par exemple le manque de rapidité : *J'arrive pas trop à lire aussi, alors euh je vais pas, je lis plus lentement que les autres, même dans ma tête, des fois il pose des questions j'ai pas fini de lire donc (Élisa), Je lis pas très très bien, je dois lire beaucoup moins vite que quelqu'un qui lit plus souvent que moi (Michaël)*, la plupart considèrent qu'ils savent lire : *Je sais lire, je lis bien mais j'aime pas, j'ai pas de dyslexie hein (Benoît), Depuis que je suis tout petit je sais lire (Cyrille), Mais ça me dérange pas de lire un texte d'une page si la prof elle me demande y pas de problème (Michaël).*

Le fait de ne pas aimer lire n'est donc pas spontanément associé à des problèmes de lecture (décodage ou compréhension), mais plutôt à un manque d'habitude, de pratique :

Maintenant je sais pas si c'est une éducation ou si c'est naturel euh le fait de pas pouvoir lire parce que moi mes parents enfin ma mère elle lit un petit peu enfin rien de bien extraordinaire, mais euh mon père lui il lit pas donc y a pas trop de lecture dans la famille, donc je me demande si ça vient de ça, si du fait que j'ai pas été trop, enfin si c'est le fait que je suis pas très destiné à lire (Michaël), Ben mes sœurs elles lisent beaucoup, mais moi non, peut-être parce que elles elles ont lu beaucoup, ben en fait eux ils lisent par plaisir, ils ont été habitués à lire quoi, et moi ben j'ai jamais été habitué à lire (Laurent), Ben par rapport à d'autres que je vois et qui sont toujours avec leur bouquins, moi je lis presque pas (Roselyne).

Le message est donc le suivant : en gros, je sais lire, le problème ne se situe pas là, et pourtant je ne lis pas, d'abord parce que, contrairement à d'autres, je n'en ai jamais pris l'habitude.

Comment ces élèves se représentent-ils le « bon lecteur » ?

Pour nos témoins, celui qui lit bien sait lire à voix haute : *Quelqu'un qui lit normalement, qui bute pas sur les mots tout le temps, qu'on arrive à comprendre quand il lit un texte quoi, pas qui s'arrête, qui laisse un blanc quand il lit un texte (Élisa), Quelqu'un qui hésite pas (Antoine), Ben déjà quelqu'un qui bégaie pas, qui sait ce qu'il dit (Cyrille)*. De ce point de vue là, mise à part Élisa, tous se considèrent comme performants.

C'est aussi *Quelqu'un qui lit vite (Cyrille, Antoine), En comprenant l'histoire (Antoine)*. Or certains avouent connaître quelques difficultés à ce niveau là : *J'arrive bien à lire, mais je comprends pas toute l'histoire (Antoine)*.

C'est enfin et surtout quelqu'un qui aime lire et qui le fait sans être contraint :

Quelqu'un qui sait se mettre dans le livre quoi, pas lire une page ou deux fermer le livre, cinq minutes après revenir, relire une page ou deux, pas lire parce qu'on doit lire, lire parce qu'on aime lire (Cyrille), Aimer lire déjà, pas être contraint, pas se dire chaque soir comme ça je dois lire ça, aimer l'histoire quoi, lire ce qui nous plaît, et comprendre ce que l'auteur veut dire (Yohan).

C'est pourquoi dans l'ensemble nos témoins ne se considèrent pas comme de bons lecteurs : s'ils savent lire, ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent, et le font souvent sans plaisir.

1.2. La lecture littéraire : point névralgique des tensions

Mais de quelle lecture est-il question en fait ? Très vite l'enquêteur réalise que pour ses élèves, lire signifie « lire au collège » et en particulier « en français ». Le type de lecture qui cristallise le rejet évoqué plus haut est représenté par le texte littéraire lu et étudié en classe de français :

Mais un livre comme ça non, un roman ça j'aime pas du tout, les récits, les romans, les livres qu'on nous distribue au collège quoi (Antoine), Les livres qu'on lit en français, Anne Franck, je vois pas à quoi ça va me servir (Naïm), Mais je lis pas des livres, des romans, je lis pas un livre pour moi, prendre un livre à la bibliothèque, non, j'ai pas

envie [...] J'ai même pas fini de le lire (le journal d'Anne Franck), quand j'aime pas, ça m'intéresse pas alors j'ai pas envie de lire (Élisa), Enfin la lecture ça doit être normalement un plaisir, mais moi j'arrive à lire des livres entiers mais on se fait pas plaisir dessus, on retient pas (Antoine)

Donc la lecture qui est en cause c'est la lecture littéraire, celle pratiquée dans les autres disciplines semblant poser beaucoup moins de problèmes :

Un long texte de SVT on y arrive toujours [...] parce que j'ai l'impression qu'en SVT c'est des choses nouvelles et qu'on nous explique tout de suite, alors qu'en français la lecture on dit que c'est su donc... [...] En français c'est des choses qu'on apprend depuis le début de notre vie quoi, alors qu'en SVT y a beaucoup de choses qu'on connaît pas, (Dimitri), La plupart du temps, c'est sur les textes, alors y a pas grand-chose à apprendre, c'est toujours la même chose sur les textes (Antoine), Ça me dérange pas de lire mon livre d'histoire par exemple ou de maths ou de physique (Cyrille)

Soulignons au passage, car cela n'est pas anodin, que pour ces élèves, et nous avons retrouvé le même discours chez les élèves plus âgés du CLEPT, la discipline français apparaît comme un objet d'apprentissage non identifié, une matière aux contours un peu obscurs où l'on ressasse à l'infini des « choses », « des trucs » sans mobile apparent : *C'est juste des textes à lire, et après un truc, un contrôle (Benoît), Des études de documents pour arriver à un but, pour arriver à quelque chose quoi, un point de grammaire ou un truc comme ça (Dimitri), et dont ils ont du mal à cerner les enjeux.*

Venons-en à présent aux difficultés que les élèves évoquent à propos de la lecture littéraire en français. Autrement dit quels sont les principaux obstacles, embûches rencontrés par les élèves dans ce domaine ?

Beaucoup évoquent la difficulté à « planter le décor » :

J'arrive pas à imaginer les personnages comment ils sont en réalité, par exemple comme Harry Potter, si on lit qu'il a des cheveux bruns tout ça mais on sait pas comment il est réellement, les paysages j'arrive pas à m'imaginer, j'arrive pas à rentrer dans le livre (Cyrille), Quand il écrivent il faut vraiment se mettre dans le contexte, etc. et ça j'ai du mal à arriver à me mettre dans le même contexte qu'eux, à savoir dans quel contexte ils étaient quand ils posaient la question [...] C'est le début de l'histoire en fait, ça m'intéresse pas (Michaël)

Ici les élèves semblent souffrir de ce que l'on pourrait appeler un « manque de mise en scène », comme si rien de concret ne les aidait à élaborer mentalement le cadre imaginaire nécessaire à la fiction. S'ils ont du mal à entreprendre ou à poursuivre leur lecture, c'est que rien ne les aide de façon concrète à donner corps à cette fiction, à la rendre palpable, à la relier à des fragments de leur réalité, à lui donner un sens.

Du coup ils évoquent le manque d'intérêt à l'égard de ce type de lecture :

Y a des livres je trouve qu'ils sont pas intéressants pour moi (Cyrille), J'ai l'impression en fait que je me désintéresse au fur et à mesure que je lis et que je me perds après dans autre chose, alors je lis et des fois je me dis tiens, je sais même plus de quoi elle parle en fait, pourtant je l'ai lu hein, mais y rien qui m'accroche (Michaël), C'est le début de l'histoire en fait, ça m'intéresse pas jamais, alors j'abandonne (Anthony).

Ce manque d'intérêt, évoqué de façon récurrente, est souvent associé aux thématiques choisies :

J'aime pas les sujets qu'ils mettent dans les livres, j'aime pas ces livres donc, c'est les sujets moi qui me posent problème, ces histoire j'aime pas ça, ça m'intéresse pas donc je me donne même pas la peine, [...] J'aime lire mais pas leur histoires à eux [et à propos du journal d'Anne Franck] Y a pas d'action, c'est triste (Benoît),

Les élèves évoquent également la difficulté à comprendre ce type de textes, qui exigent une lecture analytique, plus experte, vis-à-vis de laquelle beaucoup se sentent démunis :

Je me demande si c'est le fait de pas lire assez ou si vraiment j'ai un manque de compréhension avec les écrits euh parce que y a des auteurs mais je comprends pas du tout [...] Je peux comprendre tout ce qui se dit mais après bon on a vu en cours qu'y avait d'autres trucs qu'il fallait lire entre les lignes, y a une critique générale, enfin y a une histoire d'origine et y a un truc à côté pour euh, enfin comment dirais-je, faut lire entre les lignes quoi (Michaël).

Lire en français au collège, c'est aussi être confronté à des textes de plus en plus complexes du point de vue linguistique : *Ben le vocabulaire, quand il y a des choses qu'on comprend pas, par exemple là on doit lire Rhinocéros et y a beaucoup de mots que je comprends pas, mais en fait c'est pas tellement le vocabulaire, c'est plutôt la formulation en fait, et puis dans les dialogues on se trompe de personnage (Laurent), à un langage inconnu, peu familier, non pratiqué qui entrave la compréhension : Ce qui m'énerve aussi dans les livres qui sont assez anciens, le langage il est assez compliqué et puis c'est souvent la même chose, y a des phrases faut vraiment calculer chaque mot pour comprendre le sens, sinon deux trois mots à la suite c'est des mots qu'on n'utilise pas maintenant, on comprend pas la phrase donc il faut le relire deux ou trois fois, donc j'aime bien lire un livre sans avoir de coupure (Cyrille). David résume assez bien les choses en disant : C'est pas de lire qui me gêne, c'est que la difficulté des livres elle devient compliquée.*

Le cas d'Élisa est un peu particulier. Elle est la seule à faire allusion à de réels problèmes de décodage : *J'hésite sur des mots et j'arrive pas à lire un texte sans vraiment m'arrêter. Au début de l'année, Élisa a demandé à son professeur de français de ne pas lui demander de lire à voix haute devant la classe. Un contrat a été passé : Élisa ne lira que de courts passages, préparés la plupart du temps. Si Élisa ne veut pas lire à voix haute c'est parce qu'elle a peur de se tromper : J'ai peur de me tromper en fait en lisant, et qu'après on se moque de moi, en fait je relis plusieurs fois dans ma tête pour être sûre que c'est ce mot là. Son blocage remonte à l'enfance : lorsqu'on lui demande comment elle a appris à lire, elle répond : On apprenait sur des petits mots comme ça, on lisait le mot et on le coupait d'abord [...] C'est vers le CM1 qu'on a commencé à se moquer de moi, alors j'osais plus lire et j'avais toujours peur de me tromper et qu'on se moque de moi, c'est pour ça que je lis un peu doucement et je bute sur des mots parce que j'ai peur de me tromper [...] Dans ma tête je lis bien, c'est les gens en fait qui me gênent.*

Ce qui gêne enfin beaucoup les élèves, c'est la longueur des lectures : *Quand on arrive au collège qu'on doit lire des gros livres, ça nous perturbe (Dimitri), qui de*

surcroît sont imposées : *Quand on nous a imposé ce livre y avait déjà la moitié des élèves qui étaient pas enfin ils devaient lire parce qu'il y avait une note à la fin mais autrement* (Dimitri), *J'étais obligé de le lire donc je l'ai lu mais sinon* (Cyrille), *Je le fais par obligation, je le fais parce que je devais le faire et que je l'aurais pas fait de mon plein gré* (Michaël), *Je me force à les lire* (Naïm).

Enfin ils évoquent la difficulté à lire seul ce type de texte qui nécessite une médiation : *C'est chez moi que j'aime pas* (Benoît), *Je les apprécie plus que si je devais lire les bouquins à la maison parce qu'on est tous ensemble, c'est toujours moins long en plus [...] On doit les lire tous seuls* (Anthony), et le manque de médiation : *C'est juste avec un livre épais, prenez des notes pour vous y retrouver, mais sans plus quoi* (Dimitri)

En définitive, les propos des témoins donnent l'impression que la lecture littéraire est perçue comme une activité livrée sans le mode d'emploi ni le service après-vente, un objet d'apprentissage non ancré dans un corps de pratiques susceptibles de les relier aux autres pratiques langagières dans la classe. Elle est présentée comme occupant un espace à part, coupé des autres lectures, une zone d'abstraction, faisant principalement appel à une approche intellectuelle, abstraite. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils font en français les élèves répondent *On lit des textes*. Le problème pour eux, c'est que les enseignants considèrent qu'ils savent lire, et que les modalités de la compréhension ne sont plus à l'ordre du jour : *Ils estiment qu'on sait lire, que le livre c'est acquis donc [...] Ils estiment qu'on fait ça depuis la primaire que ça doit être acquis, qu'on aurait pas à revenir sur le livre* (Dimitri).

La question d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension se pose donc ici de façon très nette.

1.3. Prémices de passages à la lecture

Qu'en est-il de leur rapport personnel à la lecture ? Lisent-ils lorsqu'ils n'y sont pas contraints, et quoi ? Et pour quelles raisons ? Dans ce cadre là éprouvent-ils du plaisir et de l'intérêt à ces lectures buissonnières ? Existe-t-il des ponts entre pratiques scolaires et extrascolaires de lecture, entre lecture et autres activités langagières ?

Premier constat : à l'instar de « l'écriture extrascolaire des collégiens »², la pratique de la lecture n'est pas un terrain en friche. Mais il faut insister, creuser, reformuler la question de différentes manières, tant ces élèves font de la résistance et répugnent à l'idée de se présenter comme lecteurs : *Je lis après des magazines quoi, mais c'est pas ce que j'appelle de la lecture, c'est des méthodes, c'est différent, j'appelle pas ça de la lecture* (Raphaëlle).

Pourtant les lectures sont nombreuses, la plupart du temps reliées à un centre d'intérêt privilégié, et font l'objet d'un investissement important :

Quand je lis c'est pas pareil c'est pas une histoire, parce que je lis des trucs de self défense ou l'encyclopédie des arts martiaux, sur ce qui me plaît quoi, mes loisirs [...] J'ai

2 PENLOUP, M.-C., 1999.

plein de livres sur ça [...] Des fois je sors pas de chez moi, je vais même pas voir mes copains, quand je suis dedans j'en sors plus (Benoît), Des romans j'en lis pas tellement parce que je sais pas trop mais c'est souvent sur Internet que je lis des textes, des petits textes, des paragraphes qui parlent de l'histoire, sur la guerre, sur les armes, comment étaient les bunkers, comment ils se cachaient, tout ça ça m'intéresse, les différents alliés, (Cyrille), Les livres euh qui expliquent des trucs d'informatique comme ça j'aime bien, je lis comme ça sans hésiter j'arrête pas (Anthony), Les revues de pêche, chasse, des choses comme ça, c'est des choses pas liées au collège. J'ai lu un gros livre sur la chasse, donc tout ce qui est gibier, ça ça m'intéresse (Naïm)

Deuxième constat : les élèves évoquent la nécessité de relire, de revenir sur certaines lectures qu'ils n'ont pas été capables de lire à un moment donné, qu'ils ont laissées en attente, et sur lesquelles il vont revenir, de leur propre initiative : *Je lis Tintin, j'ai toute la collection, j'aime bien, je les ai depuis la 6^e, mais je les ai commencés à partir de la 4^e, (Léo) ; J'avais commencé Les Dix petits nègres chez moi et ça m'a plu parce que l'année dernière on l'avait déjà étudié et j'ai relu et ça m'a plu (Benoît).*

C'est pourquoi aussi certains évoquent leur choix d'acheter certains livres, pour justement pouvoir y revenir autant que nécessaire : *Surtout j'achète aussi, oui comme ça après je peux les relire, si j'ai pas bien compris [...] Faut prendre son temps, quand on comprend pas faut relire (Yohan)*

Ces commentaires sont intéressants car ils montrent comment s'installent de façon très progressive les habitudes de lecture, comment se constitue peu à peu le « patrimoine » du lecteur en herbe : certaines lectures jugées trop ardues sont consignées, mises en attente, pour être reprises lorsque le lecteur se sent mieux armé pour les aborder³. Le problème soulevé ici c'est peut-être que l'école n'est guère patiente, et qu'elle demande aux élèves de mordre à l'hameçon de la lecture avant même qu'ils aient toutes leurs dents.

Autre constat : d'autres médias, non exclusivement livresques ou textuels, peuvent, dans certaines situations, venir à la rescousse de la lecture. C'est le cas notamment pour les lectures privées (c'est-à-dire sans lien avec les lectures faites dans le cadre scolaire, uniquement motivées par un centre d'intérêt personnel). Parfois, c'est la télévision qui motive la lecture, comme en témoignent les propos de Dimitri : *J'avais lu euh un livre d'un personnage que j'aimais bien et le livre faisait plus de 500 pages et je l'ai lu et j'ai pu tout retenir [...] Je l'ai vu à la télé et je l'ai acheté tout de suite [...] On est dans son truc quand on connaît bien c'est parlé dans des termes plus familiers quoi plus pour les jeunes, on se lance plus vite dans l'histoire quoi, on aime bien celui qui raconte, on a envie de savoir ce qu'il a fait, ça va plus vite [...] J'ai pas vu les pages passer. Lorsqu'on demande à Dimitri ce qu'il a ressenti à la fin de cette lecture il exprime une certaine fierté, et a l'impression d'avoir franchi un cap : *C'était bien j'avais l'impression d'arriver au même point que les autres [...] Si les autres livres c'était pareil et si j'arrive à lire comme ça les autres livres en français ce serait bien.**

3 Voir à ce propos le passionnant travail réalisé par Dourojeanni (2006) sur les jeunes adeptes de « Chair de Poule » et la construction progressive, de leurs habitudes de lecture personnelle.

Mais le support vidéo peut également être utilisé à cette fin dans le cadre scolaire, et c'est perçu de manière très positive par certains élèves, pour qui la télévision est le premier (ou l'un des premiers) vecteur culturel. C'est encore le cas de Dimitri, qui dit, concernant l'étude de *Dracula* : *Tout le monde en a entendu parler à la télé ou quelque part d'autre donc on avait envie de savoir mieux ce qui se passait*. Même chose pour Cyrille qui évoque lui aussi l'aide apportée par ce support dans le cadre des lectures faites en français :

Une fois qu'on a vu le film j'ai bien aimé mais sinon j'aimais pas [...] Le livre que j'ai assez bien compris c'est Le voyageur sans bagages, au début j'y comprenais rien et à la page 50 à peu près on a regardé le film et là je suis bien arrivé à lire et je suis rentré dedans, la première chose que j'ai faite après avoir fini mes devoirs le soir c'est finir le livre, alors qu'avant le livre il était au fond du tiroir et... [...] Un livre c'est beaucoup différent quand même du film, y a beaucoup plus de choses dans le livre, donc même si on fait des contrôles sur le livre et qu'elle pose des questions un peu difficiles si on n'a pas lu le livre on peut pas répondre même si on a vu le film, mais on pourrait regarder le film avant de lire le livre comme ça on pourrait se faire une idée [...] C'est pour voir l'ambiance, le caractère des personnages, voir comment ils répondent parce qu'on lit mais on met pas le ton si on lit dans notre tête, et après on arriverait à se mettre une petite histoire dans notre tête, à mettre en scène.

Cyrille voit aussi un lien entre lecture et jeux vidéo :

Enfin ça a pas trop à voir avec la lecture mais si quand même, c'est que dans les jeux vidéo juste avant de faire une bataille y a deux ou trois pages qui expliquent comment ça va se dérouler et y a des jeux qui sont assez réels, j'en ai trois, et j'aime bien suivre l'histoire, je fais pas bêtement le jeu comme ça, là je suis bien passionné je sais pas pourquoi mais j'aime bien.

Entrer en lecture, sous toutes ces formes, implique donc d'avoir du temps, de pouvoir relire, de pouvoir faire le lien entre les lectures faites en classe, ses centres d'intérêt, et les médias les plus familiers (en l'occurrence la télévision ou Internet par exemple). L'entrée en lecture implique aussi un certain partage, une invitation qui passe par la parole : s'ils ont franchi le cap ou sont en train de le faire, c'est parce quelqu'un les y a invités verbalement. Ce passeur de lecture est souvent le professeur de français, mais pas toujours. Ce peut être une personne proche, en qui on a confiance, avec qui on a tissé des liens affectifs :

Y en a un que j'ai bien aimé, c'est ma sœur qui m'avait dit de le lire, Moi Christiane F., 13 ans, droguée, prostituée..., celui-là il est bien, parce qu'en fait c'est une biographie, elle raconte son mal être (Benoît), Ben en fait je savais pas du tout à quoi m'attendre et j'avais plusieurs amies qui m'en parlaient en me disant que c'était super bien, super bien, super bien, et comme c'est deux amies avec qui je m'entends super bien et qu'on a les mêmes goûts, j'ai dit pourquoi pas je vais essayer, et finalement ouais, je sais pas ce qui m'accroche exactement mais j'aime (Raphaëlle).

À partir de là le rapport à la lecture peut basculer, l'image de l'élève réfractaire se fissurer, le lecteur devenir plus confiant, laissant présager bien d'autres lectures encore :

Par exemple moi je prends l'année dernière, y avait des livre qui m'intéressaient pas du tout je m'en rappelle plus, et on a lu le livre de Robinson ou la vie sauvage, non

Vendredi ou la Vie sauvage, et il m'a bien plus celui là et je l'ai fini en beaucoup moins de temps que je fais normalement et je pense que c'est à partir de là si on trouve un bon livre... (Léo).

L'analyse empirique du rapport personnel à la lecture des élèves qui vient d'être présentée montre bien le développement de compétences et d'habitudes de lecture, mais ces « prémices de passages à la lecture » sont finalement peu relayées ou investies par l'enseignement. Or la lecture n'est pas coupée des autres activités langagières. Jouer, regarder la télé, lire, chercher de l'information sur Internet, chatter, parler, écouter, imaginer, rêver, penser, apprendre, tout se tient ou devrait se tenir. C'est un peu ce que nous suggèrent ici ces élèves. Et s'ils n'avaient pas tout à fait tort ? Mais est-ce le cas dans le cadre des activités pédagogiques, notamment en français, où les textes proposés exigent pourtant des compétences textuelles et des accointances culturelles que sont loin de posséder tous les élèves ? Sans doute pas, et c'est peut-être là que se situe le problème : ces élèves savent lire, mais ne savent pas lire ni apprécier ce qu'on leur propose de lire. Pour eux la lecture littéraire demeure hors de portée, inaccessible, non pas tant par manque de compétences, mais plutôt par manque de « pratiques » permettant de lui donner corps et sens dans le contexte (social, culturel) qui est le leur. Il semble donc que pour ces lecteurs encore fragiles, la lecture, notamment littéraire, ne puisse passer que par une mise en forme (mise en voix, mise en images, en paroles, en gestes...) pour réellement s'incarner dans le quotidien de la classe, et entrer en résonance avec d'autres lectures, d'autres écrits, d'autres paroles et de façon plus fondamentale, avec l'ensemble des pratiques langagières⁴. Cela nous ramène à la question des outils de socialisation de la lecture et à la problématique non résolue des médiations culturelles.

2. Lecture et échec scolaire : les ratés de l'école

La deuxième partie de cette contribution est consacrée aux élèves considérés en échec scolaire soit parce qu'ils n'ont pas intégré un cursus général soit parce qu'ils en sont sortis.

Un consensus s'est construit sur le fait que la maîtrise des compétences langagières et plus particulièrement celles relatives à l'écrit est déterminante dans la réussite scolaire, comme le mettent en évidence à la fois le rapport final de l'INRP sur la production d'écrits et la construction des savoirs dans les disciplines scolaires⁵, et les travaux de l'équipe ESCOL⁶. De là certainement

4 Pour Daunay (2002) la « lecture en réseau » par exemple « ne peut créer un pont entre des pratiques scolaires et non scolaires que si la liberté de lecture des livres du réseau est donnée aux élèves et si la diversité des supports de lectures (livres ou non ; faciles ou difficiles, longs ou courts, littéraires ou non, etc.) permet un ancrage dans les pratiques non scolaires de lecture » (p. 68).

5 INRP, *Production d'écrits et construction des savoirs dans les différentes disciplines scolaires : gestion de l'hétérogénéité des élèves*, décembre 1999.

6 CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, Y., (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.

la pression mise sur la lecture, comme on l'a encore vu ces derniers mois avec le faux débat sur les méthodes de lecture, les discours alarmistes, le comptage des illettrés, des faibles lecteurs, des dyslexiques. On ne peut bien évidemment pas nier que certains élèves ont des difficultés avec la lecture et qu'il faut les aider « à surmonter leurs ratés de l'apprentissage de la lecture ». Pour autant, tout ne va pas de soi et il paraît nécessaire de continuer à questionner certaines réponses construites trop hâtivement (y compris par les chercheurs) et certaines explications établies aujourd'hui comme des évidences afin de mieux cerner le rapport entre l'échec scolaire et la maîtrise de l'écrit, et plus particulièrement la lecture. Ne pas savoir bien lire conduit-il forcément à l'échec ? Et inversement bien lire conduit-il forcément à la réussite scolaire ? Dans quelle mesure l'école ne construit-elle pas de l'échec langagier et scriptural ? Ainsi osons explorer cette idée que les « ratés de l'apprentissage de la lecture » ne sont peut-être pas forcément les ratés de la lecture, et osons nous demander si ce n'est pas l'école qui rate quelque chose en matière d'apprentissage de la lecture avec certains élèves.

Cette partie vise donc à construire un contre point en regardant la question de l'apprentissage et de la pratique de la lecture selon deux prismes construits à partir de deux groupes d'élèves, d'une manière rétrospective à partir du point de vue des lycéens décrocheurs, d'une manière décalée à partir du point de vue des collégiens de SEGPA qui eux n'ont pas réussi à intégrer le cursus secondaire général.

Ces élèves ont en commun bien qu'en échec scolaire de s'être accrochés. Les élèves décrocheurs que nous avons rencontrés au CLEPT, après être sortis volontairement du système scolaire parce qu'ils s'y trouvaient en difficulté, y retournent avec le projet scolaire d'obtenir le baccalauréat. Ils sont motivés, ou remotivés, et se réengagent dans une dynamique d'apprentissage qui devrait les conduire à, comme l'indique le titre de ce numéro, « surmonter les ratés de l'apprentissage ». Quant aux élèves de 3^e SEGPA, bien que déclarés non aptes à intégrer le collège, ils n'ont pas quitté le système scolaire et ne sont pas en rupture de ban avec lui. Ils ont suivi un parcours complet et très cadré, mais décalé par rapport au cursus général. À la fin du parcours, leur formation est sanctionnée par un examen, qu'ils souhaitent réussi et pour lequel ils se mobilisent.

Pourquoi ces élèves intéressent-ils la recherche en lecture ? Tout d'abord parce que leur profil exclut de recourir au motif de la démotivation pour expliquer l'échec. Ensuite, parce que leur âge et leur histoire scolaire les situant en fin de parcours, il est possible d'appréhender avec eux les problèmes de manière rétrospective. Ces élèves peuvent parler de l'échec, et du rôle de l'écrit avec un certain recul. Ils peuvent aussi, en revenant sur leur parcours scolaire, identifier quels éléments ont pu constituer des obstacles à l'apprentissage (événements particuliers, modalités scolaires, types d'évaluation...). Enfin, ces élèves ayant un certain âge, certains parmi eux font preuve d'une maturité intellectuelle et psychologique suffisante pour expliquer et expliciter ce qui a provoqué l'échec, et quel rôle y a joué leurs difficultés en lecture – écriture.

Nous avons donc mené avec ces élèves du CLEPT de Grenoble et de la 3^e SEGPA du collège de La Mure des entretiens sur leur parcours scolaire avec l'objectif de rechercher quelle pouvait être la place de l'écrit dans l'échec scolaire auquel ils ont été confrontés. Les thèmes abordés lors de ces entretiens portent sur les points suivants :

- perception des activités de lecture et écriture en classe, dans les différentes disciplines, et pas seulement en français, nature de ces activités, modalités, fonctions,
- intérêt pour ces activités,
- place et rôle de ces activités dans les processus d'apprentissage dans les différentes disciplines,
- réussites et difficultés avec l'écrit,
- pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires.

Nous choisissons ici de rendre compte des propos et avis de trois élèves, Mathias, Laurine et Marion, que nous considérons comme représentatifs de profils d'élèves pour lesquels le lien qui s'est tissé entre lecture et échec scolaire questionne les pratiques pédagogiques. On peut considérer que ces élèves constituent des exceptions : nous ne le croyons pas, dans la mesure où nous avons retrouvé dans les propos de leurs camarades des questionnements similaires. Par ailleurs, mieux comprendre le rapport entre échec scolaire et lecture passe par la voie de la centration sur le sujet élève et lecteur pris dans son individualité et sa singularité et sur ce qu'il construit et comprend de son activité de lecteur et de son apprentissage de la lecture⁷. Enfin l'enseignant travaille avec des individus et pas avec des groupes sociaux. Certes ce qu'il sait des pratiques socioculturelles l'aide à lire et décoder les pratiques individuelles, mais il a surtout à « décoder » des individus pour leur proposer des démarches d'apprentissage adaptées.

Les réponses que nous avons obtenues lors des entretiens nous montrent qu'en matière d'apprentissage de la lecture et de recherche sur ce qui le favorise ou y fait obstacle, il pourrait être profitable de découpler des paradigmes considérés jusque là comme fortement liés, à savoir la lecture et l'écriture, la pratique de lecture et la réussite scolaire, la lecture scolaire et la lecture extra scolaire. Ces analyses se présentent davantage comme des hypothèses pour affiner la réflexion sur la lecture.

2.1. Rapport à l'écrit, lecture et écriture

Les discours des élèves engagent, dans le vaste champ de l'acculturation à l'écrit, à distinguer lire et écrire pour tenter de mieux formaliser comment le sujet en construit la spécificité. Certes lire et écrire sont deux compétences et pratiques scripturales et l'école s'efforce de les mettre en rapport l'une avec l'autre afin d'en articuler les apprentissages, cependant elles demandent de la part des sujets des habiletés et des investissements totalement différents.

⁷ Idem.

Il apparaît que pour certains apprenants le rapport à l'écrit se construit plus difficilement quand il s'agit de lire que quand il s'agit d'écrire.

C'est ce que suggèrent les propos de Mathias, élève de 3^e de SEGPA, qui annonce d'emblée qu'il n'aime pas l'école, qu'il a des difficultés en lecture et écriture, ce qu'a confirmé son professeur, qu'il n'aime pas lire et ne lit pas, sauf les manuels d'entretien des machines agricoles et le livret du code de la route (voir ci-dessous). Le portrait que Mathias construit de lui-même est donc celui de l'élève en échec avec l'écrit, donc avec l'école. Pour autant Mathias affirme qu'il n'est pas « dérangé » par l'écriture :

E : *Je reviens au début pour toi l'école c'est lire et écrire* – Mathias : *Oui* – E : *Et ça tu n'aimes pas faire lire et écrire ce n'est pas ton truc* – M : *Non ce n'est pas mon truc [...]*
– E : *Et pour écrire alors qu'est-ce qui te déplaît* – M : *Écrire ça ne me dérange pas* – E : *Écrire ça ne te dérange pas oui pourquoi* – M : *Non ça ne me dérange pas d'écrire* – E : *Mais est-ce que tu aimes bien ou est-ce que c'est simplement que ça ne te dérange pas*
– M : *Non ça ne me dérange pas du tout* – E : *D'accord et qu'est-ce que tu écris alors qu'est-ce que tu es amené à écrire* – M : *Ben pour répondre aux questions* – E : *Oui tu es obligé ou sinon quand tu es chez toi que tu n'es pas à l'école est-ce que tu es amené à écrire des fois ou pas* – M : *Non rarement non*

Parallèlement, Mathias affirme qu'il lit quand ça l'« arrange » :

E : *Et tu lis des magazines des fois ou des revues* – M : *Non je lis quand ça m'arrange*
– E : *Tu lis quand ça t'arrange alors pour quoi par exemple* – M : *Ben je ne sais pas des fois quand mon père il achète quelque chose le livre d'entretien des fois je le prends et je regarde des trucs comme ça* – E : *Tu lis des modes d'emplois ou des trucs comme ça*
– M : *Oui*

Une fois remarqué, selon une analyse plusieurs fois formulée déjà, que ces pratiques de lecture et écriture sont liées à des situations quotidiennes et circonscrites à une utilité précise, ce qui au bout du compte les rend peu fréquentes, il n'en reste pas moins que Mathias envisage lecture et écriture de manière presque antinomique, comme le suggère l'emploi du couple arranger / déranger, construit à partir du mot « ranger ». Comment entendre ce que dit Mathias ? Le terme de « déranger » suggère que pour cet élève écrire ne provoque pas de « désordre » en lui, voire qu'écrire produit le contraire du désordre, alors que lire « dérange ». En effet Mathias dit qu'il lit quand « ça l'arrange », c'est-à-dire quand ça lui est utile et que cela lui permet de mettre de l'ordre dans ce qu'il doit savoir, en particulier pour faire fonctionner les machines agricoles. Ainsi on peut faire l'hypothèse que, écrire relevant d'une expression personnelle, l'individu en contrôle en partie le processus et peut construire en quelque sorte son propre ordre. En revanche la lecture requiert une décentration de l'individu par rapport à lui-même pour prendre en compte l'autre qui écrit ; il faut entrer dans sa logique, dans ses mots et son discours, c'est-à-dire entrer dans un autre ordre. Dans chacune de ces pratiques, le rapport à l'écrit qui se construit est différent et peut prendre pour l'individu des valeurs antinomiques. Ces aspects de la lecture, de sa pratique et de son

apprentissage ne trouvent pas toujours place dans des démarches pédagogiques qui privilégient l'articulation décodage / compréhension⁸.

2.2. Lire et réussir à l'école

Maitrise de l'écrit et réussite scolaire sont fortement liées. Il est indéniable que, les différents apprentissages disciplinaires prenant appui sur l'écrit, l'élève en difficulté avec l'écrit risque d'être en difficulté scolaire. Pour autant construire le rapport maîtrise de l'écrit / réussite scolaire principalement dans ce sens ne permet pas d'en explorer toutes les implications pédagogiques. On peut en effet bien savoir lire et rater à l'école. Parmi les élèves rencontrés, deux ont réussi leur apprentissage de la lecture et ont suivi une scolarité primaire satisfaisante, puis elles ont connu l'échec au collège. Quel enseignement tirer de cette situation dans laquelle se trouve un certain nombre d'élèves ?

2.2.1. Laurine : Aimer lire et rater à l'école

Laurine a suivi un parcours en primaire plutôt satisfaisant, mais n'a pas franchi les obstacles du collège. Elle se retrouve donc orientée en SEGPA où au bout du compte elle ne réussit pas mal puisqu'elle obtient en 3^e une moyenne générale de 18. Son professeur pense qu'elle pourra intégrer une classe de BEP sans problème et qu'elle y réussira. Ces succès scolaires ne doivent pourtant pas faire oublier que Laurine n'a pas trouvé sa place dans le cursus général et qu'elle a été déclarée en échec. Or son profil d'élève et de lectrice contredisent la dialectique rapport au savoir / rapport à l'écrit / échec / réussite. En effet Laurine est une élève motivée, qui aime l'école, parce qu'elle aime apprendre et réfléchir comme elle le dit elle-même :

E : Est-ce que toi tu aimes bien l'école ou pas ou est-ce que ça t'ennuie – Laurine : Non j'aime bien l'école [...] ben j'aime bien apprendre des choses ben j'aime bien les profs aussi ils sont sympa et puis je ne sais pas [...] ben apprendre des nouvelles des nouveaux trucs des nouvelles méthodes [...] – E : D'accord alors par exemple qu'est-ce que tu aimes bien faire en maths – L : Ben des problèmes euh des opérations j'aime bien un petit peu de tout en maths [...] ben il fallait réfléchir et il fallait savoir ce qu'il fallait faire [...] j'aime bien ben j'aime bien un peu toutes les matières

Ainsi Laurine envisage les activités scolaires dans leur dimension intellectuelle : « apprendre », « réfléchir ». Il ne s'agit pas seulement d'accomplir des tâches ou des exercices, mais bien d'activer une compétence intellectuelle. Par ailleurs, elle a une pratique d'écriture personnelle : elle écrit chez elle dans un cahier des histoires, des poèmes, des chansons. Enfin elle aime lire, lit beaucoup et présente toutes les caractéristiques de la bonne lectrice : appétence, autonomie (elle fréquente la bibliothèque municipale et le CDI du collège), compétence (elle comprend, connaît les livres et les auteurs), milieu porteur (elle évolue dans une famille lectrice où on échange sur les livres), investissement sur l'écrit (elle préfère le livre au film) :

E : Tu aimes bien lire – L : Oui – E : Qu'est-ce que tu lis alors par exemple – L : Je lis Chair de Poule des fois je lis des trucs d'action enfin des livres d'action – E : Où tu les

8 GUERNIER, M.-C., (2000)

trouves ces livres – L : Ben soit au CDI d'ici à la bibliothèque de la Mure ou soit chez moi – E : D'accord tu en empruntes beaucoup – L : Ben j'en emprunte deux à chaque fois et puis après une semaine je les rends et ainsi de suite – E : Tu lis beaucoup alors – L : Ben des soirs je lis avant de m'endormir je lis toujours un quart d'heure une demi-heure – E : Et à la bibliothèque de la Mure tu prends des livres aussi – L : C'est ma mère et mon frère ils prennent et après moi je les lis – E : D'accord donc ce n'est pas toi qui vas les choisir à la bibliothèque – L : Si des fois ma mère elle me donne sa carte – E : D'accord alors qu'est-ce que tu lis par exemple tu m'as dit des Chair de Poule et puis quoi d'autre encore – L : Des livres d'action – E : Qu'est-ce que tu appelles des livres d'action tu peux me donner des exemples – L : Comme dans Stephen King par exemple ou dans Harry Potter il y a de l'action – E : Tu les as tous lus les Harry Potter parce que c'est gros quand même – L : Ben là je suis au 5^e mon frère est en train de lire le 6^e – E : Ah d'accord et vous en parlez après avec ton frère ou pas – L : Après oui on en parle et puis après ma mère elle achète les DVD et on les regarde – E : Ça te plaît aussi les films – L : Oui mais des fois ils enlèvent des trucs des livres quoi enfin moi j'aime bien lire le livre et puis après regarder le film – E : D'accord et tu es déçue par le film ou pas – L : Non mais c'est parce que des fois ils enlèvent des morceaux parce qu'il est gros – E : Et donc en classe ce que vous lisez qu'est-ce que vous lisez en classe – L : Ben on lit des exercices et puis des fois quand on a fini nos exercices on a le droit de prendre un livre – E : D'accord alors les exercices tu trouves ça intéressant comme lecture ou pas – L : Pas trop en fait je préfère les livres comme Harry Potter ou – E : Et ça ça t'intéresse les livres qu'il y a en classe ou pas – L : Oui je prends de temps en temps quand j'ai fini avant les autres [...] – E : D'accord et toi tu penses que tu es une bonne lectrice – L : Oui ça va – E : Qu'est-ce qui te permet de dire que tu es une bonne lectrice – L : Ben je lis... je comprends ce que je lis et je lis assez vite

Les propos de Laurine sont explicites et dessinent donc un profil de bonne lectrice. Mis en rapport avec l'échec scolaire de Laurine, ils suggèrent une question cruciale : pourquoi cette compétence n'a-t-elle pas trouvé à être investie à l'école et dans un processus de réussite scolaire ? Doit-on considérer qu'il y a là un raté et qu'il incombe à l'école ? Les propos de Laurine et l'enquête en cours n'apportent pas directement la réponse, mais on voit la nécessité de ne pas poser la question du rapport entre la maîtrise de l'écrit et l'échec scolaire seulement de manière inductive sous la forme « ne pas maîtriser l'écrit entraîne l'échec », mais aussi de manière plus problématique.

2.2.2. Marion : décrocher et se mettre à lire

L'exemple de Marion construit une autre dialectique entre maîtrise de l'écrit et échec scolaire, qui paraît encore plus problématique. Marion est aujourd'hui élève en 1^{re} L au CLEPT. Auparavant elle a suivi une scolarité normale au collège, a intégré le lycée général et là a décroché. Elle explique ce décrochage par la pression qu'exerçaient sur elle les manières scolaires :

E : Est-ce que la place de l'écrit a eu un rôle dans le fait que tu as eu des problèmes à l'école dans le système traditionnel – Marion : Oui [...] enfin moi c'était aussi vachement lié avec l'apprentissage aussi parce que vu que justement j'étais tout le temps sur les feuilles de pompes normal qu'après pour écrire c'est très dur [...] parce que tu stresses déjà que dans ta tête c'est vide étant donné que c'est tout écrit sur ton bout de papier donc après c'est sûr que pour écrire il faut que tu inventes je peux dire c'est simple si je fais du blabla c'est simple d'écrire et après si tu veux faire quelque chose de correct

c'était pour moi très dur oui [...] oui moi ça me soulait la mise à l'écrit je rentrais chez moi je n'avais pas envie d'écrire des trucs quoi [...] je rentrais je n'avais qu'une seule envie c'était de poser mon sac d'écouter de la musique de faire autre chose tout sauf du scolaire quoi – E : Et à cette époque là est-ce que tu écrivais pour toi toute seule comme tu le fais maintenant – M : Non non pas du tout [...] je faisais vachement de sport vachement de dessin mais l'écriture non

Dans ce contexte scolaire que Marion décrit comme stressant, la pratique de l'écrit perd son sens et paradoxalement, il faut quitter l'école pour renouer avec l'écrit et la lecture :

E : Et la lecture pareil – M : Et la lecture non c'est au moment où j'ai décroché que j'ai commencé à lire [...] vu que les cours ne me plaisaient pas il y a quand même un manque les cours c'est quand même quelque chose qui te rentre dans la tête enfin et là une envie de me nourrir de littérature de phrases enfin de quelque chose et là ça m'a fait vachement de bien de pouvoir rester chez moi et de passer des journées à lire là par contre mes bouquins je les dévorais assez vite [...] alors j'ai lu Le voyage en Iran de Betty Mahmoody ça me plaisait parce que c'était une histoire vraie et en même temps je voyageais dans le pays et cela me faisait apprendre la culture de ce pays bon après ce n'était peut-être pas objectif je ne peux pas juger [...] j'avais essayé de lire Le Voyage de Gandhi mais là je me suis dit reprends ton histoire un peu avant de vouloir [...] après il y a plein d'autres trucs Les Racines des palétuviers ça c'est un médecin qui est allé en Inde qui s'est installé et qui a réussi à monter un truc – E : Tu n'allais pas en cours là donc tu étais chez toi tu occupais tes journées à lire – M : Ah oui et puis à réfléchir vachement à tout ce qui c'était passé justement au niveau scolaire [...] je pataugeais je ne suis pas allée en cours [...] ça a duré un an – E : Et là tu as beaucoup lu – M : Oui [...] j'avais d'autres idées qui naissaient et que je n'avais pas forcément en cours

Dans ces propos de Marion, on voit que la lecture se présente comme une nourriture qui permet à l'individu de se structurer et de se construire. Ce qui interroge ici c'est que ce travail se fait non pas seulement en dehors de l'école, mais surtout contre l'école.

Ainsi il apparaît que pour mieux explorer l'articulation entre ces deux paradigmes, « savoir lire » et « réussir à l'école », il est certainement nécessaire de les découpler. D'une part pour poser la question : d'où vient l'échec scolaire ? Qu'est-ce qui le provoque ? Afin de mettre de côté, comme le propose l'équipe d'ESCOL, les réponses strictement sociologisantes (écart culturel) et psychologisantes (manque de motivation). En effet ni Laurine ni Marion ne manquent de motivation, ni elles ne sont en difficulté avec l'écrit. Or pour l'une cette maîtrise ne parvient pas à se concrétiser en réussite scolaire, et pour l'autre l'épanouissement lectural non seulement ne peut se réaliser que lorsque l'école s'arrête, mais aussi permet en partie de résoudre les difficultés créées par l'école elle-même. Ainsi la dialectique pratique de lecture / réussite scolaire semble ici particulièrement complexe. Les réponses sont à chercher en partie dans les pratiques pédagogiques qui concernent la lecture, et en mettant en rapport ce qui est trouvé dans les discours des élèves et l'analyse des pratiques de classe. Ce que nous n'avons pas ici. Mais ce que montrent les entretiens avec les élèves lecteurs et en échec, c'est que le rapport maîtrise de l'écrit / échec scolaire doit

être mieux ausculté et que les pratiques pédagogiques, pas seulement liées à la lecture d'ailleurs, doivent être interrogées.

2.3. Lecture scolaire / lecture extra scolaire

On le sait l'école propose et promeut des manières de lire spécifiques, que l'on a qualifié de lecture analytique ou objectivante, et qui s'opèrent sur des supports spécifiques, plus particulièrement des textes littéraires, qui ont un intérêt didactique⁹. Ce faisant l'école a construit une conception de la lecture liée à son ancrage « lettré » dans le système scolaire : la lecture est le domaine des professeurs de français ou de la discipline français. Cette conception est également liée aux représentations sociales et culturelles récentes qui dans le courant du ^{xx}e siècle font passer la lecture dans la sphère du culturel. Or ces pratiques et conceptions scolaires sont en décalage avec les pratiques de certains élèves.

2.3.1. Ne pas savoir lire ce que propose l'école – Le raté des supports

Revenons au discours de Mathias sur les pratiques scolaires de lecture. Selon la typologie de l'équipe ESCOL Mathias a construit un rapport pragmatique au savoir. Ce qui est appris doit servir dans la vie quotidienne et en particulier celle de la ferme de laquelle Mathias est issu, où il travaille quotidiennement et où il travaillera définitivement à temps complet à sa sortie du collège. Cette activité lui plaît et lui apporte beaucoup de satisfactions, à la différence de l'école dont il dit qu'il se passerait si c'était possible. L'école n'intéresse pas Mathias, non parce qu'il n'y apprend rien, mais parce qu'elle lui propose des « choses » qui ne l'intéressent pas, y compris en matière de lecture :

E : *Et ça tu n'aimes pas faire lire et écrire ce n'est pas ton truc* – Mathias : *Non ce n'est pas mon truc* – E : *Et quand tu es chez toi tu lis quoi par exemple* – M : *Je fais le permis 125 donc j'apprends les panneaux et tout ça* – E : *Et tu aimes bien faire ça* – M : *Oui* – E : *Et quand tu apprends ça dans le livret cela te paraît difficile ou facile* – M : *Ben là ça va non ce n'est pas top dur* – E : *D'accord et là du coup lire ça ça t'intéresse* – M : *Oui* – E : *Est-ce que tu lis autre chose des fois chez toi* – M : *Non pas souvent* – E : *Tu lis le journal* – M : *Non* – E : *Et tu lis des magazines des fois ou des revues* – M : *Non je lis quand ça m'arrange* – E : *Tu lis quand ça t'arrange alors pour quoi par exemple* – M : *Ben des fois quand mon père il achète quelque chose le livre d'entretien des fois je le prends et je regarde des trucs comme ça* – E : *Et sur les machines agricoles tu lis des choses ou pas* – M : *Je lis les livres d'entretien* – E : *Mais c'est compliqué les livres d'entretien non* – M : *Non je les lis doucement j'ai le temps le soir [...] des fois les boutons je ne sais pas à quoi ça sert alors des fois ça me ça peut toujours servir [...]* – E : *Donc ce n'est pas du tout la même chose que ce que vous lisez à l'école* – M : *Ce n'est pas pareil* – E : *Et si madame L. vous faisait lire des livres d'entretien ça t'intéresserait l'école ou pas* – M : *Oui* – E : *Tu viendrais un matin à l'école et on vous ferait lire le livre d'entretien d'une machine tu trouverais que c'est étrange ou normal* – M : *Étrange parce que ce n'est pas pareil [...] on apprend surtout ce qu'on sait ou des trucs comme ça quoi* – E : *Et qu'est-ce qu'elle vous fait lire madame L.* – M : *Ben maintenant c'est le CFG donc des textes et on doit répondre aux questions des trucs comme ça* – E : *Et ces textes là tu te souviens de quoi ils parlent* – M : *Non* – E : *Et répondre aux questions*

9 VIALA (1995) et GUERNIER (1999).

tu arrives bien ou pas trop – M : Des moments oui des moments non [...] mais on les trouve toujours – E : D'accord et à ton avis pourquoi en 3° on vous fait faire ce genre de travail avec les textes – M : Ben pour le CFG pour avoir l'examen – E : Donc toi tu te dis on peut supprimer l'école on n'en a pas besoin est-ce que tu irais jusqu'à dire ça – M : Si quand même si je n'avais pas les cours je ne saurais pas trop bien lire et des choses comme ça je ne saurais rien

On le voit les livres qui intéressent Mathias sont le livret du code de la route et les manuels d'entretien des machines agricoles. Or l'école lui propose des textes à partir desquels il faut répondre à des questions¹⁰ et qui servent essentiellement pour obtenir un examen. Dans cette perspective ces textes ont un intérêt et un ancrage strictement scolaires, à la différence des livres en rapport avec une activité et une situation de la vie professionnelle. Mathias admet que ce travail sur les textes est utile pour avoir le CFG et aller en apprentissage, cependant cela ne suffit pas à les rendre intéressants. Pour lui l'utilité scolaire ne fonctionne pas comme un motif suffisant. En même temps, il considère que l'école est utile et qu'elle lui apporte quelque chose. Ce qui lui pose problème c'est le décalage. Ainsi Mathias est d'accord pour apprendre, mais des choses qui le concernent. Si on lui faisait lire des manuels d'entretien des machines agricoles, alors il serait intéressé.

L'avis de Mathias, et des élèves qui pensent comme lui, induit forcément une interrogation : pourquoi l'école n'utilise-t-elle pas ces supports qui intéressent les élèves ? D'autant que ces livres ont autant d'intérêt linguistique que les autres. Ne peut-on pas considérer qu'il y a là un raté de l'école quand elle réduit la lecture à un type de texte et une modalité de lecture ? On peut conclure que l'école crée le non investissement sur la lecture scolaire.

2.3.2. Quand l'école empêche de lire

En dépit du support dont l'intérêt ne rencontre pas toujours l'adhésion de l'élève lecteur, il arrive aussi que se construise ce paradoxe que la prescription scolaire de lecture aboutisse à la non lecture, comme le montrent les propos de Marion.

En effet, l'école prescrit des lectures considérées comme faisant partie de la formation. Le plus souvent ces lectures sont en rapport avec l'enseignement du français, mais pas seulement. Par exemple dans le cadre de sa participation à un atelier photographique Marion doit lire un ouvrage sur un photographe. Ces lectures devant se faire à la maison, l'élève est renvoyée à une pratique personnelle et solitaire de la lecture, non accompagnée, qui n'est pas sans lui poser de problème, même quand le lecteur est capable d'une lecture longue et difficile, comme c'est le cas de Marion :

E : Est-ce que dans votre formation au CLEPT vous avez beaucoup de moments où vous lisez pour lire – Marion : Ben des bouquins en français qu'on doit lire mais ça ça se fait à la maison donc ça après c'est personnel bon moi j'arrive mais je ne dévore pas le bouquin en deux soirs [...] Madame A. nous impose des livres elle nous en conseille aussi

10 GUERNIER (1999)

plusieurs ensuite dans l'atelier on a un bouquin aussi à lire sur un photographe – E : Il faut que vous lisiez Candide en entier vous avez beaucoup de temps pour lire Candide – M : Oui voilà bon généralement deux à trois semaines oui [...] ça me paraît beaucoup de temps si je respectais la chose [...] mais moi c'est-à-dire je sais qu'il faut que je lise ce bouquin j'ai un délai de 10 jours donc moi je le lirai dès que j'y penserai enfin 4-5 jours avant la date fatidique [...] parce que j'ai plein d'autres choses à faire à côté et que dès que je rentre chez moi j'essaie de bosser au maximum le reste [...] c'est vrai que je ne prends pas le temps de lire parce que c'est vrai que tu peux toujours trouver un moment pour lire – E : Et le bouquin sur le photographe tu as fait pareil ou c'est parce que c'est Candide qui est un peu – M : Non le bouquin sur le photographe c'est quelque chose qui m'intéressait déjà plus plus simple à lire c'est-à-dire tu t'arrêtes à une page bon tu peux reprendre facilement sans avoir à faire tout le cheminement – E : Et en plus des bouquins qu'on vous conseille ici ou que Madame A. vous impose tu lis comme ça chez toi ou ce n'est pas une activité qui fait partie de tes habitudes – M : Ce n'est pas une des activités la plus développée mais de toute façon pendant les 2 ans qu'il me reste à tenir on en a un peu parlé avec Madame A. on n'aura pas le temps de lire enfin à part si je dévore la chose ce qui n'est pas mon cas on n'aura pas le temps de lire et Candide et quelque chose qui me plaît à côté là je vais rentrer en L il faut que je me mette à fond dans tout ce que je vais avoir pour le Bac enfin je veux dire elle nous donne par exemple 3 bouquins à lire mais il y en a 5 à côté qu'il faudrait lire aussi pour pouvoir avoir une plus grande ouverture – E : Et là tu te dis que ça va se passer comment alors – M : Je ne crains pas parce que moi si je suis en L c'est parce que je désire lire et justement apprendre à lire entre guillemets m'enrichir de tout ça [...] mais là ça fait longtemps que je n'ai pas lu un bouquin pour moi

On retrouve dans les propos de Marion ce qui est apparu dans l'entretien de Mathias : la question de l'intérêt pour ce qu'il y a à lire. On ne peut donc pas considérer que ce point n'est pas névralgique. Mais pour Marion cette lecture, même peu intéressée est possible parce qu'elle est motivée par le projet scolaire. En revanche Marion décrit aussi explicitement le paradoxe de la lecture scolaire, même pour les classes de littéraires et qui consiste à devoir lire sans avoir les moyens de mettre en œuvre cette lecture nécessaire. Par ailleurs, dans cet entretien, le paradoxe est en quelque sorte poussé à son paroxysme dans la mesure où tous les acteurs du système scolaire, y compris les professeurs, l'ont intégré. On en vient donc à affirmer que la caractéristique de la lecture scolaire, est qu'elle est à la fois nécessaire et impossible. Il est difficile de ne pas se demander comment les élèves peuvent intégrer cette dialectique et on voit la nécessité d'en mesurer les effets contreproductifs sur les représentations de la lecture.

Conclusion générale

L'analyse des propos de nos témoins, qu'il s'agisse de collégiens « ordinaires », d'élèves raccrocheurs ou en SEGPA, interroge les pratiques pédagogiques. En effet, tous ces élèves savent lire, mais ne savent pas lire scolairement, c'est-à-dire ne savent pas lire ce que l'école leur demande de lire. Autrement dit, le modèle de lecture proposé par l'école les conduit soit à l'échec, soit à

quitter l'enseignement général (c'est le cas de 5 des 6 élèves collégiens « ordinaires » dont il question dans la première partie de ce texte).

Ce que nous renvoient les élèves qui reviennent sur leur parcours c'est d'abord l'inadéquation entre leurs intérêts / désirs et ce qui leur est proposé, entre leurs manières de faire et les manières de faire à l'école. Le principal raté ici semble donc concerner l'incapacité de l'école à prendre en compte l'individu, en travaillant par exemple davantage le lien lecture scolaire/lecture extrascolaire. Or nous savons bien à quel point la reconnaissance des pratiques individuelles des élèves peut constituer l'amorce d'un « habitus », en permettant notamment au sujet de se placer dans une « communauté de lecteurs », incarnée « dans des gestes, des espaces, des habitudes ». C'est à ce prix que « la lecture pourrait alors (re)devenir le lieu d'un échange, du partage social d'un message »¹¹.

D'où pour finir la mise à jour d'un paradoxe : l'école, premier prescripteur de lecture, premier lieu d'apprentissage, apparaît en même temps le lieu qui empêche en quelque sorte de pratiquer la lecture...

Bibliographie

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, Septentrion.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, Y., (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARTIER, A. (2006) : « La littérature en classe de quatrième, relire pour relire », in Frier, C. : *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz, Forum Éducation Culture.
- DAUNAY, B. (2002) : « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations », *Recherches*, n° 36, p. 51-73.
- DELAMOTTE, R. GIPPET, F. JORRO, A., PENLOUP, M.-C. (2000) : *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et pour les formateurs*, Paris, PUF.
- DOUROJEANNI, D. (2006) : « L'effroi en partage : lecteurs de Chair de poule et échanges épistolaires », *Argos*, n° 39.
- FRIER, C. (2006) : *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz, Forum Éducation Culture.
- INRP, (1999) : *Production d'écrits et construction des savoirs dans les différentes disciplines scolaires : gestion de l'hétérogénéité des élèves*.
- GUERNIER, M.-C., (1999) : « Lire et répondre à des questions au cycle 3 », *Repères*, n° 19, INRP.

11 PRIVAT, 1993.

- GUERNIER, M.-C., (2000) : « Je veux leur faire comprendre que quand on lit il faut comprendre. Discours ordinaires d'enseignant sur la lecture », *Les Cahiers du Français contemporain*, n° 7 : « Lire pour comprendre : pratiques de lecture et fractures du sens » (dir. Dabène, M.)
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens, des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PRIVAT, J.-M, (1993) : « L'institution des lecteurs », in *Pratiques*, n° 80, p. 7-34.
- VIALA, A., (1995), « Demandez le programme », in Seibel, B., (dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Les Éditions Le Monde, p. 319-333.

Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » au collège : propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur

**Dominique Ledur, Haute École Galilée (ISPG–IESP)
et Séverine De Croix, Haute École Léonard de Vinci (ENCBW–IESP)
université catholique de Louvain (CEDILL)**

La recherche présentée ici porte sur le repérage et l'analyse, en situation de formation, des difficultés de lecture rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » au début du collège dans le domaine de la compréhension/interprétation des textes littéraires. Plus précisément, elle vise l'expérimentation d'outils de formation du lecteur qui puissent parallèlement aider l'enseignant de français à établir un diagnostic. Ces outils consistent en des tâches globales et réflexives, par lesquelles l'élève est amené à la fois à construire et manifester sa compréhension d'un texte et à procéder à un retour réflexif sur sa propre activité de lecteur. Deux tâches de ce type ont pu être expérimentées : la production d'une note critique de lecture d'une part, la rédaction d'une scène de lecture dont l'élève est le héros d'autre part. L'article est largement consacré à la description de l'expérimentation menée ainsi qu'à l'analyse des résultats. Il débouche sur une comparaison avec le questionnaire de lecture qui vise à analyser les spécificités et les effets de différents types de tâches d'exploitation et d'évaluation de la lecture. Enfin, cette recherche a permis d'esquisser une typologie de quelques difficultés de lecture que l'enseignant pourra convoquer afin d'analyser les écrits produits par ses élèves au moyen des outils proposés.

Cet article entend apporter une contribution à l'analyse et au diagnostic en situation de formation des difficultés rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs » dans la compréhension/interprétation des récits de fiction. Notre projet vise à présenter quelques exemples d'outils de formation des lecteurs au

début du collège susceptibles d'aider l'enseignant à établir un diagnostic des difficultés.

Les outils que nous avons sélectionnés, parmi d'autres tâches possibles, sont la production d'une note critique de lecture et la rédaction d'une scène de lecture dont l'élève est le héros. Dans les pages qui suivent, nous définirons d'abord le modèle de lecture auquel nous nous référons ; nous décrirons, ensuite, chacune des tâches et le contexte de son expérimentation. Enfin, nous procéderons à l'analyse des difficultés observées dans les productions des élèves.

1. Définition des composantes en interaction dans l'acte de lecture

Il importe tout d'abord de préciser la conception de la lecture à laquelle nous souscrivons. A la suite de Jocelyne Giasson (1997), de Roland Goigoux (1997), l'on peut considérer que la lecture d'un texte peut être définie comme une (co)construction de sens, réalisée par un lecteur dans un contexte particulier de lecture. Cette construction est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte, au lecteur et au contexte. Le lecteur aborde une tâche de lecture avec ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les textes, la langue) et ses structures affectives (ses centres d'intérêt, son rapport à la lecture...). Il met en outre en œuvre un certain nombre de processus ou opérations mentales (décodage, identification de mots, anticipation, inférence, sélection pertinente d'informations et intégration dans un tout cohérent, métacognition...) et de modes de lecture (lecture linéaire, tabulaire, rétroactive ; lecture détaillée ou survol ; silencieuse ou à voix haute...). Le texte, quant à lui, est programmatique : il est la concrétisation de l'intention d'un scripteur, il est caractérisé par un choix énonciatif, une structure, il appartient à un type et à un genre... Enfin, la prise en compte du contexte met en évidence qu'on ne lit pas de la même façon dans toutes les conditions qu'elles soient sociales (interventions des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix...), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (temps, lieu)¹. Si la compréhension/interprétation résulte de la relation entre les trois variables qui viennent d'être décrites, leur interaction mène aussi à poser un jugement. En effet, au terme de la lecture comme construction de sens, le lecteur évalue fréquemment son degré de satisfaction, notamment par un retour sur ses intentions de départ. On pourrait d'ailleurs se demander si le jugement n'est pas lui-même, à certains égards, la manifestation d'une forme de compréhension/interprétation.

1 En somme, nous nous inscrivons dans l'approche langagière et culturelle de la lecture développée notamment par Gérard Chauveau (1997), André Ouzoulias (2004) ou Roland Goigoux (1997).

2. De quelques exemples d'outils de formation et d'évaluation du lecteur

Pour évaluer les compétences en lecture des élèves, les auteurs de diverses recherches ont mis au point des enquêtes, des tests, des épreuves conçus comme des outils de recherche. Mais, dans sa classe, l'enseignant nous paraît souvent bien démuni pour mesurer dans le temps les compétences et difficultés de ses élèves. Aussi notre projet consiste-t-il à proposer et à expérimenter quelques tâches susceptibles de l'aider à établir un diagnostic.

Comme la lecture est une activité cérébrale, nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit. Seule émerge une manifestation orale ou écrite de la lecture. L'enseignant comme le chercheur sont donc contraints d'analyser les difficultés de compréhension par le biais de « médiations »² écrites ou orales telles que la tâche de rappel, le résumé, la fiche de lecture... Ces médiations soulèvent la question de l'objet même du diagnostic : s'agit-il bien de la compréhension du texte lu ou de l'expression orale et écrite, de la maîtrise des conventions du genre à produire ? En dépit de ce doute inhérent à la nature même de l'acte de lecture, nous choisissons de recourir à deux tâches d'écriture pour révéler les difficultés de construction de sens et contribuer à la formation du lecteur. La première consiste en la production d'une note critique de lecture. Celle-ci présente l'avantage de donner l'occasion à l'élève de faire part de sa compréhension/interprétation du texte en toute autonomie, sans guidage de l'enseignant. Mais, dans la perspective d'une identification des blocages et difficultés, il nous semble également important d'évaluer la lecture en invitant les élèves à une réflexion sur l'activité de lecture elle-même. A cette fin, nous préconisons, comme deuxième tâche, le recours à la tâche réflexive suivante : écrire une scène de lecture dont l'élève est le héros au terme de la lecture d'une nouvelle résistante. Ces deux productions partagent une même caractéristique : il s'agit de tâches globales, ouvertes, susceptibles de solliciter la compétence interprétative des élèves³. Nous ne perdons pas de vue le degré important de complexité de ces tâches ni la surcharge cognitive qui y est liée (familiarité culturelle avec la pratique du genre, tressage de types de discours au sein du genre, capacité d'introspection, effort de mémoire, planification du texte à produire, gestion de l'énonciation...). Malgré cette réserve, ces tâches complexes retiennent notre attention parce qu'elles nous paraissent faire plus aisément sens pour les élèves et que l'évaluation envisagée ici ne porte que sur la compréhension en lecture et exclut les autres paramètres de la complexité

2 Notons à ce propos que l'ensemble des programmes de français d'application en Communauté française de Belgique recommandent d'évaluer la lecture par le recours à des « médiations » entendues comme « productions orales ou écrites, individuelles ou collectives, qui permettent au lecteur de manifester sa lecture et de la partager avec autrui ». FESeC (2005) : *Programme de français. 1^{er} degré d'observation*, Bruxelles, p. 72.

3 D'autres tâches globales sont évidemment possibles. Nous pensons particulièrement au journal de lecture ou à la collecte de traces écrites lors de la lecture d'un texte par dévoilement progressif. Ces tâches nous paraissent intéressantes en ce qu'elles intègrent l'erreur, les tâtonnements, les questions, comme étapes de la construction du sens. En effet, dans ces contextes, le texte complet n'est pas encore découvert.

du texte à produire (maîtrise des caractéristiques génériques, maîtrise de la langue, du style, du ton...).

Nous avons mené deux expérimentations auprès de différents groupes d'élèves en début de collège : l'une a porté sur la note critique de lecture ; l'autre sur la rédaction d'une scène de lecture. Il est à noter que la seconde expérimentation a permis d'une part de soumettre aux élèves en aval de l'épreuve un questionnaire à orientation sociologique et réflexive (complément d'information pour l'analyse des scènes de lecture) et d'autre part d'établir une comparaison, pour la lecture du même support, avec un questionnaire de lecture. Nous décrivons ci-après les deux tâches, le questionnaire sociologique et le questionnaire de lecture, ainsi que la conduite expérimentale mise en place. Dans un souci de lisibilité, l'analyse des résultats est présentée pour chacune des tâches et épreuves, distinctement. Des conclusions plus générales et, faut-il le préciser, provisoires, reposant sur une comparaison des résultats obtenus à l'issue des différentes épreuves, sont proposées ensuite.

2.1. Contexte et description de la première tâche : une note critique de lecture

La première tâche consiste en la production d'une note critique. Ce genre d'écrit peut avoir pour objet l'ensemble des produits ou manifestations culturels (films, disques, livres, concerts, spectacles, expositions...). Notre choix s'est évidemment porté exclusivement sur les récits de fiction. La note critique de lecture est un texte composite qui comprend une partie informationnelle (références et éventuellement prix de l'ouvrage), une partie narrative (sélection partielle d'informations d'ordre référentiel) et une partie argumentative (un certain nombre d'éléments appréciatifs destinés à convaincre le lecteur de lire ou de ne pas lire le texte).

La réalisation d'une note critique de lecture vise ici en priorité à questionner la façon de lire et d'apprécier un texte littéraire. Cette tâche de lecture/écriture globale nous paraît favoriser le travail autonome de construction du sens, et ce non seulement dans la partie narrative. Il nous semble que l'appréciation portée sur le texte est, à plus d'un égard, la manifestation d'une forme de compréhension/interprétation.

La production d'une note critique de lecture a été proposée à propos d'un récit bref, une nouvelle de Régine Detambel, intitulée « Le Pont du diable », extraite du recueil *Solos*⁴. Cette nouvelle présente, à nos yeux, les qualités suivantes : elle met en scène des adolescents ; selon le principe clé

4 DETAMBEL R. (1996) : Le Pont du diable, dans *Solos*, Paris, Gallimard (page blanche), p. 5-11.

Stéphanie, une jeune fille d'environ 19-20 ans, tombe en panne devant l'église où elle a fait sa communion. S'abritant dans l'église afin de tenter de réparer sa mobylette, elle se souvient de quelques événements de son enfance. Stéphanie avait alors 10-11 ans ; elle préparait sa communion. Elle se souvenait particulièrement de Damien. Ce jeune garçon l'effrayait : il jouait de l'orgue, il aimait la statue du diable de l'église que tous les enfants craignaient, il était sorcier, il était toujours habillé de noir... Un jour, Damien rejoignit Stéphanie sur le Pont du diable. Il voulut l'embrasser, elle se débattit et s'enfuit. Elle entendit le bruit d'une éclaboussure mais ne se retourna pas.

de nombreuses nouvelles, elle tient le lecteur en haleine et exploite l'effet de chute ; l'interprétation de cette chute reste ouverte. Ce texte appartient clairement à ce que Catherine Tauveron (1999) appelle les « textes résistants » : il pose un problème de compréhension/interprétation susceptible d'engager un conflit interprétatif. Loin de nous l'idée de travailler exclusivement avec de tels textes. Il s'agit plutôt de recommander l'alternance entre des textes qui « collaborent » avec le lecteur et d'autres qui lui résistent. Notre choix s'est porté ici sur des textes résistants parce qu'ils incitent des lecteurs, parfois peu conscients de leur fonctionnement, à adopter une posture active (inférences, liaison d'informations éparses voire contradictoires, polysémie des indices, évaluation de la pertinence d'interprétations concurrentes...). De tels textes comportent bien sûr des risques en situation d'évaluation. A cet égard, nous rappelons que nos propositions concernent l'évaluation diagnostique en amont de la formation du lecteur.

Deux classes de 2^e et 3^e 5 se sont prêtées à cet exercice d'écriture. La première, fréquentée par un public relativement peu favorisé sur le plan socioculturel, est issue d'une école située à proximité de Bruxelles ; le deuxième établissement est implanté dans une commune bourgeoise de la capitale belge.

Les enseignants ont remis aux élèves quatre exemples de notes critiques rédigées par de jeunes lecteurs, et publiées dans des magazines. Les élèves ont en outre reçu le texte de la nouvelle « Le Pont du diable », qui était accompagné de la consigne de travail suivante : « Rédige une note critique de cette nouvelle. Ton texte pourrait paraître dans un magazine d'adolescents. Il comptera une vingtaine de lignes. » Les élèves ont disposé de deux périodes de cours (deux fois 50 minutes) pour découvrir les notes critiques, lire la nouvelle et rédiger le texte attendu. La production n'a pas été évaluée de manière certificative.

Il faut remarquer que le genre même de la note critique n'a pas fait l'objet d'un travail préparatoire dans ces classes. Les exemples de notes critiques ont été fournis aux élèves à titre d'exemples de textes-jumeaux, mais ils n'ont pas été exploités collectivement par les enseignants. Quant à la précision de la situation de communication dans laquelle devait s'inscrire la production, elle nous semble susceptible d'aider les élèves à se représenter la tâche.

2.2. Analyse des notes critiques de lecture

Quelles difficultés de lecture rencontrées par les élèves nous révèlent ces notes critiques de lecture ?

Stéphanie est tirée de ses souvenirs par le bruit d'une partition dont on tourne les pages et par l'apparition d'un jeune homme les bras tendus devant lui, le pas raide. Celui-ci lui rappelle l'épisode du Pont du diable. Stéphanie, effrayée, sort à reculons de l'église et se retrouve face à un groupe de jeunes gens qui attendent leur ami. Damien robuste, les mains chaudes et bronzées, une chevelure magnifique, sort à son tour et propose à Stéphanie de les accompagner au cinéma ; celle-ci refuse. Le lendemain, Stéphanie retourne à l'église pour récupérer sa trousse à outils. Elle raconte sa rencontre au curé qui lui assure que Damien est mort noyé au Pont du diable, il y a 8 ou 9 ans.

5 En Belgique, l'enseignement fondamental compte 6 années. Dans l'enseignement secondaire, les années sont comptées de manière croissante : 1^{re}, 2^e, 3^e...

Convaincues que la lecture d'un texte peut être définie comme une construction de sens réalisée dans un contexte particulier à propos d'un texte spécifique, nous ne pouvons ignorer, même si nous n'en avons pas de trace explicite, que les pôles du **contexte** et du texte auront sans doute constitué des obstacles pour certains élèves. En effet, le temps imparti a peut-être été trop court pour certains, d'autres ont peut-être éprouvé des problèmes de concentration dans le lieu même de la classe. Il est également possible que d'aucuns se soient peu investis dans la tâche vu l'absence de projet personnel de lecture/écriture et d'évaluation certificative.

Le **texte** pose, quant à lui, plusieurs problèmes de compréhension : la fin en suspens, la perturbation de l'ordre chronologique du récit, les informations (apparemment) contradictoires livrées par le texte, les lieux d'indétermination du texte qu'il est difficile d'intégrer dans un tout cohérent. Notons, à titre indicatif, quelques pièges du récit qui créent des leurres, des confusions : l'évocation du diable qui suit étroitement la description « satanique » de Damien autorise un rapprochement possible entre les deux personnages, mais ce rapprochement reste implicite ; l'épisode du pont du Diable constitue l'un des lieux de résistance du texte : le bruit de l'éclaboussure entendu par Stéphanie est-il celui de la chute de Damien, de ses sabots ou de son sac ? La fin de la nouvelle est à la fois un lieu de résolution et de contradiction : Damien est-il mort noyé, il y a 8 ou 9 ans, poussé par-dessus le parapet, comme le déclare le personnage du curé ? Si Stéphanie a bien rencontré Damien, cela signifie-t-il qu'il est « revenu » de la mort ? Mais pourquoi alors paraît-il si robuste, bronzé, vivant à la sortie de l'église en compagnie de ses amis ? Stéphanie s'est-elle trompée à propos de l'identité du jeune homme rencontré ? Le texte dit qu'elle ne reconnaît pas sa silhouette. Il porte pourtant le même prénom et fait une allusion explicite à leur passé commun.

Ces quelques exemples montrent assez clairement que le contexte et principalement le texte ont mis l'élève face à un défi pour tenter une interprétation qui intègre un maximum d'indications du texte sans réduire sa complexité. Toutefois, dans le cadre de ce travail, nous nous sommes essentiellement penchées sur les difficultés liées au pôle du **lecteur**. L'analyse des copies nous révèle quatre catégories de difficultés rencontrées par les élèves-lecteurs. A nouveau, il nous paraît important de signaler que certaines difficultés relèvent de la construction de sens en lecture alors que d'autres peuvent provenir d'une représentation floue du genre à produire ou d'une gestion problématique de l'activité résumante. Seul un entretien au terme de la production de la note critique aurait permis de clarifier l'origine et la nature de la difficulté.

Une première difficulté semble liée au processus de la **sélection** et de la **liaison des informations éparées dans le texte**.

En effet, certains élèves ne rendent pas compte des deux ancrages temporels du récit : une partie essentielle de l'histoire est passée sous silence. Cédric ⁶,

6 La note critique de Cédric est reproduite en annexe 1.

par exemple, se focalise entièrement sur les événements passés et ne prend pas du tout en compte la rencontre ultérieure des personnages, alors âgés d'une vingtaine d'années. A-t-il dès lors bien compris que la tension dramatique de l'histoire qui nous est racontée tient en grande partie aux liens entre ces deux plans temporels ?

Chez d'autres auteurs de notes critiques, la sélection partielle et arbitraire d'informations relatives au portrait du personnage de Damien empêche la compréhension fine du texte. Ainsi, les personnages évoqués par Stéphanie⁷ (une élève) ne semblent exister quasi que par quelques-unes de leurs actions. Celles-ci ne font pas ressortir le côté énigmatique du personnage de Damien ; sa complexité n'est nullement soulignée. Or, comme nous l'avons montré, les éléments relatifs à l'étrangeté du personnage de Damien, les rapprochements possibles avec le diable, les informations contradictoires révélées à son propos dans la fin du texte (mort/vivant, diction saccadée, le pas raide, les bras devant lui/ les mains chaudes et bronzées, la robustesse, la chevelure magnifique) sont incontournables pour proposer une interprétation du texte. La sélection et/ou la mise en relation d'éléments textuels ne s'avère pas pertinente dans un certain nombre de copies.

Une deuxième catégorie de difficultés paraît relever des **structures cognitives**, et plus particulièrement d'un manque de **connaissances textuelles**. Ainsi, plusieurs élèves n'identifient pas le genre du récit. Or, le cadrage générique est déterminant dans l'activité de construction du sens car il crée un horizon d'attentes relatives à la présence de thèmes, de personnages, de scènes typiques... Certes, nous n'avons pas demandé aux enseignants de travailler le genre de la nouvelle fantastique avant la production de la note critique, mais notre choix s'est porté sur ce genre parce qu'il nous semble relativement familier des élèves, tout au moins dans son illustration cinématographique. Or, l'examen des productions des élèves révèle que ce repérage ne va pas de soi.

Stéphanie gomme, par exemple, tous les éléments fantastiques du texte dans son résumé suspensif et traite l'intrigue comme un récit réaliste. Quand elle écrit qu'il y a beaucoup de détails avant qu'on n'arrive au sujet principal de l'histoire, comprend-elle que tout ce qu'elle nomme « détails » constitue sans doute la base de la résistance même du texte à une interprétation monosémique ? Quelques élèves risquent une hypothèse générique, mais celle-ci paraît souvent approximative, floue, voire erronée. Ainsi, Antoine parle d'une *nouvelle surprenante* et d'une *histoire satanique*, Cédric d'*histoire d'épouvante*, Anne-claire de *nouvelle à suspense*. Les catégories conceptuelles de classement que sont les notions de types et genres ne sont pas encore bien installées ; cela handicape les élèves dans la construction du sens.

Mais les erreurs qui interpellent le plus sont sans doute celles qui mettent en cause la compréhension générale ou qui induisent une interprétation abusive.

7 La note critique de Stéphanie est reproduite en annexe 2.

Celles-ci semblent aussi s'expliquer par l'absence de certaines connaissances textuelles.

Ainsi, un nombre important d'élèves semble ignorer que l'interprétation de la chute de certains textes reste ouverte. Cette caractéristique paraît entrer en contradiction avec leurs représentations du fonctionnement même d'un récit. Quelques élèves se livrent d'ailleurs à une reconstruction qui va plus loin que le texte lui-même et qui comble (sans doute davantage que le texte ne le veut) les blancs du récit. C'est le cas, par exemple, de Mathieu qui précise : *Stéphanie, une jeune fille de 18 ans, se rend compte avec l'aide du curé, qu'elle s'est rendue coupable d'un crime malgré elle, celui de Damien, un copain avec qui elle a fait sa première communion et qui l'avait toujours effrayée avec ses tours de magie et ses idées morbides et qu'elle a fait tomber dans l'eau sous le pont du Diable*. On semble percevoir chez Mathieu l'attente d'un dénouement clair, non polysémique du texte. C'est sans doute ce qui fait qu'il déplore la fin banale. Autre exemple, Aurélie présente comme une méprise de la part de Stéphanie le fait de reconnaître Damien quelques années plus tard dans l'église : *Quelqu'un entra, Stéphanie le prit pour Damien*. Cette déformation lui permet évidemment de rendre la fin rationnelle.

La troisième catégorie de difficultés est liée aux deux premières et met en évidence la non-maîtrise d'un autre processus : **l'inférence**. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'interprétation de la chute de cette nouvelle est ouverte. De nombreuses questions restent donc en suspens, particulièrement en ce qui concerne l'identité de Damien. Ces interrogations appellent des inférences. Certains élèves, comme nous l'avons montré, isolent certains indices au détriment d'autres qu'ils passent sous silence et figent l'interprétation. Mais d'autres élèves confient leur désarroi : *Si vous aimez ne rien comprendre à la fin des histoires, celle-ci est faite pour vous. [...] Cette nouvelle n'est pas trop agréable à lire et je n'ai pas envie de savoir la suite*. Mathieu n'émet aucune hypothèse de sens, le processus de l'inférence lui est à ce point étranger qu'il pense qu'il s'agit d'un extrait. D'autres encore, comme Anne-Claire, jugent la fin trop banale, simple, attendue. N'est-ce pas le signe que ces élèves n'ont pas perçu la nécessité d'inférer et qu'ils considèrent les paroles du curé comme la résolution explicite de l'intrigue : Damien est mort ? Cette difficulté pourrait s'expliquer de plusieurs façons : la maîtrise défaillante de ce processus, la pratique exclusive ou dominante d'activités de lecture qui visent l'extraction d'informations explicites des textes, l'absence de familiarisation avec des textes résistants qui posent un problème de compréhension/interprétation.

Le quatrième et dernier type de difficulté, moins inhérent il est vrai à l'activité de lecture elle-même, nous paraît se manifester dans l'incapacité à produire la **verbalisation écrite d'un raisonnement**. L'exemple le plus significatif est le texte de Marie⁸. Cette élève s'en tient trop largement aux informations littérales du texte ; sa note critique contient très peu de reformulations personnelles. Marie n'effectue aucune inférence, aucun lien explicite entre les

8 La note critique de Marie est reproduite en annexe 3.

parties du texte. Les élèves qui partagent cette difficulté avec Marie ne questionnent pas le récit, n'anticipent pas la possibilité de résistances dans un texte. Leur représentation de la lecture semble se définir comme une soumission du lecteur aux droits du texte. Les droits du lecteur paraissent secondaires, voire niés ; celui-ci ne participe pas activement à l'élaboration du sens. Peut-être ces élèves ont-ils longtemps été confinés dans un mode de lecture courante, peut-être ont-ils appris à reproduire l'analyse interprétative de l'enseignant ? De telles habitudes les rendraient démunis quand la tâche demandée suppose la mobilisation de compétences interprétatives.

2.3. Contexte et description de la deuxième tâche : la rédaction d'une scène de lecture

La deuxième tâche expérimentée consiste en l'écriture d'une scène de lecture dont l'élève est le héros. Par scène de lecture, nous entendons un texte de type métanarratif qui montre des héros qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui lisent, qui choisissent, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts ou leurs dégouts. Lors de recherches antérieures (De Croix et Ledur, 2002 et 2006), nous avons en effet pu constater que les scènes de lecture constituent une thématique largement exploitée par les auteurs de littérature de jeunesse, qu'elles prennent en compte les composantes majeures de l'acte de lecture et peuvent dès lors devenir des supports possibles pour une familiarisation avec l'univers du livre ou un enseignement explicite de la lecture dès les premiers apprentissages – des propositions d'activités ont pu être formulées à ce propos.

À nouveau, nous choisissons de faire effectuer la production d'une scène de lecture dont l'élève est le héros au terme et à propos de la lecture d'un texte résistant qui met davantage les aptitudes du lecteur à l'épreuve parce qu'il ne se laisse pas saisir d'emblée, ne coopère pas, impose la résolution de problèmes. Nous avons retenu la nouvelle de Fred Kassak, « Iceberg »⁹, qui présente notamment à nos yeux les qualités suivantes : elle met en place une tension dramatique qui tient le lecteur en haleine ; la fin se caractérise par un habile retournement (effet de chute) qui nécessite à la fois une inférence et la liaison d'indices épars dans le texte ; la compréhension du lecteur est délibérément retardée en raison du masquage de l'identité réelle de l'un des personnages principaux.

9 KASSAK Fr. (1995) : Iceberg, dans *Qui a peur d'Ed Garpo ?*, Champs-Élysées (Série noire, 2241).

Bernard a rencontré Irène un soir de printemps alors que celle-ci pleurait à chaudes larmes et sanglotait convulsivement. Un bouquet de fleurs, en guise de consolation, permet à Bernard de faire la connaissance d'Irène. D'autres rencontres suivent bientôt, au cours desquelles Irène révèle à Bernard la cause de son chagrin : son cœur est tout à Georges, qui l'avait fait souffrir mais qu'elle voulait accepter tel qu'il était et qu'elle doit se résoudre à ne voir que le week-end. Bernard entreprend pourtant de conquérir Irène et de l'arracher à Georges. C'est à cette fin qu'il les invite, elle et Georges, à passer le week-end dans la villa de sa famille à Bouville. Et qu'il entreprend de liquider Georges lors d'une balade avec la voiture de celui-ci... En effet, une fois arrivé en haut de la falaise, Bernard propose à Irène d'aller admirer le paysage. Georges, quant à lui, reste dans la voiture. Discrètement, Bernard débloque la pédale de frein, espérant que la voiture emportera Georges dans sa chute. Mais Irène se retourne, se lance à la suite de la voiture qu'elle parvient à stopper au dernier moment. Soulagée, euphorique, elle prend alors Georges, son « tout-petit » dans ses bras. Elle semble ne pas s'être aperçue de la manœuvre de Bernard. Ce dernier doit s'avouer vaincu... pour cette fois.

Au terme de la découverte de la nouvelle de Fred Kassak par le biais d'une lecture à haute voix de l'enseignante¹⁰, il est demandé à l'élève d'écrire une scène de lecture dont il est le héros. La consigne invite les élèves à expliquer ce qui s'est passé dans leur tête quand ils ont lu et cherché à comprendre la nouvelle ; plus précisément, il leur est demandé d'exposer leur compréhension de la fin, d'exprimer les questions qu'ils se sont peut-être posées au fil de la lecture, les difficultés qu'ils ont rencontrées, les certitudes acquises petit à petit, la fin qu'ils ont imaginée avant de la connaître... Les élèves disposent à ce moment du texte du récit.

Dans cette tâche, la compétence interprétative de l'élève est tout autant sollicitée que la clarté de la représentation de sa propre activité de lecteur puisque l'exercice amène l'élève à développer sa conscience métacognitive. Il est à noter que le genre de la scène de lecture nous paraît moins formalisé que celui de la critique ; cet aspect, ainsi que le caractère volontairement flou des consignes, permet aux élèves d'investir la production comme ils le souhaitent et favorise une lecture participative.

Une classe de 1^{re} accueil¹¹ (13 élèves) a accepté d'expérimenter cette deuxième tâche d'évaluation de la lecture. Les élèves qui la composent entament leur scolarité secondaire dans une école implantée dans une commune de Bruxelles peu privilégiée sur le plan socioéconomique. L'expérimentation se déroule lors du troisième trimestre de l'année ; les élèves ont été familiarisés par leur enseignante à l'univers du livre ainsi qu'à diverses démarches de lecture, ont pratiqué des activités stimulantes (telles que la rencontre d'un écrivain jeunesse...). Nous ne perdons pas de vue que les résultats dépendent en partie de ce travail régulier de familiarisation, de remédiation et d'accompagnement à la lecture. Il importe de préciser à ce stade que l'expérimentation de la scène de lecture a été pensée dans une démarche comparative : en effet, une autre classe du même établissement scolaire, suivant le cours de français avec la même enseignante, s'est vu proposer la lecture de la même nouvelle à propos de laquelle un questionnaire de lecture a ensuite été soumis.

Revenons à la conduite de l'expérimentation de la scène de lecture. En préalable à la rédaction d'une scène de lecture, les élèves ont été amenés à lire une scène de lecture extraite de *Klonk*, roman de l'auteur québécois François Gravel¹², dans le but d'y repérer quelques composantes de la lecture et surtout de se familiariser avec la scène de lecture. Les élèves sont invités à relever dans le texte les indices qui nous renseignent sur ce que le héros pense de la lecture, sur la façon dont il s'y prend pour aborder le récit que lui a prêté son ami, sur ce qui se produit en lui (dans sa tête, ses émotions, son environnement physique)

10 L'enseignante a fait le choix de la lecture à haute voix du texte en raison de la longueur de celui-ci. Une lecture silencieuse coûteuse en temps et en attention aurait suscité une grande déperdition d'informations. Il se produit une première ébauche de construction d'un sens au départ de cette oralisation.

11 La dénomination « classe d'accueil » correspond aux classes de début de collège qui accueillent des élèves n'ayant pas obtenu leur certificat d'études de base au terme de la scolarité primaire.

12 GRAVEL Fr. (1993, 2003 rééd.), *Klonk*, Québec, Editions Québec/Amérique, Hachette Livre.

lorsqu'il lit le récit en question. Cette consigne amène les apprenants à pointer quelques-unes des composantes de la lecture mises en scène ici : l'importance de la représentation mentale, l'influence de l'environnement physique et de l'entourage, le rôle des structures affectives, la formulation d'hypothèses sur la suite ou sur le sens de mots inconnus...¹³ L'exploitation de cette scène a visé non pas à orienter les élèves vers la reproduction d'un modèle, mais plutôt à favoriser une représentation du type de texte à produire et à susciter chez les élèves une réflexion métacognitive sur la lecture en général et sur leur propre activité de lecteur en particulier.

Les élèves ont ensuite découvert la nouvelle et rédigé dans la foulée, sans échange collectif à propos du texte, leur scène de lecture. Il leur a été précisé que la production ne serait pas évaluée certificativement.

Enfin, les élèves ont été amenés à remplir le questionnaire « Quel lecteur es-tu ? »¹⁴. Celui-ci vise à la fois le recueil d'informations de type sociologique (âge, sexe, redoublement en cours de scolarité primaire, présence ou non de textes, de lecteurs dans l'entourage, pratiques habituelles en matière de lecture...), la prise de renseignements sur les conceptions de la lecture et sur les démarches mises en œuvre par l'élève pour comprendre la nouvelle « Iceberg » et enfin, sur les difficultés éventuelles rencontrées dans cette entreprise (mise à jour, par l'élève lui-même, des stratégies qu'il pense avoir ou non utilisées et des difficultés qu'il pense avoir ou non rencontrées). Le questionnaire permet donc, dans une certaine mesure, de recueillir des informations sur l'activité métacognitive du jeune lecteur, qui peuvent compléter celles déjà apportées par la scène de lecture.

L'expérimentation complète s'est étalée sur une période de quatre heures de cours ; la découverte de la nouvelle, la rédaction de la scène et les réponses au questionnaire se sont déroulées sans interruption.

2.4. Analyse des scènes de lecture

La production d'une scène de lecture¹⁵ conditionne moins le genre d'informations livrées par les élèves qu'un questionnaire ou même qu'une note critique qui nécessite une partie narrative. En outre, cette tâche, si elle dévoile de manière plus authentique le rapport personnel de l'élève au texte, pose néanmoins un problème de représentation générique qu'il s'agit de ne pas perdre de vue lors de l'analyse. Un certain nombre de constats et de questions semblent converger avec ceux posés au départ des notes critiques de lecture.

13 Pour une analyse plus détaillée de cette scène de lecture, nous renvoyons le lecteur à l'article de De Croix et Ledur (2006).

14 Le questionnaire est reproduit en annexe 4.

15 Quelques scènes de lecture sont reproduites en annexe 5.

Tout d'abord, plusieurs élèves, comme Sam, Michaela, Anaïs, Elliot, Alexandre, évoquent les difficultés lexicales¹⁶ qu'ils ont rencontrées. Le texte était pourtant présenté dans une édition « scolaire » accompagnée de nombreuses définitions. Malgré cet outil, des mots comme « ignorais, immergé, somptueux ... » ont posé problème. Les définitions elles-mêmes ont parfois gêné tout autant la compréhension que le mot lui-même ; citons par exemple celle du terme « iceberg ».

Ensuite, les élèves de cette classe semblent avoir bien intégré l'idée selon laquelle lire implique de se représenter mentalement l'univers référentiel du récit, mais plus d'un s'est rendu compte qu'aucune image ne lui est venue pendant la lecture. *Il ne s'est rien passé dans ma tête* (Mélissa), *Je n'ai pas d'images dans ma tête* (Mike), *Ce qui s'est passé dans ma tête, c'est que j'ai eu un petit vide à un certain moment car je ne comprenais pas bien certaines choses qui se passaient* (Sofia), *Dans ma tête, il ne se passait rien ; j'essayais de comprendre, mais je n'y arrivais pas* (Samyra). Il nous semble que l'absence de représentation mentale du récit mise en évidence, avec lucidité, par ces élèves s'explique entre autres par une sélection partielle des éléments du récit et par une déformation des informations explicites livrées par le texte, notamment au niveau des personnages (fréquemment confondus). Ainsi, Thomas dit avoir compris qu'à la fin de l'histoire, la relation entre Georges et Irène n'allait plus très bien ; Mickaela déclare que la fille voulait faire un accident à Georges pour qu'il meure ou qu'il aille à l'hôpital, Marie se demande si Georges aimait vraiment Irène, Kevin émet l'hypothèse que les hommes aiment la fille, Sam pense qu'Irène et Georges meurent et Sofia a compris que Georges allait mourir à la fin de l'histoire. L'exemple suivant montre aussi très clairement la sélection effectuée par Samyra qui ne comprenait que les prénoms au début de l'histoire et qui croit, dit-elle, avoir compris la fin : *La voiture est partie et Irène courait et essayait de rattraper la voiture. Et après elle trébuche, chancelle et perd une de ses chaussures à talon. Et à la fin elle réussit à attraper la voiture*. Samyra isole des portions du texte qui font sens pour elle, mais n'énonce pas le nœud de l'histoire, ne paraît pas avoir perçu les liens entre les personnages, n'intègre pas ces fragments dans un tout cohérent. Ces confusions et extractions arbitraires de certaines informations nuisent évidemment à la représentation mentale conforme à l'univers du récit.

Les scènes de lecture révèlent aussi que la plupart des élèves localisent assez bien le lieu problématique du texte, à savoir la fin de cette nouvelle à chute. Par contre, le dénouement les laisse démunis. Certes, il nécessite une inférence, toutefois celle-ci est facilitée par les indices de plus en plus nombreux et explicites qui émaillent la fin du texte : Irène a stoppé la voiture, Georges s'est mis à hurler dans les bras d'Irène, celle-ci l'appelle son « tout-petit » ; le narrateur

16 À ce propos, G. Ivey (2002 : p. 35) constate : « Pour que les élèves développent leurs compétences en lecture, il est important qu'ils soient confrontés à des écrits dont ils peuvent reconnaître 95% des mots ». Sans vouloir faire de ce constat un principe absolu, nous tenons à reconnaître le caractère complexe, sur le plan lexical, de la nouvelle retenue. Toutefois, il importe de préciser que le niveau de difficulté des textes ne peut se limiter à la seule question lexicale.

imagine les titres de la presse : « Un jeune homme tente de supprimer un bébé de trois mois pour épouser la mère », le narrateur se penche sur Georges et lui fait des « Gui, gui, gui, gui et des areuh, areuh ... », Georges se remet à hurler. Toutes ces informations échappent aux jeunes lecteurs qui expliquent, comme Mélissa, Hamid et Marie, qu'ils n'ont pas compris la fin alors que le début était facile à comprendre. L'inférence finale pose problème alors que le dénouement est le lieu de la réponse à des questions relatives à la tension dramatique qui ont été anticipées par les élèves : *le narrateur va-t-il tuer Georges ?* (Kevin), *Georges va-t-il mourir ?* (Mike, Mélissa), *Existe-t-il un lien amoureux entre les personnages ?* (Thomas). Il faut tout de même remarquer qu'aucune question (parmi celles que les élèves formulent dans leurs scènes de lecture) ne porte sur l'identité de Georges, sauf peut-être indirectement l'interrogation d'Alexandre qui ne comprend pas pourquoi ils disent qu'il crie. Sans doute le hurlement de Georges n'entre-t-il pas dans sa représentation du comportement d'un adulte dans une semblable situation. Pourtant, les élèves avaient pressenti le nœud de l'action, mais ils ne parviennent pas à rendre explicite ce qui est implicite (Elliot est le seul à dévoiler, dans son texte, l'identité de Georges).

Ces observations peuvent être mises en relation avec quelques réponses au questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » soumis aux mêmes élèves. Rappelons que cette classe compte 13 élèves, 8 garçons et 5 filles. Ils ont entre 12 et 15 ans. Un seul élève n'a jamais recommencé une année. Ils ne se déclarent pas grands amateurs de lecture. C'est le passe-temps favori d'un seul d'entre eux. Ils lisent plutôt en classe, à la demande du professeur (13)¹⁷.

Le premier résultat qui nous interpelle est que 7 d'entre eux éprouvent des difficultés à lire un livre entier. Par rapport à la nouvelle « Iceberg », 11 élèves déclarent d'ailleurs avoir perdu le fil parce qu'ils n'ont pas été capables de se concentrer jusqu'à la fin. A cela s'ajoute qu'ils sont nombreux à éprouver le besoin de subvocaliser le texte à lire (8). Ces deux remarques contribuent peut-être à expliquer la difficulté à se représenter mentalement l'univers du récit. La difficulté de concentration les empêche d'avoir une vue d'ensemble du contenu du texte, d'autant plus que 9 d'entre eux reconnaissent sauter les passages difficiles. De plus, la subvocalisation ralentit le rythme de la lecture et l'effort de décodage étant trop long, beaucoup d'informations sont perdues. Le lecteur oublie ce qu'il vient de lire. L'énergie cognitive semble essentiellement mobilisée pour déchiffrer le texte, ce qui empêche les élèves d'être disponibles pour d'autres tâches importantes dans la construction du sens, par exemple le repérage des passages ou des éléments importants pendant la lecture (3).

Un autre résultat a attiré notre attention : 9 élèves ne lisent jamais ou presque jamais de romans, de récits. Leurs lectures les plus fréquentes (8) sont les courriers électroniques, les pages Web et les bandes dessinées. Cette caractéristique explique peut-être la difficulté à effectuer l'inférence finale de la nouvelle à chute. Moins familiers de la fiction, ils ont peut-être eu peu l'occa-

17 Les chiffres qui figurent entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves qui sont concernés par l'information précisée.

sion d'entraîner ce processus. De plus, les récits qu'ils lisent occasionnellement n'appartiennent peut-être que rarement à la catégorie des textes résistants.

**2.5. Contexte et description de la troisième tâche :
répondre à un questionnaire**

Plus fermée que les deux précédentes, la troisième tâche expérimentée dans le cadre de cette recherche consiste en un questionnaire de lecture. D'emblée, ce type de tâche revêt un caractère plus orientant puisqu'il porte principalement sur la recherche ou la vérification d'informations ciblées, sur la compréhension de certains passages ou sur la mise en œuvre de telle stratégie, de tel processus de lecture.

Toutefois, nous avons fait le choix d'adopter un questionnement de plus haut niveau que celui fréquemment mis en œuvre dans les enquêtes, évaluations externes ou encore dans les manuels. Le questionnaire¹⁸ est en effet conçu dans le sens d'une exploitation des résistances de la nouvelle de Fred Kassak : outre des questions d'extraction d'informations explicites, il comporte des questions inférentielles (notamment en lien avec la fin du récit), des questions impliquant la mise en relation d'indices épars, la reformulation ou la verbalisation écrite d'un raisonnement. En outre, il compte autant de questions fermées (de type « vrai / faux » ou choix multiples) que de questions ouvertes (dresser le portrait du narrateur/personnage, proposer une interprétation du titre en le mettant en relation avec la nouvelle...). Les questions fermées mettent entre parenthèses les difficultés soulevées à propos des médiations écrites comme outils d'évaluation de la compréhension. En revanche, les questions ouvertes rapprochent davantage le questionnaire des autres tâches d'écriture expérimentées. Par ailleurs, les termes utilisés dans le questionnaire diffèrent parfois de ceux du texte, ce qui accroît la difficulté de la tâche.

Comme précisé plus haut, cette tâche a également été proposée à une classe de 1^{re} accueil comptant 14 élèves (7 filles et 7 garçons). Les cours de français y sont dispensés par la même enseignante que dans la classe où nous avons expérimenté la rédaction d'une scène de lecture. Les réponses des élèves au questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » révèlent un même profil d'élèves. L'expérimentation du questionnaire de lecture s'est déroulée parallèlement à celle de la scène de lecture, au cours de la même période. La conduite expérimentale a débuté par une lecture à voix haute de la nouvelle par l'enseignante, à la suite de laquelle les élèves ont immédiatement été invités à répondre aux diverses questions du test de lecture (pas d'interactions préalables autour du texte). Il leur a été précisé que la démarche ne comportait aucun enjeu d'évaluation et qu'une exploitation de la nouvelle (retour sur le texte, échanges collectifs) serait réalisée en aval, précisions destinées à accroître le degré de motivation à l'égard du texte comme de la tâche.

18 Le questionnaire de lecture est reproduit en annexe 6.

L'objectif de cette troisième expérimentation était d'une part de cerner les informations sur la compréhension/interprétation repérables grâce à ce type d'outil diagnostique et d'autre part d'établir une comparaison sur ce plan entre des tâches plus fermées et des tâches plus globales.

2.6. Analyse des réponses à un questionnaire de lecture

Contrairement au constat posé dans certaines recherches récentes¹⁹, l'extraction d'informations explicites s'avère parfois très difficile pour plusieurs élèves : si tous repèrent bien que Georges n'est pas mort à la fin de la nouvelle (enjeu unique de l'intrigue pour beaucoup d'élèves), ils hésitent bien davantage quand il s'agit de se prononcer sur les intentions réelles de Bernard. En particulier, de nombreux élèves ne peuvent clairement distinguer les informations que le texte livre (« le texte te permet de l'affirmer ») et celles qu'il laisse sous-entendre (« le texte te le laisse supposer »). Il n'est pas rare que les élèves disent exactement le contraire de ce que le texte précise explicitement. Ce constat semble indiquer par ailleurs que les élèves retournent peu au texte (ou en tous les cas que ce retour ne leur est pas aisé), contrairement à ce qu'ils déclarent majoritairement dans leurs réponses au questionnaire sociologique et réflexif (« Ma façon de lire "Iceberg" de Fred Kassak »)²⁰.

Repérer des indices (même explicites) disséminés à différents endroits du texte pose également des difficultés à un peu plus de la moitié du groupe. Ainsi par exemple, seuls 5 élèves appréhendent bien le caractère ambivalent de Georges et dressent son portrait en tenant compte de l'ensemble du récit (et donc de l'évolution du personnage). Ils le font en outre au moyen de reformulations personnelles : *cruel, amoureux, fragile envers les gens* (Sylvain), *fait de sales coups, ne veut pas s'entendre avec Georges* (Kevin). Les autres se contentent de prélever dans le texte quelques adjectifs utilisés pour décrire le personnage au début de la nouvelle.

Comme on peut s'en douter, le repérage des implicites, la pratique de l'inférence se traduisent en des taux de réussite moins bons encore. Ainsi à la question qui invite à se prononcer sur la nature de la relation entre Georges et Irène (et donc sur la véritable identité de Georges), les élèves (10) répondent majoritairement que ceux-ci sont des amis alors que l'on attend à tout le moins la réponse « des amants ». L'inférence finale ainsi que la liaison d'indices de plus en plus explicites et de plus en plus nombreux sur l'identité de Georges échappent à tous les élèves, à l'exception de Vanessa. L'interprétation du titre de la nouvelle « Iceberg » constitue un autre exemple de la difficulté manifeste des élèves à interpréter et à rendre explicites des informations demeurées implicites : 6 élèves s'abstiennent de répondre ; seul un élève s'approche d'une

19 En particulier l'évaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3^e année de l'enseignement secondaire par le Ministère de la Communauté française de Belgique (2005 : 9) : « lorsqu'il s'agit de repérer dans le texte une information explicite à un endroit précis du texte, les élèves semblent à l'aise ».

20 12 élèves n'hésitent en effet pas à affirmer qu'ils ont relu des passages du texte pour répondre à certaines questions ou vérifier des éléments.

explication cohérente *Bernard est comme un iceberg. Son corps immergé est sa méchanceté ; le reste est sa gentillesse. À la fin, ça fait l'inverse, il devient méchant* (Abdel). Par ailleurs, le double sens du mot « voiture » (élément lexical parmi d'autres qui contribue au piège que l'auteur tend à son lecteur) échappe à la grande majorité des élèves.

L'absence de mobilisation de connaissances textuelles adéquates constitue une autre difficulté repérable dans les questionnaires. Une petite moitié des élèves (6) identifie le procédé narratif utilisé par Fred Kassak pour susciter l'effet de chute (« cacher certaines caractéristiques de Georges jusqu'à la fin ») alors qu'un seul d'entre eux avait identifié Georges comme un bébé. Les résultats sont assez difficiles à interpréter ici : on peut faire l'hypothèse que les élèves pressentent un élément volontairement imprécis dans la description et l'identité de Georges mais sans repérer lequel précisément ; ou qu'ils identifient globalement un procédé narratif dont ils ne perçoivent pas véritablement la mise en œuvre ou la finalité.

Les réponses au questionnaire révèlent ensuite des difficultés à l'égard de la verbalisation écrite d'un raisonnement. Les abstentions sont en effet plus nombreuses pour les questions ouvertes ; et les réponses sont souvent peu développées, difficiles parfois à décoder pour le lecteur extérieur (car contradictoires, évasives...).

Enfin, les questionnaires nous permettent d'identifier des difficultés liées davantage à la tâche (compléter un questionnaire) qu'à la lecture elle-même. Les élèves semblent en effet ne pas avoir toujours compris les questions posées (certains élèves expriment cette difficulté explicitement dans le questionnaire sociologique et réflexif). Les réponses révèlent une habitude consistant à citer au mot près le texte littéraire (localiser l'information et la retranscrire), attitude qui nous paraît révélatrice d'une pratique d'enseignement assez répandue en matière de questionnaires de lecture. Cette pratique pourrait également expliquer la difficulté de certains élèves à concevoir qu'une question (c'est le cas de la 6^e par exemple) puisse relever du raisonnement, de la mise en relation d'indices donnant lieu à une relecture personnelle, voire plus largement que le texte ne dise pas tout explicitement.

En somme, il nous semble que l'analyse des réponses au questionnaire de lecture fait apparaître les constats suivants : lors de la première lecture et analyse, nous avons eu l'impression que les élèves y révélaient une lecture plus performante que dans les scènes de lecture ; mais cet effet de lecture est dû, nous semble-t-il, à la prédétermination de la compréhension impliquée par les informations données par le questionnaire lui-même. Les questionnaires livrent des informations assez précises (bien que parfois contradictoires comme on l'a vu, ou peu fiables en raison du caractère aléatoire des réponses aux questions à choix multiples) sur la mise en œuvre de tel processus, le repérage de telle information implicite, l'interprétation de tel élément de la nouvelle, bref sur des « savoir-faire » particuliers, isolés, mais ils ne nous renseignent que peu sur la compréhension globale que les élèves construisent du texte. En

outre, il importe de préciser que l'interprétation des résultats repose en grande partie également sur le questionnaire « Quel lecteur es-tu ? » que nous avons pu croiser au questionnaire de lecture. En particulier, nous sommes interpellées par le décalage entre la performance des élèves et le discours qu'ils tiennent sur leur propre compréhension, sur leur activité de lecteur. Seuls 3 élèves sur 14 disent ne pas avoir compris la fin de la nouvelle ; alors que les résultats du questionnaire laissent entendre que 13 d'entre eux ne cernent pas la véritable identité de Georges. Cet exemple nous paraît révélateur d'une autre difficulté, relative à des compétences métacognitives peu développées : les élèves n'identifient pas leur perte de compréhension ni ne savent quelles stratégies de contrôle et de régulation de leur activité de lecteur ils pourraient mettre en œuvre.

3. Analyse comparée des tâches d'évaluation et de formation du lecteur

Venons-en à présent à la comparaison des types de tâches expérimentées. La note critique de lecture présente sur ce plan de nombreux points communs avec la scène de lecture : toutes deux nous apparaissent comme des tâches globales, complexes, fonctionnelles – la scène de lecture se distinguant de surcroît par une dimension métacognitive. Face à ces évaluations ouvertes, le questionnaire fait figure de tâche plus fermée et, comme l'a souligné Bertrand Daunay (2002), largement téléguidée par une forme de lecture préalable de l'enseignant. L'analyse des productions des élèves révèle bien sûr des convergences dans les difficultés repérables au moyen de ces types d'outils (la non maîtrise de plusieurs processus apparaît de part et d'autre, certes sous des formes différentes) ; mais elle débouche surtout sur le constat de divergences dans l'apport d'informations sur la lecture des élèves.

Dans un cas, celui de la tâche fermée (le questionnaire de lecture), l'enjeu est pour l'élève de rejoindre la lecture préalable de l'enseignant ; pour l'enseignant, de vérifier si l'élève effectue des opérations prévues, décidées, anticipées. Le questionnaire conditionne donc assez fortement le type d'informations livrées : comme nous avons tenté de le montrer plus haut, il se produit une focalisation sur des savoir-faire particuliers au détriment de la manifestation de la compréhension globale (le questionnaire peut ainsi nuire à l'appréhension globale du texte, dont il ne donne aucune visibilité). Il faut ajouter à ce constat celui d'effets pervers non négligeables du questionnement. Bertrand Daunay (2002, p. 57-58) a bien montré en effet combien « il est difficile pour les élèves de ne pas percevoir ce type de questionnement [...] comme une vérification de la compréhension plutôt que comme une aide ». En outre, la pratique du questionnement consiste davantage à « intégrer tout élément dans une stratégie de cohérence a priori » plutôt qu'« à déboucher ce qui fait problème » ; le guidage impliqué par le questionnaire risque fort dès lors de s'opposer à « la construction d'une compétence de lecteur autonome, qui doit pouvoir constamment mettre en doute sa compréhension » (Daunay, 2002, p. 59). Par

ailleurs, le questionnaire accompagne et évalue la construction du sens d'un texte particulier alors que les tâches métanarratives nous paraissent laisser plus de place à la prise de conscience et à la verbalisation explicite du travail actif du lecteur.

Dans ces tâches ouvertes (la note critique ou la scène de lecture), l'enjeu est davantage pour l'élève de faire part de sa compréhension à l'intérieur d'une forme particulière de texte écrit (que l'on pourrait qualifier de *genre*), dont les conventions sont assez précises pour rejoindre les usages sociaux et les contours, suffisamment flous pour permettre au scripteur d'y entrer par le biais qu'il souhaite. Comme le précise G. Ivey (2002, p. 37), « les lecteurs en difficulté ont besoin de véritables buts de lecture [...], la motivation est la plus élevée quand les élèves s'engagent dans une activité avec des buts intrinsèques ». La possibilité qu'offrent la note critique ou la rédaction d'une scène de lecture de se fixer des buts réels (pensons par exemple à la diffusion de notes critiques par le biais de magazines, de revues, de sites internet...), de rejoindre les pratiques sociales nous paraît de nature à accroître le degré de motivation pour la lecture et d'engagement dans la tâche proposée. Par ailleurs, les deux tâches globales expérimentées se présentent comme des démarches d'apprentissage qui visent l'accès au texte par sa problématisation (et non par un questionnement préalable) ; elles donnent véritablement à problématiser le texte et l'activité du lecteur (dans le cas de la scène de lecture).

Si le caractère global et complexe de ces tâches peut représenter une difficulté supplémentaire par rapport au questionnaire (et donc occasionner éventuellement une saturation cognitive), il nous paraît en revanche permettre un plus grand sentiment de contrôlabilité de la tâche. Enfin, comme nous l'avons montré précédemment, ces outils d'évaluation donnent accès à la compréhension globale que les élèves se construisent du texte, permettent dans certains cas de mesurer la maîtrise des compétences métacognitives et autorisent la lecture participative (De Croix et Ledur, 2001).

Reste néanmoins posée, dans les deux cas de figure, la question suivante : les difficultés que nous avons repérées et analysées ont-elles trait à la lecture elle-même ou plutôt à la médiation de la lecture ? A cet égard, nous formulons l'hypothèse que, pour des lecteurs en difficulté, le type de tâche diagnostique proposée a un impact important sur la mesure des performances et de l'engagement en lecture²¹. Sans doute des médiations orales de la lecture permettraient-elles de repérer d'autres types de difficultés, d'avoir accès à d'autres informations.

21 À cet égard, il convient de se demander si l'écart de performances inquiétant entre les lecteurs qui suivent un enseignement de transition et ceux qui suivent un enseignement de qualification (principalement professionnelle) mis à jour dans plus d'une enquête (notamment ministère de la Communauté française, 2005) ne provient pas aussi, en partie, du dispositif de testing mis en place. Un autre mode de recueil des données, non exclusivement centré sur le questionnaire, faisant place à des médiations orales de la lecture, déboucherait peut-être sur de meilleurs seuils de performance chez les élèves issus de l'enseignement professionnel.

4. Vers l'élaboration d'une typologie des difficultés en guise de grille de lecture

Dans la dernière partie de cet article, nous souhaiterions adopter le point de vue de l'enseignant et répondre à la question qu'il se pose sans doute : comment utiliser ces outils de formation et d'évaluation du lecteur ? Comment poser un diagnostic au départ de ces tâches ?

Notre réponse sera prudente pour deux raisons. Tout d'abord, en classe, il nous semble important de ne pas hâter les conclusions à la suite d'une évaluation de la lecture. Au contraire, nous sommes convaincues qu'il est indispensable de renouveler les bilans formatifs et de croiser les résultats. La récurrence de certaines difficultés est certainement un indice important susceptible de permettre la vérification d'une hypothèse, d'une intuition. Comme nous l'avons montré, le contexte, les difficultés d'un texte particulier, la médiation écrite²² sont autant d'obstacles éventuels à la manifestation des compétences interprétatives du lecteur. Ensuite, dans le cadre d'une tâche ouverte destinée à poser un diagnostic, il nous paraît important non seulement d'anticiper les difficultés possibles, mais aussi de se préparer à l'inattendu. Pas plus qu'il n'est souhaitable de se montrer peu tolérant envers les interprétations divergentes proposées par les élèves, il n'est correct de ne prendre en compte que les difficultés prévues, qui entrent dans un modèle préétabli.

Compte tenu de ces précautions, nous présentons ci-après, à l'issue de l'analyse des productions des élèves, un outil perfectible susceptible d'être utilisé par les enseignants pour repérer et analyser les difficultés de lecture des élèves au collège. Comme on le constatera, le modèle de lecture proposé en ouverture de cet article nous a largement guidées dans l'élaboration de cette grille diagnostique.

Une première catégorie de difficultés observables dans les tâches proposées a trait au manque de familiarisation des élèves avec les textes de fiction, et plus particulièrement avec les textes résistants. Rappelons que les lecteurs réguliers de romans constituent une minorité des élèves qui se sont prêtés aux expérimentations. Or la compétence lectorale dépend, entre autres, de la fréquence des rencontres avec les livres. Dans le cas contraire, les lecteurs sont trop étrangers au fonctionnement, à la mécanique d'un récit. Ceci les empêche d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire, voire de mobiliser leurs compétences interprétatives.

La non-maitrise ou l'absence de mise en œuvre des principaux processus de lecture constituent une deuxième catégorie de difficultés de lecture observables dans les productions des élèves. Ces obstacles peuvent concerner le

22 Nous avons en effet constaté, dans les trois expérimentations menées, que les élèves se heurtent à des obstacles ayant moins trait à l'activité de lecture elle-même qu'à la tâche requise par l'évaluation : répondre à des questions que l'on ne comprend pas ou dont les termes diffèrent de ceux du texte ; se représenter de façon suffisamment claire le type de texte à produire (note critique ou scène de lecture) ; éviter que la tâche (médiation de la lecture) elle-même n'exige un coût attentionnel tel que l'activité de lecture soit compromise (saturation cognitive)...

décodage, la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations, les inférences, la liaison d'indices, la mobilisation des connaissances antérieures et l'émission d'hypothèses.

Certains lecteurs peuvent éprouver des difficultés à identifier des mots, à les saisir globalement par l'œil ou à les décomposer pour les déchiffrer, à établir la relation entre phonème et graphème, à diminuer le temps de fixation d'un mot ou de la partie d'un mot, à varier la taille des sauts d'un morceau de texte à un autre (empan), à éviter la subvocalisation pendant la lecture... autant d'obstacles qui touchent la fonction instrumentale de la lecture et qui ont une incidence directe sur la construction du sens du texte. En effet, plus le décodage sollicite l'activité cognitive du lecteur moins son attention est susceptible de se porter sur le sens du message.

D'autres lecteurs ne voient aucune image quand ils lisent. Ce problème de représentation mentale entrave la compétence interprétative qui nécessite au moins l'identification, la sélection, la mise en relation et la mémorisation d'informations pertinentes disséminées dans le texte. Certains lecteurs sont, en outre, peu à l'aise quand ils doivent inférer, rendre explicite ce qui est implicite, combler les blancs d'un récit. Il n'est pas rare non plus de rencontrer des lecteurs qui ne mobilisent pas les connaissances antérieures susceptibles de les aider dans la compréhension d'un texte. Il peut s'agir de connaissances générales sur le monde, sur la langue, sur les textes... Cette catégorie de lecteurs se trouve, par exemple, confrontée à des difficultés d'ordre lexical ou d'identification générique. Or le repérage d'un genre crée un horizon d'attente et soutient le travail de compréhension. Enfin, certains éprouvent des difficultés à anticiper la suite d'un récit en utilisant des indices du texte ou en faisant appel aux stéréotypes du genre, aux codes culturels.

Ignorer la diversité des modes de lecture (lecture détaillée, sélective, globale, sémiotique...) et leur adéquation à certains projets/contextes est aussi susceptible de gêner la compréhension. Nous avons en effet constaté que plusieurs lecteurs sautent les passages difficiles et s'orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à un endroit précis du texte. Or la lecture sélective d'un récit est une stratégie peu efficace dans la quête des significations possibles d'un texte.

Un autre type de difficultés, principalement repérables dans les tâches à dimension métacognitive, réside dans les stratégies utilisées pour construire le sens du texte. Certains lecteurs ne relèvent pas les passages importants pendant qu'ils lisent et n'effectuent aucun retour au texte pour vérifier des informations au terme de la lecture. De telles opérations sont pourtant indispensables, notamment pour traiter l'information, la stocker afin de se construire une représentation mentale conforme à l'univers du récit.

Enfin la dernière catégorie mise à jour dans ce travail concerne la difficulté à proposer une interprétation personnelle du récit et à produire la verbalisation d'un raisonnement. Ces lecteurs reproduisent souvent littéralement des

fragments du texte sans effectuer de liens et se soumettent aux droits du texte, renonçant aux droits du lecteur, à l'activité du « lectant » (Picard, 1986).

Conclusion

Cet article voulait tenter de répondre à une interrogation de plus d'un enseignant de collège dans le domaine du repérage des difficultés en lecture : quel outil mettre en place ? quelle tâche proposer ? pour former quel lecteur ? prélever quelles informations ? repérer quelles difficultés ? selon quelle procédure ?

La comparaison des résultats obtenus par le biais de la note critique, de la scène de lecture et du questionnaire a fait apparaître deux « catégories » de tâches, orientées vers des finalités différentes et délivrant des informations de diverses natures sur les difficultés des élèves. En conclusion, il nous paraît opportun d'insister sur la nécessaire prise de conscience des biais éventuellement occasionnés par les deux types de tâches (fermées, orientées vs ouvertes, globales, réflexives) de manière à les intégrer comme clé de lecture lors de l'analyse des résultats. Par ailleurs, aucune tâche d'évaluation ne semble à elle seule livrer toutes les informations importantes sur les difficultés de lecture rencontrées par les élèves réputés « faibles lecteurs ». S'il nous paraît essentiel de privilégier la construction et la mesure de la compréhension globale par rapport à celle de processus particuliers, ainsi que des démarches qui permettent l'apprentissage plutôt que l'évaluation, la problématisation des textes plutôt que la perception d'un sens préétabli, nous souhaitons toutefois plaider en faveur de la recherche d'une diversification et d'une complémentarité dans les types d'outils de diagnostic mobilisés.

Bibliographie

- CHAUVEAU, G. (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Paris, Retz (Retz Pédagogie).
- DAUNAY, B. (2002) : « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations », *Recherches*, n° 36, Lille, ARDPF, p. 51-69.
- DE CROIX, S. et LEDUR, D. (2001) : « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités », in Colles L., Dufays J.-L., Fabry G. et Maeder C. (Éds) : *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, Bruxelles, De Boeck Duculot, p. 252-258.
- DE CROIX, S. et LEDUR, D. (2002) : « Travailler sur les scènes de lecture pour favoriser un enseignement explicite de la lecture », Communication présentée au colloque organisé au Mans les 4, 5 et 6 novembre 2002 sur le thème « La littérature de jeunesse à l'école ».

- DE CROIX, S. et LEDUR, D. (2006) : « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental », in Lebrun M., *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*. Actes du colloque international de didactique de la littérature, Aix-en-Provence, 20-22 octobre 2005, disponible sur Internet : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>.
- GIASSON, J. (1997) : *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, p. 32-35 (particulièrement).
- GOIGOUX, R. (1997) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEL.
- IVEY, G. (2002) : « Pistes didactiques pour les lecteurs en difficulté... et pour les autres », *Caractères*, n° 7, Huy, association belge pour la lecture, p. 34-40.
- Ministère de la communauté française – Service général du Pilotage du système éducatif, (2005) : *Évaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires. Lecture*, Bruxelles.
- OUZOULIAS, A. (2004) : *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé. Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture*, Paris, Retz/CRDP de l'académie de Versailles (Comment faire).
- PICARD, M. (1986) : *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit (Critique).
- TAUVERON, C. (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19, Paris, INRP, p. 9-38.

Annexes

Annexe 1 : note critique de Cédric

Aimez-vous les histoires qui donnent la chair de poule et qui vous dressent les cheveux sur la tête ? Si oui, vous aimerez « Le pont du diable ». Elle est très bien et assez simple, en plus vous pourrez vous inventer plein de fins effrayantes. Je vais la résumer : c'est l'histoire d'une fille d'environ 12 ans qui a peur d'un garçon appelé Damien. Ce garçon jouait de l'orgue pour l'église. Il faisait croire à Stéphanie (la fille) qu'il était un sorcier et il lui montrait des tours de magie. Un beau jour, Damien emmena Stéphanie au Pont du Diable. Elle ne voulait pas y aller, mais elle était obligée pour se rendre à l'église. Damien essaya d'embrasser Stéphanie sur le Pont. Elle se débattit, se retourna et s'en-courut. Elle entendit une éclaboussure dans l'eau, mais ne se retourna pas... Je vous conseille de la lire, elle n'est pas mal pour une histoire d'épouvante.

Annexe 2 : note critique de Stéphanie

Stéphanie 20 ans rentrait chez elle en vélomoteur mais ce jour-là sa chaîne avait dé-raillé juste devant l'église Sainte Cécile. Elle est rentrée dans l'église pour se protéger de la pluie et du froid. À l'entrée de l'église il y avait la statue d'un diable et Stéphanie en avait une peur bleue. Soudain elle leva la tête elle avait entendu un bruit et là en haut il y avait un orgue magnifique. Dans la ville de Stéphanie il y avait le pont du diable elle en avait peur. Et elle se souvint que 8 ans auparavant Damien la saisit et elle faillit perdre l'équilibre. Alors elle s'est débattue, elle a fait tourner son cartable comme une fronde et elle a réussi à se sauver. Quelque chose de léger est tombé dans l'eau, sans doute le sac de Damien. Stéphanie le rencontrait dans l'église. Et le lendemain Stéphanie (qui avait oublié sa trousse de matériel) retourne à l'église et elle dit au curé qu'elle avait vu Damien. La réaction du curé fut étrange. Cette histoire est bien mais je trouve qu'il y a beaucoup de détails avant qu'on arrive au sujet principal de l'histoire.

Annexe 3 : note critique de Marie

Stéphanie est tombée en panne, un soir, alors qu'elle rentrait chez elle en mobylette. Ce jour-là, la chaîne de sa mobylette avait déraillé devant l'église Sainte-Cécile où elle avait fait sa communion. Alors, elle a décidé de rentrer dans l'église avec sa mobylette pour essayer d'y trouver un outil. Tout en marchant, elle se souvenait de la robe qu'elle avait portée le jour de sa communion et aussi de Damien. Ce garçon disait être un sorcier. Elle le croyait parce qu'il faisait des tours fabuleux. Stéphanie avait peur de lui parce qu'il disait qu'il pouvait me faire tomber amoureuse de lui. Un jour Damien l'emmena sur le pont du diable, il essaya de l'embrasser, mais elle s'est débattue et s'est enfuie. Cette histoire est passionnante et agréable à lire. Je trouve que Damien est très bien décrit. Il y a beaucoup d'imagination.

Annexe 4 : questionnaire sociologique et réflexif « Quel lecteur es-tu ? »

Quel lecteur es-tu ?

Ce questionnaire a pour but de tenter de définir le lecteur que tu es ou penses être. Il vise aussi à décrire tes pratiques habituelles dans le domaine de la lecture.

Quel âge as-tu ?

ans

Es-tu un garçon ou une fille ? (*Trace une croix à côté de la case correspondante*)

Garçon	
Fille	

As-tu redoublé une année au cours de ta scolarité primaire ?

(*Trace une croix à côté de la case correspondante*)

Oui	
Non	

Ce que tu penses de la lecture

Ce que je pense de la lecture	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord
<i>Manifeste ton accord ou ton désaccord avec ces propositions en traçant une croix dans la colonne appropriée</i>			
La lecture est une perte de temps			
La lecture est un de mes passetemps favoris			
J'aime parler de mes lectures avec d'autres			
La lecture est une activité solitaire			
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau			
La lecture, c'est pour les rêveurs ou les intellectuels			
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?			
L'école m'a permis de prendre goût à la lecture			
Je trouve difficile de lire un livre en entier			

Tes pratiques de lecture

Mes pratiques de lecture			
<i>Coche la bonne réponse</i>	Moins d'une heure par jour	Entre une ½ et une heure par jour	Une à deux heures par jour
Je lis pour mon plaisir			
Je ne lis que si j'y suis obligé(e)			

<i>Je lis des... (coche la bonne réponse)</i>	Jamais ou presque jamais	Au moins une fois par semaine	Au moins une fois par mois
Revue, magazines			
Livres de fiction (récits, romans...)			
Livres pratiques ou documentaires			
E-mail ou pages Web			
Journaux			
Couvertures de CD, de jeux, de vidéos			
Bandes dessinées			
Autre : ...			

<i>Je lis ou ne lis pas dans les situations suivantes... (coche la bonne réponse)</i>	Oui	Non
Le soir, dans mon lit, avant de m'endormir		
Pendant la nuit, pour finir un livre passionnant		
Dès que j'ai cinq minutes		
Quand je m'ennuie		
A l'école, quand j'ai du temps libre		
Durant mes déplacements (dans les transports en commun, en voiture...)		
Pendant les vacances		
En écoutant de la musique		
En regardant la télévision		
En classe, à la demande d'un professeur		
Seul		
En présence d'autrui		
En bibliothèque, dans les librairies ou au rayon livres/BD des grandes surfaces		

Ton environnement de lecteur

Mon environnement de lecteur		
<i>Coche la bonne réponse</i>	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque		
Il y a des livres, des revues ou journaux à la maison		
Je vois régulièrement des membres de ma famille ou des proches (amis) lire		
On m'a lu ou raconté des histoires quand j'étais petit(e)		
A l'école, je suis souvent mis en contact avec des livres		

Ma façon de lire « Iceberg » de Fred Kassak

Ma façon de lire « Iceberg »		
<i>J'ai procédé / je n'ai pas procédé de la manière suivante pour lire « Iceberg »... (Coche la bonne réponse)</i>	Oui	Non
Je me suis construit des images (des lieux, des personnages...) dans la tête pendant la lecture		
En cours de lecture, j'ai tenté d'imaginer la suite ou la fin du texte		
Pendant la première lecture, j'ai perdu le fil parce que je n'ai pas pu me concentrer jusqu'au bout		
Pendant la lecture, je me suis posé beaucoup de questions		
Pendant la lecture, j'ai essayé de repérer les passages ou les éléments importants		
Avant de réaliser la tâche demandée, j'ai vérifié que je comprenais bien les consignes		
J'ai choisi de relire l'ensemble du texte avant de réaliser la tâche demandée		
J'ai relu des passages du texte pour répondre à certaines questions ou vérifier des éléments		
J'ai essayé de relire le plus vite possible		
J'ai relu le texte en me parlant dans ma tête		
J'ai relu en m'arrêtant aux endroits du texte qui me posaient des difficultés et j'ai tenté de comprendre		
J'ai sauté les passages difficiles		
J'ai utilisé d'autres façons de faire :		

<i>Les difficultés éventuelles que j'ai rencontrées pour lire et comprendre « Iceberg » (coche les aspects de ce texte qui ont été difficiles pour toi)</i>	Oui	Non
Le texte est trop long		
Le texte comporte beaucoup de mots inconnus		
Je ne comprends pas la fin		
La chronologie du récit (l'ordre des évènements) est difficile à reconstituer		
Je ne m'identifie pas du tout aux personnages		
Il me semble que beaucoup d'éléments n'ont pas de lien entre eux		
Je trouve ennuyeux et inutile de relire le texte ou des passages du texte		
J'ai rencontré d'autres difficultés :		

Annexe 5 : quelques exemples de scènes de lecture produites par les élèves

Scène de lecture d'Alexandre

Au début, j'ai mis du temps à comprendre mais ça s'éclaire de plus en plus. Je trouve que c'est bizarre, il n'a aucune chance avec Irène et puis elle est peut-être mariée. Et je n'ai pas compris la fin. Pourquoi disent-ils qu'il crie ? Et pourquoi ne pas lui dire qu'il l'aime ? Il n'avait aucune chance. Et les mots étaient assez compliqués. Ce livre est plus pour adultes, ce n'est pas mon genre.

Scène de lecture de Samyra

Dans ma tête, il ne se passait rien. J'essayais de comprendre l'histoire mais je n'y arrivais pas. J'avais difficile à comprendre l'histoire. Tout ce que je comprenais, c'est Irène, les prénoms, sinon je n'arrivais pas à comprendre et après j'ai été voir l'histoire et je crois que j'ai compris la fin. C'est que la voiture est partie et qu'Irène courait et essayait de rattraper la voiture. Et après elle trébuche, chancelle et perd une de ses chaussures à talon. Et à la fin, elle réussit à attraper la voiture. Pour moi, c'était difficile à comprendre.

Scène de lecture de Sofia

Ce que s'est passé dans ma tête, c'est que j'ai eu un petit vide à un certain moment car je ne comprenais pas bien certaines choses qui se passaient. Ce que j'ai compris, c'est que Georges va mourir à la fin de l'histoire. Je me suis posé comme question : Georges va-t-il vraiment mourir ou pas ?

Scène de lecture de Kevin

C'est comme un film qui passe devant mes yeux. J'ai compris que la fille aime Georges et qu'il l'aime aussi. Je me demande s'il va tuer Georges, s'il va réussir. C'est que les hommes aiment la fille. J'ai compris que la fille aime plus Georges.

Annexe 6 : questionnaire de lecture sur la nouvelle « Iceberg », Fr. Kassak

Lecture d'« Iceberg » de Fred Kassak

Tu as écouté la lecture du texte « Iceberg » de Fred Kassak. Réponds maintenant aux consignes et aux questions. N'hésite pas à relire certains passages du texte pour répondre. Merci de ta coopération.

Pour chacune des propositions suivantes, fais une croix dans la colonne qui convient.

	Le texte permet de l'affirmer	Le texte montre que c'est faux	Le texte le laisse supposer
Irène ignore les projets de Bernard par rapport à Georges			
Georges n'aime pas Bernard			
Bernard souhaite la mort d'Irène			
Irène est affligée à la suite d'une rupture amoureuse			
Georges est mort			

Dresse le portrait moral de Bernard, narrateur et personnage principal. Cite quatre traits de son caractère.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Qui sont Georges et Irène ? Coche la bonne réponse.

Des amis	<input type="checkbox"/>
Des amants	<input type="checkbox"/>
Une mère et un fils	<input type="checkbox"/>
Une sœur et un frère	<input type="checkbox"/>

Bernard a choisi de mettre son plan à exécution à un moment précis. Trace une croix à côté des réponses correctes.

Bernard tente de mettre son plan à exécution au moment où il emmène Georges et Irène faire une balade dans sa propre voiture.	
Bernard choisit le weekend parce que c'est le seul moment où Irène et Georges sont ensemble et qu'il ignore où se trouve Georges pendant la semaine.	
Bernard tente de mettre son plan à exécution dès la première fois où il invite Irène et Georges dans la villa de Bouville.	
Bernard tente de mettre son plan à exécution le soir.	

Sachant qu'un iceberg est une glace flottante dont une petite partie est visible et une grande partie immergée, comment comprends-tu le sens du titre de ce récit ? Le personnage explique en partie le titre de la nouvelle au cours du récit.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pourquoi Bernard choisit-il de mettre son plan à exécution à proximité de la table d'orientation d'où l'on peut admirer le panorama somptueux ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Comment l'auteur s'y prend-il pour surprendre le lecteur à la fin du texte ? Trace une croix à côté de la réponse qui convient.

L'auteur ne raconte pas l'histoire dans l'ordre chronologique	
L'auteur nous plonge uniquement dans les pensées de Bernard	
L'auteur nous plonge uniquement dans les pensées de Georges	
L'auteur nous cache certaines caractéristiques de Georges jusqu'à la fin	

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 2 000 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.

Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes

Sylvie Cèbe, université de Genève, et Roland Goigoux,
IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI (JE 2432)

Une démarche de conception d'un instrument didactique destiné à améliorer l'enseignement continué de la lecture auprès d'élèves entre 9 et 14 ans est présentée dans cet article. Cette démarche repose sur une triple analyse de l'activité de compréhension de textes, des difficultés des élèves et des pratiques des enseignants. L'instrument en cours d'expérimentation accorde une place centrale à l'enseignement des procédures qui sous-tendent une compréhension efficace, à leur prise de conscience et à leur autorégulation en situations de lecture.

1. Préambule

Repères : comment faire pour que les professeurs¹ puissent améliorer leur enseignement de la lecture au profit des plus faibles lecteurs, en particulier ceux qui comprennent mal les textes même s'ils parviennent à les déchiffrer ?

SC & RG : élaborer avec ces professeurs de nouveaux instruments didactiques mieux adaptés aux caractéristiques de leurs élèves.

Repères : et comment concevoir de tels instruments ?

SC & RG : à travers une recherche-développement telle que celle présentée ici.

2. Un processus de conception continuée dans l'usage

2.1. L'instrument au centre du triangle didactique

L'enseignement est une activité médiatisée par des instruments didactiques entendus comme des dispositifs techniques utilisés par les enseignants au service des apprentissages de leurs élèves. De la qualité de ces instruments

1 Enseignants des cours moyens et du collège (6^e/5^e et SEGPA) en France, de l'école primaire (5P et 6P) et du cycle d'orientation (7^e/8^e filière B) en Suisse.

dépend donc, pour partie, l'efficacité de l'enseignement. C'est pourquoi nous consacrons une part de notre activité de recherche à tenter de les améliorer en prenant en compte, à la suite de Rabardel (1995), leurs deux composantes :

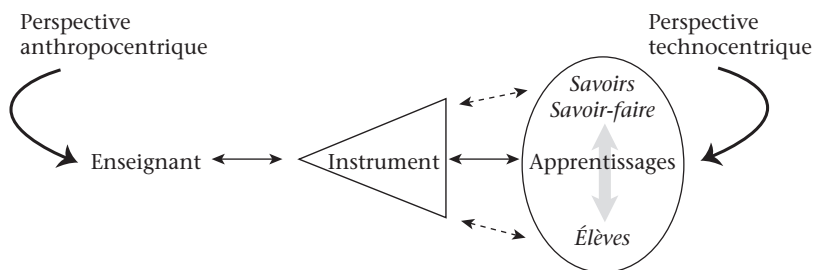
- les artéfacts (les objets concrets tels que les manuels, les logiciels, les scénarios didactiques, etc.) ;
- les schèmes d'utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artéfacts).

Cette perspective théorique nous conduit à contester la réduction à laquelle procèdent souvent les didacticiens lorsqu'ils jugent ou conçoivent des artéfacts sans se préoccuper de leurs premiers utilisateurs : les enseignants (Goigoux, 2001). Nous qualifions de « technocentrique » les approches qui se focalisent ainsi sur les savoirs que les artéfacts convoquent ou les apprentissages qu'ils permettent et négligent l'analyse de l'activité des professionnels (Falzon, 1995 ; Beguin et Cerf, 2004). À la différence des psychologues ou des didacticiens, les maîtres ne jugent pas seulement un instrument sur la base des effets qu'il produit sur les apprentissages des élèves. Ils l'apprécient aussi en évaluant les modifications (les efforts, les renoncements, les contradictions...) que son utilisation implique dans l'exercice de leur métier. L'innovation didactique est donc soumise à une double sanction sociale : elle doit être intelligible, c'est-à-dire s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants (Clot, 1999 ; Goigoux, 2005), et elle doit être efficace, c'est-à-dire valoir aux professeurs un minimum d'avantages. Ce sont ces deux caractéristiques qui déterminent, d'après nous, le devenir des innovations. Quand elles sont absentes des modélisations initiales, le nouvel instrument – même s'il a fait la preuve de son efficacité – n'est pas adopté par les maîtres, soit qu'il requiert une réorganisation trop importante de leurs conceptions et de leurs pratiques habituelles, soit qu'il suscite un sentiment d'insécurité, soit enfin qu'il accroît la pénibilité de leur travail².

De la même manière, nous contestons la stratégie qui consiste à renvoyer la question de l'usage d'un instrument à une étape ultérieure (à la formation continue des enseignants par exemple ; cf. Repères n° 22, 2000) comme si elle était indépendante du processus de conception. Si l'on veut que les enseignants restent maîtres de leurs outils, il faut que ces derniers soient compatibles avec leurs conceptions pédagogiques et leurs compétences professionnelles. C'est pourquoi, dans notre recherche, nous complétons la perspective « technocentrique » classique par une perspective « anthropocentrique » qui alloue la première place à l'utilisateur sans toutefois négliger son objet – c'est-à-dire les élèves (leurs caractéristiques et leurs apprentissages) – ni minorer l'importance des connaissances à enseigner. (cf. schéma 1)

2 S'avérant psychologiquement trop coûteuse, elle est vite délaissée au profit de pratiques plus anciennes, peut-être moins efficaces pour les élèves mais plus raisonnables dans l'économie de maîtres parfois submergés par le travail cognitif de réélaboration qu'exige la prise en main du nouvel instrument.

Schéma 1 – Enseigner : une activité médiatisée par l'instrument



C'est cette démarche, alliant perspectives anthro et technocentrique, que nous avons suivie pour concevoir différents instruments visant d'abord l'enseignement de la catégorisation et de la phonologie à l'école maternelle (Cèbe, Paour et Goigoux, 2002 ; Goigoux, Cèbe et Paour, 2004 ; Goigoux et Cèbe, 2003) puis celui de la compréhension (Goigoux, 2003).

2.2. L'activité de l'utilisateur : source et critère de la conception³

On l'aura compris, l'utilisateur qui nous intéresse n'est pas un sujet épistémique : c'est un acteur, « un sujet capable, pragmatique et agissant » (Pastré, 2005) qui transforme le réel et se transforme lui-même. C'est pourquoi nous ne nous intéressons pas seulement aux effets de l'instrument sur les apprentissages des élèves, nous examinons aussi ses effets structurants sur l'activité des maîtres. Nous nous inscrivons en cela dans la voie ouverte par Vygotski avec le concept « d'acte instrumental » (Vygotski, 1925/1994) pour étudier comment l'évolution des artefacts peut influencer l'activité des professeurs.

Dans le droit fil des modèles de la conception (Rabardel et Pastré, 2005), notre démarche repose sur une analyse préalable du travail des enseignants afin que le prototype qui leur est proposé soit utilisable par le plus grand nombre d'entre eux. La construction de ce prototype n'est toutefois que la première étape de la démarche : elle est poursuivie par l'étude des mises en œuvre en classe. Pour recueillir ces données, nous procédons à des observations *in situ* et nous organisons des rencontres régulières réunissant concepteurs et utilisateurs : nous cherchons à identifier, par exemple, les décalages entre les modes opératoires initialement prévus et les schèmes élaborés par les premiers usagers. À la suite de ces échanges, l'artefact initial est modifié pour donner lieu à un second prototype, fruit de compromis entre toutes les contraintes explicitées et le projet didactique initial.

C'est cette démarche que nous avons adoptée pour construire *Lectrix & Lector* (instrument dédié à l'apprentissage continué de la lecture) et que nous avons testée en 2005-2006 en prenant appui sur une action de formation continue⁴. Cette dernière visait deux objectifs complémentaires : poursuivre la conception de

³ Nous détournons ici une formule de Gérard Vergnaud mais en en conservant, croyons-nous, l'esprit.

⁴ À la demande du département de l'instruction publique de la République et Canton de Genève.

Lectrix & Lector et étudier comment la prise en main d'un nouvel outil pouvait être le vecteur de la transformation du pouvoir d'agir des enseignants, donc vecteur de leur formation professionnelle.

Dans notre étude, le processus de conception comportera sept étapes successives :

- analyse *a priori* du travail des utilisateurs, des savoirs en jeu dans l'activité de compréhension et des caractéristiques des élèves les moins performants ;
- conception et réalisation d'un premier artéfact, le prototype 1 de *Lectrix & Lector* ;
- analyse, avec les utilisateurs, des usages et des effets du prototype 1 sur les pratiques et les activités des maîtres d'une part, des élèves d'autre part ;
- conception et réalisation du prototype 2 ;
- analyse, avec les utilisateurs, des usages et des effets du prototype 2 ;
- évaluation externe ;
- édition de l'artéfact.

Le présent article rend compte des deux premières (la troisième est en cours). L'expérimentation a impliqué 50 professeurs (42 Suisses et 8 Français), de l'enseignement primaire et secondaire, la plupart exerçant auprès d'élèves en difficulté. À l'issue d'une conférence introductive⁵, tous ces enseignants ont été destinataires d'un guide méthodologique présentant une description très détaillée des séquences à mener et d'annexes groupant des fiches-élèves photocopiables et des affiches pour rétroprojecteur (200 pages). Au cours de l'année scolaire 2005-2006, nous les avons réunis quatre fois pour recueillir leur opinion et organiser des échanges sur :

- l'outil lui-même (la programmation, les tâches et scénarios didactiques, les modalités d'organisation pédagogique) ;
- leurs pratiques (leurs réussites et leurs difficultés dans la mise en œuvre de l'outil, leurs incompréhensions, questions ou désaccords) ;
- leurs élèves (leurs réactions, leurs critiques, leurs apprentissages) ;
- leurs suggestions de transformations du premier artéfact (ajouts, suppressions, modifications).

Ce sont ces deux premières étapes que nous allons décrire à présent.

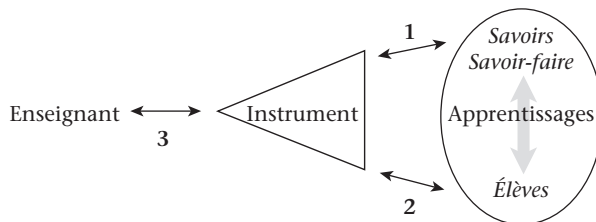
3. Étape 1 : triple analyse *a priori*

Afin d'ajuster au mieux l'artéfact à tous ses utilisateurs, nous avons procédé à une triple analyse *a priori* : les savoirs et les habiletés en jeu dans la compréhension de lecture, les caractéristiques des élèves les moins

⁵ Conférence disponible en DVD : *La pédagogie de la lecture. Continuer à apprendre à lire après les premiers apprentissages*. République et Canton de Genève, département de l'Instruction publique. Genève : SEM productions (2005).

performants dans le domaine de la compréhension et les pratiques habituelles des enseignants.

Schéma 2 – L'instrument au centre du triangle didactique : 3 analyses à conduire



3.1. Du côté des savoirs : des habiletés simultanément requises

En accord avec la synthèse réalisée par l'Observatoire national de la lecture (sous la direction de Fayol, 2000), nous considérons que la compréhension de textes repose sur cinq ensembles de compétences qui sont simultanément requises au cours de l'activité de lecture :

- des compétences de décodage (identification des mots écrits)
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique)
- des compétences textuelles (genres, ponctuation, énonciation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.)
- des compétences référentielles (connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s) dans les textes)
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture)

Pour comprendre un texte, le lecteur doit mobiliser toutes ces compétences en opérant deux grands types de traitements : des traitements locaux – qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases – et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte (Cain et Oakhill, 2003 ; Coirier *et al.*, 1996 ; Gaonac'h et Fayol, 2002). De ces deux types de traitement dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Ce dernier processus, appelé intégration sémantique, est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref qu'il conserve son interprétation ouverte assez longtemps et attende d'avoir traité toutes les données textuelles pour établir une compréhension définitive. Cela suppose aussi qu'il évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut ainsi être compensé par une réussite métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager

des activités stratégiques pour le résoudre (revenir en arrière pour relire une partie du texte et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, allouer plus d'attention aux parties qui lui semblent plus ardues, etc.).

Cette analyse de l'activité de la lecture sous-tend notre instrumentation. Dans la mesure où *Lectrix & Lector* a pour objectif de compléter le système d'instruments déjà utilisé par les enseignants⁶, nous avons privilégié les compétences qui nous paraissaient être les plus fragiles chez les élèves et les moins bien enseignées par leurs professeurs. C'est pourquoi, parmi les cinq ensembles rappelés ci-dessus, nous avons choisi le cinquième (les compétences stratégiques) comme fil conducteur de l'intervention. Tous les autres sont néanmoins abordés à travers des activités qui visent d'abord à apprendre aux élèves à réguler, contrôler et évaluer leur activité de lecture. Ainsi par exemple le traitement des marques anaphoriques (cf. les compétences textuelles) dont les répercussions sur la qualité de la compréhension sont attestées (Oakhill & Yuill, 1986) est présenté dans cette perspective métacognitive comme le meilleur moyen d'aider les élèves à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte.

3.2. Du côté des élèves : des déficits cumulés

3.2.1. Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture

L'étude que nous avons menée sur les élèves en grande difficulté de lecture (Goigoux, 1999, 2000) montre à quel point ceux-ci peuvent se méprendre sur la nature des tâches de lecture, les procédures requises et l'activité intellectuelle à mobiliser. Ces élèves, comme beaucoup d'autres en moindre difficulté, pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils mettent en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées. Beaucoup semblent ignorer la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure de la lecture du texte, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Ils ont du mal à remettre en cause, au fil de leur lecture, les représentations et les interprétations qu'ils ont effectuées au début d'un texte. Ils choisissent de maintenir une cohérence globale, souvent au détriment d'une cohérence locale. Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire soumis *a posteriori*. Leur première lecture d'un texte est alors réduite à un repérage thématique et à une localisation des informations qui seront éventuellement utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées. Comme tous les

6 Il faut souligner que les instruments ne sont pas totalement indépendants les uns des autres : ils s'organisent au contraire en un système dans lequel ils sont complémentaires et partiellement redondants, ce qui contribue à assurer une meilleure flexibilité et une relative adaptabilité des ressources dont dispose le maître pour traiter la diversité des situations d'enseignement.

lecteurs, ils construisent une première représentation de la signification dès le premier paragraphe du texte mais ils ont par la suite le plus grand mal à l'abandonner quand de nouvelles informations viennent la complexifier et la transformer. Ils ne traitent ultérieurement que les informations congruentes avec leur représentation initiale et abandonnent (et/ou oublient) toutes les autres. Leurs rappels de récit sont par conséquent cohérents mais largement erronés. Ces élèves semblent tout particulièrement éprouver des difficultés à établir les relations qui assurent la cohésion textuelle : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc. (Fayol, 2000, *op. cit.*).

3.2.2. Un déficit de construction des stratégies requises pour comprendre

Contrairement à la compréhension orale, où l'auditeur ne peut pas maîtriser le rythme énonciatif de son interlocuteur, la permanence de la trace écrite permet au lecteur de moduler sa vitesse de traitement et de revenir en arrière pour relire les passages qu'il a mal compris. Ceci exige cependant qu'il évalue sa propre compréhension et qu'il sache que cet autocontrôle est non seulement possible mais nécessaire ; autrement dit, qu'il ait construit un ensemble de connaissances métacognitives (connaissances relatives au lecteur, aux tâches et aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (nécessité d'établir des buts, de s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...). Ce qui n'est pas le cas des élèves en difficulté de lecture qui ont une très faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

De multiples recherches ont établi les liens entre la qualité de la compréhension et celle du contrôle métacognitif en lecture (Cain et Oakhill, 2003 ; Cornoldi et Oakhill, 1996 ; Eme et Rouet, 2001 ; Pressley, 2002). Elles ont montré, par exemple, que les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)⁷. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les unités mots, ils croient qu'un texte est « facile » à comprendre s'il est court et s'il ne comporte pas trop de mots « difficiles ». La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'auto-évaluer leur propre compréhension. Pour le reste, ils se sentent totalement dépendants du professeur : c'est lui qui pose les questions orales ou écrites indiquant quels sont les problèmes de compréhension à résoudre et c'est lui encore qui valide leurs réponses. Cette double extériorité les conforte dans l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (autocontrôlé) de construction progressive du sens mais qu'elle repose sur une tutelle externe. C'est pourquoi ils ne font l'effort nécessaire à la compréhension qu'en réponse aux exigences du professeur. Leur première confrontation au texte se réduit souvent à une

⁷ Quand on leur propose des textes dont certaines parties sont incohérentes, ils sont perturbés par les incohérences lexicales mais rarement, en revanche, par les incohérences sémantiques locales et globales. Lorsqu'ils les détectent, ils expliquent leurs difficultés par le manque d'intérêt du passage, par la longueur des mots ou par le décodage difficile mais n'indiquent pas les parties incohérentes comme sources de leurs difficultés (Golder et Gaonac'h, 1998).

simple localisation d'informations. Du coup, quand ils ne comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte mais ne remettent pas en question leur propre mode de traitement. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration.

Lorsqu'on leur demande de faire un rappel de récit, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés. Ils procèdent à l'inverse des lecteurs experts qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ne modulent pas leur vitesse de lecture, ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat, ne s'arrêtent pas et ne reviennent pas en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Les rares exceptions sur ce point concernent les unités mots.

Les lecteurs « précaires » (Bain, Erard et Séchaut, 1994) ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour retrouver ce que l'auteur « veut dire » et satisfaire ainsi leur intention de lecture. Ils procèdent peu à des inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, à des inférences interprétatives (entre les informations issues du texte et leurs connaissances antérieures). Souvent, par exemple, ils ne perçoivent pas les relations causales entre les événements (A implique B) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A précède B). Bref, ce « manque de clarté cognitive » fragilise leurs processus inférentiels déjà affectés par la faible étendue de leurs connaissances encyclopédiques et par l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques.

3.2.3. Le problème, c'est qu'ils comprennent toujours quelque chose

Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que les élèves ne comprennent rien à ce qu'ils lisent. Et c'est bien là le problème. La plupart du temps, en effet, ceux qui nous occupent n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas, justement parce qu'ils saisissent quelque chose. Les modes de traitement que nous avons décrits les amènent à picorer des informations éparses dans le texte, à se construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble. On parle parfois à ce propos de compréhension « en îlots ». Le plus souvent, le caractère erroné des interprétations produites échappe au lecteur lui-même et il est donc incapable de les corriger sans aide (Fayol, *op. cit.*). Cette difficulté va affecter les performances dans les tâches qui visent à évaluer la qualité de sa compréhension, bien sûr, mais aussi dans celles où il est censé lire pour lui-même ou pour apprendre de nouvelles connaissances (lecture de textes documentaires, de manuels, par exemple).

Toutes les difficultés décrites ci-dessus, conjuguées avec l'expérience répétée de l'échec et de la réprobation implicite des adultes, concourent à construire des traits de personnalité qui affectent le fonctionnement et l'apprentissage. Les élèves les moins performants ont d'eux-mêmes une image peu flatteuse, voire négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent comme peu autonomes, peu motivés et n'éprouvant que rarement le sentiment de contrôler les événements et leurs résultats. Ils expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise.

3.3. Du côté des maîtres : des compétences requises peu enseignées

Amorcée au collège (Goigoux, 2000), notre étude des pratiques d'enseignement de la lecture s'est poursuivie au cycle 3 entre 2001 et 2004. Voici un résumé des constats que nous avons dressés au terme d'une enquête qui a combiné observations de terrain, interviews individuelles d'enseignants et débats collectifs à l'occasion de stages de formation continue.

3.3.1. La lecture est beaucoup évaluée mais peu enseignée

Les professeurs n'accordent guère de place à une pédagogie explicite de la compréhension, sauf parfois en liaison avec la production de textes. En revanche, les questionnaires occupent une place disproportionnée au détriment des tâches de rappel, de résumé et de reformulation⁸. Les autres tâches d'enseignement que nous avons inventoriées font la part belle aux lectures artificiellement problématiques (tâches de lecture puzzle, closure, etc.) au détriment des lectures linéaires et autres démarches dans lesquelles le texte génère lui-même son « espace problème » (Nonnon, 1992). De la même manière, les tâches d'anticipation sont omniprésentes alors que les tâches de lecture à rebours sont peu fréquentes ; bref le texte déstructuré ou à venir semble plus important que le texte original dans son intégralité.

3.3.2. Le pari d'un apprentissage implicite, par l'usage

Nombreux sont les professeurs qui considèrent qu'il suffit de faire beaucoup lire les élèves pour améliorer leurs performances, misant là essentiellement sur l'impact de la répétition des actes de lecture. Leur conception de l'apprentissage, partiellement exacte car il ne peut y avoir automatisation d'un savoir-faire sans pratique régulière, les conduit à multiplier les occasions et les motivations à lire, des plus coercitives aux plus ludiques. Mais elle les éloigne d'une intervention explicite visant à aider les élèves à apprendre à comprendre.

Cette conception prolonge celle qui domine au cycle 2, soutenue avec force par l'Observatoire national de la lecture depuis 1998 à l'aide du slogan : « $L = D \times C$ ». Autrement dit, la qualité de la Lecture dépendrait seulement du

⁸ Rares, par exemple, sont les tâches que les élèves doivent réaliser sans avoir le texte sous les yeux, ce qui exigerait pourtant un effort d'organisation et de mise en mémoire des idées du texte (plutôt que des mots qui le composent), autrement dit ce qui les inciterait à réaliser des intégrations sémantiques propices à une meilleure compréhension. (cf. aussi Guernier, 1999)

Décodage et de la Compréhension du langage oral (ONL, 1998). Cette conception, dont nous avons déjà dénoncé les insuffisances (Goigoux, 1998), masque les spécificités de la compréhension du texte écrit : les différences entre langue orale et langue écrite (lexique ou syntaxe), les particularités des organisations textuelles et, bien sûr, les régulations de l'activité de lecture rendues possibles par la permanence de la trace écrite, à l'opposé de l'éphémère oral.

Les pratiques qui découlent de cette conception ne contribuent guère à lever les malentendus que nous avons identifiés chez les élèves pour trois raisons distinctes :

- elles accentuent la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte ;
- elles privilégient souvent la compréhension littérale de segments des textes au détriment du traitement des marques linguistiques qui en assurent la cohésion d'ensemble ;
- elles ne permettent pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension.

Ceci est d'autant plus vrai que de nombreux professeurs, notamment les moins expérimentés, sous-estiment les difficultés de compréhension des élèves dès lors que l'identification des mots ne pose plus de problèmes majeurs. Ils focalisent leur attention sur l'étendue des connaissances lexicales des élèves et sur leur habileté à déchiffrer et négligent les autres compétences requises pour comprendre (cf. § 3.1). Ceux qui portent une attention particulière aux élèves en difficulté n'évitent pas non plus deux écueils : celui du sur-ajustement (simplification outrancière des tâches proposées aux faibles lecteurs ; Bautier et Goigoux, 2004) et celui de la dispense pure et simple de l'activité de lecture autonome, remplacée par des échanges oraux à propos du texte lu à haute voix par d'autres (élèves ou maîtres). Afin d'épargner aux élèves le découragement que provoqueraient de nouveaux échecs, les professeurs reconduisent, avec les plus faibles lecteurs au début du cycle 3, les choix de leurs collègues du cycle 2 : quand ils bâtissent des questionnaires pour évaluer la compréhension, ils privilégient les questions littérales, plus faciles, au détriment des questions inférentielles, renforçant à leur insu les difficultés à traiter l'implicite du texte.

3.3.3. L'efficacité de l'aide « en ligne »

Lorsque les professeurs expérimentés aident leurs élèves à comprendre les textes, ces aides sont pertinentes et le plus souvent efficaces. L'observation d'une trentaine de séquences didactiques réalisées en classe révèle que cette efficacité repose sur un étayage de tous les traitements cognitifs requis par la compréhension :

- les professeurs font rappeler la tâche et préciser le but de la lecture ;
- ils mobilisent les connaissances nécessaires sur l'univers de référence ;
- ils expliquent le vocabulaire (mots, expressions) ;

- ils segmentent le texte pour faciliter la compréhension au fur et à mesure de son déroulement ;
- ils aident à relier les éléments du texte (en insistant sur les reprises anaphoriques et les connecteurs) ;
- ils sollicitent des inférences (traitement de l'implicite) en posant des questions aux élèves, en organisant et guidant les retours en arrière dans le texte ;
- ils synthétisent, reformulent ou font reformuler les idées essentielles.

L'étaillage de la compréhension assuré au fil de la lecture et les échanges oraux qui l'accompagnent permettent donc à tous les élèves de comprendre le texte proposé. Cet étaillage est cependant peu explicite, c'est-à-dire que les professeurs n'indiquent pas à leurs élèves comment ils font pour les aider à comprendre. Ils postulent seulement que la réitération de ces aides devrait, à elle seule, générer des progrès. Il n'en va malheureusement pas ainsi pour tous. Si les pratiques habituelles des enseignants sont efficaces pour la grande majorité des élèves, elles restent insuffisantes au regard des difficultés de compréhension éprouvées par certains. Les plus faibles lecteurs, qui n'ont pas conscience de ce qu'ils peuvent faire lorsqu'ils se trouvent seuls face à un texte nouveau, sont incapables de transférer la moindre stratégie d'un texte à l'autre, soit parce qu'ils méconnaissent les procédures et le rôle qu'elles jouent dans la compréhension, soit qu'ils ignorent quand et comment les mettre en œuvre (cf. les synthèses de Rémond, 1999 et de Giasson, 1995). C'est pourquoi il n'est pas surprenant de vérifier que, lorsqu'on enseigne explicitement des stratégies de compréhension, on obtienne des résultats positifs dont la méta-analyse américaine du *National Institute of Child Health and Human Development* a rendu compte avec précision pour la dernière décade (Langenberg, 2000).

3.3.4. L'enseignement de stratégies est dans la « zone proximale de développement professionnel⁹ » des enseignants

L'étaillage de la compréhension réalisé par les enseignants est pertinent car il aide les élèves à comprendre un texte, mais il est insuffisant car il ne leur permet pas de mieux comprendre le texte suivant. Son existence nous incite cependant à penser qu'un enseignement explicite de la compréhension est possible dans la mesure où les schèmes professionnels (Goigoux et Vergnaud, 2005) que celui-ci requiert sont disponibles chez la plupart des professeurs. Ils ont seulement besoin d'être réorganisés et orientés vers de nouveaux objectifs selon de nouvelles modalités. En d'autres termes, il nous semble raisonnable de penser que les enseignants qui savent parfaitement aider leurs élèves à comprendre les textes seront capables, avec le support d'un nouvel instrument, de transformer en objet d'étude les opérations intellectuelles qu'ils savent déjà guider. Nous faisons l'hypothèse que l'instrumentation devrait les aider à prendre conscience des procédures qu'ils utilisent de manière routinière et leur donner

⁹ ZPDP définie ici comme l'intervalle entre les compétences dont les professeurs disposent déjà et celles qui peuvent se développer au cours de la genèse instrumentale.

les moyens de les rendre explicites aux yeux de leurs élèves. À ce titre, notre recherche répond aux vœux formulés par Rieben (2002) dans son bilan des recherches sur l'entraînement à la compréhension en lecture dans lequel elle déplorait que celles-ci aient été exclusivement basées sur des entraînements conduits par les chercheurs. Comme Rieben, il nous semble nécessaire que les professeurs soient préparés, *via* l'instrumentation dans notre cas, à conduire eux-mêmes de tels entraînements dans des situations de classes ordinaires.

4. Étape 2 : conception du premier artéfact : *Lectrix & Lector*

Le prototype de *Lectrix & Lector* découle de cette triple analyse *a priori*. À la différence d'autres instruments qui enseignent la compréhension de manière analytique (par exemple ceux de Bianco et coll., 2001 ou Beltrami *et al.*, 2004), nous avons fait le pari d'une démarche intégrative centrée sur les prises de conscience favorisant le contrôle de l'activité de lecture. Nous avons donc organisé nos tâches d'enseignement selon une progression qui vise la régulation de la compréhension par les élèves eux-mêmes.

4.1. Objectifs : enseigner la compréhension, apprendre aux élèves à comprendre les textes et à raisonner sur leur propre compréhension

4.1.1. Présentation aux enseignants

Lectrix & Lector a été présenté aux enseignants comme un instrument qui a cinq caractéristiques :

- il permet un enseignement adressé à tous les élèves et non une remédiation ciblée sur quelques-uns ;
- il est utilisable en collectif même s'il prévoit de nombreuses tâches individuelles ou à réaliser par deux ;
- il propose une planification des tâches adaptée aux moins habiles d'entre eux et une différenciation pour les plus experts ;
- il ne vise pas seulement la maîtrise de procédures, il organise aussi une réflexion à leur propos ;
- il introduit de nouvelles tâches mais utilise aussi les tâches scolaires habituelles en leur assignant de nouveaux objectifs.

Nous avons précisé qu'il visait plusieurs objectifs complémentaires :

- enseigner aux élèves les stratégies requises pour comprendre ;
- leur apprendre à raisonner sur ce que le texte dit, sur ce que le lecteur a le droit – et sur ce qu'il n'a pas le droit – de lui faire dire ;
- leur apprendre à raisonner sur leur propre compréhension ;
- faire prendre conscience aux élèves (et aux enseignants) que la compréhension nécessite un véritable travail intellectuel, que ce travail s'enseigne et qu'il s'apprend.

Sur la base de nos travaux antérieurs (Cèbe et Goigoux, 1999 ; Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004), nous avons enfin soutenu que l'intérêt et la motivation des élèves ne résident pas seulement dans les contenus culturels ou symboliques des textes : l'apprentissage et la prise de conscience des procédures efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes, même et surtout chez les élèves peu performants qui ont très peu de domaines dans lesquels ils sont experts. Les dynamiques cognitives et psychoaffectives se renforcent mutuellement : les progrès que réalisent les élèves et dont ils prennent conscience génèrent chez eux un sentiment de maîtrise de leur propre activité intellectuelle qui favorise à son tour de nouveaux apprentissages. (Borkowski et Thorpe, 1994 ; Bouffard, 1998)

4.1.2. Notre logique de re-mobilisation : faire traiter les procédures

Nous l'avons dit, *Lectrix & Lector* vise, en premier lieu, à faire prendre conscience aux élèves que la compréhension nécessite un véritable travail intellectuel, que ce travail s'enseigne et qu'il peut s'apprendre. Nous partons du principe que les élèves qui nous occupent, parce qu'ils ont déjà derrière eux une longue histoire d'échec scolaire, doivent être « remobilisés » pour accepter d'entrer dans les activités complexes proposées. Pour nous, cette remobilisation est d'abord cognitive au sens où les élèves ont besoin d'apprendre les procédures efficaces et que, pour cela, ils ont besoin d'aide. Leur demander, trop tôt, trop vite, de les mettre en œuvre ne pourrait se solder que par un nouvel échec et conduirait à l'effet inverse de celui que nous recherchons. Aussi, plutôt que de les laisser traiter seuls une tâche (par exemple leur demander de répondre à des questions), avons-nous souvent pris le parti de les faire d'abord raisonner sur des tâches déjà réalisées par d'autres : leur travail consiste à essayer d'expliquer collectivement comment s'y sont pris d'autres élèves qui ont réussi ou échoué une tâche évaluant la compréhension. Autrement dit, nous les faisons raisonner sur les procédures impliquées dans les tâches de lecture sans les activer, c'est-à-dire sans leur demander de les mobiliser. Nous n'hésitons pas non plus à demander aux enseignants de montrer parfois comment il faut s'y prendre et à organiser beaucoup de tâches semblables du point de vue des stratégies qu'elles requièrent.

4.2. Planification didactique

Le prototype de *Lectrix & Lector* comprend deux modules soit treize séquences didactiques, chacune donnant lieu, en principe, à deux séances d'environ 45 minutes (cf. annexe 1).

4.2.1. Module 1 : « reformuler, mémoriser, inférer »

Ce module de six séquences est centré sur l'explicitation des procédures qui sous-tendent la construction d'une représentation mentale cohérente (appelée parfois « fabrication d'un film »). Dans un premier temps, on amène les élèves à prendre conscience que l'activité de compréhension est une activité complexe qui suppose des connaissances et un effort de raisonnement. Nous

les amenons ensuite à expérimenter que la reformulation systématique des énoncés du texte dans leurs propres mots améliore la qualité de leur compréhension (« Lire c'est traduire »). Puis, nous apprenons aux élèves à être flexibles c'est-à-dire à accepter de remettre en cause leurs premières représentations en intégrant progressivement les informations nouvelles. Ensuite, nous centrons leur attention sur le fait qu'un texte ne dit jamais tout mais qu'il suppose une collaboration avec le lecteur : autrement dit, nous leur apprenons à expliciter l'implicite en centrant d'abord leur attention sur les inférences causales. Enfin, nous nous attachons à les aider à dépasser une difficulté récurrente : l'identification des personnages et/ou du narrateur.

4.2.2. Intermède : faire le point à mi-parcours

Les séquences n° 7 et 8 visent à faire faire le point aux élèves sur leurs compétences et à organiser la révision du premier module. Il peut paraître paradoxal d'assigner ces deux objectifs à une même séquence à moins de considérer que l'évaluation est l'outil de révision par excellence puisqu'elle permet de faire le point sur ce qui a été acquis et, partant, de savoir sur quoi faire porter la révision (soit collective, soit individuelle) c'est-à-dire la consolidation des acquis encore labiles. À ceci, une condition : que les tâches retenues évaluent bien ce qui a été enseigné et seulement cela. C'est pourquoi nous n'hésitons pas à proposer aux élèves des tâches très proches des tâches d'enseignement utilisées dans le module. Si l'on s'accorde sur l'idée que l'évaluation n'a pas d'autre fonction que de permettre aux élèves et aux enseignant/e/s de savoir ce qui a été appris, mémorisé, compris... on comprendra pourquoi nous n'avons pas cherché à introduire de difficultés supplémentaires (des contenus inconnus, des consignes originales, des transferts lointains...).

Nous avons tenu à associer les élèves à cette évaluation afin de les amener à comprendre qu'elle n'a pas seulement pour fonction de montrer à l'enseignant qu'ils ont bien appris, mais qu'elle a une fonction résolument privée : savoir si l'on doit poursuivre son travail, revenir, réviser ou avancer. Cette connaissance sur soi (et les conséquences à en tirer du point de vue du travail personnel à réaliser) fait partie des savoir-faire métacognitifs qui font la différence : rappelons que l'expérience d'un sentiment de contrôle et le fait de savoir s'attribuer ses réussites et ses échecs jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage (Borkowski et Thorpe, 1994).

4.2.3. Module 2 : « adapter ses stratégies de lecture aux buts poursuivis »

Les cinq séquences du module 2 visent à apprendre aux élèves à tenir compte du but de la tâche pour savoir sur quels aspects faire porter leur attention et pour choisir leurs stratégies de lecture.

Dans un premier temps, nous centrons l'attention des élèves sur le rôle que joue l'activité de résumé dans la compréhension et la mémorisation des informations importantes d'un texte long. Les élèves doivent d'abord comparer plusieurs résumés – des bons et des mauvais – d'un texte narratif qu'ils connaissent bien pour élaborer des critères de reconnaissance et des propriétés.

Dans un second temps, nous apprenons aux élèves à tenir compte du but de la tâche – par exemple trouver le meilleur résumé – pour choisir et ajuster leurs stratégies de lecture et contrôler leur attention sur les aspects les plus importants pour traiter l'activité. Dans les deux dernières séquences, nous cherchons à apprendre aux élèves comment s'y prendre pour répondre à des questionnaires (QCM, questionnaires fermés, questionnaires ouverts) en adaptant leurs stratégies de lecture et de relecture aux différents types de questions.

4.3. Principes pédagogiques

4.3.1. Une intervention centrée sur les aspects réflexifs et le contrôle de l'activité

Nous l'avons dit, la compréhension dépend de multiples habiletés mais elle suppose aussi une capacité à mobiliser, à comparer, à gérer ces habiletés, bref à contrôler. C'est pourquoi nous avons choisi de centrer l'intervention sur les aspects réflexifs et le contrôle de l'activité en organisant des temps systématiques de prise de conscience qui ne sont pas seulement proposés à la fin de l'activité comme il est de coutume de le faire dans la plupart des programmes métacognitifs mais qui ont lieu :

- avant l'action : on demande systématiquement aux élèves de s'interroger sur la (ou les) procédure(s) possibles et de se demander quelles sont celles qui leur paraissent le plus adapté à la nature de la tâche et au texte ;
- pendant l'activité (quand celle-ci est menée en collectif) : on incite les élèves à expliciter et à évaluer la procédure choisie, à se demander si elle est efficace ou si elle mérite d'être modifiée ;
- à la fin de chaque séquence d'intervention : les élèves doivent extraire de l'ensemble des tâches traitées au cours de la séquence, une « règle » relativement générale au sens où elle peut s'appliquer dans un grand nombre de tâches et de problèmes différents. Il s'agit donc de redécrire les différentes activités pour rendre explicites les procédures utilisées d'une part, et leur impact sur la qualité de la compréhension d'autre part.

4.3.2. Beaucoup de temps collectifs (au départ)

Nous choisissons de démarrer l'ensemble des activités par des temps menés en collectif et ce pour deux raisons distinctes.

- Les apprentissages que nous visons ne se font pas en un jour et nécessitent que les élèves puissent résoudre une grande variété de tâches différentes : le collectif offre l'avantage de pouvoir faire traiter de très nombreux exemples (beaucoup plus que le travail individuel ou en petits groupes). Et peu importe, pour nous, si tous les élèves ne bénéficient pas d'un *feed-back* puisque nous demandons systématiquement aux enseignants de ne pas enchaîner trop vite les temps de réflexion et de mise en commun pour que tous, y compris les plus fragiles, aient le temps de réfléchir.

- Ces phases de lancement collectives permettent de protéger les élèves les moins performants de l'échec individuel, de leur laisser le temps de

comprendre et d'apprendre, de profiter de l'aide et du guidage de l'enseignant (et du point de vue de leurs camarades). La prise de risque est toujours progressive et modérée.

4.3.3. Stabiliser la structure des séquences

Les treize séquences que compte le prototype n° 1 sont organisées de la même manière. Ce déroulement stable vise à aider les élèves à se repérer dans l'activité, réaliser une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des tâches proposées, prendre une part de plus en plus grande dans l'activité et dans son contrôle. Dans un premier temps, on demande aux élèves de rappeler les activités précédentes et les apprentissages ou prises de conscience qu'elles ont générées. Puis, l'enseignant explicite l'objectif de la séance et présente la tâche dite « principale ». Il demande ensuite aux élèves d'anticiper les procédures de résolution. Cela fait, les élèves réalisent la tâche soit collectivement, soit seuls, soit à deux, puis le professeur organise une mise en commun centrée sur la pertinence des stratégies mises en œuvre.

Il propose ensuite une seconde tâche, dite de transposition, qui vise une première décontextualisation des acquis de la tâche principale, leur intégration et la mobilisation des processus de transfert (en situation réelle de résolution de problème). Il ne s'agit donc pas seulement d'une activité de systématisation ou d'automatisation : elle est, en elle-même, une situation d'apprentissage. C'est pourquoi l'enseignant, avant de laisser les élèves la traiter seuls, effectue avec eux une activité dite de « transposition analogique » dans laquelle il fait comparer les deux activités du point de vue des procédures à employer, du fonctionnement à mettre en œuvre ou de leur difficulté respective.

Puis, nous proposons aux enseignants différentes tâches (de réinvestissement ou de transfert proche) qui visent à offrir aux élèves de nombreuses occasions d'appliquer les connaissances ou les procédures nouvellement acquis dans des tâches nouvelles. Le plus souvent, ils doivent les résoudre seuls (ou à deux). Cela dit, avant de les mettre au travail, l'enseignant incite les élèves à s'interroger *a priori* sur ce qu'ils peuvent transposer (comment, pourquoi, avec quels effets) pour les aider à choisir les procédures à activer et à dire l'utilité de ces activités complémentaires du point de vue des apprentissages (avant qu'ils s'y livrent et après qu'ils s'y sont livrés).

4.3.4. Réguler le fonctionnement des élèves dans l'activité

Même si la centration sur la procédure est déjà une aide fondamentale pour réguler le fonctionnement dans l'activité, il faut encore s'assurer que les élèves traitent les activités de manière efficace. C'est là que le guidage de l'enseignant devient décisif ! À première vue, il peut paraître paradoxal de proposer (voire d'imposer) une contrainte forte dans une intervention qui vise à accroître les capacités de contrôle. Mais le paradoxe n'est qu'apparent. Nous pensons que ce sont justement ces contraintes qui favorisent – particulièrement chez les élèves les moins performants – l'autonomie qui confère à l'action son caractère constructif. On fait l'hypothèse que, par la suite, les élèves devraient se

libérer de l'exigence des formats, les prises de conscience et le langage intériorisé jouant le rôle de régulateur interne. Nous faisons en effet l'hypothèse que l'aide apportée par l'enseignant peut devenir « invisiblement présente et impliquée dans [leur] résolution apparemment autonome du problème » (Vygotski, 1934/1985) à condition qu'elle ait été systématiquement explicitée et que l'on fournisse aux élèves des occasions répétées de prendre en charge la régulation de leur propre activité (en présence de l'enseignant qui peut apporter une aide ponctuelle, le cas échéant). C'est ce but que visent les tâches de transfert proposées dans l'instrument.

4.3.5. Aider la centration de l'attention des élèves

Pour aider les enseignants à centrer l'attention des élèves sur l'activité et faciliter leur guidage, nous préconisons l'utilisation d'un rétroprojecteur (ou d'un affichage collectif) : chacun peut ainsi rapidement voir ce dont on discute et venir montrer ce dont il parle... Cela a le mérite de ne pas perdre de temps à demander à chaque élève de chercher dans son texte (tâche qui, on le sait, rend l'activité laborieuse pour un résultat somme toute peu rentable). Nous avons également pris le parti de travailler sur des textes courts quand la difficulté est importante. Ce n'est qu'une fois que les élèves disposent des compétences et des habiletés requises par les tâches que nous passons à des textes plus longs. Mais qu'on ne se méprenne pas : courts, pour nous, n'est pas synonyme de simples, bien au contraire puisque nous débutons notre travail avec les « Nouvelles en trois lignes » de Fénéon, complexes en raison même de leur brièveté et de la collaboration intense qu'elles exigent du lecteur (*cf.* le caractère très elliptique de nombreux textes de littérature de jeunesse).

Nous avons aussi souvent choisi de travailler sur des textes que les élèves connaissent bien pour les avoir travaillés antérieurement. Cette stratégie pédagogique permet de centrer facilement leur attention sur les stratégies que l'on cherche à faire expliciter puisque les premiers obstacles à la compréhension (lexique, syntaxe, connaissances du monde, etc.) ont déjà été levés. Enfin, pour ne pas pénaliser ceux qui décodent encore très mal, nous demandons à l'enseignant de lire parfois lui-même à haute voix les textes étudiés ou les questions posées.

4.3.6. Répétition des expériences : re-mobilisation systématique des habiletés travaillées (au fil des tâches, au fil des semaines)

Lectrix & Lector ne vise pas seulement à faire découvrir des habiletés ou des stratégies mais vise aussi à les exercer dans des contextes et sur des contenus différents. Autrement dit, nous cherchons d'abord à les faire construire dans les différentes tâches (principale, transposition, transfert) d'une séquence donnée puis nous les entraînons en proposant systématiquement des tâches qui les requièrent dans les séquences suivantes. Nous pensons en outre qu'il est nécessaire de solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents, autrement dit de travailler longtemps la même compétence dans des tâches dont on fait varier les buts et les consignes. C'est ainsi par exemple que, dans une même séquence, les élèves vont devoir successivement corriger les erreurs

commises par un élève fictif, faire la liste des procédures qui permettent d'expliquer pourquoi tel élève a trouvé la bonne réponse et tel autre une réponse erronée, inventer des exercices identiques à celui de la leçon, résoudre une tâche semblable, rédiger des questions, écrire une suite possible, etc.

5. À suivre...

L'analyse des observations du travail des premiers utilisateurs de *Lectrix* & *Lector* ainsi que de leurs commentaires écrits et oraux est en cours. La conception du second prototype suivra, nourrie des multiples suggestions et remarques critiques des professeurs. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les principales options didactiques et pédagogiques que nous avons retenues ont été approuvées par les enseignants qui, dans leur grande majorité, souhaitent poursuivre le travail entrepris.

Au nombre des arguments que nous avons recueillis, notons celui qui est peut-être le plus prometteur : les professeurs sont nombreux à affirmer que le travail réalisé a profondément changé le regard qu'ils portaient sur leurs élèves, sur la nature de leurs difficultés (qu'ils méconnaissaient ou minoraient) et leurs marges de progrès. Ils ont également constaté qu'au fil des semaines, grâce à la régularité et à l'intensité de l'enseignement, la plupart des élèves se remobilisaient sur le travail scolaire et devenaient capables de s'interroger seuls sur les stratégies à utiliser en lecture.

Certains commençaient à auto-évaluer leur compréhension en ayant présent à l'esprit l'artifice que nous avons proposé et qui les incitait à s'interroger sur la confiance qu'ils accordaient à leur propre compréhension. Dans de nombreuses tâches, en effet, les élèves devaient accompagner leurs réponses d'un « indice de confiance » :



Je n'en sais
rien



Je n'en suis
pas sûr(e)



J'en suis
presque sûr(e)



J'en suis
sûr(e) et certain(e)

« Invisiblement présents », ces quatre cartons symbolisant le degré de certitude alertaient les élèves sur la nécessité d'une relecture stratégique. Ou d'une demande d'aide au professeur !

Bibliographie

- BAIN, D., ÉRARD, S. et SÉCHAUD, M. (1994) : « Comment repérer et aider les lecteurs précoces au premier cycle secondaire ? », *Enjeux*, n° 31, p. 101-112.
- BAUTIER, E. et GOIGOUX, R. (2004) : « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, INRP, p. 89-100.
- BÉGUIN, P. et CERF, M. (2004) : « Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail », *@ctivité*, 3.1, disponible sur Internet : <http://www.activites.org>
- BELTRAMI, D., QUET, F., RÉMOND, M. et RUFFIER, J. (2004) : *Lectures pour le cycle 3*, Paris, Hatier.
- BIANCO, M. (dir.), (2001) : *La compréhension (GS, CP, CE1)*, Grenoble, éditions de la Cigale.
- BORKOWSKI, J.G. et THORPE, P.K. (1994) : « Self-regulation and motivation: a life-span perspective on underachievement » in D. Schunk et B. Zimmerman (éd.), *Self-regulation of learning and performance, issues and educational applications*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, (p. 45-73).
- BOUFFARD, T. (1998) : « A developmental study of the relationship between reading development and the self esteem », *European Journal of Psychology of Education*, vol. XIII, 1, p. 61-74.
- CAIN, K., et OAKHILL, J. (2003) : « Reading comprehension difficulties » in T. Nunes & P. Bryant (éd.), *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht : Kluwer Academic Press, p. 313-338.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (1999) : « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahiers Alfred Binet*, Vol. 4, n° 661, p. 49-68.
- CÈBE, S., GOIGOUX, R. et THOMAZET, S. (2004) : « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », in *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, Paris, DESCO (MEN), www.eduscol.education.fr.
- CÈBE, S., PAOUR, J.-L. et GOIGOUX, R. (2002) : *Catégo, imagier pour apprendre à catégoriser* (fichier et guide méthodologique), Paris, Hatier.
- CLOT, Y. (1999) : *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. et PASSERAULT, J.-M (1996) : *Psycholinguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.
- CORNOLDI, C. et OAKHILL, J. (1996) : *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.

- CORNOLDI, C., DE BENI, R. et PAZZAGLIA, F. (1996) : « Profiles of reading comprehension difficulties: an analysis of single cases » in C. Cornoldi et J. Oakhill (éd.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.
- DURKIN, D. (1979) : « What classroom observations reveal about reading comprehension », *Reading Research Quarterly*, n° 14, p. 518-544.
- EME, E., et ROUET, J.-F. (2001) : « Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte », *Enfance*, 2001/4, vol. 53, p. 309-328.
- FALZON, P. (1995) : « Les activités de conception : réflexions introductives », *Performances Humaines et Techniques*, n° 74, p. 7-11.
- FAYOL, M. et al. (2000). (éd.) : *Maîtriser la lecture – Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Observatoire national de la lecture, Paris, Odile Jacob.
- GAONAC'H, D. et FAYOL, M. (2003) : *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, Paris, Hachette.
- GARNER, R. (1990) : « Children's use of strategies in reading » in D. Bjorklund (éd.), *Children's strategies, contemporary views of cognitive development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 245-268.
- GIASSON, J. (1995) : *La lecture. De la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Morin (rééd. De Boeck).
- GOIGOUX, R. (1998) : « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères*, n° 18, INRP, p. 147-162.
- GOIGOUX, R. (1999) : Note de synthèse : apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA, in ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (éd.), *Accompagnement des Programmes en SEGPA*, Paris, CNDP, p. 147-164.
- GOIGOUX, R. (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEI.
- GOIGOUX, R. (2001) : « Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation » in M. Marquillo Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français*, Poitiers, Les Cahiers Forell, p. 125-132.
- GOIGOUX, R. (2003) : « Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation » in M. Fayol et D. Gaonac'h (éd.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, Paris, Hachette, p. 182-204.
- GOIGOUX, R. (2005) : « Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français » in A. Mercier & C. Margolinas (éd.), *Balises en didactique des mathématiques*, Grenoble, La pensée sauvage, p. 17-39.
- GOIGOUX, R. et CÈBE, S. (2003) : « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle », *Repères*, n° 27, INRP, p. 45-53.

- GOIGOUX, R. et VERGNAUD, G. (2005) : « Schèmes professionnels » in J.-P. Bernié et R. Goigoux (éd.). Dossier : Les gestes professionnels, *La lettre de l'AirDF*, n° 36, p. 7-10.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S. et PAOUR, J.-L. (2004) : *Phono, Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP*, Paris, Hatier.
- GOLDER, C. et GAONAC'H, D. (1998) : *Lire et comprendre. Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Hachette.
- GUERNIER, M.-C. (1999) : « Qu'est-ce que lire en classe ? Réponses de maitres et d'élèves » in G. Legros, M.-C. Pollet et J.-M. Rosier (éd.), *D.F.L.M. : Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, actes du 7^e colloque, Bruxelles, DFLM, p. 167-174.
- LANGENBERG, D.N., and associates (2000) : *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD : National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- NONNON, É. (1992) : « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches*, n° 17, p. 97-132.
- OAKHILL, J., et YUILL, N. (1986) : « Pronoun resolution in skilled and less skilled comprehenders: effects of memory load and inferential complexity », *Language and Speech*, n° 29, p. 25-37.
- Observatoire national de la lecture (ONL) (1998) : *Apprendre à lire*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2000) : *Maitriser la lecture*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- PALINCZAR, A. S. et BROWN, A. L. (1984) : « Reciprocal teaching of compréhension-monitoring activities », *Cognition and Instruction*, n° 1, p. 117-175.
- PASTRÉ, P. (2005) : « La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action » in P. Rabardel et P. Pastré (éd.) : *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès.
- PERFETTI, C., MARRON, M. et FOLTZ, P. (1996) : « Sources of comprehension failures: theoretical perspectives and case studies » in C. Cornoldi et J. Oakhill (éd.), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, New Jersey, LEA.
- PRESSLEY, M. (2002) : « Metacognition and self-regulated comprehension » in A. Farstrup & S. J. Samuels (éd.), *What research says about reading instruction*, 3^e édition. Newark DE: International Reading Association, p. 291-309.
- RABARDEL, P. (1995) : *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

- RABARDEL, P. et PASTRÉ, P. (2005) : *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octarès.
- RÉMOND, M. (1999) : *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*, Manuscrit non publié, université René-Descartes-Paris 5.
- Repères (2000) : *Les outils de l'enseignement du français*, INRP.
- RIEBEN, L (2002) : « Bilan succinct des recherches sur l'entraînement à la compréhension de la lecture », in Observatoire national de la lecture (éd.) *La lecture dans les trois cycles du primaire*, Paris, ministère de l'Éducation nationale-ONL.
- VYGOTSKI, L. (1925/1994) : « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement » (F. Sève, trad. 1994), *Société française*, n° 50, p. 35-47.
- VYGOTSKI, L. (1934/1985) : *Pensée et langage*, Moscou (1934), Paris, (1985) Messidor, Éd. Sociales.
- YUILL, N. et OAKHILL, J. (1991) : *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Annexe 1 – Programmation annuelle : treize séquences didactiques

Module I : reformuler, mémoriser, inférer		
1	Construire une représentation mentale	Apprendre à construire une représentation mentale Faire prendre conscience aux élèves que l'activité de compréhension en lecture est une activité complexe qui suppose des connaissances mais qui implique aussi un effort de raisonnement.
2	« Lire c'est traduire »	Faire prendre conscience aux élèves que l'effort de reformulation facilite la compréhension car : - il incite à porter son attention sur les « idées » portées par le texte, - il permet de s'interroger sur la qualité de sa propre compréhension.
3	Construire pas à pas une représentation cohérente	Faire comprendre aux élèves que la compréhension est le résultat d'un travail réalisé pas à pas, au fil du texte. Mettre les procédures sous le contrôle de l'attention : prendre ainsi conscience que comprendre, c'est construire une représentation dès les premières phrases du texte et l'enrichir, la compléter ou la modifier, autrement dit la faire évoluer au fur et à mesure qu'on avance dans la lecture. Ces procédures peuvent être rendues conscientes – via l'activité de reformulation – et, ainsi, mieux contrôlées.
4	Accroître sa flexibilité	Faire comprendre aux élèves qu'ils doivent construire une première représentation dès le début du texte et la faire évoluer (l'enrichir, la modifier) en intégrant progressivement les informations nouvelles. Leur apprendre à être flexible, c'est-à-dire à modifier leur représentation au fur et à mesure qu'ils avancent dans le texte et à accepter, si nécessaire, de remettre en cause leurs premières représentations.
5	Lire entre les lignes (Les relations causales)	Aider les élèves à comprendre qu'un texte ne dit jamais tout, donc qu'il suppose une collaboration avec le lecteur même si celui-ci doit respecter ses exigences. Apprendre à rendre explicite l'implicite ; en particulier dans le cas des inférences causales.

Module I : reformuler, mémoriser, inférer (Suite)		
6	Lire entre les lignes (Personnages et narrateur)	Poursuivre le travail de la semaine précédente (mêmes objectifs) : aider les élèves à comprendre qu'un texte ne dit jamais tout. Apprendre à dépasser une difficulté récurrente : l'identification des personnages et/ou du narrateur
Intermède : faire le point à mi parcours		
7	Faire le point sur ses compétences de lecteur (Test et corrections)	Aider les élèves à faire le point sur leurs compétences en compréhension de texte avant de poursuivre l'enseignement (module II). Les aider à « réviser » les acquisitions en cours.
8	Réviser (anaphores et inférences)	Consolider les apprentissages en cours : le traitement des reprises pronominales assurant la cohésion du texte et les inférences causales (à travers l'explicitation de l'implicite).

Module II : adapter ses stratégies de lecture aux buts poursuivis		
9	Lire pour se souvenir : le rôle du résumé	Amener les élèves à prendre conscience du rôle que joue l'activité de résumé dans la compréhension et la mémorisation des informations importantes d'un texte long. Comprendre ce qu'est un résumé (d'un texte narratif) : élaborer des critères d'identification, connaître ses propriétés.
10	Résumer pour soi : pour mieux se souvenir et mieux comprendre les lectures longues	Amener les élèves à prendre conscience que le résumé est un outil qui facilite la mémorisation et la compréhension d'un texte long.
11	Choisir le meilleur résumé pour montrer qu'on a compris	Apprendre aux élèves à tenir compte du but de la tâche – ici le choix du bon résumé – pour choisir et ajuster leurs stratégies de lecture ; et pour contrôler leur attention.
12	Apprendre à traiter des questionnaires de lecture	Apprendre à répondre à des questionnaires en adaptant ses stratégies de lecture et de relecture aux différents types de questions
13	Être stratégique face à des QCM	Apprendre à répondre à des questionnaires fermés (QCM) en ajustant les stratégies élaborées à propos des questionnaires ouverts.

Pour des lecteurs particuliers... des stratégies spécifiques ? Le cas d'enfants du voyage

**Martine Jaubert et Maryse Rebière,
IUFM d'Aquitaine, antenne départementale de la Gironde**

Les enfants du voyage sont considérés dans l'école comme un public particulier qui supposerait des stratégies d'enseignement-apprentissage spécifiques. Nous nous sommes demandé si les pratiques des maîtres ayant en charge ces élèves répondaient aux besoins identifiés et s'avéraient spécifiques du public concerné.

L'analyse du matériau donne à voir un enseignement de la lecture caractérisé par le décodage, comme dans la majorité des cours préparatoires et un étayage particulièrement attentif. En revanche, certains besoins identifiés comme caractéristiques des enfants du voyage (absence de projet de lecteur et inadaptation à la culture de l'école de leur perception du temps et de l'espace) ne sont que partiellement pris en charge. Enfin, certaines difficultés pointées par les évaluations diagnostiques comme l'absence de langage d'évocation et la dichotomie déchiffrement / construction du sens sont involontairement aggravées par les pratiques usuelles des enseignants.

La circulaire d'avril 2002 pose que « l'inscription des enfants du voyage en milieu ordinaire constitue non seulement un principe ou un objectif mais aussi la modalité principale de scolarisation ». Cette insertion pose des problèmes aux enseignants, plus particulièrement au cours préparatoire, classe qui accueille soit des enfants pour qui c'est la première année de scolarisation, soit des élèves ayant déjà été scolarisés en cycle 2 dans diverses écoles, de manière sporadique, et n'étant pas encore entrés dans la lecture. Dans le département de la Gironde, le choix a été fait de créer des Postes à sujétion spéciale (PASS), c'est-à-dire des postes d'enseignants surnuméraires dans une école ou un groupe d'écoles qui accueille des enfants du voyage (14 postes pour le premier degré, 4 pour le second en 2005-2006). Les élèves concernés par ce poste sont donc « les enfants du voyage qui rencontrent des difficultés durables d'apprentissage et peuvent être qualifiés « d'élèves à besoin éducatifs particuliers » (MEN-DESCO décembre 2003). Les enseignants PASS, bien

que n'ayant pas de spécialisation particulière ni en ce qui concerne la population tzigane, ni en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la lecture et pour certains sortant juste de l'IUFM, ont pour mission, entre autres, de « chercher des réponses pédagogiques ou organisationnelles à la présence discontinue des enfants voyageurs à l'école ainsi que d'améliorer les acquis scolaires (maîtrise de la langue) et leur adaptation à l'école (vivre ensemble) » (www.ac-bordeaux.fr/pedago-ia33).

C'est dans ce cadre que l'inspection académique de la Gironde a organisé un stage filé sur trois années, à raison de deux fois deux jours par an, pour les équipes (CP + PASS) en charge de ces élèves. Le travail présenté repose sur le matériau recueilli lors de ce stage en amont de la formation (fiches de préparation, vidéo, projets pédagogiques spécifiques annexés aux projets d'école, évaluations d'élèves). Nous nous proposons d'étudier les écrits des maîtres ainsi que la co-activité maître-élèves au cours de l'enseignement-apprentissage de la lecture afin de cerner d'éventuelles spécificités de cet enseignement auprès des enfants du voyage et d'identifier la nature des réponses apportées par les maîtres aux obstacles des élèves. Ce travail ne prétend pas rendre compte de l'ensemble des pratiques d'enseignement de la lecture auprès des enfants du voyage. Il s'ancre dans un contexte local spécifique et ne concerne qu'un nombre réduit d'enseignants. Il nous semble cependant soulever des questions vives pour la formation.

1. Ce que savent les enseignants concernés sur les « besoins particuliers » de leurs élèves ?

Mettre en place un enseignement adapté aux « difficultés attribuables au contexte éducatif et au mode de vie des enfants du voyage » suppose d'avoir une connaissance des caractéristiques de ce public. Les enseignants disposent de plusieurs sources d'information : les différents textes de cadrage de la scolarisation des enfants du voyage, l'expérience partagée de la communauté enseignante et le résultat d'évaluations proposées à partir d'outils « bricolés » par les enseignants.

1.1. Ce que disent les textes départementaux de cadrage

Un certain nombre d'informations sont fournies aux enseignants par des documents rédigés sous la responsabilité de l'IEN coordonnateur de l'action « scolarisation des enfants du voyage ». Ces textes pointent un certain nombre de caractéristiques des enfants du voyage :

- la discontinuité de leur scolarisation et l'absentéisme, qui expliquent en partie leur difficulté à apprendre, à mémoriser et à investir l'école comme les autres élèves, mais aussi leurs difficultés d'intégration dans les différents groupes classes qu'ils sont appelés à fréquenter ;
- des modalités éducatives liées à leur mode de vie ;
- la méfiance ou la crainte des parents à l'égard du cadre scolaire ;

– l'absence de fréquentation de l'école maternelle qui met les élèves en situation de « tout apprendre et comprendre d'un seul coup, [de sorte que] les difficultés sont très vite insurmontables ».

1.2. L'expérience partagée par la communauté enseignante

Ces textes départementaux synthétisent, entre autres, des points de vue construits au fil du temps par les enseignants et qui constituent les principes organisateurs des projets d'aide individualisée.

Ainsi, l'école serait perçue par les communautés tziganes comme une institution étrangère et menaçante car elle vise l'intégration d'une population qui veut préserver son identité et sa cohésion. Les familles en conservent un souvenir négatif et un sentiment d'infériorité, de sorte que leur demande de scolarisation est uniquement fonctionnelle, utilitaire et réduite dans le temps.

L'école propose par ailleurs des apprentissages qui seraient vécus comme en rupture avec les apprentissages familiaux, lesquels sont pratiques, construits sur l'imitation et le compagnonnage, et s'effectuent en situation réelle et concrète (futur rôle de la mère pour les filles, négoce, mécanique, rempaillage pour les garçons). Les activités scolaires seraient donc perçues comme trop théoriques, trop déconnectées de la vie. Par ailleurs, dans le groupe, l'éducation des enfants repose sur la confiance, le rythme et l'autonomie de chacun, autant de valeurs qui pourraient être en contradiction avec le système scolaire.

De plus, le temps linéaire de l'école et son découpage ne correspondent pas au temps du groupe, cyclique, rythmé par les saisons, les travaux saisonniers, les déplacements au fil des voyages... Les enfants sont ancrés dans le présent, et les activités scolaires qui reposent sur l'anticipation n'ont guère de sens pour eux. Quant à l'espace, il est configuré par la vie du groupe et difficilement objectivable avec les outils de l'école.

Enfin, les enfants parlent en famille la langue de leur groupe (souvent dérivée de l'espagnol) et, pour les Tziganes, société de tradition orale, l'écrit aurait peu de place.

1.3. Ce que disent les évaluations diagnostiques

La prise en charge de certains élèves par un poste PASS suppose l'évaluation préalable, entre autres, de leurs compétences langagières orales et écrites. Dans ce but, les maîtres sont incités à mettre en place un dispositif d'évaluation de l'oral et de l'écrit, à partir des banques d'outils standardisés disponibles, en les adaptant. Les pratiques d'évaluation sont de ce fait très hétérogènes.

Cependant, le groupe de stagiaires, avec des dispositifs différents, empruntés en partie aux « outils d'aide à l'évaluation pour le cycle 1 » publiés par le MEN et donnés en référence dans le document d'accompagnement *Lire au CP 1* pointe pour tous les enfants des difficultés importantes dans la compréhension de récits et dans la narration d'un évènement à un tiers qui n'en a pas connaissance.

Par ailleurs, divers outils ont été utilisés pour évaluer les savoirs sur l'écrit (connaissance des lettres, connaissance du prénom, capacité à reproduire des lettres, relations entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit, segmentation de l'écriture, similitudes entre deux mots, identification des composantes sonores du langage) notamment à partir de *Lire au CP*. Ces évaluations amènent les enseignants PASS à regrouper les élèves selon des niveaux étiquetés CP, grande section, moyenne section et même parfois petite section.

Enfin, sous l'impulsion des maîtres spécialisés dans la difficulté scolaire (RASED), les équipes utilisent le MEDIAL (*Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur*, dir. A. Ouzoulias, RETZ, Paris, 1995), outil qui permet de déterminer de multiples domaines de compétences dans le domaine de l'écrit, parmi lesquels sont privilégiés le projet de lecteur, sa représentation des finalités de la lecture et des stratégies de son apprentissage ainsi que sa connaissance des fonctions des écrits. Cette évaluation met en évidence une forte homogénéité des réponses des élèves.

Pour ce qui concerne le projet de lecteur, si tous les enfants manifestent leur plaisir d'apprendre à lire (*c'est vraiment bien, j'aime bien*) et leur motivation (*mon papa il serait fier*), l'activité leur paraît cependant :

- éminemment complexe (*je lirais... des trucs durs, des dictionnaires ou un livre vraiment gros, plein de choses*) ;
- fonctionnelle (*faire plein de choses ; lire les panneaux ; passer le permis ; si c'est sans interdit ou si c'est pas sans interdit ; lire sur un jeu, un ordinateur, etc.*) ;
- utilitaire (*si mon papa il sait pas lire pour l'aider ; quand ta mère sait pas lire tu peux lui apprendre*).

Il arrive que la lecture ait uniquement une finalité scolaire (*pour avoir juste ; pour travailler*)

Pour ce qui concerne les fonctions de l'écrit, elles sont assez clairement reconnues pour le journal et le prospectus qui servent à acheter ou apprendre ou aller au spectacle. La plupart des autres supports ont pour unique fonction l'apprentissage de la lecture (excepté pour quelques élèves pour qui l'album sert à raconter des histoires). Ils différencient assez nettement les écrits en fonction de leur usage et de l'expérience qu'ils en ont (la lettre peut venir de la poste ou de la banque, elle est à renvoyer, l'album sert à raconter une histoire, *même que tu sais pas lire*). Cependant, le dictionnaire est investi d'un pouvoir illimité (*tu peux faire tout avec*) et le manuel est réduit à l'apprentissage du code (*reconnaitre des mots ; faire chanter des lettres ; écrire les mots qu'on connaît*).

Enfin, pour ce qui concerne l'objectivation des stratégies de lecture, *faire chanter les lettres* semble l'activité incontournable. La fluidité de la lecture de l'expert semble relever d'une stratégie mystérieuse (*il fait pas chanter les lettres lui, il lit vite fait ; il lit vite ; tu as lu les mots tout en même temps*). La vitesse occulte toute possibilité d'analyse, au point que, pour certains élèves, l'apprentissage est impossible à analyser : pour lire, *il faut apprendre à lire*. Dans ce cas, la stratégie de lecture est perçue comme un résultat et non comme un processus,

totallement distinct de l'activité de déchiffrement (*t'essayes de lire et si t'arrives pas, tu fais chanter les lettres*).

Enfin, il ressort que la maîtrise du langage nécessaire pour entrer dans des pratiques d'écrit, ce que les textes officiels désignent par « langage d'évocation » n'est pas acquise. Or, l'entrée dans l'écrit suppose la construction d'une position énonciative spécifique qui signale et permet la reconstruction langagière du monde, différente de celle du langage en situation partagée. En outre, pour ces enfants, la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite est à construire, de même que la connaissance des lettres. Par ailleurs, l'activité de lecture scolaire (manuels, albums, dictionnaires) est finalisée par elle-même. Son apprentissage en paraît lourd et difficile à circonscrire, d'autant que les élèves dissocient profondément l'activité de lecture (inexplicable) et l'activité de déchiffrement (seule accessible). Contrairement aux représentations communes qui prêtent à ce public des difficultés spécifiques, les résultats aux évaluations ne semblent pas différer qualitativement de ceux des autres élèves en difficulté, pris en charge dans le cadre de l'aide spécialisée. L'absence de scolarisation régulière en maternelle explique en partie certainement l'absence de compétences que seule l'école peut construire : langage d'évocation, langage des différents domaines d'activité, mise à distance du langage, construction de pratiques d'écrit... En revanche, la finalisation utilitariste de la lecture pour répondre aux besoins de la famille ou du groupe semble caractériser les enfants du voyage et pour certains groupes un seul lecteur suffit ce qui relativise l'importance de la lecture.

Comment des maîtres relativement isolés, et en l'absence de formation spécifique, essaient-ils de répondre aux injonctions de l'institution et aux besoins des élèves ?

2. Que révèlent les écrits des maîtres et leurs pratiques ?

Pour tenter de comprendre comment les maîtres essaient de s'ajuster à la spécificité des enfants du voyage et pour identifier les logiques profondes qui président aux choix pédagogiques, nous avons recueilli un certain nombre de documents : les projets pédagogiques des maîtres PASS qui assurent la coordination avec le maître de la classe de CP, des fiches de préparation de séances d'enseignement-apprentissage de la lecture effectuées dans les cours préparatoires qui accueillent les enfants du voyage, une cassette vidéo d'une séance d'enseignement-apprentissage de la lecture avec un maître surnuméraire, un outil de liaison en cours d'élaboration pour accompagner l'élève lors de ses changements d'école, ainsi que le cadre du texte départemental qui oriente les pratiques.

L'analyse de ces documents permet de dégager des tendances dans la prise en charge.

2.1. Les projets

Les différents projets des équipes (maitres du cycle, maitre PASS et membre du RASED) pour les enfants du voyage se rejoignent sur trois objectifs :

- maîtriser les notions de temps et d'espace,
- produire des phrases simples, correctes (syntaxe et prononciation) et cohérentes,
- amener prioritairement les élèves à déchiffrer, entendre et isoler des sons simples, connaître les différentes graphies d'un répertoire, créer et s'approprier un outil qui permette de faire fonctionner le code.

Ce dernier point fait l'objet d'un traitement particulier des maitres PASS : dans toutes les équipes, ce maitre surnuméraire en charge de l'aide aux enfants du voyage en difficulté travaille prioritairement sur le code. Ainsi deux cas de figure, selon les choix des équipes enseignantes, peuvent se produire : soit au moment des séances de lecture dans le cours préparatoire, les élèves sont extraits de la classe et pris en charge pour un enseignement du code par le maitre PASS, soit ils suivent les enseignements du code et de la compréhension de textes dans le cours préparatoire de référence et bénéficient d'un enseignement spécifique du code avec le maitre PASS.

Ainsi, pour certains enfants du voyage, l'apprentissage de la lecture en cycle 2 est uniquement fondé sur l'apprentissage du code, comme en atteste le projet d'une équipe dans lequel la majorité des stagiaires se reconnaît (cf. annexe 1). Dans ce projet, la phase 1 qui correspond à l'aide individualisée en cycle 2, vise la maîtrise de la combinatoire, alors que la compréhension, l'autonomie en lecture et l'accès au plaisir de lire sont différés aux aides individualisées en cycle 3 (9-11 ans).

2.2. Les fiches de préparation des maitres de cours préparatoire

Les maitres de CP qui gardent les enfants du voyage pendant leur séance d'enseignement de la lecture ont fourni une ou plusieurs fiches de préparation relatives à l'enseignement de la lecture d'un texte long ou de mots isolés. Les pratiques enseignantes étant orientées par les textes officiels et les textes d'accompagnement, les écarts par rapport à ces derniers nous paraissent significatifs du point de vue des maitres sur l'enseignement de la lecture pour des publics particuliers. La comparaison et l'analyse font apparaître des constantes.

Les écrits donnés à lire, lorsqu'il ne s'agit pas de mots isolés, sont majoritairement narratifs (un seul cas de recette), extraits d'albums autonomes (*Les Trois Brigands* de T. Ungerer, École des loisirs, 1968 ; *Il y a un alligator sous mon lit* de M. Mayer, École des Loisirs, 1988 ; *Les Trois Petites Cochonnes* de F. Stehr, École des Loisirs, 1999) ou constitutifs d'une méthode (*Quel bazar chez Zoé* de D. Falda, Ribambelle, 2000 ; *Minable le Pingouin* de H. Lester, Hachette, 1997, repris dans Ribambelle, Hatier, 2000) ou de manuels à dominante narrative (*Dame Coca*, Magnard, 1990).

Les aides en amont (conseillées par les documents d'accompagnement : présentation ou rappel du thème, présentation des personnages, apport de connaissances sur l'univers de référence...) sont rares. Le début de l'histoire n'est pas toujours reformulé en début de séance. Il arrive cependant, ponctuellement (1/14 fiches), qu'il le soit à partir d'un résumé élaboré en dictée à l'adulte à la fin de la séance de lecture précédente.

En revanche, la construction de l'horizon d'attente (émission d'hypothèses) est quasi systématique, avec ou sans traces écrites.

L'identification des mots par voie directe est généralisée, sur les textes comme sur les mots isolés, et fait appel à des techniques graphiques de balisage des mots (soulignement, coloriage, surlignement, entourage...). Dans une seule fiche, il est fait mention de l'explicitation des stratégies mises en œuvre pour reconnaître, alors que « on sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent » (BO 14-02-2002).

L'identification des mots par voie indirecte est sollicitée systématiquement. Dans certaines fiches est prévue l'explicitation des stratégies. Un certain nombre de fiches listent même des aides du maître (repérage de syllabes et de graphèmes connus, pointage et sonorisation de graphèmes inconnus, décomposition en syllabe et déchiffrement de syllabes inconnues, déchiffrement intégral du mot).

Les aides à la compréhension des textes

Aucune fiche ne sollicite « une attitude de chercheur de sens tout en respectant l'ensemble des données du texte » (*Lire au CP 2*). Dans un seul cas, les élèves sont invités à repérer les phrases, points et majuscules.

De la même façon, la **relecture par le maître, en cours de découverte du texte** semble rarissime (2/14). La **relecture terminale** est envisagée dans toutes les fiches, selon des modalités différentes : tous les élèves relisent en « chorale », seuls, individuellement, des élèves volontaires ou un bon lecteur relit pendant qu'un « moins bon » suit les mots du doigt ; les élèves peuvent lire et relire le texte en cascade, un élève après l'autre, enfin c'est le maître qui assure parfois la relecture.

Les questions de compréhension, là encore systématiques, ne sont envisagées qu'après la lecture du texte. Une seule préparation envisage des questions de compréhension en cours de lecture, au fil de l'apport des informations pour en assurer l'intégration.

On peut lire de manière récurrente dans les fiches de préparation des maîtres de CP et les fiches d'aide individualisées que, lorsqu'un élève « ne peut pas suivre les activités de lecture suivie, [on] lui donne le plus souvent des activités sur l'écoute des sons, le graphisme en autonomie, ce qui limite la variété des activités. Il travaille aussi sur des jeux dont il maîtrise les règles (de type repérage graphique, de lettre, niveau grande section) ».

2.3. Description d'une pratique de maître surnuméraire

En ce qui concerne les pratiques des maîtres PASS, elles sont principalement focalisées sur l'apprentissage du décodage. Cependant, certains enseignants proposent aussi aux élèves des textes appartenant à la littérature de jeunesse. Les textes choisis sont en général suffisamment courts pour pouvoir être lus en peu de séances, et répétitifs pour faciliter les acquisitions. La vidéo dont nous disposons concerne la pratique d'un enseignant lors de la découverte de la fin de l'album *Petits Points rouges* d'Altan (École des Loisirs, 1986).

Analyse de l'album :

Le texte se présente comme un imagier :

– sur la page de gauche, une phrase (sans majuscule) ou un segment de phrase,

un point rouge...
au milieu d'un pré ?
c'est un champignon.
sous les feuilles ?
c'est une fraise.
dans un champ de blé jaune ?
c'est un coquelicot.
parmi les nuages ?
c'est un ballon.
et sur la glace,
c'est une cerise
qui ressemble au nez...
d'un drôle de clown !

– sur la page de droite, une représentation redondante par rapport à l'écrit.



Le choix de l'album montre le souci de présenter aux élèves un support attractif (album illustré, devinette, chute sur un personnage traditionnellement perçu comme amusant). Par ailleurs, sur le plan linguistique, la brièveté

du texte, la récurrence des mêmes formes (présentatif, question, compléments circonstanciels de lieu qui renvoient au monde de la littérature de jeunesse pour petits et sont supposés évoquer une expérience commune), un lexique a priori relevant d'usages quotidiens, des désignations non expansées, à l'exclusion de la dernière, témoignent de la volonté de l'enseignant de réduire la complexité.

La fiche de préparation

Les objectifs déclarés sont les suivants :

- donner du sens aux termes « mot », « lettre », « étiquette »,
- lire seul avec étayage (affichage, utilitaires),
- s'interroger sur les principes de construction sémantique d'une phrase,
- anticiper sur le sens pour lire des mots inconnus (clown).

A la fin de la séance, l'élève doit être capable de :

- donner le nombre exact de mots présents sur une étiquette,
- en vérifier la correspondance avec la version orale du texte,
- reconstituer la fin de la phrase « et sur la glace c'est une cerise » avec des étiquettes disponibles et les replacer dans l'ordre sur le tableau/scratch,
- lire un court texte inconnu sans illustration disponible, en se servant des outils de la classe et en faisant fonctionner le code,
- dire les phrases exactes correspondant à chaque illustration rencontrée.

Descriptif de la séance à partir de la vidéo

Situation : quatre élèves non lecteurs de 8 ans sont installés devant une table sur laquelle est posé l'album ; il reste à lire le texte des trois dernières pages (« c'est une cerise / qui ressemble au nez... / d'un drôle de clown ! ») écrit sur la partie centrale du tableau face à eux.

Sur la partie gauche du tableau : jeu d'étiquettes reprenant quelques mots sémantiquement pleins du texte déjà lu (champignon, fraise, champ, coquelicot, ballon) ainsi que les mots outils « c'est », « un », « une ».

Sur les murs sont affichés des panneaux de relation phonie-graphie ainsi que des moyens mnémotechniques pour reconnaître des graphies complexes.

Les outils affichés

En effet, l'enseignant a créé un outil pour faire fonctionner le code, basé sur trois idéogrammes et qu'il décrit (*infra en italiques*) dans un protocole destiné à l'équipe des enseignants avec lesquels il travaille :

Le dessin d'un œil : « je vois, je lis » signale qu'il est *inutile de faire chanter les lettres*. Il est fait appel à l'identification du mot par voie directe.

Le point sous une lettre signale *une lettre muette ; elle ne chante pas*.

Un cœur symbolise un digramme ou un trigramme : *les lettres sont amoureuses, elles ne chantent plus toutes seules mais à deux ou trois.*

Chaque cœur est doublement codé avec un dessin qui apparaît sur les lettres, afin de se souvenir comment ça chante.

Ainsi on peut trouver dans un cœur le digramme OU dont le O est transformé en tête (yeux, nez, bouche) et le U en corps d'animal (pattes, queue) pour rappeler *le cri du loup « HOU ».*

Dans un autre cœur, des petits personnages glissent sur le N de ON pour rappeler *ON va tomber.*

Une flèche qui part d'un point ailé et qui traverse le O de OI doit rappeler *« OUAH ! » : une mouche qui saute dans un cerceau.*

Un A à six pattes associé à un I qui lève les bras et dont les cheveux se dressent sur la tête est censé évoquer *« Hééé ! une araignée » (dégout)*

NB. Les cœurs ainsi codés sont affichés dans la classe (cf. annexe 2) ; les textes donnés à lire aux élèves sont codés au fur et à mesure de leur découverte en fonction des besoins (cf. annexe 3, un passage ainsi codé après lecture de l'album *Les Trois Brigands*)

La séance

L'enseignant :

- sollicite le rappel du titre de l'album, et sa localisation sur la couverture,
- fait expliciter le fonctionnement question/réponse du texte,
- fait vérifier la correspondance chaîne sonore et écrite en faisant pointer chaque mot du titre,
- relit chaque question et demande aux élèves de reconstituer chaque réponse en se servant du réservoir d'étiquettes,
- traite chaque erreur en se servant des outils de la classe,
- fait découvrir la fin du texte par déchiffrement,
- fait relire la fin,
- fait reconstituer le texte à partir d'étiquettes groupes de mots « c'est une cerise », « qui ressemble au nez », « d'un drôle de clown ! ».

À l'image de cette pratique, l'ensemble des documents recueillis traduit un souci réel d'ajuster les démarches d'enseignement aux élèves. Les maîtres élaborent des systèmes d'intervention et des pratiques pédagogiques qui témoignent d'une réflexion et du désir de les aider.

La question qui se pose est donc celle de l'adaptation de ces pratiques d'enseignement de la lecture aux pratiques « déjà-là » de ces élèves et à la distorsion entre leurs compétences dans le domaine de l'écrit (moyenne/grande section) et leur âge (8-9 ans).

3. Un enseignement ciblé ?

Nous nous proposons d'analyser à partir du corpus recueilli et plus particulièrement de la vidéo, comment les pratiques des enseignants répondent aux besoins particuliers de ces élèves : construction du langage d'évocation, prise en charge simultanée de la découverte du principe alphabétique, de la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite et de la connaissance des lettres, construction d'une représentation de l'activité de lecture qui intègre le déchiffrement, et construction de sa finalisation autrement que par le seul projet de la collectivité.

Si la plupart de ces besoins correspondent à ceux des enfants du cycle 2, cependant les spécificités de leur scolarisation sporadique et les écarts culturels entre les familles et ce qui est attendu à l'école supposent une attitude particulièrement patiente et bienveillante.

3.1. Ce qui est pris en charge

Le décodage : découverte du principe alphabétique, mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite et connaissance des lettres.

Tous les dispositifs observés se focalisent très fortement sur le décodage et la mise en relation phonie-graphie. Ils insistent sur la reconnaissance des mots par voie directe mais portent principalement leur activité sur la construction du déchiffrement. L'extrait suivant de la pratique filmée et analysée du maître PASS est reconnu par les stagiaires en formation comme représentatif des pratiques du groupe.

Il s'agit de la reconstitution, à l'aide d'étiquettes affichées au tableau, de la phrase « c'est un champignon » lors de la reformulation du texte déjà lu.

Ce que font les élèves seuls	Les aides de l'enseignant	Ce que font les élèves avec aide
Isolent les étiquettes « c'est » « un », hésitent entre « champ », « champignon » et « coquelicot » puis choisissent « coquelicot »	Sollicite la vérification par le décodage : demande de « faire chanter » les lettres C et O Sollicite l'analyse de la chaîne sonore et la comparaison : <i>Est-ce qu'on entend [SO] dans champignon ?</i>	Font un assemblage C+O = [SO] Reconnaissent l'erreur et éliminent l'étiquette « coquelicot ».

Ce que font les élèves seuls	Les aides de l'enseignant	Ce que font les élèves avec aide
Sonorisent la lettre C en [K]	Guide la segmentation graphémique et donne un appui phonémique : <i>C'est le H, C+H ça fait [f]</i> Accepte la reconnaissance et demande la vérification	Sonorisent [f] Montrent l'étiquette « champignon »
Mettent en correspondance la segmentation en syllabes orales et écrites : cham/pi/gnon	Accepte et demande <i>pourquoi on dit [õ]</i> Demande la vérification de la graphie ON dans l'outil collectif Valide la lecture du mot « champignon »	Montrent le graphème sur l'étiquette Se réfèrent à l'outil collectif, utilisent le métalangage de la classe (<i>les lettres amoureuses</i>)
	Fait comparer le mot « champ » avec « champignon » en juxtaposant les étiquettes Fait identifier chaque lettre Focalise sur l'étiquette du mot « champ » et essaie de le faire lire	Regardent les mots Identifient « le pareil » et « le pas pareil » Montrent et nomment les cinq premières lettres communes
Décodent C+H+A = [f a] + M = [f a] [ma]	Relit le mot « champignon » en segmentant les syllabes orales et en désignant leur correspondance écrite Fait comparer la longueur des 2 mots Guide la conversion grapho-phonologique et l'assemblage phonémique Cache la lettre finale muette P Focalise à nouveau sur « champignon » isole les syllabes graphiques	Constatent la différence de longueur Décodent CH [f], AM /ã/ = [f ã] Font l'assemblage C+H+A+M = [f ã] + P+I= [pi] + G+N+O+N = [d õ]

Sur cet extrait concernant la lecture et la comparaison de mots, l'enseignant met en œuvre les principales actions permettant le traitement des mots écrits, telles que les a identifiées R. Goigoux (1998, 2002) : focalisation sur le mot,

pointage des mots mis en travail, facilitation du repérage des lettres muettes, segmentation graphémique et syllabique, décodage intégral et collectif de mots, référence à des outils, évaluation, guidage intégral du décodage grapho-phonologique, recours systématique aux outils collectifs, etc.

Il est attentif, traite toutes les erreurs en temps réel, est vigilant sur l'usage du métalangage et sa compréhension par les élèves (phrase, mot, syllabe, lettre, distinction nom des lettres / correspondance phonique).

Lors de la lecture découverte du dernier fragment du texte découpé en trois segments sur étiquettes « c'est une cerise / qui ressemble au nez / d'un drôle de clown », l'enseignant procède de la même façon pour la lecture de chacun des mots de chacune de ces étiquettes.

Il maîtrise le pluri-système orthographique et il met en œuvre des gestes performants de traitement des mots. Il est capable d'ajuster ses gestes professionnels aux propositions erronées des élèves et est capable de traiter les erreurs « à chaud » par comparaison de mots, segmentation, etc.

Un étayage attentif

Cependant cette phase de lecture découverte du texte se différencie de la relecture de mots par la mise en œuvre de gestes d'encouragement et/ou méthodologiques spécifiques, ainsi que certains gestes visant le dépassement du décodage.

Ce que font les élèves seuls	Les aides de l'enseignant	Ce que font les élèves avec aide
	Incite à lire seul Incite à garder dans sa tête	
Tentent de déchiffrer « clown » [KO]	Isole le digramme OW et donne sa correspondance avec OU puis renvoie à l'outil collectif pour faire déchiffrer Sollicite décodage et assemblage, fait appel à l'exhaustivité et précise qu'il y a une dernière lettre à faire chanter [k + l + u + n]	Regardent l'outil et sonorisent [u] Sonorisent et reconnaissent le mot
Tentent de déchiffrer « drôle » [dɛr]	Sollicite décodage et assemblage en faisant distinguer le nom de la lettre de sa correspondance sonore	Sonorisent et reconnaissent le mot

Ce que font les élèves seuls	Les aides de l'enseignant	Ce que font les élèves avec aide
Tentent de déchiffrer « nez » <i>[n] [ə] [z]</i>	Montre dans les outils la graphie EZ = [e]	Sonorisent et reconnaissent le mot puis lisent « au nez »
Tentent de déchiffrer « ressemble », « d'un »	Sollicite décodage et assemblage Montre dans les outils	Sonorisent et reconnaissent les mots puis identifient le segment « d'un drôle de clown »
	Réoriente l'activité : <i>on ouvre grand ses oreilles</i> et relit les étiquettes dans l'ordre de leur découverte Sollicite la mise en cohérence <i>Amorce c'est une cerise...</i> Fait une proposition de mise en ordre « <i>c'est une cerise qui ressemble</i> » <i>est-ce que ça va ?</i>	Écoutent Absence de réponse Absence de réponse
Proposent « d'un drôle de clown »	Reprend la proposition (avec intonation de doute) <i>qui ressemble d'un drôle de clown</i>	Refusent la proposition en argumentant sur le sens <i>ça ressemble pas au nez d'un clown</i>
	Fait repérer ce qui manque (<i>au nez</i>) et la ponctuation	Lisent l'ensemble de la phrase

C'est plus particulièrement dans les gestes d'étayage (au sens de Bruner, i. e. enrôlement dans la tâche, maintien de l'attention, orientation et parcellisation de la tâche, recours systématique aux outils, etc.) que se différencie la lecture de mots isolés et la lecture d'un texte. En effet, outre les gestes de guidage du décodage qui sont communs, l'enseignant met en œuvre des gestes de dévolution de la tâche, de proposition de procédures (*garder dans sa tête*), d'identification et d'organisation des différentes étapes de la tâche, gestes de nature plutôt méthodologiques. Conscient de l'insuffisance du décodage dans la compréhension du texte, il tente aussi certains gestes pour provoquer des dénivellements et inscrire les élèves dans la complexité de l'activité de lecture. En effet, si, au cours du déchiffrement, aucun déplacement de l'attention des élèves sur le sens des mots lus n'est sollicité ni aucune contextualisation, cependant, en fin de séance, lorsque tous les mots ont été décodés, l'enseignant propose

la relecture des groupes de mots, dans l'ordre où ils ont été déchiffrés par les élèves. Il les incite à changer de contexte (*on ouvre grand ses oreilles*), à passer de l'activité de décodage, métalinguistique, à l'activité langagière de compréhension d'un discours. On peut penser que cette incitation répond au souci de construire la signification de la phrase.

Cette pratique, analysée par les stagiaires et dans laquelle ils se retrouvent, montre que l'enseignant prend en charge la découverte du principe alphabétique, la mise en relation de la chaîne sonore et de la chaîne écrite et la connaissance des lettres, ce qui répond en partie aux prescriptions officielles et aux besoins particuliers des élèves enfants du voyage. Par ailleurs, il offre un étayage attentif et bienveillant, soucieux d'accompagner pas à pas ses élèves.

3.2. Ce qui n'est pas pris en charge

En revanche, certains besoins identifiés a priori comme caractéristiques des enfants du voyage – finalisation de la lecture autrement que par le seul projet de la collectivité et construction d'un nouveau rapport au temps et à l'espace – ne sont que partiellement pris en charge dans les dispositifs d'aide.

Le projet de lecteur

Les évaluations montrent que les élèves n'ont pratiquement pas de projet personnel de lecture et que, lorsqu'ils évoquent cette activité, sa finalité est toujours utilitaire. La lecture n'a de sens pour eux qu'en relation avec la vie quotidienne, pour résoudre des problèmes matériels. Or, bien que les enseignants soient conscients de cette représentation, ils proposent majoritairement des textes narratifs, éloignés de ce que les élèves attendent de l'apprentissage de la lecture et ce, dès le début de l'apprentissage. Les travaux des psychologues de l'apprentissage (par exemple Bruner et Brossard) ont pointé l'importance pour l'apprentissage, du sens que les élèves attribuent à l'activité qui leur est proposée. Il n'est pas question de remettre en cause l'intérêt pédagogique des écrits fictionnels ; cependant on peut s'interroger sur les fonctions des textes, sur leur nature, sur les univers mis en scène et plus globalement sur les valeurs privilégiées par l'école. Ainsi, les textes empruntés au corpus traditionnel de l'école mettent en scène la culture « gadjé » dont les gens du voyage cherchent à se préserver et pour laquelle ils n'ont pas construit de références. Que peut par exemple signifier pour un enfant du voyage élevé en caravane, dont l'aire d'accueil provisoire côtoie la décharge municipale et n'est pas connectée au réseau d'eau, les motifs de bain récurrents dans les histoires pour jeunes enfants ? Quel tabou transgresse-t-on quand ce bain est pris en famille, entre mère et enfants (parmi d'autres titres, cf. *Au bain* K. Amant, Mijade 2004) ? Quel écho dans la culture des élèves et de leur groupe d'appartenance rencontrent certaines formes d'imaginaire propres aux groupes sociaux dominants à l'école ? Enfin, démarrer l'apprentissage de la lecture à partir d'albums, suppose que ce support d'écrit jouit d'une reconnaissance sociale dans le groupe. Même si on peut penser que la télévision tend à uniformiser la culture enfantine et que la scolarisation suppose de toutes façons une nécessaire acculturation,

l'apprentissage peut difficilement porter simultanément sur des pratiques nouvelles, une culture et souvent une langue étrangères, la découverte du pluri-système orthographique, etc. Si on peut dire, en reprenant Bruner, que l'individu ne peut organiser son activité que dans un contexte qui a du sens pour lui, on peut se demander quel sens ces élèves attribuent à une activité dont ils ne voient pas bien les finalités dans un contexte inconnu.

Temps et espace

Pratiquement tous les projets soulignent la nécessité de faire entrer les élèves dans le temps et l'espace conventionnels, ce à quoi peuvent concourir divers domaines d'activité. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, certains textes choisis traduisent la volonté de structurer sur le plan langagier oral et écrit des outils linguistiques usuels (jours de la semaine dans *Quel Bazar chez Zoé*, prépositions de lieu dans *Petits Points rouges*, etc.). Par ailleurs, on peut penser que l'utilisation de supports narratifs peut constituer un outil de structuration du temps et de l'espace par l'organisation linéaire d'événements dans des lieux différents, *via* des formes linguistiques spécifiques. Cependant, la pratique décrite et partagée par le groupe s'inscrit dans un temps peu compatible avec celui du récit parce que dilaté (lecture d'une phrase en 50 minutes) et émietté au fil des découvertes.

Ainsi, les pratiques spontanées des enseignants en charge des enfants du voyage s'appuient sur des choix réfléchis correspondant à la nécessité de scolariser les élèves, mais dont les mises en œuvre sont difficiles.

3.3. Les points aveugles

Enfin, certaines difficultés des élèves, comme la non-maîtrise du langage d'évocation et une représentation de l'activité de lecture qui n'intègre pas le déchiffrement, entrent en résonance avec les pratiques usuelles des stagiaires et en sont renforcées.

La construction du langage d'évocation

L'ensemble des évaluations diagnostiques montre que le langage d'évocation n'est pas encore maîtrisé, tant en réception qu'en production. Or, les supports de l'apprentissage de la lecture sont, on l'a vu, soit des mots isolés, soit majoritairement des récits qui supposent un étayage langagier et linguistique important.

Dans le cas de la lecture de mots isolés, le langage d'évocation n'est pas impliqué. Les seules stratégies de lecture possibles sont l'identification par voix directe ou par voix indirecte de sorte que les élèves ne sont mis en situation ni de complexifier leurs énoncés spontanés, ni de construire linguistiquement des liens de nature diverse (temporelle, spatiale, causale, d'appartenance...), ni d'apprendre à intégrer les mots dans des unités syntaxiques et sémantiques plus larges.

La lecture de textes narratifs, parce qu'ils organisent de manière spatiale temporelle et causale des événements passés qu'ils mettent en intrigue, suppose en revanche le concours du langage d'évocation. Mais comme les élèves ne maîtrisant pas ce langage, ils ont des difficultés à construire une représentation mentale cohérente de l'histoire. Cet obstacle explique l'exclusion des élèves les plus en difficulté lors des lectures de récits proposées dans les CP.

L'exemple filmé en vidéo et analysé est intéressant à ce titre. Le support utilisé est un album de jeunesse (*Petits Points rouges*) qui, comme la plupart d'entre eux, construit un univers imaginaire, caractéristique de la culture enfantine qui réfère à une société rurale actuellement en voie de disparition et qui n'est pratiquement plus partagée que par la médiation des albums et de la télévision pour enfants (champignon, fleur, fruit, ballon, clown...). Il met en œuvre une structure syntaxique récurrente, à effet ludique. La redondance systématique texte-image rapproche cet album des imagiers pour tout petits, et la formulation présentative « c'est x » se substitue au pointage. L'écrit proposé est ainsi beaucoup plus proche du langage en situation partagée que de celui d'évocation. Ce n'est donc pas lors de la lecture de cet album que les élèves peuvent développer le langage d'évocation.

Si les objectifs langagiers affichés dans les projets consistent à construire une syntaxe simple, et si les textes donnés à lire ou les stratégies de lecture n'engagent pas les élèves à complexifier leurs énoncés, la nécessité de construction du langage d'évocation n'est pas prise en compte. Tout se passe comme si le langage d'évocation, dont la construction semble par ailleurs spontanée, jouait un rôle secondaire dans l'activité de lecture.

On constate que le besoin langagier identifié par les évaluations n'est pas perçu comme problématique par les enseignants qui ont une représentation de l'activité de lecture dissociée de l'activité langagière. La correspondance entre l'absence d'une pratique langagière chez les élèves et le peu d'importance que lui accordent les enseignants constitue « un point aveugle » qui caractérise peut-être une pratique « spontanée » d'enseignement de la lecture aux enfants du voyage.

L'intégration du déchiffrement dans l'activité de lecture et la question de la signification

Apparemment, pour les enfants du voyage accueillis par les stagiaires, il n'y a pas de lien entre l'activité de déchiffrement et l'activité de lecture experte, qui relève plutôt de la magie. De plus, le rôle de la compréhension est flou, les écrits à lire cités par les enfants étant pratiquement tous utilitaires et peut-être perçus comme de simples signaux (écrits pour acheter ou aller au spectacle), de même nature que « les sens interdits ».

Les stratégies mises en œuvre par les maîtres sollicitent systématiquement le déchiffrement des mots. La question de la compréhension est le plus souvent différée dans le temps, une fois tous les mots décodés (absence de stratégie de

contextualisation en amont ou en cours de lecture, peu de relectures partielles en cours de découverte du texte pour en assurer la cohérence).

Ainsi, dans l'exemple analysé, on peut voir la difficulté de co-activité maître élève lorsqu'il s'agit de passer du niveau métalinguistique de déchiffrement au niveau langagier de compréhension du texte. La relecture magistrale, proposée à la fin du déchiffrement, suit l'ordre de découverte des segments et non celui du texte. Il s'avère que cette relecture ne suffit pas pour assurer la construction d'une représentation mentale cohérente du texte par les élèves. Devant l'absence de leur réponse, l'enseignant amorce lui-même une mise en cohérence pour déclencher l'activité en lui donnant du sens (*c'est une cerise...*). L'échec de cette nouvelle tentative le conduit à aller plus loin dans la prise en charge de la reconstitution du texte, et à leur proposer une nouvelle tâche mettant en jeu leur conscience syntaxique (*c'est une cerise qui ressemble... est-ce que ça va ?*). Enfin, les élèves reconnaissent la voie sur laquelle l'enseignant veut les mettre et proposent une suite à son amorce. Mais cette suite n'est pas recevable syntaxiquement (*d'un drôle de clown*), ce que souligne le maître en reprenant l'intégralité du segment avec une intonation modalisante de doute qui induit une évaluation négative (*qui ressemble d'un drôle de clown*). Si les élèves comprennent qu'un déplacement vers la cohérence est attendu, en revanche un nouveau malentendu s'installe : l'enseignant attend une évaluation de type syntaxique, alors que les élèves évaluent la pertinence du segment de phrase à l'aune du rapport au réel de l'illustration (*ça ressemble pas au nez d'un clown*).

Le travail de déchiffrement des mots du texte est dissocié de leur relecture et de leur intégration propositionnelle dans des unités plus larges, de sorte qu'il n'est pas réinvesti par les élèves. Ceux-ci ne font pas de lien entre l'activité de décodage et celle de construction de la signification et c'est l'enseignant qui effectue le travail de mise en cohérence. Lorsque les élèves s'y essaient, ce n'est pas par rapport aux mots écrits et déchiffrés dont ils disposent.

D'abord conçu comme activité de mise en œuvre du déchiffrement d'une succession de mots isolés, l'enseignement de la lecture du texte échoue dans la construction du sens. On peut penser que le privilège accordé par le maître (ne serait-ce qu'en temps) au déchiffrement, activité absorbante pour des débutants qui ne maîtrisent pas les règles de fonctionnement du code, a pour corolaire leur total investissement dans la sphère métalinguistique. Par ailleurs, la relégation des questions de compréhension en fin de séance leur confère un statut secondaire. Pour des élèves qui perçoivent les écrits comme des signaux, l'activité de lecture comme magique et le déchiffrement sans lien avec la compréhension, la conception dominante que les maîtres ont de l'enseignement de la lecture ne leur permet peut-être pas de construire des pratiques efficaces qui tissent des liens entre la suite de mots écrits et le langage oral. Cette correspondance constitue là encore un « point aveugle » qui pourrait caractériser l'enseignement « spontané » de la lecture aux enfants du voyage.

Conclusion

Cette analyse montre que les enfants du voyage partagent de nombreux points communs avec tous les enfants qui abordent les pratiques d'écrit. A ce titre, ils ne devraient pas relever d'une pédagogie spéciale, autre qu'une adaptation à leur âge (choix des textes mais aussi des pratiques – peut-on encore parler de « lettres amoureuses » avec des élèves de 9-10 ans) et à leur type de fréquentation de l'école. Cependant, ils présentent certaines caractéristiques liées à leur mode de vie et à leur culture qui nourrissent leur représentation de l'activité de lecture et nécessitent qu'on les prenne en compte.

Les maitres en charge de ces enfants, n'ayant pas de spécialisation, se sont forgé des pratiques au fil du temps. Le groupe avec lequel nous avons travaillé n'est certainement pas représentatif des pratiques d'enseignement aux enfants du voyage. Cependant, il témoigne du travail de « bricolage » auquel chaque maitre est contraint pour adapter son enseignement à son public en l'absence de formation spécifique. Ainsi les maitres que nous avons observés ont construit des dispositifs qui tentent de compenser l'absence de fréquentation de l'école maternelle, lieu de découverte de l'écrit et d'appropriation des premières pratiques qui lui sont propres. Ils cherchent à faire découvrir en quelques mois le principe alphabétique habituellement construit en plusieurs années. Pour adapter leur enseignement à leur public, ils choisissent de privilégier la connaissance systématique et méthodique du code. Si cette focalisation s'explique, elle présente l'inconvénient de renforcer les idées premières des enfants sur la lecture et ne permet pas de lever certains obstacles qui perdurent. Ainsi en est-il du rôle du langage et plus particulièrement du langage d'évocation dans l'activité de lecture et du rôle du déchiffrement dans la construction de la signification. Un déplacement de la focalisation de l'enseignement vers le développement d'un langage de reconstruction linguistique du réel ainsi que vers des gestes de tissage entre l'activité métalinguistique de déchiffrement et l'activité langagière de négociation des significations devrait permettre aux élèves d'ajuster leurs pratiques de lecture et de redonner sens à l'activité de lecture.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOIRON, V. (2004) : *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle*, thèse Renée-Descartes-Paris 5.
- BROSSARD, M. (2005) : *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, Septentrion.
- BRIGAUDIOT, M. (coord.) (2000) : *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, INRP, Hachette Éducation.

- BRIGAUDIOT, M. (2004) : *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette Éducation.
- BRUNER, J. (1983) : *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (1998) : *Repères*, n° 18, Paris, INRP.
- CHAUVEAU, G., REMOND M. et ROGOVAS-CHAUVEAU E., (1993) : *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*, INRP CRESAS.
- CHAUVEAU, G. (2001) : *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Retz.
- DENHIÈRE, G. (1986) : *Compréhension des textes*, Presses Universitaires de Grenoble.
- FAYOL, M. (1985) : *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS, F., HUDELLOT, C. et SABEAU-JOUANNET, E. (1984) : *Conduites linguistique chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- FERREIRO, E. (1988) : *Lire – écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* CRDP de Lyon.
- GOIGOUX, R. (1998) : « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères* n° 18, Paris, INRP.
- GOIGOUX, R (2002) : « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture, une monographie », *Revue française de pédagogie*.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2003) : « Parler et débattre pour apprendre » in Chabannes J.-C. et Bucheton D. (éd.) *Parler et écrire pour penser...* PUF.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2004) : « Gestes professionnels et apprentissage de la lecture en formation professionnelle initiale : étude de cas », actes du colloque AIRDF de Québec *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?*
- VYGOTSKI, L. (édition française 1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éd. Sociales.

Annexe 1



Les phases d'apprentissage et d'évaluation chez les enfants
« issus du voyage ».

Maternelle	6ans	Phase 1	9ans	Phase 2	11ans Collège
<u>Les étapes</u>	Socialisation et langage	Niveau M.S (80%) Niveau G.S (20%) Acquisition des Compétences de G.S et C.P Maîtrise de la combinatoire	Début du déchiffrage actif *Acquisition d'une lecture + ou - fluide + ou - expressive *Compréhension d'un texte (reformulation, extraction d'informations explicites ou implicites...) *Vers l'autonomie *Accès au « plaisir de lire »	Maîtrise de la lecture Niveau Ce2 Renforcement des capacités de lecteur	
<u>Les Evaluations</u>	Evaluations M.S et G.S	*Evaluations « Lire au C.P » *Evaluations ARTHUR (Bentolila .Nathan) CP 0 1 2 3 4	Evaluations ARTHUR (Bentolila .Nathan) CE1 0 1 2 3 4	Evaluations Nationales Ce2	
<u>Profils Observés</u> <small>(durée des apprentissages)</small>	Parcours Performant Parcours médian Parcours « ralenti »	2ans ----- 3ans (période de « latence » « Ressentie comme... » L'évolution semble suspendue) ----- 4ans	2ans ----- 2ans ----- 2ans	Intégration dans la classe de niveau.6ème ou SEGPA ----- Soutien CRI Orient. SEGPA	

Annexe 2

CREATION D'UN OUTIL COMMUN POUR FAIRE FONCTIONNER LE CODE

Codage basé sur 3 idéogrammes

-  L'œil : « Je vois, je lis ». Reconnaissance globale du mot : les enfants savent qu'il est inutile de faire « chanter » les lettres.
- • La lettre ne chante pas ; elle est muette.
-  Les lettres sont « amoureuses ». Elles ne « chantent » plus toute seule, mais à deux.

Chaque cœur est « doublement » codé avec un dessin qui apparaît sur les lettres afin de se souvenir « comment ça chante »

Exemple :



→ Le cri du loup (« HOU »)



→ « ON va tomber »



→ « OUAH ! » : Une mouche qui saute dans un cerceau



→ « Hééé ! Une araignée » (Dégout)

Annexe 3

la nuit, au clair de lune,
ils se tenaient cachés
au bord de la route.
le premier avait un tromblon
le deuxième un soufflet qui
lançait du poudre et le troisième
une grande hache rouge.

L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire

Anne Gombert et Jean Yves Roussey, IUFM d'Aix-Marseille,
université de Provence, centre Psyclé, ÉA 3273.

Les derniers textes officiels concernant l'intégration scolaire en classes ordinaires des élèves porteurs de handicap stipulent que l'adaptation des pratiques enseignantes est une condition sine qua non de leur prise en charge. Ces pratiques ajustées visent à compenser les effets du handicap spécifique. Pour autant, poser un cadre législatif ne suffit pas et les difficultés des enseignants pour accueillir des élèves qui peuvent être, selon les cas, très en deçà de la norme classe, restent aujourd'hui réelles.

Cette recherche a pour objectif d'explorer les gestes d'adaptation que les enseignants du primaire et secondaire ont dit mettre en œuvre lorsqu'ils ont intégré dans leurs classes ordinaires des élèves souffrant d'un trouble spécifique sévère du langage écrit. Après le repérage de la nature des gestes d'aide mis en œuvre, une comparaison entre les déclarations des enseignants du premier et second degré est réalisée ainsi qu'une autre visant à explorer l'impact du facteur temps d'intégration sur la modification des pratiques enseignantes.

Dès 1970, l'Organisation mondiale de la santé a reconnu officiellement la dyslexie comme relevant de la santé publique (pour un historique complet : Van Hout & Estienne, 1998). À l'époque, une distinction est établie entre dyslexie acquise et dyslexie développementale. La première est un trouble repéré chez les lecteurs compétents après un accident (par exemple, accident vasculaire cérébral) et caractérisé par une perte totale ou partielle de la capacité à lire ou/et écrire en fonction de la localisation des lésions. La dyslexie développementale est, quant à elle, un trouble de l'apprentissage qui se

manifeste par des difficultés à acquérir une compétence normale en lecture et écriture. Aujourd'hui, le terme de dyslexie développementale est englobé dans le vocable trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit.

1. Contexte de la recherche : trouble spécifique du langage écrit et situation de handicap

Le trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit doit être distingué des retards d'apprentissage, qui sont le plus souvent liés à des retards développementaux généraux (Delahaie, 2004). Le trouble est durable et persistant, et se manifeste par d'importantes difficultés dans l'apprentissage de la lecture (dyslexie) ou de l'écriture (dysorthographe) chez des enfants ayant, par ailleurs, une efficacité intellectuelle normale, ne présentant aucun trouble visuel ou auditif, aucune lésion cérébrale, ayant suivi une scolarisation régulière, et n'ayant pas subi de « déprivation » sociale et/ou psychoaffective trop importante. C'est « une anomalie de la capacité à apprendre à traiter des mots écrits. L'origine de cette anomalie se trouve dans les structures cérébrales et cognitives qui sous-tendent cette capacité » (Observatoire national de la lecture, 1998, p. 172-173). Toujours selon l'ONL (1998) et en termes de prévalence, les élèves dyslexiques ne constitueraient qu'une partie des mauvais lecteurs (lecteurs dont le niveau de compréhension de l'écrit est jugé insuffisant par rapport aux exigences sociales). Ainsi, sur environ 10 % de mauvais lecteurs de 6^e, 5 % seraient effectivement dyslexiques, soit environ un enfant par classe, et 1 % souffriraient de déficiences sévères. Ces chiffres mettent en évidence que toute difficulté de traitement du langage écrit ne relève pas forcément d'un trouble spécifique (Delahaie, 2004) et qu'il convient donc d'être prudent pour éviter tout amalgame car bien d'autres dimensions jouent dans l'acte d'apprendre à lire et à écrire (pour des revues : Chauveau, 2004 ; Gaonac'h et Fayol, 2003 ; Goigoux, 2001 ; Golder et Gaonac'h, 1998).

Par ailleurs, le Trouble spécifique du langage écrit (TSLE) est, la plupart du temps, associé à des difficultés qui affectent des fonctions ou instances cognitives complexes (Habib, 2003 ; ONL, 2005) : faibles capacités en mémoire de travail, en mémoire procédurale, en planification et flexibilité. Un sujet souffrant de TSLE aura donc, à des degrés divers, beaucoup d'embarras à effectuer plusieurs tâches en même temps, à récupérer *in situ* des procédures d'action pourtant apprises et mémorisées, à planifier et enchaîner différentes opérations dans le temps. En bref, et plus concrètement, c'est par exemple le cas d'un élève qui, malgré sa vivacité d'esprit et ses connaissances, sera dans l'incapacité d'écouter le professeur tout en prenant des notes ou en recopiant au tableau des informations, ou encore d'effectuer une tâche si la consigne est longue ou si les procédures, qu'il connaît et peut décrire par ailleurs, ne lui sont pas rappelées. Pour les cas sévères, ce manque constitutif « d'autonomie cognitive » est bel et bien un handicap non visible de prime abord, mais un handicap tout de même.

En 2002, la circulaire n° 2002-024 du 31-01-02 intitulée « Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit » (BO n° 6 du 7 février 2002) marque un tournant décisif en ce qui concerne la reconnaissance des troubles spécifiques dans le système éducatif français. Ce plan pose les premiers jalons des actions devant être impérativement conduites dans l'école pour mieux prendre en charge les élèves atteints de ce trouble, dès lors considérés comme des personnes porteurs d'un handicap pour les cas les plus sévères. Il indique qu'une préférence constante doit être donnée à une scolarité en milieu ordinaire complétée, selon les cas, par des aides spécialisées au sein de l'établissement scolaire et/ou par des actions de soins et de rééducation dispensées par des intervenants extérieurs. Parallèlement, et selon la sévérité du trouble, les classes spécifiques (Classe d'intégration scolaire ou Unité Pédagogique d'Intégration) peuvent être des lieux d'accueil. Ces prérogatives renforcent donc, une fois de plus, la politique d'intégration des personnes handicapées définie par la loi du 30 juin 1975 qui préconisait le « maintien des personnes handicapées dans leur cadre ordinaire de vie » (art. 1, loi du 30 juin 1975).

2. Problématique : intégration scolaire et adaptations pédagogiques

Aujourd'hui, la notion d'intégration scolaire semble évoluer vers celle d'inclusion (Thomazet, 2006) et, dans ce cadre, l'on évoque davantage la notion de personne en situation de handicap plutôt que celle de personne handicapée (pour des revues sur l'évolution de la notion de handicap, Plaisance 2003 ou Plaisance et Gardou, 2001). Plus clairement, c'est la société qui peut être handicapante et c'est à elle qu'incombe alors le devoir de s'adapter. Les sociologues parlent d'une évolution vers un modèle bidimensionnel qui allie la coexistence de représentations médicales et sociales du handicap (Jamet, 2003). Dans le contexte scolaire, il est stipulé que l'adaptation par les enseignants de leurs pratiques professionnelles est une condition *sine qua non* de la prise en charge des élèves en situation de handicap. Ces modifications/aménagements qui visent à compenser les différentes difficultés, doivent être consignés dans le Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève concerné (BO n° 13 du 1^{er} mars 2006 ; loi 2005-102 du 11 février 2005). Pour autant, poser un cadre législatif pour l'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires ne suffit pas. La difficulté des enseignants pour prendre en charge ce type d'élèves reste réelle aujourd'hui (Belmont et Verillon, 2003). Au moins deux aspects méritent d'être relevés à ce propos. Selon Verillon, Belmont et Aublé (2000), le partenariat entre professionnels de l'Éducation nationale et de la Santé revêt, dans la problématique du handicap, un caractère incontournable. Cette question doit forcément être travaillée si l'on veut rendre possibles et effectifs ces liens incontournables. Par ailleurs, prendre en compte la diversité de tous les élèves, en même temps que la particularité d'une déficience qui peut quelquefois être lourde, nécessite que l'enseignant identifie des invariants propres à

certaines dispositifs pédagogiques susceptibles d'être exploités par l'ensemble du groupe. En même temps, il doit aussi penser que l'élève en situation de handicap ne peut vraisemblablement pas tout effectuer comme ses camarades, ce qui implique de s'adapter à ses compétences cognitives, en s'appuyant sur une individualisation de l'apprentissage (Glasman, 2003).

Se posent, alors, en toile de fond, des questions relatives aux gestes professionnels d'aide (les étayages selon Bruner, 1984) à mettre en place lorsqu'un enseignant accueille dans sa classe ordinaire un élève à besoin particulier. Ces gestes sont-ils génériques ou spécifiques à différents handicaps ? Sont-ils identiques ou, au contraire, différents selon le niveau d'enseignement, primaire ou secondaire ? Sont-ils aisés à mettre en œuvre ou supposent-ils un bouleversement des habitudes de travail ? La recherche présentée a pour objectif d'explorer ces questions. Plus particulièrement, elle porte sur les types de gestes professionnels d'aide que des enseignants du 1^{er} et 2^d degrés disent mettre en œuvre lorsqu'ils accueillent dans leurs classes ordinaires des élèves souffrant de trouble spécifique *sévère* du langage écrit. Elle concerne donc les pratiques enseignantes déclarées (à distinguer de celles effectivement réalisées qui peuvent être, dans certains cas différentes) considérées dans une perspective comparative. Deux dimensions sont étudiées : le niveau d'enseignement (enseignants du premier degré *versus* enseignants du second degré) et la durée d'intégration (début *versus* fin de prise en charge des élèves). Il s'agissait de mettre en évidence l'impact de ces dimensions sur les adaptations pédagogiques que les enseignants ont dit avoir mis en place pour tenter de pallier ce handicap. Analyser l'adaptation des gestes professionnels des professeurs en partant d'un contexte réel d'intégration devait permettre, plus globalement, d'ouvrir des pistes de réflexion sur le contenu et les modalités de la formation à proposer aux enseignants appelés à intégrer des élèves handicapés.

3. Dispositif expérimental : modalités d'intégration en milieu ordinaire

Dans le cadre d'un dispositif pilote mis en place dans le département des Hautes-Alpes à la rentrée 2003, des professeurs d'école et des enseignants de collège ont intégré dans leurs classes des élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit¹. Certains de ces élèves étaient alexiques, d'autres étaient déscolarisés ou scolarisés dans des établissements spécialisés non adaptés à la prise en charge de leur trouble. Ces 24 élèves, 12 en primaire et 12 en collège, ont bénéficié pendant 2 années scolaires d'une double prise en charge. Ils étaient, d'une part, accueillis à temps partiel dans un établissement spécialisé (Maison d'enfants à caractère sanitaire des « Airelles ») où ils bénéficiaient, pour traiter au mieux le trouble, de soins thérapeutiques pluriels et adaptés et, d'autre part, scolarisés et intégrés (sur le second mi-temps) dans

1 Nous tenons à remercier tous les enseignants des écoles primaires et des deux collèges (Garcins et Vauban) à Briançon, ainsi que les principaux pour leur investissement dans ce dispositif.

des classes ordinaires d'établissements proches de la MECS. Cette intégration partielle était effectuée, en primaire sur la base de demi journées de présence (soit le matin soit l'après midi) et, en collège, selon les disciplines. Ainsi, le curriculum scolaire de l'élève, se trouvait modifié de fait, puisque il n'effectuait pas toutes les disciplines au bénéfice des soins dans le centre. Afin de mettre en avant l'aspect socialisant de l'intégration en milieu ordinaire (Zaffran, 1997), les accueils ont été conduits sur la base d'un(e) élève par classe, en fonction de leur âge chronologique et non pas en fonction de leur niveau scolaire effectif. Par exemple, les 3 élèves intégrés en classe de 5^e avaient une compétence en lecture proche d'élèves de CE1 et, par voie de conséquence un niveau scolaire largement en deçà de leur groupe classe d'appartenance.

Afin de permettre la meilleure intégration possible de ces élèves en grande difficulté, plusieurs actions ont été conduites auprès des enseignants car, ni l'intégration des élèves handicapés dans des classes ordinaires, ni la création de liens nécessaires entre professionnels de l'enseignement et de la santé ne « coulent de source » (Belmont et Verillon, 2003 ; Piazza, 2001). Ces actions peuvent être distinguées selon le moment où elles ont eu lieu. Un an avant l'intégration effective des élèves, les futurs enseignants accueillants ont été formés à hauteur de 5 journées de stage dans l'année. Ces enseignants ont également largement participé à la stabilisation du dispositif institutionnel d'intégration (ex : définition des modalités d'intégration des élèves, co-écriture d'un cahier des charges liant éducation nationale et santé, élaboration d'un Projet individuel d'intégration scolaire spécifique au dispositif etc.). Durant les 2 années d'intégration effective, les équipes pédagogiques « accueillantes » ont été accompagnées lors de plusieurs journées de rencontres institutionnalisées. Ces temps ont permis d'initier des analyses de pratiques pour étayer les enseignants et d'établir des liens entre les professionnels de la santé et ceux de l'éducation nationale. Il est important de signaler que ce travail a été rendu possible par l'institutionnalisation d'un partenariat étroit entre l'inspection académique des Hautes-Alpes² et l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille.

4. Méthodologie et analyse de données

4.1. Enseignants interviewés : caractéristiques de l'entretien initial

Au cours de la première année du processus d'intégration, 30 enseignants du secondaire et 8 professeurs des écoles ont passé un entretien semi-directif après avoir accueilli dans leur classe un élève dyslexique sévère pendant 4 mois. Le nombre de participants à ce premier entretien est notable car sur les 44 enseignants accueillant effectivement les élèves, seulement 6 (4 en secondaire et 2 en primaire) ont refusé de l'effectuer. Dans le secondaire, un large éventail de disciplines est représenté dans l'échantillon : 6 enseignants de français et de mathématiques, 5 enseignants d'histoire géographie, 3 enseignants de sciences

² Cette recherche a été menée dans le cadre d'un projet piloté institutionnellement par D. Amédéo, IA-DSDEN, S. Adam, IEN-A AIS, et J. Crépin, IEN-A AIS de l'IA des Hautes-Alpes.

de la vie et de la terre, de technologie et d'éducation physique et sportive, et 1 enseignant d'allemand, 1 de sciences physiques, 1 d'éducation musicale et 1 d'arts plastiques.

L'entretien se déroulait dans la salle de cours des enseignants à un moment qu'ils avaient eux mêmes déterminé. Le temps d'entretien a varié de trente à soixante minutes selon le professeur. Deux intervieweurs, un pour le premier degré et un pour le second degré, ont recueilli les propos à l'aide de la même grille d'entretien. Celle-ci comportait treize questions qui relevaient de cinq thématiques dont une relative aux pratiques pédagogiques. Les autres thématiques concernaient les représentations des enseignants sur le handicap et l'intégration, le rôle qu'ils pensaient jouer dans l'expérimentation, les caractéristiques de l'élève intégré, et enfin, le contenu et les modalités de la formation qui leur avait été dispensée. Si une thématique était abordée spontanément par l'interviewé, les questions correspondantes ne lui étaient pas posées. Trois questions directement relatives aux pratiques pédagogiques étaient prévues (Question 1 : *Vous intégrez dans votre classe un élève dyslexique sévère depuis plus de 3 mois maintenant. Avez vous changé quelque chose dans vos manières de faire, dans vos pratiques pédagogiques ?* ; Question 2 : *Plus spécifiquement, comment prenez-vous en compte ses difficultés ?* ; Question 3 : *Avez-vous été amené à mettre en place des dispositifs spécifiques pour l'intégrer et l'aider ?*). Dans le cadre des pratiques, une dernière question subsidiaire était posée et permettait aux enseignants de verbaliser les difficultés ou obstacles qu'ils avaient rencontrés dans la prise en charge de ces élèves (Question 4³ : *Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou facile pour vous ?*).

Les entretiens semi-directifs ont été retranscrits dans leur intégralité, seuls les onomatopées, les hésitations, et les silences n'ont pas été notés. Au total 266 énoncés ont été classés.

4.2. Typologie des gestes d'adaptation

Le corpus des énoncés recueillis lors de ce premier entretien a fait l'objet d'une analyse qualitative puis quantitative. Plus précisément, pour étudier les gestes professionnels d'aide, une analyse thématique par coupe transversale a été réalisée : tous les énoncés concernant de « près ou de loin » les pratiques pédagogiques d'adaptation à destination de l'élève intégré, qu'il s'agisse des manières de faire, des modifications pédagogiques, des dispositifs spécifiques, etc. ont été relevés. Ainsi, les 266 propositions ont fait l'objet d'une analyse qui a permis d'élaborer une typologie hiérarchisée des gestes d'adaptation relatifs à la prise en charge de ces élèves. Cette arborescence a été constituée à l'aide de la méthodologie de Bardin (1989) en respectant cinq principes de classement. Les catégories devaient être :

– exhaustives (tous les énoncés du corpus à classer doivent être distribués dans les catégories),

3 L'analyse des réponses à cette question a servi à étayer et corroborer certaines des interprétations proposées dans la discussion de l'article à propos des obstacles potentiels.

- exclusives (un même élément ne doit pas être classable dans deux catégories ou sous catégories à la fois),
- méthodiques (construites en fonction de règles strictes, explicites et transmissibles à autrui),
- objectives (le tri doit être le plus objectif possible, ce qui nécessite de recourir à plusieurs codeurs),
- quantifiables (la catégorisation doit aboutir à des calculs aussi précis que possible).

Concrètement, les propositions ont été étiquetées selon leur idée principale puis regroupées au fur et à mesure, par tâtonnement, en « blocs » d'idées. Ces blocs d'idées représentent les catégories générales de la typologie. A l'intérieur de chaque catégorie, une hiérarchisation des informations a permis d'établir des « sous catégories », qui préservent et regroupent ainsi des informations plus spécifiques. Au total, la typologie des gestes professionnels construite comporte onze catégories générales et plusieurs sous-catégories.

Cette typologie est présentée ci-après, chacune des catégories y est définie et, en guise d'illustration, quelques gestes spécifiques sont proposés.

Tableau 1 – Typologie des gestes d'aide en direction des élèves souffrant de troubles spécifiques du langage écrit⁴

Catégorie et définition	Illustration
<p>1. Cadre de travail regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur une modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe</p> <ul style="list-style-type: none">• Placement de l'élève accent clairement mis sur la localisation particulière de l'élève dans la classe• Aménagement des conditions matérielles Accent mis sur l'utilisation d'outils spécifiques et adéquats dans l'objectif de contourner le handicap, aménagements visibles	<p>- élève devant ou plus près du maître ...</p> <p>- utilisation d'un fil numérique en mathématiques, d'un sous-main (aide-mémoire orthographique), pour limiter les fournitures sur le bureau mise à disposition de boîtes de rangement...</p>

4 Une partie de l'analyse qualitative permettant d'aboutir à la typologie a été réalisée par Audrey Corbacho et Amélie Causse (étudiantes en master, sciences de l'éducation).

Catégorie et définition	Illustration
<p>2. Adaptation de la prescription : les consignes regroupe les énoncés dont l'idée témoigne d'une réflexion de l'enseignant sur la prescription, c'est-à-dire les consignes de mise au travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consignes prises en charge par l'enseignant • Consignes prises en charge par les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> – relecture, explicitation, simplification – relecture, reformulation des consignes par l'élève dyslexique, relecture des consignes par un autre élève non dyslexique.
<p>3. Adaptation des moyens (différenciation pédagogique) aides propres à compenser le handicap spécifique en lecture et écriture ou résultant de difficultés associées (lenteur d'exécution, non autonomie cognitive). Il s'agit ici, à objectif commun, de prendre en compte la particularité de l'élève concerné en aménageant les conditions pour y parvenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptations en rapport à l'activité de lecture : contournement de l'activité et/ou adaptation des supports • Adaptation en rapport avec l'activité d'écriture : contournement de l'activité d'écriture et/ou adaptation des supports • Adaptation en rapport au temps de travail • Modification du style pédagogique de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> – dispense d'activité de lecture à haute voix, lecture prise en charge par un pair ou par l'enseignant, textes photocopiés, typographie adaptée... – mise à disposition d'un secrétaire, réduction de l'activité de prise de notes, photocopies des cours, augmentation du travail sur le manuel scolaire, utilisation de fiches à compléter, textes à trous, étiquettes ... – augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison – cours plus oralisé, accent mis sur l'expérimentation, travaux pratiques, démonstration, exemplification

Catégorie et définition	Illustration
<p>4. Adaptation des parcours : individualisation regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur la mise en place d'une individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades</p> <ul style="list-style-type: none"> • réduction de la somme des savoirs ou des notions à faire acquérir • choix de matières à enseigner 	<ul style="list-style-type: none"> – programme à la carte : travail sur fichier lecture CE 2 pour élève de CM 2 – dispense d'une ou deux matières
<p>5. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> • travail en groupes • mise en place de tutorat 	
<p>6. Guidance/contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche regroupe les énoncés qui témoignent d'une aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours ou d'un « regard/contrôle » plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Il s'agit ici de ce que Bruner (1996) nomme le maintien de l'orientation</p>	<ul style="list-style-type: none"> – répétition des consignes et vigilance accrue, circuler plus dans la classe, tapoter sur le bureau pour « capter » l'attention – explications supplémentaires individuelles
<p>7. Apport méthodologique et métacognitif regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué dans le domaine des compétences transversales ou métalinguistiques, qui a pour fonction de « signaler les caractéristiques déterminantes » pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – travail sur la tenue de cahier de texte, sur la gestion des devoirs à faire ... – verbalisation des étapes du travail à réaliser et réaliser

Catégorie et définition	Illustration
<p>8. Adaptation à l'évaluation regroupe les énoncés qui témoignent d'une modification des gestes propres à évaluer l'élève que ce soit au moment des contrôles ou lors de la notation elle-même</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la réalisation du contrôle • Dans la notation 	<p>– répétition, simplification des questions/consignes, modification des supports (texte à trous), baisse du nombre d'exercices à réaliser, temps supplémentaire de réalisation accordé, modification des conditions de passation (oral et prise de notes par l'enseignant), contrôle attentif durant l'interrogation, mise à disposition d'un secrétaire</p> <p>– notation sur des critères précis, focalisation sur le raisonnement, évaluation formatrice : revenir sur les fautes et les points positifs</p>
<p>9. Revalorisation de l'élève regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué propre à revaloriser, motiver l'élève en difficulté</p>	<p>– Encouragements, renforcements positifs, travail sur le statut de l'erreur ...</p>
<p>10. Absence d'adaptation et 11. Réponses inclassables regroupe les réponses des enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement ou ne pouvant pas être classées car trop imprécises</p>	

4.3. Validation de la typologie par la méthode des juges

Le caractère objectif de cette typologie, c'est-à-dire la validation du codage et du classement des énoncés, a été testé à l'aide de la méthode des juges (Plake, Hambleton, Jaeger, 1997). Concrètement, deux juges avaient pour tâche de vérifier que les énoncés étaient classés correctement et ne pouvaient appartenir qu'à une seule catégorie (ou sous catégorie). Si le classement d'un item posait problème trois solutions étaient envisageables : soit l'énoncé était déplacé pour être reclassé par les deux juges dans une autre et même catégorie ; soit l'énoncé était reclassé dans l'autre catégorie par un des deux juges ; soit l'énoncé était

reclassé dans deux catégories différentes par les deux juges. Dans ce dernier cas un troisième juge était sollicité. Il donnait son avis quant au choix de la catégorie la plus pertinente. L'énoncé était alors reclassé à la majorité. Ce troisième juge n'est intervenu que de façon très ponctuelle (7 fois au total).

4.4. Questionnaire après deux années d'intégration

A la fin de l'expérience intégrative, en juin 2004, 7 enseignants de primaire et 10 professeurs de collège ont de nouveau été interrogés. En raison de leur faible disponibilité en fin d'année scolaire, il n'a pas été possible de mettre en œuvre une campagne d'interviews. Aussi, c'est sur la base d'un questionnaire écrit qu'ils ont répondu aux différentes questions. Le contenu ainsi que l'ordre des questions étaient strictement identiques à celui de la grille d'interview utilisée auparavant. Pour renseigner le questionnaire, les enseignants étaient regroupés dans une salle de cours et le temps de réponse n'était pas limité. De façon à s'approcher le plus possible des conditions orales, les enseignants avaient pour consigne de répondre successivement à chacune des questions et de ne pas lire la totalité du questionnaire avant de commencer à renseigner le document. Ils disposaient d'un cache qu'ils faisaient glisser sur la feuille au fur et mesure qu'ils répondaient aux questions, afin de respecter plus aisément cette consigne.

Au total, 95 énoncés ont été classés à l'aide de la typologie construite (cf. 4.2.) et en utilisant une méthodologie de classement identique à celle du premier recueil (cf. 4.3.).

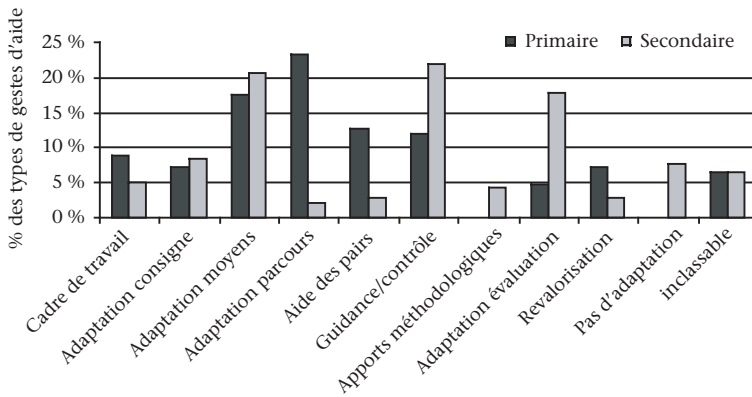
5. Principaux résultats

Les résultats sont exprimés en pourcentages. Cette variable dépendante met en rapport le nombre d'énoncés classés dans chacune des catégories et le nombre total d'énoncés référant aux gestes professionnels produits dans l'entretien initial par les enseignants du premier degré (125 énoncés) et par ceux du second degré (141 énoncés) ou dans le questionnaire final (57 énoncés par les enseignants du premier degré, 38 énoncés par ceux du second degré). Le test du X² a été utilisé pour évaluer l'effet des facteurs étudiés (niveau d'enseignement et durée de l'intégration) sur les pratiques enseignantes.

5.1. Niveau d'enseignement et gestes d'adaptation en début d'intégration

Au total, 266 énoncés faisaient référence aux gestes d'adaptation dont 125 formulés par les professeurs d'école et 141 par les enseignants de collège.

Figure 1 – Gestes d'adaptation pédagogique déclarés mis en œuvre par les enseignants du 1^{er} et 2nd degré au début du processus d'intégration



Les enseignants du primaire comme ceux du secondaire évoquent massivement l'**adaptation des moyens**, donc la différenciation pédagogique, comme moyen d'intégration possible (ex. : mise à disposition de l'élève d'un secrétaire, réduction de l'activité de prise de notes, mise à disposition de photocopies de cours, cours davantage oralisé ; 22/125 vs 29/141 ; $\chi^2_1 = 0.38$, ns⁵). En revanche, les enseignants se distinguent par rapport aux autres types d'aide mise en place. Les enseignants du secondaire, évoquent plus largement que leurs homologues du primaire l'**adaptation de l'évaluation** (ex. : focalisation sur des critères précis, barème plus clément ... ; 25/141 vs 6/125 ; $\chi^2_1 = 10.76$ p<.01) et la **guidance/contrôle individualisé** (ex. : naviguer plus dans la classe pour mieux contrôler le travail, répondre plus vite aux questions posées ... ; 31/141 vs 15/125 ; $\chi^2_1 = 5.6$ p<.05).

Les enseignants du primaire, quant à eux, sont plus enclins à évoquer la mise en place de parcours individualisés adaptés autorisant ces élèves en situation de handicap à ne pas faire la même chose que leurs camarades (29/125 vs 3/141 ; $\chi^2_1 = 21.1$ p<.01). Ainsi, en disant réduire la quantité des savoirs et notions à acquérir ou en limitant l'éventail des matières enseignées, ils semblent privilégier le niveau réel des élèves intégrés plutôt que leur niveau scolaire théorique. Par ailleurs, les enseignants du primaire disent aussi davantage utiliser le groupe classe comme une aide pour l'élève intégré (Ex. dispositif de tutorat ou de travail en groupes ; 16/125 vs 4/141 ; $\chi^2_1 = 9.45$ p<.001).

Enfin, l'adaptation du **cadre de travail**, de la **consigne** et la **valorisation de l'élève** sont des gestes peu évoqués par tous les enseignants qui n'y ont pas fait référence de façons significativement différentes (respectivement 11/125 vs 7/141 : $\chi^2_1 = 1.54$, ns ; 9/125 vs 12/141 : $\chi^2_1 = 0.16$, ns ; 9/125 vs 4/141 : $\chi^2_1 = 2.71$, ns).

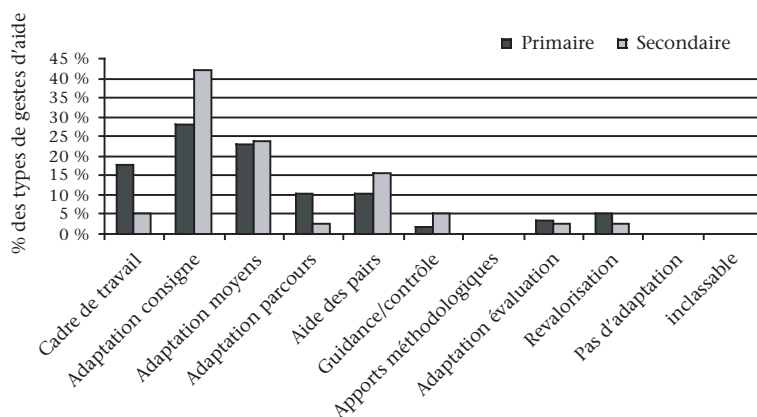
5 [$\chi^2_1 = **$, ns] signifie que la différence entre les deux groupes est non significative

Au total, lors de la première année d'expérience intégrative, les enseignants du primaire semblent avoir recours dans leur pratique à un éventail plus large de gestes d'adaptation que leurs collègues du secondaire. Ces derniers proposeraient aux élèves en intégration, surtout un étayage *in situ* pendant la réalisation des tâches ainsi qu'une évaluation spécifique. Ces professeurs paraissent admettre difficilement qu'un élève ayant des besoins particuliers fasse « autre chose » que ses camarades lorsqu'il est intégré dans une classe ordinaire ou même que ces derniers puissent « l'aider à faire ».

5.2. Gestes d'adaptation, niveau d'enseignement et durée d'intégration

Au total, 95 énoncés, dont 57 formulés par les professeurs d'école et 38 par les professeurs de collège, faisaient référence aux gestes d'adaptation.

Figure 2 – Gestes d'adaptation pédagogique déclarés mis en œuvre par les enseignants du 1^{er} et 2nd degré à la fin du processus d'intégration



Trois constats principaux peuvent être dressés à partir des résultats observés à la fin du processus d'intégration.

Tout d'abord, après deux années d'intégration, il s'est opéré une sorte de rapprochement entre les enseignants du premier et du second degré. Ils se différencient moins par rapport aux gestes d'adaptation qu'ils disent mettre en œuvre. En effet, l'**adaptation des consignes** (16/57 vs 16/38 ; $\chi^2_1 = 3,24$, $p > .10$, *ns*), l'**aide entre pairs** (6/57 vs 6/38 ; $\chi^2_1 = 0,94$, *ns*) et l'**adaptation des moyens** (13/57 vs 9/38 ; $\chi^2_1 = 0,38$, *ns*) constituent désormais les gestes majoritairement évoqués par tous les enseignants, quel que soit leur niveau d'intervention. De la même manière, l'**adaptation à l'évaluation** (2/57 vs 1/38) et la **guidance/contrôle individualisé** (1/57 vs 2/38) ne sont quasiment plus mentionnés comme des gestes d'aide par les enseignants du secondaire comme du primaire.

Ensuite, le **cadre de travail** commence maintenant à être mentionné par les enseignants du primaire, ce qui n'est toujours pas le cas pour ceux du

secondaire. Cette différence reste cependant non significative (10/57 vs 2/38 ; $\chi^2_1 = 2,46$, $p > .10$, *ns*).

Enfin, les professeurs du secondaire n'évoquent toujours pas la possibilité d'un **parcours individualisé** comme étayage possible, alors que les enseignants du primaire continuent à le mentionner, sans pour autant se distinguer de façon statistiquement significative de leurs homologues (6/57 vs 1/38 ; $\chi^2_1 = 2,08$, $p > .10$, *ns*).

6. Discussion

Intégrer, en classe ordinaire, un élève souffrant de TSLE nécessite de développer des pratiques ajustées qui permettent de compenser les effets du trouble en évitant par exemple de lui proposer des tâches qui seraient pour lui irréalisables. Ces pratiques ont pour fonction de lui permettre de dépasser ses difficultés. Ainsi, la première des aides à apporter est bien celle que l'enseignant fournit dans sa classe en mettant en œuvre une pédagogie différenciée (Peslouan et Rivalland, 2003). A cet égard le premier constat qui peut être fait à partir des résultats est que tous les enseignants impliqués dans cette expérimentation, quel que soit leur niveau d'enseignement, disent faire de la différenciation pédagogique dans le but d'aider les élèves intégrés à surmonter leurs difficultés.

De plus, les gestes d'adaptation utilisés par les enseignants avec des élèves en très grande difficulté de lecture sont des gestes « simples ». En effet, placer un élève devant, l'autoriser à moins prendre de notes, lui distribuer des photocopies du cours, lui relire les consignes écrites, simplifier les consignes et la présentation des exercices, adapter l'évaluation sont des gestes fondamentaux et largement utilisés. Pour autant, malgré la simplicité apparente, leur mise en œuvre réfléchie représente pour l'enseignant une sorte de « mini révolution » dans sa manière de concevoir la prise en charge de la difficulté scolaire dans le cadre de sa classe ordinaire. Deux éléments corroborent cette dernière idée. Tout d'abord, les enseignants la mentionnent spontanément et à plusieurs reprises en réponse à la question n° 4 concernant les difficultés et obstacles qu'ils ont rencontrés (cf. § 4.1.)

exemple 1 : *c'est pas facile, en fait, de simplifier une consigne. On le dit ... on croit le faire, mais on le fait pas, en fait. Il faut longtemps et c'est au fil du temps qu'on le met en place systématiquement ;*

exemple 2 : *le plus difficile c'est se mettre à comprendre les difficultés, se mettre à la place des élèves et à comprendre comment ils fonctionnent. Faut faire ça si l'on veut adapter, comme vous dites, les consignes, les supports de l'enseignement ; On croit que c'est simple, mais si on analyse pas ... on se plante (...) pour un enseignant de maths, comme moi, ça a été très difficile de comprendre cela, de le mettre en application ...*

Deuxièmement, les résultats observés sur l'évolution des gestes au fil du temps mettent aussi en évidence l'idée de « mini révolution ». En effet, il est intéressant de constater que les gestes d'adaptation mentionnés au début de

l'expérience d'intégration par les enseignants du premier et second degré étaient pour partie seulement identiques. Ainsi, tous ont opéré une différenciation pédagogique visant à compenser les problèmes en lecture/écriture en s'appuyant sur l'**adaptation des supports d'apprentissage** et de l'**activité de lecture de l'élève**. Ils ont aussi cherché à maintenir l'élève dans la tâche à l'aide d'une **guidance individualisée**. Ce souci commun aux professeurs d'école et de collège les a amenés, par exemple, à circuler plus dans la classe pour contrôler le travail en cours de réalisation, ou à demander à l'élève de reformuler la consigne. Il semble que ces moyens de différenciation soient les plus évidents à mettre en place quel que soit le niveau d'enseignement.

Au contraire, et toujours en début d'intégration, d'autres types de gestes semblent plus spécifiques et varient en fonction du niveau d'intervention des professeurs. C'est le cas, par exemple, de l'**adaptation de l'évaluation** (évaluation critériée, adaptations des supports, évaluation orale des connaissances...) qui apparaît comme l'apanage des enseignants du second degré, alors que l'**individualisation des apprentissages** est plutôt l'affaire des enseignants du primaire, qui en réduisant la quantité des savoirs et notions à acquérir ou en limitant l'éventail des matières enseignées, semblent privilégier le niveau réel des élèves intégrés plutôt que leur niveau scolaire théorique.

La focalisation des professeurs de collège sur la dimension évaluative et leur frilosité à individualiser les apprentissages proposés aux élèves intégrés pourraient concrétiser une préoccupation spontanée majeure, qui consiste à amener l'élève le plus près possible de la norme institutionnelle afin qu'il puisse, en bout de course, valider un diplôme. En d'autres termes, les enseignants du second degré, plus que leurs homologues du premier degré, se trouveraient dans une situation paradoxale, tiraillés entre la mission qui leur est fixée, consistant à prendre en charge l'élève à besoins particuliers intégré dans sa différence jusqu'à prendre en compte ce qu'il ne peut pas faire à cause de son trouble, et leur désir de l'amener au terme du curriculum scolaire normal défini par les programmes et les textes institutionnels. En effet, même si ces textes ont largement évolué ces cinq dernières années et rendent maintenant possible un aménagement des conditions d'examen pour les élèves handicapés (tiers temps supplémentaire, mise en disposition d'un secrétaire ; BO n° 13 du 31 mars 2006), il n'est toujours pas possible, contrairement à ce qui se fait par exemple en Italie, d'établir une modulation curriculaire permettant, de passer un examen sur la base d'un programme individualisé (pour description du système italien, voir De Anna, 2003). Dans ce cadre, il n'est donc pas étonnant que l'individualisation, dans le second degré, soit un geste peu évoqué car, comme le note Legrand (1998) individualiser c'est « se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa propre nature et des contenus des savoirs fixés par l'institution » (p. 767), et fréquemment rappelés par ses représentants.

Par ailleurs, les résultats indiquent clairement qu'avec le temps et l'expérience, il s'opère un rapprochement entre les modes d'adaptation des enseignants du premier et du second degré. En effet, au bout de deux années

d'intégration, lorsque l'on interroge ces mêmes enseignants sur ce qu'ils ont le plus modifié dans leur pratique pour intégrer les élèves à besoins particuliers, ils évoquent massivement l'**adaptation des moyens**, l'**entraide entre pairs**, et l'**adaptation des consignes** alors que l'**adaptation de l'évaluation** et la **guidance individualisée** ne sont plus mentionnées. Tout se passe comme si l'expérience acquise au cours des deux années à propos de l'intégration d'un élève très en écart à la norme permettait à ces enseignants de repérer et sélectionner des gestes clés particulièrement adaptés à cette situation inhabituelle jusqu'alors. Ces gestes sont très largement comparables à ceux définis par Zakhartchouk (2006) et considérés comme des « ruses pédagogiques » qui permettent au plus grand nombre d'élèves d'apprendre. Selon cet auteur, être pédagogue c'est faire la différence entre l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner en développant et diffusant dans sa classe des pratiques de coopération et d'entraide, des méthodes pour la compréhension des consignes (Zakhartchouk, 2004), des gestes qui donnent sens à l'apprentissage et au savoir.

L'**adaptation des moyens** et des **consignes** sont des gestes qui ont pour fonction, selon Bruner (1996), de « réduire le degré de liberté », c'est-à-dire, de minimiser l'espace où l'élève peut se perdre. Ils contribuent donc à rendre explicites la mise en scène des savoirs à faire acquérir et la tâche à effectuer à cette fin. Pour autant, ces manières d'étayer ne doivent pas conduire à une simplification telle que l'on n'enseignerait plus, en bout de course, ce que l'on voulait enseigner (notion de secondarisation selon Bautier, 2005). C'est bien ainsi « l'art du compromis » qu'un enseignant doit mettre en place dans sa classe.

Trouver la bonne mesure de la « simplification », développer « l'art du compromis » au travers de ces gestes élémentaires nécessitent du temps, comme en témoigne le délai important de la stabilisation de cette compétence chez des enseignants déjà expérimentés. Ce constat est d'autant plus pertinent si l'on considère que ces enseignants étaient accompagnés et étayés durant le processus intégratif. Ainsi, malgré le fait que l'adaptation des pratiques enseignantes en vue de favoriser l'intégration d'un élève ne relève pas de la construction de solutions exceptionnelles mais soit plutôt de l'ordre de la ruse pédagogique, il n'en reste pas moins que donner du temps aux enseignants pour éclairer ces gestes au travers de l'analyse de pratique (par exemple) est non seulement nécessaire, mais représente un gage de réussite du processus intégratif. Cette analyse en terme de mise en œuvre de « gestes adaptés et réfléchis » interroge de façon plus large la didactique des disciplines. La nécessité de cette interrogation émane aussi d'une analyse plus microscopique des réponses des enseignants. En effet, les professeurs d'EPS et de disciplines artistiques ont évoqué soit une absence d'adaptation soit une adaptation limitée et bien moindre que celle évoquée, par exemple, par les enseignants de français. Le faible effectif d'enseignants de ces disciplines dans l'échantillon étudiée (au total 5 professeurs) incite à la prudence quant aux conclusions à tirer de ce constat tout en appelant de nouvelles recherches pour mieux traiter la

question de la situation de handicap et des adaptations qu'elle requiert dans une perspective disciplinaire didactique et comparative.

Dans un autre registre, ce temps important de stabilisation laisse aussi à penser que l'expérimentation a un impact sur les représentations des enseignants concernant le handicap et l'intégration en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers. Si, accueillir un élève « hors norme » dans sa classe ordinaire bouscule nécessairement les représentations, alors l'accompagnement des enseignants a aussi un rôle à jouer dans ce champ. D'ailleurs, selon Thomazet (2006) la formation des maîtres à la prise en compte des élèves à besoins particuliers doit répondre à deux grands principes : affirmer l'attention à la différence comme principe d'action et ne pas opposer groupe classe et dispositif d'intégration. De la même façon, pour De Anna (2003), la présence d'un élève handicapé en classe ordinaire exige de la part d'un enseignant :

- d'accepter de ne pas savoir, de tâtonner, et de se tromper,
- d'observer « autrement »,
- d'être très patient et de savoir attendre,
- d'accepter les moindres progrès, les micro-réponses, d'accepter même que ce soient les seuls objectifs,
- d'accepter que les apprentissages scolaires constituent une partie seulement de l'action du processus d'intégration.

Dans ce cadre, c'est donc bien la sphère des attitudes qu'il faut aussi interroger, mettre en avant et éclairer dans le cadre de la formation.

Au total, prendre en charge en classe ordinaire un élève porteur de handicap (dans le cadre de l'expérience conduite de trouble sévère du langage écrit) relève de la mise en œuvre de gestes pédagogiques et d'attitudes adaptés, qu'il convient de travailler avec les enseignants dans le cadre d'un accompagnement. C'est aussi ce que semble préconiser la loi de février 2005 qui défend l'idée de l'accessibilité aux connaissances de tous les élèves grâce à une compensation adaptée des effets des handicaps dans le cadre d'une scolarisation la plus ordinaire possible afin de permettre à chacun d'exercer sa citoyenneté et de réaliser un projet de vie, ce qui suppose l'apprentissage et la compréhension de la différence.

Références

- BARDIN, L. (1989) : *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BAUTIER, E. (2005) : « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in N. Ramognino et P. Vergès, (dir.) : *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, publications de l'université de Provence.

- BELMONT, B. et VERILLON A. (2003) : *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous*, Paris, INRP & CTNERHI.
- BRUNER, J.S. (1996) : *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- BRUNER, J.S. (1984) : « Contextes et formats », in Deleau M. (dir.) : *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes.
- CHAUVEAU, G. (2004) : « L'accès au savoir lire de base et la découverte de la culture écrite », *La nouvelle revue de l'AIS*, 25, p. 10-16.
- DE ANNA, L. (2003) : « Un enfant gravement handicapé à l'école. L'intégration dans le contexte italien », in B. Belmont et A. Verillon (dir.) : *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous*, p. 37-59, Paris, INRP & CTNERHI.
- DELAHAIE, M. (2004) : *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*, Paris, Impes éditions.
- GAONAC'H, D. et FAYOL, M. (2003) : *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette.
- GLASMAN, D. (2003) : « Question sur l'aide individualisée », *Éducation & Formations*, n° 65, p. 143-154.
- GOIGOUX, R. (2001) : « De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture », in G. Chauveau (dir.) : *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, p. 72-88, Paris, Retz.
- GOLDER, C. et GAONAC'H, D. (1998) : *Lire et comprendre*, Paris, Hachette.
- HABIB, M. (2003) : *La dyslexie à livre ouvert*, Marseille, Résodys.
- JAMET, F. (2003) : « De la Classification internationale du handicap (CIH) à la classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF) », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 22, p. 163-171.
- LEGRAND, L. (1998) : « Pédagogie différenciée », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 762-767, Paris, Nathan.
- ONL, (2005) : *Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Les journées de l'Observatoire*, Paris, édition du ministère de l'Éducation nationale.
- ONL, (1998) : *Apprendre à lire*, CNDP, Odile Jacob.
- PESLOUAN, D. et RIVALLAND, G. (2003) : *Guide des aides aux élèves en difficulté. Adaptation et intégration scolaires*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- PLAKE, B., HAMBLETON, R. & JAEGER, R. (1997) : « A new standard-setting method for performance assessments: The dominant profile judgment method and some field-test results », *Educational and Psychological Measurement*, Vol 57,3, p. 400-411.
- PLAISANCE, E. (2003) : « Évolution historique des notions », in B. Belmont et A. Vérillon (dir.). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous*, p. 23-34, Paris, INRP & CTNERHI.
- PLAISANCE, E. et GARDOU, C. (Dir.). (2001) : « Situation de handicap et institution scolaire », *Revue française de pédagogie*, numéro spécial 134.

- PLAZA, M. (2001) : « Pour un modèle intégratif des dyslexies de l'enfant », *Psychologie & Éducation*, n° 47, p. 77-90.
- VAN HOUT, A. et ESTIENNE F. (1998) : *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Paris, Masson.
- THOMAZET, S. (2006) : « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école », *Le Français Aujourd'hui*, n° 152, p. 19-27.
- THOMAZET, S. (2003) : « La formation des maîtres dans la perspective d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers », in *Système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*, p. 49-55, Paris, édition du ministère de l'Éducation nationale, Coll. A propos de...
- VERILLON, A., BELMONT, B. et AUBLÉ, J.P. (2000) : « Scolarisation des enfants handicapés : quelles collaborations entre professionnels », in M. Chauvière & E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ZAKHARTCHOUK, J.M. (2006) : *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves. Réflexion et exemples de pratiques*, Paris, CRDP d'Amiens.
- ZAKHARTCHOUK, J.M. (2004) : « Les aider à comprendre les consignes », *La nouvelle revue de l'AIAS*, 25, p. 34-44.
- ZAFFRAN, J. (1997) : *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, L'Harmattan.

Textes officiels

- BO n° 13 du 31 mars 2006 : *Préparation de la rentrée*. [Circulaire n° 2006-051 du 27-3-2006]
- BO n° 3 du 19 janvier 2006. *Candidats handicapés. Aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap* [Décret n° 2005-1617 du 21-12-2005]
- BO n° 19 du 9 mai 2002 : *Enseignements élémentaire et secondaire : adaptation et intégration scolaires : Accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002 ; Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves*
- BO n° 6 du 7 février 2002 : *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit*
- Loi 2005-102 du 11 février 2005 ; *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.
- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 ; *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*.

Les ateliers de lecture au cycle 3 de l'école primaire : dispositif pertinent d'aide à la compréhension des textes ?

Luc Maisonneuve, laboratoires CREAD – IUFM de Bretagne et CELAM – université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Les programmes de l'école primaire de février 2002 prévoient au cycle 3 la mise en place d'ateliers de lecture. Ces programmes restent très évasifs sur la forme et le contenu de ces ateliers. La recherche entamée dès 2003 a donc porté dans un premier temps sur ce que pourraient a priori être des ateliers de lecture (adéquation difficultés / ateliers de lecture). Dans un second temps, à partir de ce travail initial, une première expérimentation a eu lieu dans une classe de CM 2 (évaluation des élèves, mise en place de quelques ateliers). L'analyse de l'ensemble des données recueillies jusqu'alors a permis de mettre en évidence l'intérêt de quelques notions (notions de « scénario(s) », de « boucles rétrospectives » et de « processus d'agencement »). Ces notions sont encore en cours d'élaboration. Une seconde recherche, qui débutera en septembre 2006, se propose de les approfondir et de les tester à travers la mise en place d'ateliers de lecture sur l'ensemble du cycle 3 de la même école. Les résultats présentés sont donc à considérer comme tout à fait provisoires.

Si nul ne conteste qu'il y a des élèves en difficulté de lecture, personne ne s'accorde sur la nature de ces difficultés, leur ampleur, leur origine ou leur traitement¹. La recherche en cours dont je vais essayer de rendre compte ne prétend, en l'occurrence, à aucune exhaustivité et ne propose aucune explication ou solution miraculeuses. Celle-ci s'intitule « Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d'aide à la compréhension des textes ? » et s'ancre sur le dispositif « ateliers de lecture » présenté dans les programmes de l'école primaire parus en février 2002. La volonté de mettre en place ce nouveau dispositif laisse en effet entendre, en creux, le constat d'une insatisfaction quant à la prise en charge des élèves en difficulté de lecture et/ou des difficultés des élèves en lecture. Une

1 Pour une recension de ces difficultés voir par exemple : R. GOIGOUX (2000).

rapide présentation et analyse de ces textes, ainsi que l'interprétation qui en a été retenue, vont donc constituer le premier point de cet exposé.

C'est dans ce cadre, qu'*a priori*, je me suis interrogé sur ce que pourraient être des ateliers de lecture². J'ai ainsi provisoirement identifié onze ateliers de lecture différents et proposé pour chacun d'entre eux quelques exemples d'activités. Cette proposition s'appuie sur l'abondante littérature sur le sujet et une analyse des résultats aux évaluations CE 2 et 6^e (1990-2004).

Cette première réflexion a été accompagnée d'un travail visant à mesurer les difficultés repérées lors de l'identification de ces onze ateliers avec les performances en lecture et en écriture d'un groupe d'élèves de cycle 3 à partir d'une évaluation spécifique effectuée fin septembre 2005³.

Si ces évaluations ont largement confirmé les difficultés initialement postulées, elles ont aussi mis en relief l'extrême hétérogénéité des élèves. Il est ainsi presque impossible de regrouper plus de deux élèves ayant un profil commun, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'organisation d'ateliers de lecture.

Prenant en compte ces constats, j'ai mené deux ateliers de lecture en janvier et février 2006 avec un groupe de six élèves de CM 2 (classe évaluée en septembre 2005). Je présenterai et, dans la mesure du possible, je justifierai les choix effectués lors de l'un de ces ateliers avant d'en analyser quelques-uns des traits les plus remarquables.

Enfin, si j'ai choisi d'organiser cet exposé de manière chronologique c'est parce que les problèmes et/ou les interrogations ont surgi au fur et à mesure de l'avancée de la recherche. L'analyse se veut, modestement, une réflexion sur et au gré de cette avancée, si toutefois, bien entendu, avancée il y a eu.

1. Cadrage institutionnel

1.1. Les programmes de février 2002

Si l'entrée « ateliers de lecture » du sommaire de programmes de 2002 se situe dans le domaine « Littérature (lire, dire, écrire) » lui-même inclus dans le domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine »⁴, la première mention des ateliers de lecture se trouve dans le domaine « Maîtrise du langage et de la langue française » :

« On lit, on écrit de la littérature, de l'histoire, de la géographie, des sciences, etc. Pour éviter que l'entraînement, encore nécessaire à cet âge, ne soit négligé, chacun de ces domaines comporte, dans l'horaire qui est le sien, des "ateliers" de lecture destinés à renforcer les compétences de tous les élèves (stratégies de compréhension, automatisation de la reconnaissance des mots). Les objectifs de

2 MAISONNEUVE L. (2004).

3 École publique primaire Jean-Monnet à Quimper (classes de F. Laé – CE 2, D. Bétin – CM 1 et Y. Chobeau – CM 2).

4 Ministère de l'Éducation nationale (2002).

ces ateliers, bien qu'ils concernent tous les domaines disciplinaires, sont plus particulièrement détaillés dans le programme du domaine *Littérature*⁵. »

Ce texte appelle au moins trois remarques : premièrement, bien que tous les domaines disciplinaires soient concernés, on serait bien en peine, hormis en « Littérature », de trouver un quelconque rappel de ces ateliers dans l'exposé des différents programmes ; deuxièmement, si le texte dit explicitement : « on lit, on écrit... », l'intitulé « ateliers de lecture » ne mentionne que la lecture, choix confirmé par la très rapide description des compétences visées : les « stratégies de compréhension » et l'« automatisation de la reconnaissance des mots » ; enfin, ceux-ci concernent « tous les élèves ». J'y reviendrai.

Ces points sont repris et développés dans le domaine « Littérature »⁶ et deux priorités sont données aux ateliers de lecture : aider les élèves lors de la découverte de « textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture » et leur « apprendre à mieux gérer : d'une part [le traitement successif des] marques linguistiques du texte, d'autre part [l'élaboration de] la compréhension en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lues mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissances sur le thème du texte, connaissances sur la langue)⁷. » Si la première priorité n'est jamais rappelée dans les programmes, ce n'est pas le cas de la seconde, tout particulièrement l'aspect « traitement des marques linguistiques ».

Le texte revient ensuite sur la nécessaire prise en compte de l'écriture (p. 74), notamment pour la maîtrise de l'orthographe et, sans donner aucune indication précise, invite à ce que les ateliers s'inscrivent dans une programmation : « Les ateliers doivent donc offrir des activités judicieusement programmées, susceptibles de faire découvrir ces démarches [traitement des marques linguistiques, élaboration de la compréhension à partir de la signification des mots et des phrases en mobilisant des connaissances préalables] de manière ordonnée, tout en consolidant les bases de l'acte de lecture (automatisation de la reconnaissance des mots)⁸. »

Si ce n'est par conséquent l'insistance sur les aspects linguistiques de la lecture, rien, ou très peu de chose, n'est donc explicitement exprimé (temps que l'on peut, ou doit, consacrer aux ateliers de lecture ; activités envisagées ; élèves auxquels ils s'adressent – l'automatisation des mots, par exemple, concerne-t-elle « tous » les élèves ? ; liaison avec les différents programmes disciplinaires et notamment avec celui de littérature dans lequel ils sont pourtant inclus ; etc.).

5 *Ibid.*, p. 67.

6 *Ibid.*, ateliers de lecture, p. 73-74.

7 *Ibid.*, p. 74.

8 *Ibid.*, p. 74.

1.2. Le document d'application d'août 2002

Le document d'application des programmes *Littérature, cycle 3* d'août 2002 reprend et développe en cinq pages intitulées « Ateliers de lecture » les programmes de février 2002. Sous le sous-titre « Les finalités », le document revient sur les deux principaux aspects déjà identifiés de la maîtrise de la lecture : l'automatisation des procédures de déchiffrage : « Le cycle 2 a amené le lecteur débutant au seuil de cette automatisation de la lecture (on l'appelait autrefois la lecture courante), le cycle 3 doit le conduire jusqu'à une véritable maîtrise⁹ » et la compréhension (sept lignes qui rappellent que celle-ci est mesurée lors des évaluations de CE 2). La compréhension ne sera plus dès lors considérée que comme le résultat de l'automatisation de la lecture : « Les ateliers de lecture sont prévus dans les programmes du cycle 3 pour, précisément, renforcer la reconnaissance des mots et le repérage des structures syntaxiques des énoncés¹⁰. » Ce sont donc bien les stratégies de déchiffrage (lexical et syntaxique) qui sont le principal objet du développement, le texte ajoutant même : « La vitesse de lecture augmente, non parce qu'on saute des mots, mais parce qu'on reconnaît plus vite tous les mots et toutes les marques du texte¹¹. »

Le lexique, la morphosyntaxe et la cohésion du texte sont les trois directions de travail proposées pour répondre aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage et/ou du renforcement de l'automatisation de la lecture : pour le lexique, utilisation de banques lexicographiques et travail soutenu des correspondances graphophonologiques ; pour la morphosyntaxe, la segmentation (repérage des mots), le regroupement à l'aide des marques flexionnelles (du type chaînes d'accords) et la ponctuation ; pour la cohésion textuelle, essentiellement les procédés de substitution.

Enfin, la conclusion de ce texte est en partie contradictoire avec ce qui a été avancé jusque là. En effet, dire que les ateliers de lecture, d'une part, « visent à faire rencontrer de manière artificielle (dans une situation d'exercice) des mots, des types d'énoncés ou des formes syntaxiques que l'on a peu de chances de rencontrer fréquemment dans les textes qu'on lit par ailleurs », revient à dire que les ateliers de lecture n'ont pas pour objectif d'aider les élèves à lire ce qu'ils ont habituellement à lire – en contradiction avec le fait d'aider les élèves lors de leur première rencontre avec des « nouveaux types de textes » ou des « nouvelles modalités de lecture », et, d'autre part, dire qu'« ils visent à automatiser les traitements de ces formes ou de ces marques et, donc, ne relèvent pas de l'analyse réflexive (ou, du moins, pas seulement) ; [qu']ils doivent rester des jeux sur le langage pour ne pas lasser les élèves tout en étant suffisamment itératifs ; [qu']ils doivent trouver une place régulière dans les activités de la semaine et, si nécessaire, être utilisés de manière différenciée pour soutenir

9 Ministère de l'Éducation nationale (août 2002).

10 *Ibid.*, p. 60.

11 *Ibid.*, p. 60.

les élèves qui en ont le plus besoin¹² », c'est revenir sur l'affirmation que les ateliers de lecture concernent « tous » les élèves et, par ailleurs, implicitement invalider leur ancrage dans les différents domaines disciplinaires puisque la compréhension des textes lus ne semble pas requise.

L'ensemble de ces textes, me semble-t-il, laisse à penser que les ateliers de lecture n'ont pour autre finalité que de mettre en place et/ou de renforcer le traitement linguistique des textes à lire. Sans pour autant nier l'importance de cette compétence, absolument nécessaire, cette interprétation me paraît restrictive puisqu'elle minore le lien tout aussi nécessaire, par exemple, à l'écriture et à la compréhension. La recherche que j'ai initiée tente, sans aucun doute encore très maladroitement, de prendre en compte ces dimensions.

2. Les ateliers de lecture : première proposition

À partir des résultats aux évaluations CE 2 et 6^e (1990 à 2004) et de nombreux travaux sur le sujet, j'ai essayé de recenser un certain nombre de difficultés ou d'ensembles de difficultés rencontrés par les élèves sans essayer, dans un premier temps, de faire la part entre les élèves, l'hypothèse étant que les élèves en grande difficulté de lecture rencontrent nécessairement tout ou partie de ces difficultés¹³. Ce n'est que dans un second temps que mon objectif était de repérer, parmi ces difficultés, un certain nombre d'entre elles spécifiques à ces élèves. Je suis alors parvenu à identifier onze ateliers de lecture répondant, peu ou prou, aux difficultés rencontrées¹⁴.

Ce recensement, je le concède, présente le défaut majeur de laisser entendre que lire peut se résumer à une somme de compétences apparemment disjointes sans que jamais l'élaboration de cette somme soit envisagée. Sans que les ateliers de lecture ne doivent conduire à une atomisation des tâches celle-ci me paraît nécessaire à une aide ponctuelle et précise si toutefois une telle configuration se présente, ce qui reste bien entendu à démontrer. Par ailleurs, l'ensemble de ces activités a toute sa place dans les séances consacrées à la lecture, aussi bien en littérature que dans les autres disciplines. Enfin, il me paraît également plus intéressant de concevoir les ateliers de lecture dans une perspective de prévention et/ou d'accompagnement de la lecture, notamment en littérature, plutôt que dans une perspective de remédiation. Ceci est donc en contradiction avec l'artificialité (« situation d'exercice ») prônée par les programmes,

12 *Ibid.*, p. 64.

13 Je ne reviens pas ici sur les évaluations CE2 et 6^e dont les résultats ont été largement commentés par ailleurs.

14 *Op. cit.*, *Enjeux* n° 61. Les onze ateliers sont les suivants : atelier n° 1 : le déchiffrage / les relations graphophonologiques ; atelier n° 2 : lecture à haute voix ; atelier n° 3 : aide à la lecture d'œuvres intégrales / lecture accompagnée (commentée) ; atelier n° 4 : la chronologie, la logique et la causalité ; atelier n° 5 : l'implicite (indices temporels, désignation des personnages, lieux, actions...) ; atelier n° 6 : les procédés de substitution - le personnage ; atelier n° 7 : les primitives (le temps, le lieu, le personnage, les objets, etc.) ; atelier n° 8 : poser des questions ; atelier n° 9 : évocation ; atelier n° 10 : le narrateur, le point de vue ; atelier n° 11 : dire, écrire à partir d'un et/ou sur un texte littéraire.

«*exercice*» pourtant nécessaire. Je mesure bien cette contradiction et, pour le moment je ne vois pas comment la résoudre. Néanmoins, et malgré cette réticence, ce premier travail m'a permis de faire le point préalablement sur l'ensemble des difficultés des élèves en lecture, d'une part, et de repérer celles rencontrées plus spécifiquement par les élèves en grande difficulté, d'autre part. À ce stade de ma réflexion, mon insatisfaction principale tenait aux compétences évaluées dans les évaluations officielles qui ne prennent pas ou très peu en compte un certain nombre de compétences (par exemple, la saisie de l'implicite ou l'évocation) pourtant soulignées, par la recherche et par les enseignants de cycle 3, comme très difficiles à maîtriser.

3. Évaluation spécifique en cycle 3 (septembre 2005)

Compte tenu de ce premier bilan, j'ai proposé le même test à l'ensemble des élèves du cycle 3 de la même école (sur les 77 élèves inscrits dans les trois classes du cycle 3, 72 ont répondu à tous les items). Je concède que si ce test était tout aussi ponctuel et hors contexte que les évaluations officielles, il devait me permettre, d'une part, de ne pas seulement me baser sur le ressenti des trois enseignants et, d'autre part, d'en comparer les résultats avec ce ressenti¹⁵. Le test était composé de la lecture de deux courts textes extraits des évaluations à l'entrée en CE2 et en 6^e des années antérieures. J'ai conservé certains des items proposés par ces évaluations et j'en ai ajouté quelques-uns afin de mesurer, comme je l'ai dit, quelques compétences que ces évaluations ne mesurent pas. Enfin, tous les élèves répondaient aux mêmes consignes, qu'ils soient en CE 2 ou en CM2. Je voulais de la sorte mettre en évidence d'éventuelles spécificités liées à l'âge et aux apprentissages réalisés par les élèves.

Comme il me paraît fastidieux et d'un intérêt limité d'exposer ici l'ensemble des résultats de cette évaluation, j'ai choisi de ne présenter que les plus significatifs¹⁶ :

1. Sur 72 élèves, 7 ont une année de retard. Sur ces 7 élèves, 5 échouent massivement.
2. Un certain nombre d'erreurs semblent d'ailleurs résister. Celles-ci concernent principalement des élèves qui ont déjà été signalés comme ayant des difficultés depuis longtemps (depuis la maternelle pour quelques élèves de CM 2). Leur entrée dans l'écrit (classe de CP) a souvent posé beaucoup de problèmes. La ou les causes de ces problèmes sont mal identifiées (dyslexie ? déficience intellectuelle mineure ? motivation ? etc.).
3. Beaucoup trop d'élèves semblent s'installer dans « l'à-peu-près » : peu de prélèvement d'informations, recours à leurs connaissances plutôt

¹⁵ Malgré mes efforts, je n'ai pu, pour le moment, évaluer les performances des élèves en lecture à haute voix et lors de la lecture de textes longs (résistance à la fatigabilité, capacité à intégrer des informations, gestion des systèmes isotopiques, etc.)

¹⁶ Pour une analyse plus complète, voir : L. MAISONNEUVE (2006c).

qu'à ce qui est écrit et ceci dès les premiers mots, devinette plus qu'effort de compréhension, etc.

4. Il semble y avoir un « seuil » entre la classe de CE 2 et celle de CM 1 (progrès sensibles) et, de manière corrélative, une évolution peu marquée de la classe de CM 1 à celle de CM 2 (effet des groupes d'élèves considérés ? effet maître spécifique à cette école ? ceci reste à examiner).
5. Une grande dispersion des erreurs a pu enfin être constatée avec pour conséquence une extrême difficulté à regrouper des élèves et ce même dans les cas d'échecs multiples. Ainsi sur les 25 élèves que j'ai pu repérer comme ayant des difficultés importantes, seuls 2 d'entre eux semblent avoir un profil comparable.

Malgré cette dispersion, les résultats des élèves les plus en difficulté montrent un certain nombre d'erreurs récurrentes, principalement difficulté à :

- identifier le « bon » résumé d'un texte ;
- saisir l'implicite et, tout particulièrement, l'implicite objectif (tout particulièrement en ce qui concerne les présupposés) ;
- élaborer des inférences que celles-ci soient explicites ou, *a fortiori*, implicites (chronologie et causalité, mise en relation d'informations dispersées) ;
- faire la part entre la signification du texte « en soi » et du texte « pour soi » ;
- écrire à partir d'un texte, que cet écrit soit de type descriptif (à partir d'un dessin réalisé préalablement, décrire une scène évoquée par le texte – texte *en soi*) ou de type argumentatif (à partir de ce qui arrive au personnage principal du texte 2, dire si l'on aimerait se trouver dans la même situation puis justifier cette opinion – texte « pour soi »).

La lecture de ces résultats montre l'ampleur de la tâche à accomplir. Le risque, à mon avis comme je l'ai déjà dit, serait d'essayer de répondre à chacun de ces problèmes isolément (d'essayer de mettre en place un atelier de lecture pour chacun d'entre eux, par exemple, ce qui était la dérive de mon travail initial) et de transformer l'acte de lire en une succession de micro-tâches ou de micro-compétences à acquérir. Afin de contrer cette difficulté, si toutefois cela est possible, l'une des pistes que j'ai essayé d'explorer a consisté à essayer de hiérarchiser les difficultés et les priorités puis de faire le pari, réfléchi, d'un engendrement des tâches à partir de la maîtrise d'une première tâche (la résolution de la difficulté retenue), celle-ci devant entraîner, de proche en proche et presque nécessairement, la maîtrise d'autres tâches. C'est ainsi, par exemple, que les programmes postulent, notamment par le nombre de pages qui lui est consacrée, que la maîtrise des aspects linguistiques du texte est un préalable. Par ailleurs, d'une part, postuler un engendrement ne le rend pas *ipso facto* opérationnel, voire possible et, d'autre part, même si cela est, celui-ci doit être accompagné ne serait-ce que par l'explicitation systématique des apprentissages effectués et par le fait que certaines tâches nécessitent sans aucun doute un accompagnement plus important que d'autres. Enfin, si j'ai retenu le terme

d'engendrement c'est que je suis incapable de proposer une progression *a priori*. Le choix de la première tâche est donc essentiel et je vais y revenir plus bas, notamment lors de l'examen plus spécifique des ateliers de lecture que j'ai menés en classe. Mais avant cela, il me faut rapidement présenter trois notions qui m'ont servi lors de ces ateliers.

4. Notions en cours d'élaboration

Ces deux premières années de recherche et les nombreuses expérimentations auxquelles elles ont donné lieu, notamment dans le cadre de mémoires professionnels réalisés par les PE 2¹⁷, m'ont amené à dégager trois notions qui me paraissent essentielles à l'acte de lire : la notion de « scénario(s) », la notion de « boucles rétrospectives » et celle de « processus d'agencement »¹⁸. J'ai retenu ces trois notions parce qu'elles me paraissent pouvoir servir de tâches d'engendrement telles que définies plus haut. Elles prennent en compte la découverte du texte dans sa linéarité, la compréhension et la mémorisation des informations nécessaires à sa compréhension et conduisent à construire une identité de « sujet-lecteur ». Ces notions s'articulent toutes les trois sur ce que j'appelle, pour le moment, la motivation des événements dans un texte narratif, le choix de ce type de texte ayant été largement contingent puisque ce sont avant tout les possibilités d'expérimentations et par conséquent les enseignants avec lesquels nous avons travaillé qui l'ont déterminé. Néanmoins ces notions, quoique habituellement reliées au texte narratif, n'en sont pas néanmoins une exclusivité¹⁹. C'est l'une des raisons pour lesquelles, je les présente comme « en cours d'élaboration ». Je me livre ainsi à un bricolage notionnel qui, je l'espère, ne trahira ni les un ni les autres²⁰.

4.1. La notion de « scénario(s) »

J'entends ici par « scénarios », les différents récits ou embryons de récits (par exemple, un « décrochage » descriptif ou explicatif – en tant qu'élément

17 Par exemple : *Aider à comprendre et interpréter les textes*, M. Benoit, S. Herrault et I. Le Viol (2004) ou *Comment aider les élèves à comprendre l'implicite dans les textes littéraires*, M. Guimier et S. Le Berre (2005).

18 J'emploie le terme « notion » à défaut d'un terme plus précis dans le sens proposé par Le petit Robert : « 3° Objet abstrait de connaissance. » *Le Petit Robert* (1991), Paris, p. 1282.

19 Par « événement » j'entends ici un terme générique qui regroupe les actions et les événements proprement dits, soit : action, toute modification de la trame narrative qui est le fait d'un personnage ; événement, toute modification de cette même trame qui résulte d'un actant non personnifié (« Le concept d'actant remplace avantageusement, surtout en sémiotique littéraire, le terme de personnage, mais aussi celui de *dramatis persona* (V. Propp), car il recouvre non seulement les êtres humains, mais aussi les animaux, les objets ou les concepts. » A. J. Greimas et J. Courtés (1979), p. 3). Repérer la motivation des événements, c'est avant tout être capable de repérer leurs liens de causalité.

20 L. Maisonneuve (2006b).

de récit) qui se mettent en place successivement lors du déroulement d'un récit²¹. Ces scénarios relèvent de deux grandes modalités de présentation :

– d'une part, le(s) scénario(s) principal(aux) ou scénario(s) d'encadrement (apparenté(s) à ce que R. Barthes appelle les « fonctions noyaux »²²). Ces scénarios, constitués d'une suite d'évènements le plus souvent fermée, racontent l'histoire (la fable, l'intrigue) du récit. Ils sont de l'ordre de la succession (axe syntagmatique) ;

– d'autre part, les scénarios qui pourraient être désignés comme seconds (ou parallèles) – ces scénarios sont en quelque sorte des histoires potentielles suggérées ou soulevées par le texte puis abandonnées par celui-ci (assez proches en l'occurrence des « fonctions catalyses » identifiées par R. Barthes²³). Ces scénarios servent souvent à « éclairer » les évènements (justification, explication – voire motivation des évènements). Ces scénarios seconds, s'ils font partie du plaisir de la lecture puisqu'ils en constituent une grande partie de la compréhension et donc de l'intérêt, sont très souvent le lieu de difficultés. En effet, ceux-ci présentent toujours le risque d'entraîner le lecteur sur de fausses pistes narratives dans la mesure où ils ne doivent pas être développés en lieu et place du scénario principal. Le lecteur doit y renoncer en tant qu'histoire – mais non en tant qu'apport informatif – pour poursuivre sa lecture. Ils ont plutôt de l'ordre de la simultanéité (axe paradigmatique).

Si de très nombreux élèves se révèlent incapables de dégager le scénario principal d'un récit, c'est que très souvent ils ne font pas la différence entre scénarios seconds et scénario principal, prenant l'un pour l'autre selon leur degré d'investissement affectif et/ou le partage d'une référence. C'est ainsi, par exemple, que lisant l'album *Le Loup sentimental* de G. de Pennart²⁴, beaucoup d'élèves s'attachent à telle ou telle rencontre du loup plutôt qu'à la compréhension globale de l'intrigue.

4.2. La notion de « boucles rétrospectives »

É. Nonnon (1992), à qui j'emprunte la notion, définit les « boucles rétrospectives » comme un ensemble de procédures intellectuelles intériorisées, procédures qui consistent dans le fait d'être capable de : « Changer de point de vue ou de rôle tout en gardant le but premier, reformuler pour soi-même, s'auto-questionner pour mesurer les acquis et relancer une dynamique de recherche, etc.²⁵ ».

Son apprentissage repose sur un dialogue de régulation (entre un expert et un novice) :

21 Ces scénarios activent un réseau de connaissances issues de l'expérience ordinaire – deux critères possibles : familiarité et intégration (J.-M. Vigouroux et L. Maisonneuve, recherche en cours, IUFM de Bretagne – université de Haute-Bretagne-Rennes 2).

22 R. BARTHES (1^{re} 1964, pour la présente éd. 1981).

23 *Ibid.*

24 G. de PENNART (1999), *Le Loup sentimental*, L'École des Loisirs, Paris.

25 É. NONNON (1992).

« Le guidage de l'adulte [...] se caractérise par un va-et-vient constant entre les niveaux qu'on pourrait appeler «locaux» ou «microstructuraux» (focaliser l'attention de l'enfant sur un geste, un aspect de l'objet, ou un mot ; négocier sur la façon de nommer une action ou sur la signification d'un signe verbal ; expliciter la nature de l'enchaînement entre deux actions successives, intégrer plusieurs actions distinctes dans l'unité d'une même phase de séquence, etc.) et les niveaux «macrostructuraux» (insister sur le but et la logique d'ensemble de l'activité, marquer sa structure générale et la façon dont les actions successives s'y intègrent, susciter les anticipations et multiplier les retours sur le déroulement général de la séquence)²⁶. »

Le dispositif, s'il n'est pas nouveau, est très peu utilisé dans les classes, en tout cas de façon systématique. La nécessaire double intégration, micro-structurale et macro-structurale, des informations est rarement expliquée et/ou explicitée. Les enseignants semblent ainsi présumer, sans doute parce qu'ils n'en perçoivent pas les enjeux, que leurs élèves sont spontanément capables de réaliser ce travail d'intégration, or il n'en est rien.

Par ailleurs, il faut insister sur le fait que la capacité d'effectuer des boucles rétrospectives repose en grande partie sur celle d'inférer, implicitement présente dans le texte d'É. Nonnon. Or, puisque inférer c'est être capable d'établir un ou plusieurs liens, explicites ou implicites, entre une ou plusieurs informations d'un texte, il s'agit d'aller au-delà des seules « actions » d'un texte et de considérer l'action, ou plutôt l'évènement, comme une information, à l'instar des autres informations. Ceci ne préjuge en rien, bien entendu, de la pondération de chacune d'entre elles selon les textes considérés.

4.3. Les processus d'agencement

Troisième et dernière notion en cours d'élaboration, la notion de « processus d'agencement ». Celle-ci, encore plus imprécise et plus fragile que les deux précédentes, a pour origine ce que G. Deleuze appelle un « agencement »²⁷. Il me semble qu'il soit possible, par analogie et sans trop forcer ce concept, de considérer la lecture d'un texte comme un agencement, ou plutôt comme un processus tendant à un agencement (ainsi, par exemple, pas d'inférences ou d'évocations en soi, mais toujours dans un ensemble, dans une interaction visant une organisation cohérente – assez proche en l'occurrence par certains aspects du « modèle mental de la situation » décrit par M. Fayol). Les compétences de lecture requises par les onze ateliers initialement présentés sont donc totalement intriquées. Or, les lecteurs en grande difficulté n'ont pas les compétences pour gérer cette intrication. Il va donc falloir trouver des points d'appui.

C'est ainsi, que même s'il est postulé un certain « foisonnement » du sens, il ne peut y avoir d'apprentissage sans un guidage précis avec pour corolaire les deux conséquences suivantes :

²⁶ *Ibid.*, p. 103.

²⁷ G. DELEUZE (2001).

- c'est à l'enseignant d'arrêter les significations ;
- c'est donc à lui qu'il revient, pour chaque texte étudié, d'arrêter ces significations (de produire en l'occurrence un agencement).

L'exercice est difficile puisqu'il faut encadrer, et donc rassurer, le lecteur débutant tout en lui laissant une place où s'exprimer. La notion de processus d'agencement, telle que j'essaie de l'élaborer, tente de répondre à cette double exigence. Les tâtonnements de cette présentation ne sont que le reflet de ce qu'il reste à préciser, ce sera d'ailleurs l'un des objets, sans doute essentiel, de la recherche en cours.

5. Un atelier : aspects positifs et dysfonctionnements

Durant l'année scolaire 2005-2006, j'ai mis en place deux ateliers de lecture dans la classe de CM 2 évaluée en septembre 2005. Ces ateliers ont concerné les six élèves les plus en difficulté de lecture. Ils ont fonctionné parallèlement à la classe et suivaient avec le même programme de littérature que celle-ci : un groupement de textes autour du conte. Le premier atelier a porté sur *Les Habits neufs de l'empereur* d'H. C. Andersen (désormais HNE), le second sur *Le Chat botté* de C. Perrault (désormais LCB)²⁸. Ces deux ateliers avaient lieu dans une salle adjacente à la salle de classe. Pour HNE, l'atelier a eu lieu sur deux séances d'une heure pendant que le reste de la classe lisait le même texte avec le maître titulaire. Pour LCB, il s'est déroulé avant la lecture en classe et a duré une heure. Dans ce dernier cas, les six élèves de l'atelier ont donc bénéficié d'une sorte de pré-lecture. Cette mise en place, très ponctuelle, avait pour objectif de mesurer, dans une perspective d'aide à la lecture, la validité des deux premières notions décrites ci-dessus (repérage des scénarios à l'œuvre dans les textes étudiés, utilisation des boucles rétrospectives) ainsi que sa place (accompagnement ou prévention). Compte tenu du format de cet article, je ne vais analyser que le premier de ces ateliers ne citant que pour mémoire le second.

5.1. Des difficultés récurrentes

La première difficulté à laquelle ont été confrontés ces élèves a concerné la compréhension du vocabulaire et cela malgré un travail préalable sur ce qui *a priori* allait poser problème. De fait, s'il est possible de repérer un certain nombre de mots ou d'expressions méconnus et/ou inconnus des élèves, il est en revanche beaucoup plus difficile, voire impossible, de repérer les mots (ou expressions) qui devraient être déjà maîtrisés, ceux que les élèves croient comprendre ou, pour lesquels, cas de la polysémie, ils ne disposent que d'une signification. Par ailleurs, comme ces élèves identifient très difficilement les informations implicites des textes, ils ne perçoivent que très mal ce qui relève de la connotation, confondant le plus souvent dénotation et connotation. Le

28 H. C. ANDERSEN (1^{re} éd. 1835, pour la présente éd. 1991). C. PERRAULT (1^{re} éd. 1697, pour la présente éd. 1993).

texte est alors criblé de « trous » et chaque phrase une sorte de devinette. Ainsi, par exemple, le mot « coquet » dans l'expression « un empereur très coquet » (HNE) a donné lieu aux définitions suivantes : *c'est un coq / ben, c'est comme un coq / quelqu'un, je ne sais pas trop expliquer, qui est sage / quelqu'un qui, par exemple, est amoureux d'un autre garçon / c'est pas quelqu'un qui se trouve, oh la la la, j'suis trop moche, faut que je me reteigne les cheveux / y va être cocu / quelqu'un qui est bien habillé, qui est bien, en fait, qui se croit trop beau / chochette...* Aucune de ces propositions n'est certes fautive en soi. Le problème me semble plutôt résider dans le fait que chaque élève n'en propose qu'une seule et que ces propositions relèvent davantage de l'interprétation (connotation) que de la compréhension (dénotation) sans que soit perçue la différence. En somme, ces élèves ne disposant que de références culturelles floues mélangent sèmes et registres. Expliquer les textes m'a par conséquent obligé à en interrompre constamment la lecture sans que le résultat de ces interruptions soit très bénéfique. En effet, ce n'était parfois plus le texte que je lisais mais une reformulation de celui-ci, reformulation, j'en ai peur, qui n'a pas servi à grand chose. Je n'ai pour le moment pas de solution à cette difficulté sauf à choisir des textes plus abordables (avec le risque d'enfermer certains élèves dans une littérature simplifiée, sinon simple²⁹).

Par ailleurs, pour ce même texte, répondre à la question : *l'empereur est-il nu ou habillé lorsqu'il défile dans la rue ?* a été impossible. Cette question est certes très difficile mais de sa réponse dépend en grande partie la compréhension du récit (au moins en ce qui concerne ses aspects argumentatifs). Cette difficulté est donc beaucoup plus embarrassante que la précédente puisqu'elle porte sur la compréhension de l'ensemble du texte. De fait, les élèves de l'atelier n'ont jamais pu trancher : *Il va quand même mettre son vêtement et il va être tout nu dans la rue* (séance 2, tour de parole 75, Cédric). Si, comme tous les élèves de cet âge, ces élèves sont dans la posture que J.-L. Pilorgé appelle celle du « lecteur naïf », ils n'ont pas été capables, contrairement à la plupart des autres élèves de la classe, d'entrer dans une posture de lecteur « critique »³⁰. En somme, leur adhésion est et reste totale. N'ayant pas accès à ce que le texte dit implicitement, à aucun moment, finalement, n'aura pu clairement être posée la question du comportement de l'empereur et donc de l'éventuelle « leçon » (morale ?) du texte. La difficulté semble se cristalliser dès la première séance à la seconde lecture magistrale du texte (tours de parole 174 à 209). Travaillant

29 « Le degré maximal de lisibilité d'un récit est atteint – les manuels le savent bien – quand le mobile et le but du personnage principal sont clairement affichés, quand le parcours qu'il suit est linéaire (sans quêtes secondaires), quand les autres personnages, en petit nombre, ont un positionnement évident et stable (les camps opposés sont nettement tranchés et personne ne franchit la frontière : pas d'agents doubles ou de renégats), quand les rapports entre les composants des personnages sont forts (noms transparents, description physique et morale, comportement dans l'action, en étroite connexion), quand les reprises anaphoriques sont peu variées et peu susceptibles de confusion d'attribution, quand le récit est au plus près des normes du genre auquel il appartient, quand le monde de référence est un monde connu, quand le narrateur, extérieur à l'histoire, adopte un point de vue unique et panoramique, se montre digne de confiance, marque nettement les valeurs et tire lui-même la morale de l'histoire, morale de surcroît admissible sur le plan des valeurs courantes. » C. Tauveron (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, p.10.

30 J.-L. Pilorgé, communication dans le cadre du CELAM, Rennes 2, le 09-03-2006.

selon un dispositif s'apparentant aux boucles rétrospectives, j'interrompais régulièrement la lecture pour poser un certain nombre d'éléments de compréhension. C'est ainsi qu'au tour de parole 185, Alexandre dit : *Il [l'habit] est invisible pour les sots et les nigauds*, affirmant implicitement l'existence d'un habit invisible. Il ne prend donc pas en compte ce que le texte a déjà dit des « tisserands » et du comportement des ministres. J'essaie donc, sans succès, de revenir sur ces informations. Mais, passé le tour de parole 185, le problème auquel sont confrontés les élèves n'est pas exactement le même que le mien. Pour eux il n'y a pas ou plus de problème et Cédric exprime bien alors l'état de leur compréhension. Et même si vers la fin de cette séance, ils acceptent de revenir sur cette erreur (sur mon insistance), accepter le fait que les tisserands n'aient rien tissé implique de reconstruire la signification du texte depuis le début (tâche difficile) et de prendre en compte ce qu'il ne dit pas explicitement (scénario caché). Les élèves n'ont en effet pas compris que ce texte déroule un double scénario : une histoire – scénario principal narratif explicite – et une leçon – scénario secondaire argumentatif implicite. Ce que Janagan illustre ainsi : *Les tisserands sont des fripouilles, ils ont rien tissé... donc l'empereur est nu... Ben non, quand même, il est un empereur...* (aparté, après le second atelier) : non prise en compte du scénario argumentatif, d'une part, doublé en l'occurrence d'un conflit avec les représentations d'autre part (un empereur ne peut se tromper, ni être trompé...).

5.2. L'appropriation du texte

Ainsi, les deux principales difficultés rencontrées lors de ces ateliers ne sont pas des difficultés de décodage et/ou de repérage des marques linguistiques comme le présupposaient les programmes officiels. J'ai d'ailleurs demandé aux élèves de lire à voix haute plusieurs extraits des deux textes. Ces élèves savent à peu près décoder – à peu près, c'est-à-dire qu'ils sont capables, par exemple, de lire le texte à voix haute, même si parfois cela demeure laborieux. Les difficultés commencent vraiment dès la nécessité d'intégrer les diverses informations du texte et tout particulièrement lorsque celui-ci est difficile (*HNE*). Le problème n'est donc pas exclusivement lié à leur capacité de décodage, bien, que celle-ci soit fragile. Je fais même l'hypothèse que leurs difficultés de lecture sont autant le résultat de cette fragilité que de leur manque de compétences et/ou de connaissances lexicales et culturelles et d'une totale absence de projet, l'ensemble étant intimement lié. Par absence de projet, j'entends ici que ces élèves ne lisent que sur injonction magistrale et que, pour eux, lire ce n'est finalement qu'être capable de décoder et de repérer des informations de surface. Ils sont toujours à l'extérieur du texte même, et cela peut paraître paradoxal, si parallèlement ils « collent » à la fiction³¹. L'évaluation spécifique de septembre 2005 avait déjà mis cela en relief. Leurs réponses à tous les items où il est demandé une information explicite « simple » (par exemple, donner le nom des principaux personnages d'un récit) sont presque toujours justes, alors

31 Par extériorité, je n'entends pas ici bien entendu un rapport distancié et/ou critique au texte, rapport qui exige une appropriation du texte, mais bien une extériorité radicale.

que toutes celles qui demandent une inférence posent problème. Ni dans les textes de ce test, ni dans *HNE* ou *LCB*, ces élèves ne se sont impliqués. L'activité de dictée à l'adulte que j'ai utilisée lors des séances de lecture d'*HNE* me paraît confirmer ce diagnostic. Là encore, les élèves ont répondu à mes injonctions de manière très scolaire, très extérieure. Le résultat, qui était un résumé du conte, n'a jamais été leur propriété. Ils se sont surtout concentrés sur leurs difficultés d'orthographe et de syntaxe écoutant à peine ce que disaient leurs camarades. Ce qui devait être une activité d'aide à la lecture s'est ainsi révélée être une difficulté supplémentaire.

5.3. Les évaluations

Chaque lecture a été suivie d'une évaluation. Celle-ci a été proposée par le maître titulaire et elle s'adressait à l'ensemble de la classe. Si l'on s'en tient aux résultats bruts, les élèves du groupe en difficulté ont plutôt bien réussi. En revanche, ce satisfécit résiste mal à un examen plus serré. Ainsi, à la question n° 2 « À la fin du texte, l'empereur défile dans les rues. Est-il nu ou habillé ? (justifie) », si tous les élèves répondent juste et justifient par le cri des enfants, à la question n° 5 « À ton avis, l'empereur est-il intelligent ou nigaud ? Pourquoi ? », s'ils répondent toujours juste (sauf un), leurs justifications cette fois sont soit fausses, soit très ambiguës, ce qui remet en cause la justesse des réponses aux deux questions, par exemple (orthographe conservée) : *nigaud Parce que si il ettais intelligent il nachaiterai pas de vaitement invisible.* (donc les vêtements invisibles existent...) ; *il est nigaud parce que il porte les habille quon voi pas* (idem) ; *il est intelligent parce que les tiserant l'ont eu en faisant un faux vêtement invisible.* (réponse fautive et justification incohérente). Compte tenu que ces réponses sont peut-être dues à une formulation maladroite de la question et/ou à une mauvaise compréhension de celle-ci, lors d'un atelier ultérieur, j'ai demandé à ces élèves d'expliquer ce qu'ils avaient alors voulu dire. Ce qui appert à l'unanimité, c'est qu'il y a deux choses qui n'ont toujours pas été comprises : 1) qu'il n'y a jamais eu d'habits ; 2) que ce texte est un discours argumentatif (une allégorie...). Ces élèves ne jugent que les tisserands dont ils reconnaissent à la fois la fourberie (*des fripouilles, des racailles, etc.*) et l'intelligence (*forts, y z'ont bien eu l'empereur, etc.*). Ils ne les condamnent nullement : ils se sont enrichis... Quant au comportement des autres protagonistes, ils n'ont pas d'opinion. C'est tout juste s'ils mentionnent l'empereur et deux d'entre eux soulignent que seuls les enfants *ont dit la vérité*. L'évaluation de *LCB* donne à peu près les mêmes résultats pour ce qui concerne les questions appelant justification. La teneur même des justifications est assez similaire, par exemple, à la question n° 5 « Quel est le caractère du chat ? (que penses-tu de lui ?) », Enzo répond : *Gentille. Il est gentille avec le jeune fils parce que il la rendue riche.* Tout semble justifiable par l'argent, le comportement des tisserands, celui du chat. Si ce constat peut paraître contingent quant à la compréhension des deux textes, il n'en montre pas moins l'influence de leurs références sur leur compréhension, mais peut-on encore parler de compréhension en l'occurrence ? Certains m'objecteront que c'est une lecture possible de ces textes, une interprétation. Je l'accorde. Seulement, ce qui est ici préoccupant, c'est

que ces élèves n'en ont pas d'autres. Leur lecture ne résulte pas d'un choix. Ils essaient désespérément de tout ramener à leur univers et n'ont quasiment aucune distance critique. Par ailleurs, ces réticences mises à part, l'évaluation de *LCB* est dans l'ensemble meilleure que celle d'*HNE*. Il y a sans doute plusieurs raisons qui expliquent cela :

- le dispositif choisi (travail préalable en atelier puis lecture en classe) ;
- le texte du *LCB* est plus facile que celui d'*HNE* et ce malgré une langue plus difficile (ce qui remet en cause les remarques faites à propos du vocabulaire – ceci reste donc à réexaminer) :
- il n'y a pas de conflit entre le type textuel et le genre discursif ;
- la situation est vite reconnue comme appartenant au registre du conte ;
- la fin est attendue ;
- il n'y a pas vraiment de leçon...

Enfin, malgré les dysfonctionnements signalés, le dispositif des boucles rétrospectives utilisé lors de ces ateliers a donné des résultats très encourageants en ce qui concerne la restitution des deux intrigues. Les six élèves de l'atelier ont en effet globalement réussi à les reconstituer alors que près d'un tiers de l'ensemble des élèves de la classe ont échoué. Il reste à répéter le travail pour en mesurer la reproductibilité (notamment en ce qui concerne d'éventuels transferts – ce sera l'un des objets du groupe de recherche qui s'est mis en place à la rentrée 2006). Par ailleurs, en insistant davantage sur les interactions entre micro et macrostructure, ce dispositif devrait pouvoir amener les élèves à mieux repérer, hiérarchiser et intégrer les diverses informations notamment quant aux motivations des événements. Il reste toutefois à trouver comment faire fonctionner ce dispositif de manière efficace et moins coûteuse. Il ne faut pas oublier que lors de l'expérimentation j'étais seul dans une salle indépendante avec le groupe des six élèves en difficulté pendant que le maître titulaire de la classe s'occupait des autres élèves...

Conclusion

La mise en place des ateliers de lecture pour aider les élèves en difficulté est a priori une idée généreuse. Il ne s'agit pas d'y renoncer. Néanmoins, cette mise en place se heurte à de très nombreux problèmes déjà rencontrés maintes fois dans des dispositifs analogues (groupes de niveau, groupes de besoin, groupes de soutien, PPAP, GEREX, etc.). De fait, ce n'est pas le dispositif qui est en cause mais, et c'est un truisme, la pertinence du travail qui s'y déroule, pertinence qui ne peut être mesurée qu'à l'aune des progrès réalisés, mesure que je n'ai pas réussi à mettre en place de façon satisfaisante, sans doute pour avoir assez mal anticipé sur ce que j'attendais de ces élèves à l'issue de chaque atelier. Ce constat implique par conséquent que soient clarifiés les attendus notamment en terme de performances, autrement dit d'explicitier bien davantage en quoi

consiste la compréhension de tel ou tel texte dans telle ou telle situation de lecture. La compréhension du texte lu ne me paraît relever que partiellement d'un cadre général (par exemple d'une grille que l'on pourrait appliquer quel que soit le texte envisagé) et cela même si un tel cadre est nécessaire pour organiser le travail (mon recensement initial de onze ateliers de lecture). Chaque texte lu doit être appréhendé pour lui-même et sa lecture adaptée aux élèves considérés.

La recherche en cours va donc devoir reprendre toutes ces interrogations. Cinq axes sont, selon moi, à explorer prioritairement : la compréhension des textes (non pas de manière globale mais de tel ou tel texte bien identifié) ; l'évaluation ; l'engendrement des compétences (hiérarchisation des priorités) ; les notions et/ou dispositifs de travail ; le fonctionnement des ateliers. Dans cette perspective, et tout particulièrement pour les élèves en grande difficulté de lecture, il s'agit de penser la lecture comme un « processus d'agencement » dans lequel chaque élément (texte, contexte, lecteur, pour les principaux éléments) a une place et une identité définies spécifiques à chaque situation de lecture. La pondération de ces différents éléments (encore à déterminer) exige de faire un certain nombre de choix : de textes, de lectures, de situations, de dispositifs d'aide et d'accompagnement, etc. Cet ensemble de choix s'il vise à réduire l'incertitude nous oblige à accepter, au moins momentanément, une réduction simultanée de la liberté de chacun. Autrement dit, être plus modestes pour être plus efficaces... sans que cette modestie ne conduise nécessairement à un appauvrissement des activités de lecture (il n'est en effet nullement question d'interdire l'interprétation, par exemple, mais de la contrôler). La recherche, cette fois collective, qui a débuté en septembre 2006, devrait pouvoir nous permettre d'identifier quelques repères et quelques dispositifs pertinents par rapport à ces repères. Nous n'aurons réussi que si nous y parvenons, ne serait-ce que partiellement.

Bibliographie :

- ANDERSEN, H. C. (1^{re} éd. 1835, pour la présente éd. 1991) : *Les Habits neufs de l'empereur*, adaptation d'E. Lallemand, ill. Boiry, Paris, Hachette Jeunesse.
- BARTHES, R. (1^{re} éd. 1964, pour la présente éd. 1981) : « Introduction à l'analyse structurale des récits. », *Communications*, 8, in *L'analyse structurale des récits*, Points Seuil, n° 129.
- DE PENNART, G. (1999) : *Le Loup sentimental*, Paris, L'École des Loisirs.
- DELEUZE, G. (2001) : *Abécédaire*, Paris, Éditions Montparnasse, vidéo VHS (cassette n° 1).
- FABRE, M. (1995) : *Projets narratifs – Cycles 1 et 2*, tome 2, Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- GIASSON, J. (1990, 1996) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université.

- GOIGOUX, R. (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEI.
- GREIMAS, A. J. et COURTES, J. (1979) : *Sémiotique – dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome I, Paris, Hachette Université.
- LE PETIT ROBERT (1991) : Paris, Le Petit Robert.
- MAISONNEUVE, L. (2004), Les ateliers de lecture, *Enjeux*, n° 61.
- MAISONNEUVE, L. (2006a), Des ateliers de lecture, pourquoi en faire et pour y faire quoi ?, *Caractères*, n° 22.
- MAISONNEUVE, L. (2006b, à paraître), « Les problèmes de la motivation des actions et/ou des événements dans les textes narratifs. », *Revue des Sciences de l'Éducation de Montréal*.
- MAISONNEUVE, L. (2006c) : « Pourquoi mettre en place des ateliers de lecture ? », Cédérom, actes du colloque de Montpellier (6 au 8 avril 2006) *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*.
- MAISONNEUVE, L. (2006d) : *Norme et subjectivité*, CELAM, université de Rennes 2.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2002) : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO, numéro hors-série n° 1, 14 février.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (août 2002) : *Littérature, cycle 3*, Document d'application des programmes, SCEREN [CNDP].
- NONNON, É., (1992) : « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », *Recherches*, n°17, (2^e semestre 1992).
- PERRAULT, C. (1^{re} éd. 1697, pour la présente éd. 1993) : *Le Chat botté*, Paris, Père Castor Flammarion, coll. Secondes Lectures.
- PILORGE, J.-L. (2006), communication dans le cadre du CELAM, Rennes 2 (le 09-03-2006).
- SULEIMAN, S. (1983) : *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, PUF écriture.
- TAUVERON, C. (dir.) (2001) : *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP.

En situation de passeur culturel, des élèves en grande difficulté scolaire s'approprient les compétences du lecteur à voix haute

Marie Bregeon, université de Paris-Val-de-Marne-Paris 12

Cet article fait état d'une expérimentation de lecture d'albums par des élèves de SEGPA à des élèves de grande section. L'auteur analyse comment les élèves, en situation de passeur culturel, développent des compétences : de lecture-déchiffrage ; de maîtrise des enchaînements de l'écrit relatifs à la ponctuation ; d'emploi d'une tonalité en fonction de la situation ; de lecture-compréhension.

Il s'agit de construire des situations d'adaptation pédagogique favorisant l'articulation culturelle, l'adhésion à la structure scolaire dans une perspective de développement de compétences de lecture à voix haute.

Un film vidéo des prestations est élaboré dont l'objectif est, à l'issue des séances de lecture, l'analyse par les élèves des compétences individuelles acquises et à acquérir. Cette prise de recul cherche à leur permettre d'approcher un rapport au savoir scriptural scolaire tout en ménageant des interactions avec leur modèle culturel davantage pratico-oral.

Nous sommes plusieurs professeurs qui exerçons dans une SEGPA d'un collège et dans une école maternelle du Val-de-Marne, à avoir construit un projet de lecture par des collégiens aux enfants de maternelle. Né d'une intuition pédagogique, il cherchait à pallier une difficulté que nous rencontrons en tant que pédagogues : construire des pratiques qui à la fois permettent d'accompagner les élèves en grande difficulté scolaire pour les aider à développer des compétences de lecteur, qui prennent en compte l'hétérogénéité dans nos classes et soient dynamisantes pour les adolescents. Une classe de sixième, de cinquième et de quatrième SEGPA se rendent dans une école maternelle, une fois tous les quinze jours, pour lire un album de jeunesse à trois classes de grande section¹. En tant qu'enseignante de la classe de cinquième, j'expose les données concernant l'intérêt du projet pour ces adolescents.

1 Il s'agit de deux établissements de la commune de Villeneuve-le-Roi. La filière SEGPA reçoit un public exclusivement inscrit après passage par les commissions d'orientation.

L'expérimentation de terrain nous a permis de mettre en relief les progrès en terme d'apprentissages scolaires que favorise ce projet. Dans le cadre de cet article, nous allons expliciter comment, en positionnant nos élèves en qualité de « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999) dans le cadre d'un travail sur la lecture à voix haute, nous visons non seulement des objectifs pédagogiques (prise de confiance et prise de risque, réassurance, décentration..) mais aussi sur le plan didactique l'amorce d'un changement dans le rapport au langage et à l'écrit, l'entrée dans une démarche réflexive, analytique et distanciée, ce qui caractérise la culture scripturale scolaire selon Lahire (1993).

1. Les compétences inhérentes au lecteur à voix haute

Apprendre nécessite de « mobiliser les représentations transitoires permettant d'aménager les ponts notionnels conduisant à la nouvelle connaissance »². Il s'agit qu'ils développent les processus cognitifs inhérents à l'apprentissage de la lecture. Sur le plan didactique, notre projet cherche à apprendre aux élèves à développer les compétences du lecteur à voix haute³. Il s'agit pour eux :

- de progresser dans leurs compétences de déchiffrement (effectuer les correspondances écriture-son) ;
- de maîtriser les enchaînements de l'écrit relatifs à la ponctuation ;
- de faire correspondre à leur lecture un ton particulier en fonction de la situation ;
- de développer leurs compétences en lecture-compréhension, leur accès au sens de la langue écrite (lien texte-sens), leur interprétation des textes écrits.

Notre analyse cherche à définir dans quelle mesure les élèves évoluent vers l'acquisition de ces compétences scripturales scolaires à partir de l'étude des séances filmées, des témoignages des élèves exprimés lors des échanges en classe et d'interviews où ils développent leurs représentations au sujet de leur progression. Ce projet s'inscrit dans une recherche de modalités qui amènent les élèves à réfléchir sur la langue, la lecture, la compréhension, à travers des activités analytiques motivées pour eux et non formelles.

2 On qualifie de processus cognitifs « tous les facteurs qui interviennent dans l'identification, la sélection, la compréhension, l'élaboration, la mise en mémoire, la restitution de la connaissance. Leur synergie permet l'appropriation de la connaissance » (Villepontoux, 1997)

3 « L'acte de lire est le produit de processus primaires (mise en correspondance de graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier) » *Ibid.*

2. L'intérêt de pratiques innovantes d'enseignement auprès des élèves en grande difficulté scolaire au collège

2.1. L'adaptation pédagogique indispensable auprès des élèves de SEGPA

Il s'agit d'élèves qui présentent tous des difficultés de lecture. Ils ont du mal à déchiffrer les mots, ne parviennent pas à effectuer une lecture fluide s'ils ne l'ont pas préparée auparavant, ont du mal à accéder au sens des textes lus. Ces difficultés sont plus ou moins prononcées selon les individus. Mais aucun n'a acquis les compétences de lecteur qui constituent la norme attendue en classe de cinquième. Avec l'expérience professionnelle, je peux aujourd'hui affirmer que l'enseignement classique auprès de ce profil d'élèves est très difficile à mettre en œuvre. Il provoque des situations de conflits entre les adolescents et leurs professeurs (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Elles s'inscrivent dans les processus de construction identitaire. Selon C. Dubar, (2000) les individus peuvent avoir tendance à se replier sur eux-mêmes lorsqu'ils ressentent un déséquilibre trop difficile à surmonter entre leur milieu d'appartenance et celui où il leur est demandé d'évoluer, s'ils ont le sentiment qu'on porte atteinte aux valeurs dont ils se reconnaissent porteurs.

Favoriser la construction des apprentissages scolaires auprès des élèves en grande difficulté consiste donc à développer des solutions permettant que le développement d'appartenances à l'institution scolaire et l'intégration des apprentissages qui en découlent ne s'envisagent pas sous l'angle d'un rapport de force. La réflexion doit porter sur les conditions d'un remaniement identitaire qui s'inscrive dans la continuité du milieu d'appartenance des élèves vers le milieu de référence qu'est l'école et ne soit pas vécu par les individus comme une atteinte à leur personne.

2.2. Positionner les élèves en grandes difficultés scolaires en situation de passeur culturel

En réalisant ce projet, nous avons pris conscience des perspectives qu'ouvre le concept de « passeur culturel ». Il permet à nos élèves d'avoir véritablement le sentiment d'exister dans l'institution scolaire. Développer un enseignement auprès des élèves en grande difficulté scolaire au collège nécessite de prendre en compte un paramètre incontournable : ils ont développé un fort sentiment d'échec pendant leur scolarité primaire qu'il est urgent de réparer dans leur cursus secondaire. Il s'agit de leur redonner l'envie et la perspective de se sentir compétents à l'école. Pour cela il paraît nécessaire de ménager avec eux des moments pendant lesquels ils sont en situation de responsabilisation. La reconnaissance que leur confère le rôle de « passeur culturel » est positive : elle est pour l'ensemble un facteur d'intégration dans le milieu scolaire et de développement de compétences de savoir-faire et de savoir-être. En leur racontant des histoires, les adolescents initient les enfants de maternelle à la lecture⁴ : dans

⁴ *Aux petits, on leur apprend à lire, alors c'est pour ça que nous ça nous faire apprendre. En fait, les petits, on leur apprend à lire des livres, et nous, en même temps, ça nous apprend par exemple à bien articuler et tout.*

ces conditions, globalement, ils progressent (cf. 4). L'investissement des élèves permet de mesurer les atouts de la condition de passeur culturel. Nous n'avons à ce jour jamais rencontré de refus d'un élève de participer, tous se sont toujours investis et certains de manière très intense. En outre nous avons constaté le développement de bienveillance dans les relations avec l'enseignant.

2.3. Les différences de rapports au savoir des élèves en grande difficulté et du système scolaire : une analyse à développer dans une perspective d'articulation

Pour comprendre les difficultés des élèves à s'inscrire dans les apprentissages, j'ai effectué de nombreuses interviews auprès des adolescents et de leurs professeurs. Leur analyse nous a permis d'affiner nos représentations sur leur rapport au langage pour envisager des pratiques qui constituent un moyen de passage entre les modèles culturels des élèves et de l'école. Notre réflexion portait sur les conditions d'une pratique qui favorisent ou non les apprentissages auprès du public spécifique des élèves en grande difficulté scolaire (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Nous avons affiné la nature des décalages et des rapports d'opposition. Le recueil des représentations effectué lors des interviews nous ont amenés à associer les élèves de SEGPA à un profil davantage « pratico-oral » (Lahire, 1993), alors que les normes et valeurs de l'école s'inscrivent dans la « culture écrite » (Olson, 1998). S'approprier les savoirs scolaires correspond plutôt au fonctionnement cognitif relatif à la culture écrite (Delarue, 1991), en rupture avec celui d'une partie de la population scolaire, en grande difficulté (Lahire, 1995).

Selon Goody (1978) et Olson, l'entrée dans l'écrit tend à transformer le modèle cognitif des individus de culture orale. Ils développent « un mode de pensée » (Goody, 1978) rationnel où mettre à distance, construire des compétences d'abstraction, d'analyse sont essentiels. É. Nonnon (2000) rappelle qu'il faut faire attention, quand on parle des implications de la représentation graphique du langage dans les processus cognitifs, à ne pas tracer de ligne de démarcation trop nette : c'est lorsque les conditions d'usage du langage induisent une mise à distance et une réflexion sur celui-ci que l'appropriation de l'écriture constitue un transformateur cognitif. Lahire indique que l'entrée dans l'écrit génère une distanciation du sujet par rapport à la langue. Notre projet vise à ce que les élèves intègrent le fait que l'emploi de la langue répond à des normes précises qui permettent d'aboutir à des buts précis. Il s'agit qu'ils prennent conscience que la maîtrise de l'acte de lire à voix haute représente une organisation du langage oral qui associe des compétences de correspondance écriture-son, d'interprétation pour un auditoire, de compréhension. Nos interviews nous ont permis d'établir que pour les élèves de SEGPA, l'utilisation de la langue est davantage spontanée. Elle est plutôt un moyen de développer des relations, d'exprimer les besoins, les envies du moment. Chez les sujets dont les appartenances à la culture écrite sont plus grandes, le langage ménage une place plus conséquente aux processus de rationalisation de la pensée, d'anticipation.

Notre projet tente d'articuler les modèles culturels :

- en associant l'utilisation du langage l'oral à l'acte de lire ;
- en associant à l'utilisation de l'oral des mécanismes de structuration du discours ;
- en développant une préparation des lectures qui anticipe leur réalisation en situation ;
- en développant des méthodes d'analyse des compétences à acquérir par le visionnage de situations concrètes ;
- en développant des prises de distance par rapport à une pratique ;
- en s'appuyant sur la dimension relationnelle et affective ;
- en développant des situations qui valorisent l'individu.

Cette prise de recul concourt, en outre, à pondérer l'image négative qu'ils ont d'eux mêmes en situation de lecture. Un passage s'opère du jugement vers l'analyse.

3. Explicitation et analyse de la mise en œuvre du projet

3.1. Anticiper la mise en œuvre du projet : un incontournable pour sa réussite

Dans la perspective de clarifier l'explicitation de notre projet, nous nous sommes appuyés sur les recherches théoriques effectuées par J.-P. Boutinet (1990) sur le concept de « projet ». Nous avons développé l'anticipation chez les élèves, par la présentation des activités, le visionnement de films réalisés l'année précédente. Nous avons ainsi suscité non seulement un engagement, mais aussi une attitude de recul, de conscience du travail et de contrôle de la part des élèves.

3.2. Le choix de l'album : un moyen pour les élèves de faire un état des lieux de leurs compétences de lecteur

Les élèves travaillent chacun sur un album différent. Ils le choisissent au sein de la bibliothèque de l'école maternelle deux semaines avant chaque séance. Pendant 30 minutes, ils lisent différents ouvrages et évaluent si leur choix est adapté à leurs compétences de lecteur. Il s'agit qu'ils se construisent un rapport au texte et à leurs propres capacités de lecture à la fois réflexif et évaluatif. L'expérimentation et les témoignages montrent que cela est loin d'être acquis, prend du temps⁵. Les élèves ne doivent pas uniquement baser leur choix sur l'attrait pour la trame de histoire, ses illustrations, mais avant tout sur leurs compétences de lecteur. La régulation prend appui sur le visionnement vidéo de la prestation (cf. 3.5.). Cette phase analytique de travail est constitutive de l'acquisition de la culture scripturale scolaire.

⁵ *Moi, au début, je ne savais pas comment choisir mon livre, ce que je pouvais lire. Maintenant on sait mieux. On a plus de repères.*

3.3. Les adolescents en situation de réalisation et d'analyse de l'exposé de leur album

Les albums donnent lieu à deux sortes d'exercices de lecture à voix haute. En amont de chaque activité à l'école maternelle, les élèves effectuent une présentation de leur album au reste de la classe. Il s'agit de leur permettre d'anticiper sur l'histoire qu'ils vont raconter, de se l'approprier. Ils se positionnent face à la classe, sur l'estrade devant le tableau. Chacun leur tour, ils exposent leur album, énoncent son titre, nomment son auteur, montrent sa couverture, puis ils lisent quelques pages à voix haute. Ensuite ils résument l'histoire et l'illustrent parfois par la présentation de certaines images qui viennent appuyer leur discours⁶. Cette activité est filmée par l'enseignant. Le film des prestations est ensuite analysé en classe entière. Les élèves conceptualisent les modifications à opérer, les compétences à acquérir pour une meilleure réalisation de l'exercice⁷.

3.4. L'activité de lecture à voix haute des adolescents aux enfants de maternelle

La lecture auprès des enfants de maternelle se déroule au sein de l'école à raison d'une demi-matinée d'un jour déterminé, toutes les deux semaines. Les adolescents constituent des binômes en fonction des affinités. De même les élèves de maternelle se regroupent par cinq avec les camarades de leur choix. Il s'agit de favoriser la congruence relationnelle. Chaque binôme garde la responsabilité du même groupe durant toute l'année scolaire. La dimension affective est essentielle chez les élèves de SEGPA. C'est pourquoi, nous prenons en compte ce postulat : « Créer, susciter et entretenir le désir et le plaisir de lire en mettant en place des rapports ludiques et affectifs entre l'enfant et l'objet-livre, tel est le défi à relever par les pédagogues qui ont en charge des enfants mal-lisants » (Gillig, 1997). La plupart des adolescents de SEGPA ont une expérience négative de l'apprentissage de la lecture dans le milieu scolaire. « Il faut donc renoncer à l'acharnement pédagogique, et mettre quelque temps entre parenthèse l'apprentissage classique de la lecture, pour revenir aux sources du plaisir, aux racines du désir du savoir lire » (Gillig, 1997)

Lorsque les élèves entrent dans l'école, nous sommes toujours frappés par l'attitude de calme. Les groupes se répartissent dans toute l'école, choisissent un espace qu'ils aménagent et où ils demeurent toute l'année. L'analyse de la vidéo qui suit l'activité valide ou non leurs choix d'aménagement. Lors des premières séances, beaucoup se sont aperçus qu'ils ne favorisaient pas l'écoute et la compréhension de leur histoire. Ils ont effectué un rapprochement corporel, veillé à ce que chacun soit à son aise pour permettre une immobilité qui favorise la concentration intellectuelle. Ainsi, les adolescents conscienci-

6 Quand on explique l'histoire pendant l'exposé, c'est pour que les autres, ceux qui n'ont pas lu le livre, ils comprennent l'histoire, ils imaginent ce qui s'est passé.

7 Quand on se regarde à la vidéo, après, ça permet d'apprendre des choses sur sa lecture. Je vois comment j'ai lu. Les autres aussi et le prof m'aident quand ils me donnent des conseils.

sent le rapport de cause à effet entre l'élaboration d'une congruence relationnelle, la gestion du corps et l'efficacité des apprentissages.

Chaque élève du binôme raconte tour à tour son histoire au petit groupe de maternelle. Ils prennent conscience que l'intérêt des enfants pour l'activité est tributaire de leur accès au sens de l'histoire. Il leur faut donc développer des compétences d'énonciation. En complément du travail de lecture, beaucoup choisissent de résumer ensuite le texte pour le clarifier. Ils commentent aussi souvent les images, montrant du doigt les personnages, explicitant en quoi elles sont liées à l'action : cela pallie pour certains leurs difficultés de déchiffrage⁸. Beaucoup posent des questions aux petits pour s'assurer qu'ils ont bien compris ce qui se passe dans l'histoire⁹. Ils s'inscrivent dans le rôle du passeur culturel.

3.5. L'analyse de la vidéo : un moyen de prendre du recul par rapport à sa prestation et de structurer ses représentations sur les compétences acquises et à développer

Lors de l'activité de lecture, le professeur de SEGPA circule dans l'école afin de filmer tour à tour les différents groupes. Le film est ensuite visionné en classe. Ces temps visent la construction d'un « espace mental » (Boimare, 1999) de conceptualisation. Il s'agit d'évaluer les compétences développées et celles qui restent à construire. Les élèves font la critique de leur prestation, s'échangent des conseils, font émerger les compétences sous-jacentes. Lors des séances suivantes, ils les investissent et peu à peu les structurent¹⁰. L'enseignant les accompagne dans l'analyse des événements qui se sont produits. Plusieurs paramètres attirent l'attention. Ils constituent les critères d'évaluation :

- le déchiffrage : ils analysent leur diction, leur capacité à établir la correspondance phonèmes-graphèmes, écoutent s'ils « buttent » sur de nombreux mots, s'ils effectuent une lecture saccadée, hachée. Les comparaisons de lectures leur permettent de se situer par rapport à « ce qu'il faudrait réaliser ».
- le respect de la ponctuation : ils analysent si leur rythme de diction correspond à la ponctuation, s'ils s'arrêtent aux points, marquent des pauses aux virgules, effectuent des suspens dans le rythme qui ne respectent pas la ponctuation mais résultent d'une difficulté à réaliser une lecture fluide.
- l'intonation : ils analysent dans quelle mesure la tonalité qu'ils emploient contribue au sens de l'histoire, s'ils jouent sur l'intensité de la voix, si leur voix descend vers le grave avec le point, monte vers les aigus avec le point d'interrogation, s'intensifie avec le point d'exclamation, s'ils expriment

8 On réexplique ce qu'on lit. Quand on tourne la page, on lit ce qui se passe et après on le raconte encore

9 Quand un petit ne comprend pas, je reprends la lecture pour être sûr qu'il a compris. Et après ils me demandent « pourquoi il y a si ou pourquoi il y a ça ? ». Et je dis « parce que c'est pour si ou pour ça ». Je leur raconte ce qui s'est passé pour qu'ils comprennent bien. Et je leur explique avec les images

10 Quand on se regarde à la vidéo, après, ça permet d'apprendre des choses sur sa lecture. C'est vrai que ça m'aide... Ça permet de voir ses erreurs. Comme ça, après on peut les corriger. On peut apprendre à mettre le ton par exemple. Moi je ne me rendais pas bien compte avant que je ne mettais pas le ton.

les émotions sous-jacentes notamment lors des dialogues, alternant avec une lecture plus monocorde par exemple lors des descriptions.

– la qualité des explications : ils analysent la pertinence du résumé fait lors de l'exposé et les explications fournies aux enfants. Les phrases doivent être correctement construites, les explications être complémentaires de la lecture.

– le choix du livre : en fonction de leur prestation, ils portent un jugement sur leur choix de livre. A l'analyse des lectures effectuées, en fonction des compétences de déchiffrement, de ponctuation et de tonalité énumérées, ils déterminent si leur choix est adapté à leurs compétences de lecteur et s'il est suffisamment complexe pour leur permettre de progresser.

– le travail fourni : ils analysent si leurs difficultés résultent d'un déficit de travail. C'est notamment le cas lors des premières séances. Ils pointent les compétences spécifiques qu'il leur faut développer. Le travail personnel fourni devient alors moins aléatoire et plus efficace.

Le visionnement de la vidéo n'a pas lieu le jour même, mais deux jours après, pour permettre aux élèves de prendre du recul par rapport à ce qu'ils ont vécu, d'entrer dans un processus cognitif de rationalisation.

4. Les compétences de lecture à voix haute mises en avant par le projet

4.1. La recherche du développement de sens à la base de l'apprentissage de la lecture à voix haute

Dans le but de favoriser le développement de sens nous avons organisé des moments spécifiques où ils sont amenés à exprimer ce qu'ils ont compris de leur lecture. Ils sont de deux ordres :

– il s'agit d'une part de séances d'exposés de leurs livres à la classe où ils effectuent une lecture à voix haute et un résumé oral de ce qu'ils ont lu. Ils y présentent les personnages, les événements qui leur semblent essentiels pour que l'auditoire se représente l'histoire.

– il s'agit aussi de moments d'échanges avec les enfants de maternelle. Les élèves de SEGPA reformulent leur lecture, répondent aux questions, aux commentaires des plus jeunes, pendant et après la lecture. Nous avons constaté que l'ensemble des groupes s'adonne à cet exercice de reformulation. Nous attribuons à cela deux causes principales. D'une part les élèves ont parfois une diction difficile¹¹ : pour pallier leurs difficultés ils ont recours à l'explication orale spontanée¹². Ils associent l'exercice de lire un texte écrit et de raconter son contenu. Cela montre qu'ils restent peu à l'aise dans l'activité de

11 *Des fois aussi je lis pas très bien. Je me trompe dans un mot ou je ne le lis pas d'un coup... ce n'est pas très fluide comme lecture...*

12 *On réexplique pour être sûres que les petits comprennent l'histoire. Parce qu'avec nos mots à nous, des fois ça leur permet de mieux comprendre, ou de donner des indications en plus, ou qui n'étaient pas claires dans le texte.*

lecture et préfèrent revenir à la restitution orale, mais qui n'est pas de la lecture (Grossmann, 2000).

Nous travaillons avec eux, lors de l'exposé, le schéma narratif du conte. Ils apprennent à suivre un plan qui consiste à présenter l'album, les lieux, les personnages, puis à exposer l'évènement perturbateur, les actions principales, la résolution et la situation finale. Les progrès individuels varient essentiellement en fonction de leur capacité à distinguer les évènements fondamentaux. Nous constatons que pour beaucoup la représentation mentale d'une histoire constitue une unité qu'il est difficile de segmenter. En outre, les déficits de vocabulaire sont souvent un frein à l'action de résumer. Néanmoins, dans l'ensemble, les élèves progressent dans la construction de sens. Ils associent à l'acte de lire, son « authentique fonction de communication » (Downing, Fijalkow, 1990). Ainsi, ils mettent en œuvre un ensemble d'habiletés qui sont continuellement en interaction : « La syntaxe influe sur le décodage. Le sens guide la syntaxe. Les connaissances pragmatiques orientent le sens qui sera attribué à un mot ». (Giasson, 1997)

L'activité de lecture d'un album aux enfants de maternelle, mise en situation réelle, permet aux élèves de mettre en pratique ces liens nécessaires pour devenir lecteur.

4.2. Les progrès dans la maîtrise de l'intonation

À travers l'analyse des vidéos, nous constatons que la mise en situation auprès d'enfants de maternelle incite les élèves à jouer sur l'intensité sonore de leur voix, à mettre en scène des émotions. Nous distinguons les progrès à effectuer en fonction des différentes fonctions linguistiques et discursives de l'intonation (Morel et Danon-Boileau, 1998) :

- les aspects phonatoires : articulation, intensité de la voix, contrôle du débit.
- la fonction linguistique : regrouper les groupes de souffle avec accent final correspondant aux syntagmes de la phrase, et donc aux unités de sens (ne pas déchiffrer mot par mot) ; garder la courbe mélodique de la phrase.
- la fonction discursive : ménager des pauses et des changements de rythme correspondant à de plus grandes unités, aux charnières de l'histoire. Marquer les changements discursifs (narration/discours direct) et le statut pragmatique des phrases (question, constat, exclamation...)
- la fonction expressive : dramatisation, pluralité de voix de personnages...

L'analyse vidéo des prestations de lecture aide les élèves à prendre conscience des différents niveaux du travail de l'intonation. Cette année Hawa a particulièrement travaillé les aspects phonatoires d'articulation et de contrôle du débit. Au début elle lisait extrêmement vite, comme si cela garantissait ses compétences. Elle a appris qu'il faut prendre son temps, articuler pour jouer plus finement sur l'intensité sonore. Estéfania, elle, s'est concentrée sur la fonction linguistique, elle a pris conscience qu'il lui est indispensable de travailler son texte, de ne pas déchiffrer mot par mot. Grâce à des lectures préalables, elle

peut marquer les changements discursifs (narration/discours direct) et le statut pragmatique des phrases (question, constat, exclamation...). Ses difficultés la freinent encore parfois, mais sont pondérées par le choix du livre qu'elle adapte à ses compétences de lectrice. Nous constatons de fortes inhibitions, notamment en début d'année : les lectures sont pour la plupart monocordes, la voix basse, les sons mal articulés. Au fur et à mesure des séances les élèves progressent. Il y a bien sûr des différences en fonction de leur capacité à s'exposer, mais les efforts sont réels. Les progrès dans les prestations effectuées en fin d'année valident le recours à une démarche d'analyse.

4.3. Les progrès de déchiffrage

Les élèves de SEGPA ont tous des difficultés de déchiffrage, même si celles-ci sont plus ou moins grandes. Le choix de l'album est un moyen de différencier la complexité en fonction des besoins et de faire évoluer les supports en fonction des progressions individuelles. Ce dispositif permet aux élèves de progresser dans la fluidité de leur lecture. En début d'année, certains étaient complètement bloqués lorsqu'il s'agissait de lire, leurs difficultés face à des textes trop complexes les submergeaient. Bryan, élève non lecteur, utilise le projet de lecture comme point d'appui pour apprendre à lire. Pendant que ses pairs effectuent des travaux en français pour lui inaccessibles, il travaille en classe à partir du support de l'album pour le lire ensuite aux enfants de maternelle : il effectue par exemple des exercices sur les correspondances graphèmes-phonèmes.

Globalement nous constatons que les élèves progressent dans leur capacité à déchiffrer. La fréquence et l'investissement des lectures que nous leur demandons de préparer est un facteur favorisant. L'évolution des progressions individuelles dépend du travail personnel de préparation de la lecture : elle varie en fonction de leurs représentations sur leur implication dans le projet¹³. L'intérêt pour l'acte de lire, « le contexte psychologique » conditionne l'acquisition de compétences de lecteur. Nous constatons que si tous sont soucieux des relations établies avec les enfants de maternelle, ils leur associent plus ou moins la qualité de leur prestation de lecture. Par exemple pour Anissa il est essentiel de permettre aux enfants de s'évader complètement dans l'histoire qu'elle raconte : en conséquence, elle travaille très longuement son texte avant chaque séance et le connaît presque par cœur. Elle traduit instantanément à l'oral la visualisation des phrases. D'autres comme Kévin ont plus de mal à s'astreindre à un travail du texte en amont de l'activité : pour lui, le plus important est d'être avec les enfants, plutôt que l'acte de lecture. Sa progression est moins importante, la complexité des textes des albums qu'il choisit n'évolue pas autant que pour Anissa¹⁴. La façon dont ils abordent le texte influe sur leurs apprentissages respectifs de la lecture.

13 « Ce que le lecteur veut faire est relié à ses intérêts, en d'autres mots à ses structures affectives » (Villepontoux, 1997).

14 « Parmi ces conditions psychologiques, la plus importante est sans doute l'intention de lecture » GIASSON J., 1997, *op. cit.*, p. 22.

4.4. Développement d'un langage oral davantage organisé selon les normes scripturales scolaires

Par la mise en œuvre du projet de lecture, les élèves se construisent des compétences de maîtrise de la langue. Ils veillent à présenter les personnages pour que l'auditoire sache de qui parle l'histoire. Ce savoir-faire n'est pas acquis au départ. Ils ne présentent pas les personnages et la situation de départ, ne sélectionnent pas les actions principales, ont des difficultés à employer des anaphoriques, des conjonctions. Pour ces raisons, les exposés effectués lors des premières séances ne permettent généralement pas une bonne compréhension de l'histoire par ceux qui écoutent. Estéfania, lors de son premier exposé, commence son résumé en disant : *En fait ça parle euh ils vont voir euh une un spectacle et euh et a un moment la et euh eux ils vont y aller en ville ... et euh il va demander à l'oiseau si euh il peut le ramener là bas et il part et il va lui demander il demande aux personnes si il a vu le bel éléphant volant*. Elle ne présente pas qui sont les personnages nommés par le pronom personnel, on ignore pourquoi ils veulent aller en ville, si l'oiseau part seul, qui est le « il » et pourquoi il demande si quelqu'un a vu un bel éléphant. *Et euh, et il est toujours très triste, un peu*. On ignore qui est triste. *Et a un moment euh ils ont trouvé Timothée et ils sont allés chercher les souris pour y aller au...au spectacle*. On ignore qui est Timothée, qui l'a retrouvé, (était-il perdu ?), qui va chercher les souris. Le peu d'aisance dont fait preuve la majorité des élèves lors des premières séances les amène souvent à réduire leur prestation orale. Par exemple, Florian résume ainsi son premier album : *En fait ça parle de ça parle des maisons en chiffres et euh et des lapins et euh au numéro un ben ils ont une une maison en en chiffres après il y a Jeannine la la tortue elle les elle les invite à boire un nesquik au chocolat*. Ce n'est qu'au fur et à mesure des séances, par la pratique et l'analyse de leurs prestations, qu'ils apprennent à structurer leurs exposés en fonction d'un plan qui consiste à présenter des personnages, énumérer les événements essentiels.

Par l'analyse de leurs prestations, ils apprennent aussi à développer des stratégies pour clarifier leur discours. Beaucoup recourent aux illustrations de l'album qui leur permettent d'éclaircir leurs explications¹⁵, font des associations d'idées pour illustrer leurs propos, tentent de construire chez les plus jeunes des images mentales pour se faire comprendre¹⁶.

Ils organisent l'emploi de la langue. Ils développent l'emploi d'anaphoriques pour éviter les répétitions¹⁷, ont davantage recours à des connecteurs¹⁸.

15 Estéfania dit : *Vous voyez lui il est au milieu des gens. Sa mère n'est pas là. Il ne voit plus ses parents.*

16 Michelle-Angella explique : *Elles (elle montre les chauves souris sur l'illustration) s'envolent en fait comme l'oiseau, comme le canard.*

17 Kévin explique : *Clarisse rencontre un jardinier qui a un arrosoir. Il lui fait un bateau. Donc elle avance toujours. Avec son arrosoir il lui fait de l'eau de mer pour faire avancer le bateau. Alors elle est contente parce qu'il y a de l'eau de mer.* On peut rattacher ce recours à des reprises pronominales à une meilleure planification d'ensemble de l'histoire, au dépassement d'une énonciation pas à pas.

18 Michelle-Angella intègre les liens de causalité qui relie les événements d'une histoire : *Les enfants sont tombés à cause de leur petite sœur ils ont entendu le bruit, donc ils ont cru que le fantôme les recherchait [...] Et ils ont peur parce qu'ils ne veulent pas que le fantôme les retrouve.*

Parallèlement ils emploient des mots nouveaux, dont ils ne maîtrisaient pas forcément la signification¹⁹ ; lors des exposés en classe, ils réinvestissent des mots utilisés dans l'album²⁰.

4.5. La lecture à voix haute essentielle pour progresser selon les élèves

Pour progresser en lecture, lire à voix haute est essentiel. Les adolescents en témoignent : *Quand on lit un livre à voix haute, ça enrichit notre lecture, plus que quand on lit à voix basse*²¹. Ils attribuent à la lecture à voix haute trois sources de progression :

- L'aide apportée par les pairs qui analysent leur prestation. Ils se sentent démunis s'ils ne peuvent avoir recours à un tiers et expriment un sentiment d'impuissance à définir des stratégies pour surmonter leurs difficultés²². Lire à voix haute évite qu'ils demeurent dans des attitudes passives.

- L'outil vidéo qui leur permet eux-mêmes d'analyser leur prestation.

- Les interventions des élèves de maternelle, qui ont un effet régulateur²³.

La relation avec eux est décrite comme un vecteur d'application personnelle dans l'acte de lire.

Conclusion

Bien qu'il faille nuancer les progressions qui varient bien sûr en fonction des élèves, nos évaluations de cette activité montrent que globalement elle contribue à améliorer l'acquisition de compétences de lecture à voix haute. Nous avons constaté que nos élèves les ont développées simultanément, au fur et à mesure qu'ils devenaient des lecteurs-déchiffreurs plus performants. Ils ont opéré :

- des liens dans leurs progrès de déchiffrage et d'accès au sens : ils maîtrisent mieux les correspondances écriture-son en même temps qu'ils accèdent au sens du texte. Certains mots sont alors énoncés par déduction du sens.

- des liens dans leur maîtrise de la ponctuation et de l'intonation : au fur et à mesure qu'ils intègrent les règles de ponctuation, les élèves les utilisent pour adapter l'intonation.

19 *Comme on lit des livres toujours différents on apprend ce qu'ils veulent dire ces mots. C'est important comme ça après, quand on les voit écrits ailleurs on sait ce que ça veut dire.* Interview d'élèves sur leurs représentations du projet de lecture à l'école maternelle.

20 *C'était un refuge qui était dans la bâtisse hantée c'est une vieille maison.*

21 *Quand tu fais une faute et que tu lis à voix haute on te corrige tout de suite. Alors qu'à voix basse, personne ne peut t'aider. Après, on est bloqué sur la phrase pendant une heure. À la maternelle quand Estefania n'arrive pas à lire un mot, je l'aide.*

22 « Les apprentis lecteurs se montrent incapables de retrouver et d'employer à bon escient les diverses stratégies qu'ils connaissent et qu'ils ont déjà utilisées. Ils n'osent pas expérimenter de leur propre chef » (Downing, Fijalkow, 1990).

23 *Parfois je lis trop vite et les petits ne comprennent pas très bien. Le petit me demande tu peux relire s'il te plaît ? alors je reprends la lecture pour être sûr qu'il ait compris [...] Il faut prendre son temps, il faut bien lire, lire encore mieux, pour que les petits comprennent bien.*

– des liens dans leur maîtrise de l'intonation et de la compréhension. L'intonation est à la fois la résultante de la ponctuation et de leur compréhension de ce qui est lu.

Nous avons répertorié les difficultés rencontrées en fonction de plusieurs paramètres :

– Le niveau des élèves antérieur à l'activité : souvent les élèves les plus en difficulté sont ceux pour qui la progression en termes de lecture fluide et expressive est la moins évidente. Malgré le choix d'un ouvrage accessible, ils osent moins exprimer la lecture. Ils ont davantage recours au résumé explicatif pour pallier leurs difficultés. Celui-ci devient alors plus un recours qu'un exercice complémentaire de la lecture.

– Le travail personnel à fournir : certains ont du mal à s'astreindre à un travail personnel. L'isolement et l'effort cognitif qu'il génère sont pour eux des situations difficiles.

– Le travail en vue de l'acquisition de compétences précises : ils ont du mal à faire preuve de méthode et de rigueur, à travailler spécifiquement les compétences les unes après les autres dans la perspective d'effectuer ensuite une prestation qui tienne compte de l'ensemble.

Globalement, nous nous rendons compte que déconstruire chez ces élèves des modes de fonctionnement pour en développer de nouveaux est long et ambitieux. Ils ont tendance à demeurer ou à revenir fréquemment à leurs fonctionnements antérieurs. Nous avons constaté que les moyens les plus efficaces pour les amener à entrer dans des formes de systématisations différentes sont le recours à une démarche d'analyse et de recul (pour ce qui concerne notre projet, grâce à l'outil vidéo) et de mimétisme (à travers l'analyse critique des prestations de pairs, les lectures fréquentes de l'enseignant qui « montrent la bonne lecture »).

Il ressort de cette expérience que l'apprentissage de la lecture, en termes de déchiffrage et de compréhension n'est pas uniquement un problème technique, il ne relève pas seulement de compétences cognitives. Il met en jeu des comportements sociaux comme le développement de relations, des attitudes affectives. On sent chez les adolescents un besoin de reconnaissance dans la construction de leurs compétences scolaires, d'autant plus prégnant qu'ils ont vécu un parcours difficile dans l'école : *Moi ça m'est souvent arrivé qu'on se moque de ma lecture, en primaire. Alors moi, après, j'ai arrêté de lire. Je restais assis comme ça sur ma chaise.* Une démarche qui ne prend pas en compte ces différents aspects, qui cantonne l'apprentissage de la lecture à l'acquisition de mécanismes intellectuels, est vouée à l'échec auprès d'élèves en grande difficulté. Il s'agit de favoriser les situations d'apprentissage où la proximité relationnelle, le temps présent et l'espace réel sont les références, où les mécanismes cognitifs qui accompagnent l'acte d'apprendre sont porteurs d'une dimension pratique. Développer chez ces élèves des compétences d'ordre scriptural-scolaire où l'apprentissage est mis à distance, analysé, en vue d'une projection future est possible, si cet enseignement prend en compte leur rapport au monde.

Bibliographie

- BOIMARE, S. (1999) : *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod.
- BOUTINET, J.-P. (1990) : *L'anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1992) : *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CAMILLERI, C. in Ruano-Borbalan, J.-C. (1998) : *L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Édition Sciences Humaines.
- DELARUE, J.-M. (1991), *Banlieues en difficultés, la relégation*, Paris, Syros Alternatives.
- DOWNING, J., FIJALKOW, J. (1990) : *Lire et raisonner*, Paris, Privat.
- DUBAR, C. (2000) *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- GILLIG, J.-M. (1997) : *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris, Dunod.
- GIASSON, J. (1997) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GROSSMANN, F. (2000) : *Enfances de la lecture*, Berne, Peter Lang.
- HURIET, G., JOUANNIGOT, L. (2002) : *Les Passiflore et la maison hantée*, Toulouse, Éditions Milan.
- GOODY, J. (1978) : *La Raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUF.
- LAHIRE, B. (1995) : *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, Éditions du Seuil.
- MOREL, M.-A. et DANON-BOILEAU, A., (1998) *Grammaire de l'intonation*, Gap, Orphys.
- NONNON, E. (2000) : « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères*, n° 22, INRP.
- OLSON, D. (1998) : *L'Univers de l'écrit*, Paris, Retz.
- VILLEPONTOUX, L. (1997) : *Aider les enfants en difficulté à l'école, L'apprentissage du lire-écrire*, Paris, De Boeck Université.
- VYGOTSKI, L. S. (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999) : *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, Édition ESF.

« À ton avis » et « Selon toi », ou comment le travail sur les textes opaques facilite la compréhension en lecture

Jean-Paul Vaubourg, IUFM de Lorraine, site de Nancy-Maxéville

Le but de cet article est de rendre compte de travaux conduits dans des classes de cycle 3 et de SEGPA de collège à partir d'une réflexion sur la compréhension en lecture chez les élèves en difficulté et de montrer qu'un travail spécifique s'appuyant sur des textes littéraires courts, les textes opaques, et qui nécessitent un approfondissement didactique et pédagogique des enseignants, peut aider ces élèves, de primaire ou du collège, en milieu dit ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé. Après une analyse des difficultés de compréhension en lecture, nous présentons les principes didactiques du travail sur ces textes courts et précisons plusieurs modalités pédagogiques ; il s'agit de montrer que ce fonctionnement, au-delà des situations de remédiation avec des élèves en difficulté, peut être appliqué pour construire une programmation dans le domaine de la compréhension en lecture tout en permettant d'élucider avec les élèves certaines procédures de compréhension, notamment par le travail sur l'identification précise des types de questions posées sur les textes. Le travail s'appuie sur des nombreux textes référencés en fin d'article.

« Souvent, ces histoires nous étonnent [...], elles s'achèvent sur une note indéfinie, qui semble refuser de conclure, qui élargit notre regard, qui prolonge la situation jusqu'aux frontières du mystère ».

J.-C. Carrière, *Le Cercle des menteurs*

Nous relatons dans cet article comment nous avons accompagné des enseignants qui ont d'une part mis en place un travail spécifique en lecture en dépassant l'usage des manuels de français qui restent souvent attachés à un fonctionnement traditionnel du type : lecture d'un extrait puis questions littérales et ponctuelles, et d'autre part tenté de répondre aux difficultés des élèves par un changement didactique dans l'approche des activités de compréhension. Nous voulions donc à la fois trouver et utiliser des supports textuels

particuliers, que nous appelons « textes opaques », et proposer à partir de ces textes une réponse didactique adaptée et nouvelle. Celle-ci avait pour objectif d'améliorer les compétences en compréhension en lecture des élèves et d'éluider avec eux les procédures de compréhension/interprétation¹ pour qu'ils puissent en prendre conscience et les mettre en œuvre.

Ce travail a été mis en place dans quatre classes de cycle 3, dans lesquelles tous les élèves ont fait le travail proposé, quel que soit leur niveau en lecture, et, en SEGPA, dans une classe de 6^e et une classe de 5^e ; environ un tiers des élèves de la classe de 6^e de SEGPA et un quart des élèves de la classe de 5^e avaient de très grandes difficultés en lecture : déchiffrage très difficile, grande difficulté à effectuer une inférence simple dans un texte entendu ou lu, difficulté à repérer la portée symbolique d'un texte entendu ou lu.

Nous appelons textes opaques des textes courts, littéraires, qui présentent une unité permettant un travail en compréhensions orale et écrite ; ce ne sont pas des extraits sortis de leur contexte (comme le serait le passage d'un roman donné par exemple dans un manuel) ni de courts écrits créés pour une méthode de lecture ou un manuel pour mettre en exergue une difficulté particulière à travailler. Ils offrent une résistance relative à leur compréhension ; cependant, l'idée même de résistance est dépendante de l'usage que l'on fait du texte (élèves qui le liront, classe concernée, modalités pédagogiques mises en œuvre pour le traiter...). Ainsi l'appellation « opaque » a précisément été choisie pour indiquer que leur résistance est variable et trouvera donc sa justification même dans l'usage que fera l'enseignant du texte. En effet, nous montrerons que celui-ci a, au moment du choix, un rôle essentiel. Les textes opaques sont le support d'un travail particulier permettant d'apprendre aux élèves à repérer le type de questions posées.

Il ne s'agit pas pour autant d'instrumentaliser la littérature. Ce serait le risque si on ne les définissait que comme « textes se prêtant aux questions pour un apprentissage du fonctionnement de ces questions » ; nous ajoutons donc l'idée que le texte opaque est support d'un travail de compréhension littéraire et non pas support d'apprentissage d'une méthodologie que l'on appliquerait, ensuite, à d'autres textes, dans une situation qui serait, enfin, une situation de lecture. Le texte opaque se prête donc à un double questionnement et est littéraire (d'où la variété des origines, thèmes, formes et systèmes énonciatifs, ses invariants – fort larges – étant ici d'être narratif et court). Il n'instrumentalise pas la littérature car l'élucidation du questionnement qui est fait à son sujet est indispensable à sa bonne compréhension.

Une conséquence de cette double définition, liée à la destination et à l'usage du texte, est que son opacité dépend de la classe et des niveaux de lecture des élèves qui le liront : ainsi, tel texte pourra ne pas être opaque en collège,

1 Nous ne développons pas ici les relations, complexes, entre compréhension et interprétation et retenons l'idée développée par Catherine Tauveron (2002) selon laquelle, lorsqu'une seule compréhension n'est pas possible du fait de l'ouverture créée par le texte, intervient l'interprétation qu'il est nécessaire de construire pour arriver à « une compréhension possible ».

lorsque les élèves par exemple percevront, à la première lecture, la ruse d'un personnage, mais le sera pour des élèves plus jeunes.² L'objectif est bien que le texte, difficile pour tel élève à tel moment, ne le soit plus, plus tard : une difficulté, dépassée dans un texte A, sera reconnue dans un texte B et sera donc, de ce fait, moins gênante pour la compréhension de ce texte B.

1. Des difficultés de compréhension en lecture du côté du lecteur... et de l'enseignant.

De nombreux travaux et recherches ont tenté de repérer les éléments qui gênaient compréhension et interprétation et d'aider les enseignants à concevoir des activités destinées à les surmonter : une réflexion sur ces travaux, l'observation et le questionnement des élèves placés devant des tâches relevant de la compréhension en lecture et des entretiens avec leurs enseignants nous ont conduits à décider de travailler sur les difficultés de lecture suivantes, dont l'origine est à chercher du côté du lecteur et de l'enseignant.

1.1. Les élèves sont habitués à des questions faisant suite à la lecture d'un texte, portant chacune sur un seul élément du texte, concernant peu la levée des implicites et ne nécessitant pas la mise en lien d'éléments épars. Parfois, ces questions suivent même l'ordre du texte. Les élèves pensent de ce fait que l'activité de lecture en classe consiste en la lecture silencieuse d'un texte suivie de questions. De plus, avant ces questions, il leur est parfois demandé si des mots du texte sont inconnus, ce qui les conforte dans l'idée que comprendre un texte c'est en comprendre les mots ; c'est ce qu'affirme D. Manesse (2003) qui a interrogé plusieurs centaines d'élèves de collège et en a dégagé leurs représentations sur les actes de lire, d'écrire, de relire³.

Les textes officiels et les travaux des chercheurs se rejoignent sur ces problèmes. La Conférence de Consensus sur la Lecture (2003) a été l'occasion de répondre à la question « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité ? » et de traiter du problème des « questions/réponses » des manuels en proposant une réflexion autour de la nécessité d'aider les élèves à percevoir les pertes de compréhension.

1.2. Ils sont souvent entraînés dans la voie de l'extrapolation par rapport au texte lors d'un travail sur les hypothèses sur la suite, s'il est trop intensif et mal encadré ; il convient en fait de lutter contre les « peut-être » appuyés parfois sur le seul titre ou la seule première de couverture, affirmés autour d'un premier contact avec le texte qui provoque une « lévitation » (Tauveron, 2004) par rapport à ce texte.

2 Ce sont les textes de ce type que Roland Goigoux et Sylvie Cèbe nomment « de type 2 » dans *Apprendre à lire* (2006), et dont on trouve un exemple destiné aux élèves de CP page 53 de leur ouvrage.

3 Par exemple, à la question « Lorsque tu lis, quelles difficultés rencontres-tu ? », les élèves évoquent des difficultés concernant les mots difficiles, les mots longs, le vocabulaire, le niveau de langue. Le pourcentage d'élèves répondant de cette façon ne varie pratiquement pas entre la 6^e et la 3^e.

1.3. Il règne parfois une confusion entre travail linguistique et travail de compréhension : quand les textes sont, en plus d'être supports d'un travail littéraire, prétextes à un travail d'ORL, les élèves, confrontés à une question, ne savent pas toujours si la réponse attendue est de l'ordre du repérage grammatical, voire orthographique, ou de la prise d'indices sémantiques ; parfois les deux sont intimement liés⁴, mais souvent il s'agit de deux pistes de travail différentes. Dans les évaluations de 6^e en 2006, les élèves devaient indiquer le sexe des personnages d'un long texte⁵ ; les prénoms ne permettant pas de répondre, il était attendu qu'ils s'appuient sur les accords du féminin des participes passés ; un élève a écrit qu'il s'agissait de filles puisque dans l'histoire elles étaient dans une boulangerie, s'appuyant ainsi sur des aspects culturels (certes erronés !). Habitué à traiter des questions littérales, des questions d'interprétation et des points de langue à partir des textes, ils ne savent pas toujours sur quel registre est placée l'activité du moment.

1.4. Ils lisent souvent sans s'arrêter l'ensemble du texte ; ils décident parfois de le relire car tous ne restent pas sans repérer une non-compréhension ; en revanche, il est rare qu'ils s'arrêtent en cours de lecture pour combler une perte de compréhension ; certains disent d'ailleurs qu'ils pensent qu'il ne faut pas s'arrêter et que s'ils le faisaient, ils perdraient le fil de la lecture.

1.5. Le texte est trop peu convoqué par les élèves dans les travaux qui touchent à l'interprétation ; il est au départ de leur réflexion puis ne sert plus suffisamment pour étayer les propositions d'interprétation : les indices relevant de ce domaine étant souvent disjoints dans le texte et / ou de l'ordre de l'inférence, l'appui précis sur le texte est en effet très difficile.

Ces difficultés proviennent des procédures mises en œuvre par le lecteur (lire sans s'arrêter quand survient une mauvaise compréhension, ne pas procéder à des retours au texte pour répondre à des questions, mais aussi lire successivement chaque mot en ne procédant qu'avec difficulté à l'élucidation d'inférences) et des modalités pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant (laisser l'interprétation sur les textes trop libre, notamment par un travail d'émission d'hypothèses trop large, proposer un grand nombre de questions littérales). Pour les résoudre, diminuer le degré de difficulté des textes proposés n'est à notre avis pas la solution, et nous proposons plutôt un travail à partir de textes opaques.

2. Principes didactiques du travail de compréhension en lecture à partir des textes opaques

Quels que soient l'âge et le niveau des élèves, l'explicitation des processus en jeu dans les tâches de compréhension et surtout, d'interprétation, portant

4 Tauveron (2002, p. 172) en donne un exemple dans le texte *Un voleur dans la nuit* avec le déterminant possessif « son ».

5 Dans les évaluations des années précédentes, le texte prenait souvent la forme d'une lettre.

sur les points de difficulté repérés précédemment en première partie, est indispensable. Ceci a été particulièrement vrai, dans nos travaux, avec les élèves en difficulté en lecture puisqu'ils avaient précisément du mal à se représenter la tâche de lecture et donc à appliquer des procédures efficaces. Les textes opaques représentent de bons supports pour cette explicitation, d'une part parce qu'il paraît difficile de la mener sur des textes longs, les élèves ayant du mal à maîtriser la globalité du texte, d'autre part parce qu'ils sont supports à un questionnement interprétatif qui permet de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de dépasser le seul dit du texte. Cette volonté d'explicitation des processus en jeu repose sur deux principes fondamentaux de l'aide aux élèves en difficulté⁶ :

• **d'une part la lisibilité du processus, qui pourra aller jusqu'à la matérialisation explicite dans l'emploi du temps de moments de travail sur la compréhension, et l'utilisation en classe d'écrits de travail spécifiques comme :**

- un fichier des textes opaques avec pour chacun la question d'interprétation la plus ardue,
- une fiche pour les auteurs dont plusieurs textes auront été travaillés indiquant les difficultés récurrentes et l'identification des moyens mis en œuvre par ces auteurs pour les créer,
- un journal de lecture, même si les écrits qui y sont produits sont parfois réduits ; les élèves y indiqueront des éléments de réponses aux questions d'interprétation ; d'une part, ils commenceront ainsi une première formulation d'un avis personnel (sur un personnage, une situation, la portée symbolique d'un texte...), d'autre part, ils apprendront à convoquer (par exemple en indiquant dans leur réponse un numéro de ligne) un texte pour répondre à une question. Pour les élèves en trop grande difficulté pour écrire, le passage par la dictée à l'adulte s'impose, comme nous l'avons pratiqué en 6^e de SEGPA.⁷

• **d'autre part la nécessité pour l'enseignant de ne pas se limiter à des remédiations, mais de commencer ce travail en amont, dès la conception des activités :**

- par le choix et l'analyse minutieuse des textes,
- par l'invention de questions pertinentes,
- par le choix des dispositifs de présentation des textes,
- par la programmation sur l'année et le cycle des activités de compréhension.

Ces éléments déterminent les axes essentiels de toute aide aux élèves en difficulté ; le choix de textes opaques courts nous aide à répondre à ces impératifs : ils sont choisis pour permettre une réflexion sur les procédures et leur choix demande donc un travail en amont de l'enseignant. Souvent, face aux difficultés de compréhension, les enseignants sont tentés de proposer aux élèves

6 DDAI 2006, Vaubourg 2007.

7 Et comme les programmes de l'école primaire de 2002 invitent à le faire même au-delà du cycle 2.

des textes de difficulté moindre et des aides a priori, par exemple l'explication du vocabulaire difficile. En fait, les compétences liées à la compréhension en lecture doivent faire l'objet d'un enseignement / apprentissage ; nous suggérons de travailler des textes à part entière, donnés aux élèves avec les numéros de lignes afin que les appuis sur le texte puissent être rapidement localisés, et de proposer des textes difficiles sans attendre que tous les élèves soient capables de les comprendre entièrement seuls après une lecture silencieuse. Ces textes sont donc courts pour les travailler dans leur globalité et en partie en compréhension orale à partir de lectures magistrales puis à partir de questions inventées par l'enseignant et identifiées par les élèves. Parce qu'on construit une progression autour d'eux, l'emploi de textes littéraires courts dans un processus pédagogique comme celui que nous allons décrire peut laisser penser qu'ils sont instrumentalisés. Mais cet emploi est bien au service de la construction de compétences de lecteur de texte littéraire ; ces compétences sont travaillées en tant que telles et le seront aussi, par ailleurs dans la classe, sur d'autres textes, différents, plus longs par exemple dans le cas d'œuvres intégrales.

Qu'est-ce qui caractérise le travail que nous proposons autour des textes opaques ? Qu'est-ce qui le différencie de certaines façons de faire venant d'être exposées ?

2.1. Le recours (retour) au texte est un principe, pour éviter les interprétations non référencées, que le texte contredit, et pour montrer aux élèves qu'il faut citer le texte mais qu'il est aussi possible d'utiliser des éléments non écrits relevant des inférences, et nécessitant la levée de l'implicite. Cependant parfois, deux élèves se contredisant sur un élément d'interprétation s'appuient tous les deux sur le texte et formulent des remarques cohérentes puisque le texte lui-même donne des fausses pistes⁸ ; cela rend difficile la possibilité d'infirmer les réponses fausses. Il appartient à l'enseignant, en choisissant le texte, de repérer ce type de difficultés, liées au texte lui-même.

2.2. Le travail met en jeu des connaissances sur les textes et pas seulement sur le thème du texte lu à un moment précis ; la capacité d'opérer une lecture distanciée « attentive au fonctionnement et à la fabrication du texte »⁹ est utile aux élèves. Leur faire acquérir des compétences réflexives ne peut se résumer à la création d'une liste de critères d'auto-évaluation pour les aider à repérer s'ils ont mis en œuvre les stratégies permettant de comprendre un texte (une telle grille comprendrait par exemple la question : « ai-je compris qui étaient les personnages ? » ; impossible d'y répondre sans une vision précise de ce qu'est un personnage et des caractéristiques qui font qu'un être humain, un animal, voire un objet, peuvent ou non être personnages). En effet ces compétences réflexives, sur les stratégies de compréhension, se manifestent aussi par l'utilisation consciente de ces connaissances sur le fonctionnement et la fabrication des textes.

8 Par exemple dans le texte *Cauchemar*, l'un peut citer « Je ne les lis pas, je fais juste semblant » et l'autre « Elle me sauve de la noyade en me serrant très fort dans ses bras ».

9 Tauveron, 2002

2.3. Le travail sur les textes permet la production d'écrits courts. Le texte n'est pas support à un travail écrit du type de celui proposé dans certains manuels (une activité de production où la consigne, après une double page de texte et de « questions de lecture », propose aux élèves, en deux lignes, de réaliser une tâche très complexe¹⁰). Ici, nous demandons aux élèves de courts écrits en lien avec le texte travaillé, qui trouvent leur place dans le carnet de lecture, en leur demandant notamment de répondre à des questions de compréhension particulières.

À ces trois principes, que nous préconisons d'appliquer à la lecture de tout texte littéraire, nous ajoutons les suivants, spécifiquement liés au travail des textes opaques avec les élèves en difficulté.

2.4. La formulation des questions de compréhension est importante : nous pensons qu'il faut apprendre aux élèves à identifier le type de réponse à fournir, en lien avec le type de question posée. Les travaux de l'INRP ont montré le rôle essentiel du maître dans le choix des textes, ce qui est « sa tâche première », et dans l'élaboration de « dispositifs de présentation », sa double posture lorsqu'il est à la fois « en réserve » et « garant des droits du texte »¹¹.

Nous souscrivons à cette idée (le choix des textes opaques par exemple est bien un travail difficile et important et les réflexions autour de la lecture orale du maître avec les élèves en difficulté concernent les dispositifs de présentation) mais nous pensons que les élèves doivent être guidés dans l'entrée dans le débat interprétatif en début de cycle 3, ou en début d'année dans le cas d'un travail plus tardif, pour apprendre à identifier les types de questions posées et de réponses attendues.

Ici, les enseignants ont ainsi expliqué aux élèves qu'ils pouvaient repérer le type de réponse à formuler et qu'ils allaient les guider pour cela ; la présence d'une marque de 2^e personne dans une question montre que la réponse attendue doit s'appuyer sur des connaissances personnelles et/ou l'élucidation d'un implicite : une telle question commence par « selon toi », « pour toi », « à ton avis », « penses-tu que »... Ils ont présenté aux élèves, par des exemples très simples, les différents degrés d'implication que les questions sur les textes nécessitaient puis par la suite ils ont placé ces marques de deuxième personne dans les questions appelant un avis du lecteur jusqu'à ce que les élèves sachent les repérer. Ils devaient donc inventer eux-mêmes les questions pour les textes proposés. Les élèves ne sont ainsi pas seuls face au texte dans un débat interprétatif (par deux, en petits groupes ou en classe entière) ; c'est par la recherche de réponses à ces questions contenant une marque de deuxième personne que

10 Deux exemples de tâches qui demanderaient à elles seules un important travail et données en fin de séquences de manuels : « Adaptez cette fable. Vous choisirez pour cela des personnages de notre époque (pilotes d'automobiles, navigateurs...) Vous ferez dialoguer les personnages entre eux. » (travail proposé à partir de la fable « Le lièvre et la tortue », *Côté lecture 6^e*, p. 161, Bordas 2000). « Après avoir parcouru le dossier suivant, vous établirez une fiche documentaire retraçant la bibliographie de l'écrivain Roald Dahl. Vous ferez la synthèse des trois documents suivants. » (*Textes et expression 6^e*, p. 164, Nathan, 2000).

11 Tauveron, 1999, 2002.

les élèves entrent dans le travail d'interprétation, dans lequel, en ce cas, le rôle du maître comme garant des droits du texte persiste : lorsqu'il s'agit, après un débat en petits groupes ou une réponse individuelle écrite, ou au cours d'un débat collectif, d'analyser les réponses proposées, l'enseignant aide en effet les élèves à repérer si certaines réponses d'interprétation s'écartent de ce que le texte peut signifier. Cette position est cruciale lorsque les histoires, comme ici, « restent toujours ouvertes à autre chose »¹².

2.5. Réfléchir à une progression dans les textes travaillés et mettre en place une programmation sont des priorités. Le travail de compréhension ne se limite pas à quelques textes pour expliquer aux élèves comment lire et comment appréhender les questions mais nécessite une programmation qui fait varier la longueur des textes (alterner à terme textes très courts comme *Le Rat sagace* et textes plus longs, voire courts romans), alterner les éléments problématiques (nombreux personnages, personnages désignés de façons différentes, connecteurs difficiles mêlant relations chronologiques et relations causales, fausses pistes posées par l'auteur, inférences nombreuses, réflexion symbolique proposée par le texte...). Le travail sur les textes (repérage du type de réponses attendues, réponse par écrit à une question d'interprétation, justification d'une réponse par appui sur le texte...) fait donc l'objet d'une programmation car les compétences en jeu (donner un avis argumenté, s'appuyer sur un texte pour répondre, prendre part à un débat interprétatif, repérer les pertes de compréhension...) sont à travailler tout au long de la scolarité, avec des degrés d'approfondissement différents. Cela peut être initié dès le cycle 2, l'école maternelle travaillant pour sa part déjà certaines de ces compétences à partir des albums ; les enseignants peuvent, au cycle 2, à partir de lectures magistrales orales de textes courts :

- inciter peu à peu les élèves à argumenter dans une réponse orale (souvent courte) en leur posant des questions comme « Pourquoi penses-tu ça ? » ou « Est-ce qu'il y a quelque chose que [ici, le nom du personnage principal de l'histoire] a fait qui te fait penser ça ? »... La « co-activité, maître-élèves, de compréhension et d'interprétation »¹³ aide à la mise en place de cette argumentation ;

- initier le recours au texte pour justifier une réponse : les élèves demandent en ce cas une relecture partielle à l'enseignant soit en tentant d'indiquer la partie du texte concernée, soit en arrêtant au moment qu'ils jugent opportun l'enseignant qui relit à voix haute ; le texte est ainsi installé en « référent permanent, stable et partagé » ;

- faire repérer les premières pertes de compréhension : l'enseignant signalera aux élèves, lors d'un rappel de récit, les contradictions entre deux éléments du rappel fait par l'élève, ou entre un élément de l'histoire avéré par un rappel précédemment fait par un autre élève et un élément de ce nouveau rappel ;

12 Carrière, 1998.

13 Boiron, 2006

- faciliter les premiers repérages de l'implicite pour habituer les élèves au fait que tout n'est pas dit par le texte lui-même et qu'il leur est donc possible de convoquer dans leurs réponses ou commentaires des éléments non explicites ;
- demander validation ou réfutation à un autre élève d'une réponse fournie oralement par un premier en demandant à ce second de dire pourquoi il est d'accord ou non.

Ces caractéristiques du travail sur les textes gagneront à être systématiquement travaillées puis reprises dans les classes suivantes.

2.6. Il est donc possible et nécessaire de commencer ce travail tôt ; l'appui sera d'autant plus fort que la compréhension est travaillée dès la maternelle, à partir des albums, par exemple avec *Frédéric* (permettant de s'interroger sur la place du poète) ou *Simon dans les nuages* (conduisant à se demander pourquoi la dernière illustration montre un aigle avec un chapeau)¹⁴.

3. Utilisation des textes opaques

Certains textes que nous avons utilisés proviennent de recueils de courts textes philosophiques, d'autres de recueils de très courtes nouvelles, d'auteurs français ou étrangers traduits, d'autres sont des textes d'albums. Nous défendons l'idée qu'ils sont travaillés avec la classe entière, quelles que soient les difficultés des élèves.

3.1. Ont donc été choisis, après analyse précise et en accord avec notre définition des textes opaques, des textes :

- courts : les élèves peuvent facilement en citer un élément pour appuyer leurs affirmations ou trouver l'expression qu'un autre élève utilise pour se justifier. De plus, dans le cas d'une première lecture orale du maître, un texte court est plus facile à appréhender dans son ensemble.
- dont le titre est un élément essentiel de compréhension, que l'histoire elle-même contredise ce titre ou non.
- difficiles : proposer des textes simples, sans que soit complètement identifié le domaine dont relèvent les difficultés, est gênant : d'une part l'écart avec les élèves plus avancés va augmenter et d'autre part il faudra du temps avant de pouvoir travailler la compréhension en tant que telle ; en SEGPA, certains élèves ne travailleraient ainsi jamais que des textes d'un niveau de difficulté très bas.¹⁵

14 D'autres albums sont complètement opaques, par une association surréaliste (*Sombre nuit*) ou par un implicite massif (*L'Heure des parents*), textes et images en discordance accentuant les difficultés de compréhension.

15 Certes, si les élèves, en lecture ou en orthographe, ont des manques relevant du cycle 2 (méconnaissance de l'oralisation de certains graphèmes difficiles ou de certaines transcriptions phonies-graphies complexes), il est indispensable de revenir sur ces lacunes, mais il ne faut pas que cette nécessaire reprise empêche de travailler la compréhension en lecture. Ainsi, l'oralisation de l'enseignant s'avérera, en SEGPA, souvent indispensable dans un premier temps.

– dont on a indiqué les numéros de lignes pour aider ce retour immédiat au texte.

3.2. Une attention particulière a été appliquée à l'entrée dans le texte.

Selon la classe, la difficulté du texte et le travail qui allait être fait, nous avons choisi un dispositif de première présentation adapté, par exemple lecture magistrale orale, les élèves n'ayant pas le texte sous les yeux. L'enseignant ne demande pas systématiquement aux élèves, après la première lecture, quels mots sont incompris ; ayant préparé personnellement minutieusement le travail, il a choisi, selon le niveau de chaque élève et selon le degré de difficulté du texte, les explications lexicales à donner : ce sont les mots dont le sens inconnu empêcherait tout travail de compréhension qui sont expliqués. Nous avons banni les longues séries de questions littérales qui induisent une lecture silencieuse individuelle puis la réponse aux questions par écrit : ce dispositif, souvent suivi d'une correction collective avec copie des bonnes réponses, est très utilisé dans les classes à cours multiples. Ici on a seulement prévu un très petit nombre de ces questions explicites, oralement et collectivement, lorsque des éléments minimaux devaient avoir été compris avant une réflexion plus approfondie (c'est le cas si l'histoire est éloignée de l'univers de référence des élèves). Les textes étant courts, il y a peu d'éléments à élucider ainsi. Ce travail d'élucidation préparatoire à l'approfondissement n'est d'ailleurs pas systématique et parfois l'enseignant décide de passer directement à la compréhension approfondie.

3.3. Cette compréhension approfondie commence par un travail écrit :

la consigne « Explique en quelques lignes ce que tu as compris du texte » évite les longues tentatives des élèves pour en retrouver tous les détails. L'enseignant utilise ces productions très courtes pour constituer ensuite de petits groupes de travail, en mêlant des élèves qui ont une compréhension différente des points les plus importants du texte. Une nouvelle question essentielle est alors donnée à chacun de ces petits groupes et chaque groupe doit fournir une seule réponse, ce qui oblige à un débat. Bien sûr, dans le cas d'élèves en très grande difficulté avec la langue écrite, l'enseignant peut recueillir cette première compréhension par oral, sans d'ailleurs nécessairement mettre en place une dictée à l'adulte mais plutôt en prenant des notes puisqu'il s'agit de connaître la première compréhension de chaque élève.

3.4. L'interrogation sur les textes prend ensuite, selon les cas, plusieurs formes :

- débat entre quelques élèves lorsque, après une question « à ton avis » traitée par écrit, l'enseignant met à nouveau les élèves en groupes ;
- débat collectif ;
- écrit court dans le journal de lecture pour expliciter une première compréhension ;
- dialogue écrit enseignant / élève selon les préconisations formulées à propos du journal dialogué¹⁶ : ici, le journal dialogué est une des modalités

16 Lebrun, 1996.

possibles de fonctionnement du carnet de lecture que chaque élève a et sur lequel apparaissent des traces de toutes les lectures faites dans l'année, voire dans le cycle.

3.5. Nous décidons, de plus, de travailler la **différence entre fait et opinion** en faisant émettre aux élèves eux-mêmes des opinions à partir de questions comme « Comment voyez-vous Ellie ? » dans *Journal d'un chat assassin*, « À votre avis, Yakouba est-il courageux ? » dans *Yakouba*, « Pour vous, qui est le plus malhonnête des deux ? » dans *Le Plat du chien*, « Selon vous, où l'enfant est-il arrivé à la fin ? » dans *L'Enfant qui voulait voir la mer*. C'est aussi la capacité des élèves à repérer l'intention d'un personnage qui est en jeu.

3.6. Des **gammes de compréhension sont mises en place pour un travail systématique de ces compétences** à partir de textes opaques très courts, par exemple : « Une colombe est allée demander conseil à un renard, ça a servi de leçon à ses descendants. »¹⁷ ; que de difficultés dans cette phrase ! En effet, le début propose, pour désigner les premiers personnages qui ne sont cependant pas repris par la suite, deux indéfinis, « une » et « un », qui ont aussi une valeur de défini puisque ces articles déterminent cette colombe et ce renard par qui tout a commencé ; le pronom « ça » comme substitut, le plus vague qui soit, reprend ici tout ce qui s'est passé avant ; la reprise « ses » est, elle aussi, ambiguë¹⁸. Nous avons ici fait observer aux élèves le fonctionnement d'un texte minimaliste, avant de leur en faire inventer un. Ce texte opaque court est bien sûr un texte archétypique, un jeu métalinguistique pour les élèves, permettant précisément des activités d'invention par écrit de très courts textes analogues. Certains élèves n'ont pas su produire une phrase d'un quelque degré d'analogie que ce soit avec la phrase de départ (*Un monsieur a été chez sa mère lui demander conseil*¹⁹), d'autres ont seulement repris l'idée de la leçon qu'a subie un animal (*La souris voulait le fromage, mais le chat l'attrape*). D'autres ont su montrer leur compréhension de la phrase d'origine sans réussir à en reprendre l'opacité (*Chararad va demander un conseil à la sorcière et elle se fait manger*) ; d'autres encore ont produit une phrase, opaque, montrant un haut degré de compréhension de la phrase initiale (*Un poisson veut voir la terre, ça lui a servi de leçon*). Certains, enfin, ont convoqué spontanément dans leur production des textes lus précédemment (*Un chasseur va chasser un crocodile et depuis ce jour plus personne n'aime les crocodiles*) où on reconnaît la fin de *Yakouba*²⁰.

3.7. Les **difficultés des textes sont hiérarchisées** : le recours au texte est indispensable pour éviter les réflexions trop éloignées du texte mais les questions « à ton avis » laissent une marge de manœuvre à l'enseignant qui les invente ; en effet, s'il est possible de montrer aux élèves, par la marque de 2^e personne dans la question, qu'ils doivent dépasser le repérage littéral dans

17 in *La Peste soit de l'Amérique*, Sholem Aleikhem, Liana Levi-Piccolo, 1992, p 84.

18 Cette ambiguïté rappelle celle relevée par Tauveron dans le texte *Un voleur dans la nuit* : à qui se rapporte « son » dans la phrase « Il lui demande son portefeuille » ? (voir note 4 § 1.3.).

19 Syntaxe et orthographe correctes de toutes ces phrases ont été rétablies.

20 « C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions. »

le texte, on ne leur indique cependant pas le degré d'apport personnel de leur réponse. A propos de *Yabouba*, « Selon toi, pourquoi Yakouba ne tue-t-il pas le lion ? » demande davantage un appui sur le texte pour réaliser une inférence qu'un avis personnel ; la question « Selon toi, Yakouba a-t-il été courageux ? », dont la réponse n'est pas non plus dans le texte, demande une part personnelle plus importante. Ces deux questions nécessitent de « combler les blancs du texte »²¹ et relèvent de macro-processus de compréhension, non de simples inférences de liaison. Dans les deux cas, le nécessaire recours à des « indices subtils »²² relève d'une stratégie qui doit s'enseigner. En outre, dans la progression construite, l'enseignant cherche à établir des liens entre les textes, mis en relation notamment par le type de difficulté de compréhension repéré²³. Il propose aussi aux élèves un autre texte du même auteur pour repérer la façon dont sont dissimulés les indices subtils de compréhension.

4. Difficultés des élèves lors du travail sur les textes opaques

4.1. Les élèves peuvent proposer des réponses cohérentes (et le savoir) et se tromper (et ne pas le savoir) : ils citent parfois des éléments du texte à l'appui d'une thèse fautive mais localement cohérente²⁴ ; c'est le cas notamment dans des textes dont les fausses pistes sont données par les séquentialités dialogales, un personnage prenant en charge les éléments de cette fautive piste²⁵. Quand les élèves citent la parole d'un personnage, sans différencier récit et discours, ils suivent parfois une fautive piste : des connaissances littéraires extérieures au texte et à sa compréhension sont donc essentielles, concernant les statuts différents des paroles rapportées et du récit ou le fait qu'il est impossible qu'un narrateur omniscient lance le lecteur sur une fautive piste en faisant part d'hypothèses sur la pensée d'un personnage ou en indiquant fausement ce que ressent ce personnage²⁶.

21 Tauveron, 2002

22 Giasson, 1990

23 Par exemple, après le texte *Contentement passe richesse*, on propose la planche de BD *La Cage* ou le texte *Agence de voyage*, ces deux documents obligeant à une réflexion sur l'absurdité des situations.

24 Les rappels de récit des élèves en difficulté sont souvent cohérents mais non conformes à la réalité du texte (Goigoux, 1998).

25 C'est le cas dans les textes *Le Plat du chien*, *Cauchemar*, *La Peau de chèvre*.

26 Parfois, c'est la traduction du texte qui trompe le lecteur ; dans *La Fenêtre ouverte* de Saki (1930, traduction Robert Laffont 1960), la version française indique « les yeux agrandis par l'horreur » là où le texte original anglais dit « with a dazed horror in her eyes » ; or, puisque le narrateur est omniscient (plusieurs indices le montrent dans le texte, notamment cette phrase « Framton Nuttel cherchait ce qu'il pourrait bien dire de flatteur pour la nièce en attendant la venue de la tante » ajoutée au fait qu'après le départ de ce personnage, le narrateur est en mesure de continuer à raconter l'histoire), le lecteur retient que la jeune fille est effrayée, ce qui est incompatible avec la compréhension générale du texte (et avec certains autres indices précis, par exemple « elle est passée maître dans l'art de la comédie »). La version anglaise permettait de penser qu'elle jouait la comédie, la version française, à cause de cette traduction imprécise, occulte cette éventualité en supprimant toute possibilité que la jeune fille joue à être horrifiée.

4.2. L'aspect affectif et l'univers de référence sont prégnants : les textes *Le Plat du chien* et *La Peau de chèvre* présentent la ruse d'un marchand qui s'enrichit en vendant un animal famélique et laid. L'action du premier se passe dans une campagne française, met en scène des touristes en voiture et met en jeu des enfants, celle du deuxième se passe au Moyen-Orient et met en jeu un adulte et un marchand de chèvre. Les élèves ont davantage cru à la perte du chien des enfants dans *Le Plat du chien* (c'est l'un des ressorts de la ruse), plus proche d'eux, qu'ils n'ont cru le vendeur dans *La Peau de chèvre*. Souvent, c'est la convocation par les élèves en difficulté de leurs connaissances sur le monde qui perturbe leur compréhension, ainsi de cet élève qui, à la question « A ton avis, la fille deviendra-t-elle sorcière ? » posée pendant le travail sur le roman *Verte*, répond *Non, parce que les sorcières, ça n'existe pas*, ou de cet autre, qui, à l'occasion du travail sur l'album *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, répond *Non, parce que le loup n'attrapera jamais un rhume* à la question « Est-ce la vraie histoire ? ». Ils confondent fiction et réalité et, dans le deuxième exemple, mêlent vérité, indiquée dans le titre, et histoire vraie ou histoire plausible. Ces dérives de compréhension peuvent se rencontrer jusqu'au collègue ; ainsi, cet élève de 3^e d'insertion qui dit, à propos de *L'Homme qui appelait Thérèse, Mais il est fou celui-là !*, jugeant les actes du personnage comme s'il en avait lu le récit dans un journal, ou cet autre élève, de 4^e d'Aide et de Soutien, angoissé par le texte *Panique à la télé*, s'imaginant dans une situation aussi absurde lorsque lui-même regardera la télévision. Cette difficulté a été également mise au jour lors d'un travail autour d'un questionnaire sur le personnage²⁷ : on demandait aux élèves de choisir qui dans une liste ne pourrait pas être le personnage principal de l'histoire qu'ils inventeraient ; les réponses *le prêtre parce qu'il prie, le professeur parce qu'il doit être en classe* montraient des élèves incapables de se poser en auteurs faisant des choix et de séparer réalité (le professeur ayant sa classe ne peut pas s'absenter) et fiction (l'auteur pourrait décider de faire d'un professeur le personnage principal d'une histoire).

Ce travail sur les textes courts permet aux élèves de se détacher peu à peu de ces considérations personnelles. Cependant, une dérive survient lorsqu'on leur demande de ne pas s'en tenir au strict repérage littéral, mais de formuler une réponse « dans ta tête » et plus précisément « l'auteur et toi »²⁸. Faire appel aux « expériences personnelles du monde » peut provoquer l'irruption d'éléments personnels gênant la compréhension : la charge affective, ne portant généralement pas sur les éléments noyaux de l'histoire²⁹, ne provoque pas une mé-compréhension massive. Elle est une gêne plutôt qu'un obstacle majeur, un élément de difficulté de compréhension parmi ces autres que sont la difficulté du lexique, la longueur du texte, la distance entre univers de référence et connaissances des élèves, la non linéarité de la chaîne de désignation des

27 Questionnaire constitué à partir de celui proposé par Catherine Tauveron dans son ouvrage *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1990, p. 159 et suivantes.

28 Raphael, 1986.

29 Denhière et Baudet, 1992.

personnages à cause d'arrivées entremêlées de personnages ou de désignations qui varient³⁰.

4.3. Dans un texte, fait et opinion n'ont pas le même statut : le fait est le plus souvent pris en charge par le narrateur et l'opinion est émise par un personnage, dans un élément de dialogue, mais aussi par ce que le narrateur dit que le personnage pense ; la pensée par l'intermédiaire du narrateur est difficile à discerner dans le cas d'un texte dont le narrateur s'exprime en « je »³¹. Or, même fictionnel, le texte doit rester le référent, c'est un des premiers principes, à expliquer aux élèves, du travail de négociation sur le sens ; cependant, on voit bien qu'il ne suffit pas, puisqu'un élève qui s'appuierait sur une opinion en la comprenant comme un fait pourrait faire un contresens.

4.4. Le titre tient une place importante dans la compréhension des textes ; il est premier, bien qu'il ne soit pas lu par certains élèves, à qui il faut en ce cas expliquer son rôle ; néanmoins un bon nombre d'élèves le lisent avant de commencer la lecture du texte lui-même, surtout si les enseignants les ont habitués à cette première prise d'information, et il leur donne souvent une première idée dont ils ont, parfois, du mal à se détacher ensuite ; le texte *Cauchemar* a par exemple été proposé à des élèves avec le titre original et à d'autres avec le titre « Ruse d'un enfant » ; le texte *Yakouba* a été proposé, selon les groupes d'élèves, avec les titres « Yakouba », « Manque de courage », « Courage », et les compréhensions premières des élèves ont été influencées par ces titres.

5. Changement de posture des élèves

A l'occasion du travail autour de ces textes opaques, qu'il s'agisse de classes dites « ordinaires » ou de classes spécialisées (SEGPA de collège), nous avons repéré des indices de changement de posture des élèves. Certains, en difficulté pour déchiffrer seuls un texte, montrent cependant de réelles capacités de compréhension : à propos du texte *Yakouba* et après une seule lecture orale de l'enseignant, Chérifa, élève primo-arrivante d'origine algérienne en CM2, répond ainsi dans son journal de lecture à la question « A ton avis, Yakouba est-il courageux ? » : *Il est courageux pour le lion parce qu'il a laissé la vie sauve au lion. Mais si ses frères ils ont compris que ça il l'a fait pour le lion ils ont compris et il sera respecté par les siens.*³² Elle a compris, dès le début, l'enjeu du texte et est capable de l'explicitier en citant le texte (« des guerriers respectés de tous »). Avec cette élève en très grande difficulté avec la langue française, l'oralisation du texte par le maître a permis de travailler des compétences de compréhension en lecture qui n'auraient pas été convoquées sur des textes écrits car ceux

30 Par exemple dans le texte *Le Plat du chien*.

31 Les textes *Cauchemar* ou *Les Histoires se terminent toujours de la même façon*, reposant sur l'usage de l'argument par un personnage et / ou le narrateur, jouent avec cette confusion.

32 Son écrit exact est : *Il est courageux pour le lion parce que Il a l'es la vie sove au lion Mas si se fère ils son compri que sa il a fais pour le lion ils son son compri et il sera résepéqueté par s'est sin*

qu'il est possible de lui faire lire sont encore très simples. Chérifa est une élève en difficulté dès qu'il lui faut lire un texte seule, cependant ici sa compréhension est bonne ; il est également à remarquer qu'elle n'a pas eu besoin de plusieurs lectures de l'enseignant, ce qui est pourtant très souvent le cas dans les situations de compréhension orale. Avec des élèves en grande difficulté de déchiffrage face à un texte, le recours à la lecture orale de l'enseignant permet de travailler des textes plus difficiles que ceux que les élèves seraient capables de lire seuls. En SEGPA, ceci est particulièrement important : certains enseignants sont désarmés par les difficultés de ces élèves âgés de 12 ou 13 ans qui déchiffrent très mal et ils pensent que le seul travail en lecture possible et utile est de renforcer les capacités de déchiffrage et que tout travail de compréhension est impossible pendant ce temps.

5.1. L'amélioration de la réussite en situation de compréhension de textes passe par un changement de posture des élèves (nouvelle façon de concevoir l'acte de lire, attention à une éventuelle perte de compréhension, capacité à répondre à une question « à ton avis », possibilité de tenir compte de l'avis d'un camarade pour infléchir une première compréhension...). La découverte d'un nouveau texte place souvent les élèves devant des difficultés qui empêchent la remobilisation de ces changements, qui, tant dans le domaine linguistique que dans les reformulations à propos d'un texte lu³³ doivent donc se manifester à plusieurs reprises pour être signes d'un progrès réel.

5.2. Les élèves ont précisément du mal à opérer ces changements : un changement de stratégie est coûteux et s'il ne se conclut pas rapidement par une réussite, il peut être abandonné. Certains élèves peuvent revenir, en fin de travail, à leur conception première ou ne pas accepter totalement l'explication donnée. Par exemple, à propos de *Cauchemar*, cet élève de CM 2 qui après les remarques et explications de plusieurs de ses camarades disant que Damien, dans l'histoire, ne lisait pas les livres d'horreur, conclut *Il ne lit pas des livres d'horreur mais il doit les feuilleter quand même puisqu'il veut en acheter d'autres*, alors que la compréhension semblait assurée. Ce texte tend des pièges, dont le premier est le titre, tout en donnant quantité d'indices pour les repérer. Malgré les remarques des élèves ayant bien compris l'intrigue et le repérage des indices, cet élève n'abandonne pas sa première compréhension ; il justifie sa réponse, argumente, cite le texte, formule des hypothèses (*il doit les feuilleter*), en modalisant (*quand même*) et se trompe néanmoins, car il ne prend pas en compte les invalidations fournies par le texte³⁴, même lorsque la classe est parvenue à une explication claire.

5.3. La production d'écrits très courts fournit des éléments d'observation et d'évaluation : les élèves répondent à la consigne « Ecris en quelques

33 Tauveron, 2005,

34 Plusieurs indices indiquent dans le texte que le personnage principal ne fait pas de cauchemar mais joue la comédie : « tout ça, c'est du cinéma », « les livres d'horreur, ça ne m'intéresse pas, mais alors pas du tout », « je ne les lis pas, je fais juste semblant », « ça marche », « je n'ai pas besoin de me forcer, ça vient tout seul », « pour parfaire la mise en scène, je balbutie des mots sans suite », « je fais semblant de lire ».

lignes ce que tu as compris du texte », répondent à des questions d'interprétation, donnent leur avis sur l'action d'un personnage, et l'enseignant obtient ainsi des éléments utiles pour orienter la suite du travail mais aussi des traces de leurs progrès, en comparant les réponses sur plusieurs semaines : affirmation d'un avis personnel (*je trouve que, je pense que, pour moi*), relations logiques précises, interprétation, appui sur le texte, utilisation à bon escient des marques placées dans les questions par l'enseignant montrant que l'on est dans un travail d'interprétation³⁵. L'enseignant observe aussi dans les écrits produits au fil des semaines si les élèves s'appuient sur la présence ou l'absence de marques de deuxième personne dans les questions posées pour choisir entre une réponse relevant de la compréhension ou l'interprétation ; cette utilisation à bon escient et de façon répétée des aides à l'identification des questions est la manifestation d'une réflexivité dans l'analyse du texte ; elle se matérialise, notamment, par des formules comme *je pense qu'il a été courageux mais..., et pour moi, ça c'est du courage car...* (texte *Yakouba*) et *à mon avis, Damien a besoin...* (texte *Cauchemar*). Ici, la présence de marques de première personne dans les réponses conforte l'idée qu'elles relèvent de l'interprétation.³⁶

Le travail présenté porte sur des textes courts. Comment passer aux textes longs ? Il ne s'agit pas ici d'un apprentissage basique, d'une sorte de code, de combinatoire de la compréhension qu'il suffirait d'appliquer sur des textes plus longs ensuite ; les compétences que nous avons travaillées sont essentielles et il est plus facile de les faire acquérir par des textes courts (travail plus rapide, possibilité de lecture orale de l'enseignant, retour plus facile au texte, multiples relectures possibles dans la même séance, mise en évidence plus facile des chaînes de désignation et des enchaînements logiques...). Certaines transpositions se font en augmentant peu à peu la longueur des textes ; d'autres en travaillant des romans en guidant le travail des élèves³⁷. D'autres sources de difficultés apparaîtront dans des textes plus longs, même si ce ne sont pas des romans : retours en arrière, nombreux personnages, reprises des désignations des personnages, description indiciaire des personnages au long du texte (par leurs réactions, leurs paroles et donc sans description identifiée comme telle), continuité de l'intrigue sur une longue durée...

35 On trouve ces traces aussi à l'oral, par exemple chez cet élève de CM 2, à propos de *Yakouba* : *Je trouve qu'il était prêt à combattre le lion mais il a eu le courage de pas le tuer parce qu'il était blessé, il voulait pas passer pour un lâche, qui précédemment ne formulait que des réponses courtes et non argumentées ; là encore, on a l'affirmation d'un avis personnel (je trouve que), des relations logiques précises (mais, parce qu'il), une interprétation (il voulait pas passer pour un lâche).*

36 Sans doute faut-il demander aux élèves de formuler une réponse complète sous forme de phrase ; cette exigence, parfois exagérée quand elle relève d'un formalisme gratuit, prend ici tout son sens : lorsqu'un élève, en CM 2, répond *Oui parce qu'il n'a pas tué le lion*, on ne sait pas s'il se place plutôt dans la compréhension ou dans l'interprétation ; la reprise d'une formule comme « A mon avis », « Pour moi » ou « Je pense que » éclairerait ce doute. On ne se dispensera pas non plus d'une réinterrogation individuelle de certains élèves pour aider à lever ce doute.

37 Là encore, le travail préparatoire de l'enseignant lui permettra de construire une programmation et de varier le degré d'approfondissement des œuvres : de *Pochée* (Ponti, Seyvos) à *Journal d'un chat assassin* (Fine), en passant par *Le Petit bandit de grands chemins* (King-Smith) et *Grand-père* (Morpugo), la liste est longue des romans de plus ou moins grande difficulté permettant de poursuivre le travail.

Cette présentation concernait des compétences de base pour la compréhension des textes, à travailler spécifiquement, avec une programmation, un choix de textes judicieux, une réflexion didactique approfondie et la définition de modalités pédagogiques précises ; mais ces compétences trouveront donc aussi à s'exprimer dans le travail sur des textes plus longs, même si pour ces derniers, d'autres compétences, essentielles elles aussi, seront à identifier et à travailler. Les textes opaques utilisés ici étaient courts ; nous avons cependant défendu l'idée que le texte est opaque pour une utilisation donnée, pour un groupe d'élèves donné. La longueur de ces textes peut être augmentée lorsque les élèves ont gagné en habileté dans leur analyse. Les recueils de textes utilisés ici³⁸ proposent également des textes plus longs qui ont les mêmes caractéristiques.

L'enseignant pourra même se lancer dans des lectures de textes opaques pour son plaisir, et pour se mettre dans une situation de difficulté peut-être analogue à celle des élèves³⁹ !

Bibliographie

- BOIRON, V. (2006) : « Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle », *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 15.
- CARRIÈRE, J.-C. (1998) : *Le cercle des menteurs*, Paris, Plon.
- DABÈNE, M., QUET, F. (1999) : *La compréhension des textes au collège*, CRDP de Grenoble-Delagrave.
- DDAI (2006) : Groupe de travail *Dispositifs et Démarches d'Aide Individualisée*, IUFM de Lorraine, travaux en ligne sur le site www.lorraine.iufm.fr.
- DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1992) : *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, PUF.
- GIASSON, J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GOIGOUX R. (1998) : Annexe du document d'accompagnement SEGPA « Apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA », synthèse de l'étude *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, MEN.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S. (2006) : *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz.

38 *Histoires pressées* et *Nouvelles histoires pressées* (Friot) ; *Contes d'outre-temps* (Chabrol) ; *Sagesses et malices du Touareg qui avait oublié son chameau* (Siccardi, Perrin) ; *Fables fantastiques* (Bierce) ; *Nouvelles d'aujourd'hui* (Argilli) ; *La Grande Bonace des Antilles* (Calvino) ; mais aussi, non utilisés dans cette recherche : *Histoires pressées* et *Encore des histoires pressées* (Friot) ; *Le Cercle des menteurs* (Carrière).

39 Avec les nouvelles *Quand Angèle fut seule* (Mérigeau, 1997), *Le Témoin* (Cohen-Scali, 1998), *De Fauteuil en déduction* (Langelann, 1962) et les romans *Sur le Départ* (Mills, 2002) et *Dormir au soleil* (Boy Casarès, 1974)

- LEBRUN, M. (1996) : « Littérature de jeunesse et journal dialogué : les deux font la paire », in P.-M. Beaude, A. Petitjean et J.-M. Privat (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes du colloque international « La scolarisation de la littérature de jeunesse : enjeux et effets », Université de Metz, coll. didactique des textes, p. 347-358.
- MANESSE, D. (2003) : *Le français en classes difficiles, le collège entre langue et discours*, INRP.
- RAPHAEL, T. (1986) : « Question-Answering Strategies for Children », *The reading teacher*, vol. 39, n° 6.
- TAUVERON, C. (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. », *Repères*, n° 19, INRP.
- TAUVERON, C. (2002) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- TAUVERON, C. (dir.) (2004) : Actes de l'Université d'automne d'octobre 2002, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les Actes de la DESCO, CRDP de Versailles.
- TAUVERON, C. (2005) : « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères*, n° 31.
- VAUBOURG J.-P. : « Posture d'aide » in *Dictionnaire des inégalités scolaires*, J.-M. Barreau (dir.), ESF, à paraître, septembre 2007.

ANNEXE : Références des textes, romans et albums cités

Textes :

- ARGILLI, Marcello, *Panique à la télé*, in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Père Castor Flammarion, 1990.
- BIERCE, Ambrose, *Le Rat sagace*, in *Fables fantastiques*, Rivages poche, 1995.
- CALVINO, Italo, *Contentement passe richesse*, in *La Grande Bonace des Antilles*, Point Seuil, 1997.
- CHABROL, Jean-Pierre, *Le Plat du chien*, in *Contes d'outre-temps*, Presses Pocket, 1969.
- COHEN-SCALI, Sarah, *Le témoin*, in *Rêves noirs*, Hachette, 1998.
- DEDIEU, Thierry, *Yakouba*, tapuscrit de l'album, Seuil, 1994.
- FRIOT, Bernard, *Cauchemar* et *Les histoires se terminent toujours de la même façon*, in *Histoires pressées*, Milan poche, 1999.
- FRIOT, Bernard, *Un martien*, in *Nouvelles histoires pressées*, Milan poche, 2000.
- IONESCO, Eugène, *Agence de Voyages*, in *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*, Théâtre, tome V, Gallimard, 1974.
- LANGELAAN, George, *De Fauteuil en déduction*, in *Nouvelles de l'anti-monde*, Laffont, 1962.

MÉRIGEAU, Pascal, *Quand Angèle fut seule*, in Michel Descotes et Jean Jordy, *Bonnes Nouvelles*, Bertrand-Lacoste, 1997.

SICCARDI, Jean et PERRIN, Renaud, *La Peau de chèvre*, in *Sagesses et malices du Touareg qui avait oublié son chameau*, Albin Michel, 2003.

Romans :

BIOY CASARES, Adolfo, *Dormir au soleil*, Livre de Poche, 1974.

DESPLÉCHIN, Marie, *Verte*, L'école des Loisirs, 1996.

FINE, Anne, *Journal d'un chat assassin*, L'école des Loisirs, 1997.

MILLS, Magnus, *Sur le départ*, 10/18, 2002.

Albums :

BRISVILLE, Jean-Claude et CONSTANTIN Robert, *L'Enfant qui voulait voir la mer*, Jean-Pierre Delarge éditeur, 1977.

BRUEL, Christian et CLAVÉLOUX Nicole, *L'Heure des parents*, Être, 1999.

COUDRAY, Philippe, *La Cage*, in *L'Ours Barnabé. La Nuit porte conseil*, Mango, 1997.

DIERICK, Alain, *Simon dans les nuages*, Magnard, 2003.

LIONNI, Leo, *Frédéric*, L'école des Loisirs, 1975.

SCIESZKA, Jon, SMITH Lane et LERGEN, Gilles, *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, Nathan, 1991.

TRAXLER Hans et SINGER Nelly, *Sombre Nuit*, La Joie de lire, 1997.

Revue... des revues

Revues

Le français aujourd'hui, n° 154, Former au français dans le Maghreb

Ouvrages reçus

Marie Bernanoce, *À la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Éditions THÉÂTRALES, scérEn, CRDP de l'académie de Grenoble, 2006

Josette Jolibert, Christine Sraïki, Martine Blanchard, Catherine Crépon, Isabelle Coué, *Des enfants lecteurs et producteurs de textes aux cycles 2 et 3*, Hachette, 2006

Patrick Joole, *Lire des récits longs (cycle 3 / collège)*, scérEn, CRDP de l'académie de Versailles, Retz, 2006

Marie-Jeanne Perrin-Glorian, Yves Reuter (ds), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, 2006

Dominique Pivetaud, *Comment lisent les enfants du Chaperon Rouge ? Lire et écrire au CP. Enjeux et Pratiques*, L'École, 2006

Résumés

Traduction anglaise : **Françoise Hoin**

Traduction espagnole : **Martine Guilbert**

Traduction allemande : **Catherine Buisson**

Summaries

On the reading difficulties of pupils: what researchers and teachers say

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

At the end of primary school as well as of compulsory education, it can be noticed, in the French-speaking part of Switzerland generally, that pupils have difficulties in the comprehension of written texts. That being the situation, the question is: what do the large scale surveys like PISA (end of year 9) or the Swiss-French survey (end of year 6) say on the difficulties in reading of 11/12 year old pupils? What do some primary, secondary or post compulsory school teachers from the Geneva canton say about the reading comprehension difficulties of their pupils? The remarks taken from all these investigations are examined and compared. There emerge some differences in the way researchers and teachers analyse the reading difficulties of pupils. In primary school as well as in the first cycle of secondary school it can be noticed that pupils find it difficult to answer questions which require some interpretation and reflection, to move off themselves, to grasp the implicit in a text and the author's intentions. As for teachers, they deal with these matters from a more general point of view. They also tell about what, according to them, the origins of their pupils' difficulties are, their representations of the ideal pupil as for the reading competence, and their remedial strategies. It finally turns out that they still need tools to analyse their pupils' difficulties and remedial tools.

What does PIRLS teach about the comprehension skill of the 10 year old french pupils?

Martine Rémond, IUFM de Créteil et INRP, ÉducPol.

This contribution deals with the analysis of some corpuses of answers given by French pupils in the 2001 PIRLS international evaluation tests. These CM1 pupils (year 5, primary) have an average comprehension score a little above the international average. Some explanations are put forward to account for the origin of their difficulties when confronted with some complex material which they had to cope with by themselves and for which the frequency of non answers to questions requiring fully written up answers characterizes them when compared with other countries. They noticeably tend to reduce their answers to picking information from texts while it is often necessary to resort to more complex operations so as to prove their comprehension. They restrict their written answers as much as they can. When they have to cope with texts or tasks which look like “things done before”, their results increase noticeably; but PIRLS sets a wide range of tasks to which they do not adapt well. Some questionnaires define the teaching practices and contents in CM 1 and show the way for some working tracks. To acquire the necessary malleability in order to tackle varied comprehension tasks like the PIRLS one, pupils need to learn how to understand and interpret high standard texts and become active readers who can make use of their comprehension skill.

Portraits of readers with difficulties in comprehension in the first years of secondary school

Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette, département de didactique, université de Montréal

Pupils poor at reading have few cognitive and meta cognitive strategies. They present common characteristics, yet they form a heterogeneous group. Some researches aim to draw up portraits of poor readers by investigating their comprehension procedures (Giasson, 1990) Apart from the type of reader who seems to have a global comprehension defect, five portraits can be drawn up: the poor text reader, the one who confines himself to micro processes, the one who uses micro and macro processes, the one who understands texts globally and the one whose marked difficulty lies in inference and elaboration processes. These researches lead to the necessity to teach these pupils a variety of strategies and adapt teachers' interventions according to the characteristics of every type of pupil.

Linguistics skills assessment at the adolescence. A way of analysing reading disabilities for teachers

Aude Parbeau-Gueno, Frédéric Pasquet, Isabelle Nanty et Abdelhamid Khomsi, université François-Rabelais, Tours, laboratoire Langage et handicap, jeune équipe 2321, UFR lettres et langues

At the adolescence the relations between the different linguistics skills implied in the reading comprehension became more complicated leading to strongly diversified readers' profiles. In presence of disabilities students may develop compensatory strategies to meet scholastic requirements. By using oral linguistics skills adaptive strategies may hide weaknesses at least in a short term. In this paper we will study the relations between oral linguistics skills and reading' processes in order to define more precisely the analysis of linguistics disabilities in scholastic context. In this perspective we developed a standardized tool to evaluate linguistics skills at the adolescence. The purpose is to understand the way the oral and written linguistics skills interact between each others. We argue that the use of this tool enables teachers to consider differently the analysis of oral linguistics and reading difficulties that some students may encounter. It also bring accurate information that helps defining adapted educational assistance.

What readers say: could it be that school practices hinder the reading competence?

Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier, université Stendhal-Grenoble 3, LIDILEM.

Evaluating the reading competence is a complex issue which depends on various paradigms like cognition, acculturation, psychology and didactics. To understand better how the reading competence builds itself, researchers need to focus on the reader as a subject, on his activity, his intellectual, psychic, social and cultural input. In this respect, all the possible investigations have not been carried out yet. Our initial observation is that even though collégiens and lycéens (first and second cycle secondary school pupils) have a certain number of capacities (they can read aloud in a relatively fluent way, they can answer questions about a text) their reading competence is still clearly uncompleted, so the present article investigates the way reading is taught in secondary school: do pupils still learn to read? What and how do they learn? Which comprehension and reading practice problems has primary school solved and left in abeyance? Are pupils sufficiently armed to cope with the texts, especially the literary ones, which they are given to read in secondary school? To what extent can school practices favour or, on the contrary, hinder the learning process in this field from going on. The article reports how some collégiens and lycéens answered these questions within the framework of semi directive interviews, it aims to describe and analyse the relations of these

pupils with the reading activity, to understand better some of their reading difficulties and their lack of partiality for reading.

Spotting and analysing the difficulties met by pupils said to be “poor readers” in college:

Suggestions of activities to train and evaluate readers

Dominique Ledur, Haute École Galilée (ISPG–IESP) et Séverine De Croix, Haute École Léonard de Vinci (ENCBW–IESP) université catholique de Louvain (CEDILL)

The research which is herein presented focuses on the spotting and analysis, within the school framework, of the reading difficulties pupils said to be “poor readers” meet at the beginning of Collège (first four years, secondary school) in the field of the comprehension/interpretation of literary texts. More precisely, it aims to test training tools for pupil readers which , at the same time, can help teachers of French to make out a diagnosis .These tools consist of global and reflexive tasks which lead pupils both to build up and show their comprehension and to take a reflexive look back on their personal activity as readers. Two tasks of this type have been tested: writing a critical reading review on the one hand and a reading scene whose hero is the pupil himself on the other hand. The article is widely devoted to the description of the experimentation which has been carried out and to the analysis of its outcome. It results in a comparison with the reading questionnaire which aims to analyse the specificities and effects of different exploitation and evaluation reading tasks. Finally, this research has made it possible to outline a typology of some reading difficulties that teachers will be able to refer to when analysing the texts written by pupils with the aid of their tools.

Reading difficulties of segpa pupils: evaluation and remediation

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

The contribution uses a review of investigations about the reading difficulties of collégiens (1st cycle, secondary). We develop some of them -more particularly the researches conducted by the ministry of Education in 1997 (in Dossiers de l'évaluation, n°112, 1999)- to expound the first outcomes of a current research aiming to describe the reading difficulties or incapacities of 6ème SEGPA pupils (1st year , special cycle secondary, for pupils with special educational needs) and suggest adjusted (re)learning procedures. Thus we show that these pupils are often considerably far behind and the majority of them fail most of the 6ème national evaluation tests in French. They show a wide diversity of (non) performances which goes from (i) pupils who cannot decipher the most basic words and who often keep to logographic strategies; (ii) pupils who just skim through texts and “imagine” probable contents at

the risk of multiple misinterpretations; (iii) more numerous pupils who are taken up by elementary deciphering procedures which therefore prevent them from having access to a global representation of the meaning of the texts. The study describes the few reading skills actually mastered by these pupils and, by comparison it defines the procedures they need to construct, reconstruct or complement in the graphophonological, orthographical, semantic syntactic and discursive fields. We suggest adapted teaching strategies which should take the embryonic procedures of these pupils into account and include (i) processes with a metacognitive and metalinguistic objective; (ii) lesson plans integrating the linguistic elements depending on the specific way texts are written; (iii) adjusted and varied remediations aiming to make the recognition of words automatic; (iiii) reading projects related to the text writing activity and the objectives of the other school subjects taught in collège.

Devising a didactic instrument to improve the teaching of text comprehension

Sylvie Cèbe, université de Genève, et Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI (JE 2432)

Processes for devising a didactic instrument aiming to improve the continuous teaching of the reading skill with 9 to 14 year old pupils are presented in this article. These processes rely on a threefold analysis of the text comprehension activity, of the difficulties of pupils and the practices of teachers. The instrument which is tested out gives a central place to the teaching of the procedures which underlie efficient comprehension, to pupils' becoming aware of them and to their self-regulation in text reading situations.

Special readers... specific strategies? The case of gipsy children

Martine Jaubert et Maryse Rebière, IUFM d'Aquitaine, antenne départementale de la Gironde

Gipsy children are regarded in school as a special public who would require specific teaching-learning strategies. We have tried to know if the practices of the teachers in charge of these pupils meet the known needs and prove to be specifically intended for this public. Analysing the material shows that teaching literacy is centred on decoding, as it is in most cours préparatoires (first year, primary school) with a particularly vigilant backing up. However, some needs identified as being characteristic of gipsy children are just partially taken in charge (lack of a project as a reader, maladjustment of these children's perception of time and space to the school culture) Finally, some difficulties pointed out by the initial assessments, such as the lack of evocation language and the deciphering versus making sense dichotomy, are accidentally aggravated by the common practices of teachers.

Inclusion in standard classes of pupils with severe specific difficulties with the written code: pedagogical adaptations of teachers in secondary and primary school

Anne Gombert et Jean Yves Roussey, IUFM d'Aix-Marseille, université de Provence, centre Psyclé, ÉA 3273.

The last ministerial directives on inclusion in standard classes of pupils who bear a handicap state that adapting the teaching practices is a sine qua non condition to taking charge of these pupils. These adaptive strategies aim to compensate for the effects of their specific disability. However, setting up a legislative framework is not sufficient and it remains very difficult for teachers to take charge of pupils who can, as the case may be, be far behind the class group norm. This research aims to investigate the adaptive actions that primary and secondary teachers say they have taken when including in their standard classes pupils with a severe difficulty with the written code. First we describe the nature of the supportive actions taken by teachers, then we compare the statements of primary and secondary teachers on the one hand and the influence of the duration of the inclusion on the evolution of the teaching practices on the other hand.

Reading workshops in cycle 3 primary school: a relevant scheme to improve text comprehension? Presentation of the first results of a current research

Luc Maisonneuve, laboratoires CREAD – IUFM de Bretagne et CELAM – université de Haute-Bretagne-Rennes 2

The 2002 primary school curriculum announces the implementation of reading workshops in cycle 3. It remains vague on how and what to do in these workshops. Our research which started as from 2003 first aimed to define what they could, a priori, be (correlation difficulties/reading workshops). Then, using our initial research, we started testing our scheme in a CM 2 (year 6, final year of primary school) that is: evaluation of the pupils, implementation of the workshops. The analysis of the data collected so far leads us to put forward the relevance of some notions like the notions of scenario(s), of retrospective cycles and construction processes. These notions are still being worked out. A second research starting in September 2006 aims to go deeper into them and test them by means of reading workshops for a whole cycle 3 in the same school. Therefore the outcome we are presenting is to be regarded as provisional.

When they become “cultural mediators” pupils in great difficulty take over the skills of story tellers

Marie Bregeon, université de Paris-Val-de-Marne-Paris 12

This article reports an experimentation consisting in having albums read to pupils in Grande Section (infant school) by SEGPA pupils (special cycle, for pupils with special needs, secondary school) The author analyses how, when they play the role of cultural mediators, these pupils develop skills: they are able to decipher and read, they observe the linking role of punctuation in texts, they make use of a certain tone according to the situation, they understand what they read. The point is to implement situations of pedagogical adaptation which encourage cultural connections and lead to pupils becoming members of the school structure while developing skills in story telling. Each reading session is video filmed to enable each of the pupils to analyse, after their performance, the skills they have acquired and the ones they still need to acquire. This hindsight aims to give them the opportunity to approach the school written code while providing interactions with their cultural model which is more oral-oriented.

“In your opinion” and “According to you” or how working on opaque texts makes comprehension easier

Jean-Paul Vaubourg, IUFM de Lorraine, site de Nancy-Maxéville

The aim of this article is to report some research carried out in cycle 3 primary school and SEGPA (special cycle secondary school for pupils with special needs) after a reflection on the reading comprehension capacities of pupils with difficulties and to show that some specific scheme relying on short literary texts, opaque texts, which require teachers to go deeper into them didactically and pedagogically speaking, can help these pupils in primary as well as in secondary school, in the so called standard school framework as well as in special education. After analysing the pupils' difficulties in reading comprehension, we present the didactic principles of our work on these short texts and put forward different pedagogical approaches: the point is to show that, besides some supportive situations with pupils in difficulties, the scheme can also be applied to plan activities in the field of text comprehension and contribute to clear up some comprehension procedures with pupils, for example by working on the precise identification of the types of questions about texts. The investigation relies on numerous texts whose references are given at the end of the article

Resúmenes

Dificultades de lectura de los alumnos : lo que opinan los investigadores y profesores

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

Al final de la primaria y de la secundaria obligatoria, se observa, de manera general, en la Suiza de lengua francesa, la presencia de alumnos con dificultades en la comprensión del escrito. ¿Qué dicen desde entonces las encuestas a gran escala, como PISA (al final del noveno año) o la que se lleva a cabo al final del 6° año, sobre las dificultades de los alumnos en la lectura (11-12 años)? Se tendrán en cuenta los resultados de las diferentes investigaciones llevadas a cabo. Aparecen diferencias en la aprensión de las dificultades en la lectura entre los investigadores y los profesores. Tanto al final de primaria como en secundaria I, las observaciones demuestran que a los alumnos les cuesta más trabajo responder a las preguntas que requieren una interpretación y reflexión, y a extraer lo implícito de un texto o las intenciones de su autor. Por su parte, los profesores interrogados abordan estas cuestiones desde una óptica más general. Tienen en cuenta también lo que, a su modo de ver, es el origen de las lagunas de sus alumnos, de sus representaciones del buen alumno en lectura y de sus estrategias de remediación. Se pone en evidencia que carecen de herramientas de análisis de las dificultades de sus alumnos y de herramientas para poner remedio.

¿Qué nos enseña PIRLS a propósito de la comprensión de los alumnos franceses de 10 años?

Martine Rémond, IUFM de Créteil et INRP, ÉducPol.

Esta contribución se basa en el análisis del corpus de respuestas de los alumnos franceses en la evaluación internacional PIRLS 2001. Estos alumnos, escolarizados en CM1, obtienen un resultado medio de comprensión un poco superior a la media internacional. Se avanzan algunas explicaciones sobre el origen de sus dificultades frente a un material complejo, que tuvieron que administrar solos y para el cual, la frecuencia de las no – respuestas a las preguntas que necesitan una respuesta escrita, les caracteriza con respecto a otros países. Tienen una tendencia pronunciada a relacionar la respuesta con el hecho de sacar informaciones en el texto cuando a menudo, hay que llevar a cabo operaciones más complejas para manifestar su comprensión. Reducen al máximo la producción escrita de las respuestas. Frente a escritos o tareas que se parecen a algo “conocido”, sus resultados aumentan notablemente; pero PIRLS propone una amplia paleta de tareas a las cuales no se adaptan bien.

Los cuestionarios sitúan las prácticas y los contenidos de enseñanza en CM1 y abren pistas de trabajo. Para adquirir la plasticidad necesaria que permita llevar a cabo varias tareas de comprensión, como las de PIRLS, los alumnos tienen que aprender a comprender y a interpretar textos de calidad, a ser lectores activos, capaces de manejar su comprensión.

Retratos de lectores con dificultades de comprensión al inicio de la escuela secundaria

Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette, département de didactique, université de Montréal

Los alumnos con dificultades de lectura poseen pocas estrategias cognitivas y metacognitivas. Partiendo de una serie de características comunes, forman, sin embargo, un grupo heterogéneo. Algunos estudios intentan realizar retratos de lectores con dificultades a través de los estudios de los procesos de comprensión (según Giasson, 1990) utilizados por éstos. Exceptuando al lector que pueda tener un déficit generalizado de comprensión, cinco casos aparecen : el lector textual flojo, el lector limitado a los microprocesos, el lector que utiliza los micro y los macroprocesos, el que comprende globalmente el texto, y el que tiene una marcada dificultad en los procesos de inferencia y de elaboración. Estas investigaciones desembocan en la necesidad de enseñar a los alumnos una variedad de estrategias y de adaptar las intervenciones en función de las características de cada uno.

Evaluación de las competencias lingüísticas en el colegio : una perspectiva de análisis de los disfuncionamientos en la lectura por los profesores

Aude Parbeau-Gueno, Frédéric Pasquet, Isabelle Nanty et Abdelhamid Khomsi, université François-Rabelais, Tours, laboratoire Langage et handicap, jeune équipe 2321, UFR lettres et langues

En el colegio, las relaciones entre las diferentes habilidades lingüísticas utilizadas en la comprensión lectora se han hecho más complejas, conduciendo a la coyuntura de perfiles de lectores claramente diferenciados. En un contexto de disfuncionamiento, los alumnos han desarrollado potencialmente estrategias de compensación para responder a las exigencias escolares. Utilizando sobre todo habilidades de lengua orales, estas estrategias de adaptación pueden esconder, al menos, a corto plazo, zonas de fragilidad lingüística. En este texto, nos proponemos estudiar las relaciones que existen entre las habilidades de la lengua oral y el disfuncionamiento en la lectura, con el fin de afinar el análisis de los disfuncionamientos dentro del contexto escolar. Con esta óptica, hemos desarrollado un instrumento de evaluación con las normas de las competencias lingüísticas en el colegio cuyo objetivo es la comprensión

del funcionamiento lingüístico de los colegiales. Defendemos la idea de que su utilización puede permitir a los profesores considerar de manera diferente el análisis de las dificultades lingüísticas de algunos de sus alumnos y aportar informaciones pertinentes para hallar las estrategias de ayuda pedagógica adecuadas.

Palabras de lectores:

¿y si los usos escolares impidieran practicar la lectura?

Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier, université Stendhal-Grenoble 3, LIDILEM.

La evaluación del dominio de la lectura es un problema complejo y determina paradigmas diversos: de tipo cognitivo, de aculturación, de psicología y de didáctica. Para comprender en toda su amplitud como se construye la competencia de la lectura, el investigador tiene que interesarse en el lector por él mismo, en su actividad y en el capital intelectual utilizado así como en el capital psicológico, social y cultural. Dentro de esta perspectiva nos encontramos aún lejos de haber agotado todas las pistas. Partiendo del hecho de que, incluso si los alumnos de colegio e instituto manifiestan una cierta capacidad (leer en voz alta de manera relativamente fluída, ser capaces de responder a preguntas referidas a un texto), su competencia lectora está todavía inconclusa, el presente artículo explora la cuestión del aprendizaje continuado de la lectura en la enseñanza secundaria: ¿aprendemos todavía a leer en el colegio y en el instituto? ¿qué y de qué manera? ¿Qué problemas de comprensión y qué prácticas de lectura la escolaridad elemental ha resuelto y cuáles ha dejado en suspenso? ¿Los alumnos cuentan con las herramientas adecuadas para afrontar los textos, fundamentalmente los literarios, que se estudian en la secundaria? ¿En qué medida las prácticas pedagógicas puestas en marcha pueden favorecer, o al contrario entorpecer la continuación de los aprendizajes en este dominio?

Descubrir y analizar las dificultades encontradas por los alumnos considerados como « lectores flojos » en el colegio proposiciones de tareas escritas para la formación y evaluación del lector

Dominique Ledur, Haute École Galilée (ISPG–IESP) et Séverine De Croix, Haute École Léonard de Vinci (ENCBW–IESP) université catholique de Louvain (CEDILL)

La investigación presentada aquí se centra en el descubrimiento y análisis, en situación de formación, de las dificultades de lectura de los alumnos con fama de lectores flojos o en dificultad, al inicio del colegio en el dominio de la comprensión /interpretación de los textos literarios. Concretamente se orienta a la experimentación de materiales de formación del lector que puedan

al mismo tiempo ayudar al profesor de francés a establecer un diagnóstico. Estos materiales o instrumentos de formación consisten en tareas globales y reflexivas, a través de las cuales el alumno debe al mismo tiempo construir y manifestar su comprensión de un texto y proceder a una respuesta meditada sobre su propia actividad de lector. Dos tareas de este tipo han podido ser experimentadas: la producción de una nota crítica de lectura, por un lado y por otro, la redacción de una « escena de lectura » cuyo protagonista es el alumno. El artículo está consagrado en gran parte a la descripción de la experiencia llevada a cabo, así como al análisis de los resultados. Concluye con una comparación con el cuestionario de lectura que tiene por fin analizar las particularidades y los efectos de los diferentes tipos de tareas de explotación y de evaluación de lectura. Finalmente, esta investigación ha permitido esbozar una tipología de algunas de las dificultades de lectura que el profesor podrá reunir para analizar los textos producidos por sus alumnos con los instrumentos propuestos.

Las dificultades de la lectura de los alumnos en SEGPA: evaluar y remediar

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

La contribución está basada en una revista de trabajos relativos a las dificultades de lectura de los alumnos de colegio. Se desarrollan algunos de los trabajos- sobre todo aquellos dirigidos por el Ministerio de Educación Nacional en 1997 (*Les Dossiers de l'évaluation*, n°112, 1999) para exponer los primeros resultados de una investigación en curso que tiene por fin describir las dificultades o imposibilidades de lectura de los alumnos de 6^{ème} de SEGPA (Sección especial para alumnos que no pueden seguir una escolarización normal) y proponer los aprendizajes o adaptados. Mostramos aquí que estos alumnos acumulan retrasos a menudo considerables y suspenden de forma masiva la mayoría de las pruebas francesas de evaluaciones nacionales de 6^{ème}. Ponen así de manifiesto una importante diversidad de dificultades : i) los alumnos no consiguen descifrar la palabras más usuales y a menudo se encierran en estrategias logográficas ; ii) los alumnos se conforman con leer por encima los textos e 'inventan' contenidos probables, con el riesgo de provocar numerosos contrasentidos; iii) una gran parte de los alumnos acaparados por los elementales procedimientos de desciframiento, se ven impedidos, por este hecho, a acceder a una representación conjunta del sentido de los textos. El estudio describe algunas de las habilidades de lectura controladas por los alumnos y delimita, por contraste, los procedimientos para construir, reconstruir o completar en los dominios fonológicos, ortográficos, semántico-sintáctico y discursivo. El estudio sugiere los aprendizajes adaptados que tienen en cuenta los procedimientos de lectura "embrionarios" de los alumnos que comprenden: i) los procesos con fin metacognitivo y metalingüístico; ii) las progresiones que integran las componentes lingüísticas anidas al funcionamiento de los texto; iii) los remedios ajustados y diversificados dirigidos a la automatismo en la

identificación de las palabras; iv) los proyectos de lectura relacionados con la producción de los textos y los objetivos disciplinarios del colegio.

Concebir un instrumento didáctico para mejorar la enseñanza de la comprensión de los textos

Sylvie Cèbe, université de Genève, et Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI (JE 2432)

En este artículo se presenta la concepción de un instrumento didáctico destinado a mejorar la enseñanza continuada de la lectura a alumnos de entre 9 y 14 años. Este proceso se basa en un triple análisis de la actividad de la comprensión de los textos, de las dificultades de los alumnos y de las prácticas de los maestros. El instrumento en fase experimental otorga una importancia capital a la enseñanza de los procesos que sirven de base para una comprensión eficaz, para su toma de conciencia y para su autorregulación en situación de lectura.

¿Estrategias particulares para los lectores específicos? El caso de los niños itinerantes

Martine Jaubert et Maryse Rebière, IUFM d'Aquitaine, antenne départementale de la Gironde

Los niños itinerantes son considerados en la escuela como un público particular que supondría unas estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas. Nos hemos preguntado si las prácticas de los maestros que tiene a su cargo este tipo de alumnos respondían a las necesidades específicas de este público. El análisis del material trasluce una enseñanza de la lectura caracterizada por el desciframiento, como en la mayoría de los cursos preparatorios y una construcción particularmente atenta. En contrapartida, algunas necesidades identificadas como características de los niños itinerantes (ausencia de un proyecto de lector e inadaptación a la cultura de la escuela, a su percepción del tiempo y del espacio) son parcialmente tomadas en consideración. Finalmente, algunas dificultades señaladas por las evaluaciones de diagnóstico como la ausencia de lenguaje de evocación y la dicotomía desciframiento/ construcción del sentido son involuntariamente agravadas por las prácticas usuales de los maestros.

La integración en clase ordinaria de alumnos que sufren trastornos específicos severos del lenguaje escrito: adaptaciones pedagógicas de los profesores de primer ciclo y segundo ciclo

Anne Gombert et Jean Yves Roussey, IUFM d'Aix-Marseille, centre Psyclé (EA 3273 de l'Université de Provence)

Los últimos textos oficiales que aluden a la integración escolar en clases ordinarias de alumnos con un handicap estipulan que la adaptación de las prácticas de la enseñanza es la condición necesaria para hacerse cargo de ellos. Estas prácticas adaptadas se orientan a compensar los efectos de un handicap específico. Sin embargo, crear un marco legislativo no es suficiente y las dificultades de los profesores para integrar a los alumnos que pueden estar, según los casos, muy por debajo de la clase « norma », siguen siendo en la actualidad reales. Este estudio tiene por objetivo explorar los gestos de adaptación que los profesores de primaria y secundaria han tenido que llevar a cabo cuando han integrado en sus clases ordinarias a aquellos alumnos que padecen un trastorno específico severo del lenguaje escrito. Después de identificar la naturaleza de los gestos de ayuda que se ponen en marcha, se ha realizado una comparación de las declaraciones de los profesores de primaria y secundaria y otra destinada a explorar el impacto del factor tiempo en la integración sobre la modificación de las prácticas de enseñanza.

Los talleres de lectura en el ciclo 3 de la escuela primaria: ¿dispositivo pertinente de ayuda a la comprensión de los textos?

Luc Maisonneuve, laboratoires CREAD – IUFM de Bretagne et CELAM – université de Rennes 2

Los programas de la escuela primaria de febrero de 2002 prevén en el ciclo 3 la puesta a punto de talleres de lectura. Estos programas siguen siendo muy evasivos sobre la forma y el contenido de estos talleres. El estudio comenzado a partir de 2003 se ha basado en un primer momento en lo que a priori podrían ser los talleres de lectura (adecuación a las dificultades/talleres de lectura). En una etapa sucesiva, a partir de este trabajo inicial, una primera experimentación se ha llevado a cabo en una clase de CM2 (evaluación de los alumnos, realización de algunos talleres). El análisis del conjunto de los datos recogidos hasta entonces ha permitido poner en evidencia el interés de algunas nociones (nociones de « escenario(s) » o de « circuitos retrospectivos » y de « procesos de organización »). Estas nociones están todavía elaborándose. Un segundo estudio que se iniciará en septiembre de 2006, se propone profundizarlas y probarlas a través de la realización de talleres de lectura en el conjunto del ciclo 3 del mismo colegio. Los resultados presentados se han de considerar como provisionales

En el caso de situación de transmisor cultural, los alumnos en gran dificultad escolar se apropian de las competencias del lector en voz alta

Marie Bregeon, université de Paris-Val-de-Marne-Paris 12

Este artículo hace referencia a una experimentación de la lectura de álbumes por los alumnos de SEGPA a los alumnos de gran sección. El autor analiza como los alumnos, en situación de transmisor cultural desarrollan las competencias: de lector –descifrador; de dominio de los encadenamientos del escrito relativos a la puntuación; del empleo de la tonalidad en función de la situación; de lectura-comprensión. Se trata de construir situaciones de adaptación pedagógica que favorezcan la articulación cultural, la adhesión a la estructura escolar dentro de una perspectiva de desarrollo de competencias de lectura en voz alta. Una película de vídeo con las prestaciones ha sido realizada, con el objetivo de obtener, al final de las secuencias de lectura, el análisis por los alumnos de las competencias individuales adquiridas y por adquirir. Esta perspectiva intenta permitirles un acercamiento a su relación al saber escrito escolar, manejando al mismo tiempo las interacciones con su modelo cultural donde predomina lo práctico-oral.

« en tu opinion » y « segun tu », o como el trabajo de los textos opacos facilita la comprensión de la lectura

Jean-Paul Vaubourg, IUFM de Lorraine, site de Nancy

La finalidad de este artículo es dar cuenta de los trabajos realizados en las clases de SEGPA de colegio a partir de una reflexión sobre la comprensión en la lectura en los alumnos en dificultad y demostrar que un trabajo específico basado en los textos cortos, los textos opacos, que necesitan una profundización didáctica y pedagógica por parte de los profesores, puede ayudar a estos alumnos, de primaria o de secundaria, en un medio ordinario o dentro de la enseñanza especializada. Después de un análisis de las dificultades de la comprensión en la lectura, presentamos los principios didácticos sobre estos textos cortos y precisamos varias modalidades pedagógicas. Se trata de mostrar que este funcionamiento, más allá de las situaciones de solución con los alumnos en dificultad, puede ser aplicada para construir una programación en el dominio de la comprensión y lectura, que permitirá elucidar con los alumnos algunos procedimientos de comprensión, sobre todo, a través del trabajo sobre la identificación precisa de tipos de preguntas formuladas sobre los textos. El trabajo se apoya en numerosos textos de referencia que aparecen al final del artículo.

Zusammenfassungen

Über die Leseschwierigkeiten der Schüler: was Forscher und Lehrer dazu sagen

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

Am Ende der Grundschule sowie am Ende der obligatorischen Schulbildung kann man in der romanischen Schweiz die Anwesenheit von Schülern mit schriftlichen Verständnisschwierigkeiten beobachten. Was haben umfassende Untersuchungen wie die PISA-Studie oder die am Ende der 6. Klasse durchgeführte romanische Untersuchung über die Leseschwierigkeiten der 11 und 12jährigen Schüler dazu zu sagen? Was meinen die im Kanton Genf interviewten Grund- und Sekundarschullehrer über die Leseschwierigkeiten ihrer Schüler? Die aus beiden Untersuchungen stammenden Behauptungen werden dann in Vergleich gezogen. Unterschiede zwischen Lehrern und Forschern im Verständnis der Leseschwierigkeiten der Schüler gehen aus den verschiedenen Standpunkten hervor. Am Ende der Grundschule sowie am Ende der ersten Sekundarstufe zeigen die Beobachtungen, dass die Schüler besonders mit Schwierigkeiten konfrontiert werden, wenn sie auf Fragen antworten sollen, die eine Interpretation oder eine Überlegung fordern, d.h. um Rücksicht auf den Text zu nehmen, um das Implizite im Text oder die Absichten des Verfassers zu begreifen. Sie erwähnen auch das, was ihrer Meinung nach den Lücken ihrer Schüler zugrundeliegt aber auch ihre Vorstellungen des gutlesenden Schülers und ihre Remediationsstrategien. Daraus geht schließlich hervor dass ihnen bei den Problemen ihrer Schüler Analyse- und Remediationswerkzeuge fehlen

Was die PIRLS-Studie uns über das Leseverständnis der 10jährigen französischen Schüler lehrt

Martine Rémond, IUFM de Créteil et INRP, EducPol.

Folgender Beitrag betrifft die Analyse eines Korpus von Antworten französischer Schüler im Rahmen der internationalen PIRLS-Studie 2001. Diese CM1-Schüler (Kinder aus der 4. Klasse) zeigen im Bereich des Leseverständnisses mittelmäßige Leistungen, die nur wenig besser als der internationale Durchschnitt sind. Einige Erklärungen werden geliefert, was die Ursachen der Schülerschwierigkeiten bei ihrer Konfrontation mit einem schwierigen Lesematerial, mit dem sie sich ohne Hilfe abfinden sollten, und zu dem sie Fragen schriftlich beantworten sollten, betrifft. Die Häufigkeit der Abwesenheit von ihren Antworten mit schriftlicher Produktion in Vergleich zu Schülern anderer Länder ist festzustellen. Sie neigen beträchtlicherweise dazu, sich damit

zu begnügen, Informationen aus dem Text selbst herauszufinden, und die öfter komplizierte um ihr Textverständnis zu beweisen erforderte Tätigkeit nicht zu vollenden. Sie beschränken so viel wie möglich den schriftlichen Ausdruck in ihren Antworten. Wenn sie mit Schriften oder Tätigkeiten konfrontiert werden, die ihnen bekannter sind, werden ihre Leistungen wesentlich besser. Aber PIRLS schlägt eine ganze Reihe von Übungen vor, an denen sie sich schlecht anpassen. Manche Umfragen versuchen die Unterrichtsinhalte und die Lehrpraxis im Rahmen der CM1- Klasse zu untersuchen und eröffnen neue Arbeitswege. Um die von den vielfältigen in der PIRLS-Bewertung vorgeschlagenen Verständnistätigkeiten nötige Anpassungsfähigkeit zu erwerben, sollen die Schüler qualitativ gute Texte verstehen und interpretieren lernen, und auch aktive Leser werden, die dazu fähig sind, mit dem eigenen Leseverständnis umzugehen.

Porträts von verständnischwachen Lesern am Anfang der Sekundarschule

Nicole Van Grunderbeeck et Mylène Payette, département de didactique, université de Montréal

Die leseschwachen Schüler verfügen über wenige kognitive und metakognitive Strategien. Obwohl sie gemeinsame Kennzeichen aufweisen, bilden sie jedoch eine heterogene Gruppe. Einige Untersuchungen versuchen Porträts von schwachen Lesern zu entwerfen, indem sie ihre Verständnisprozesse analysieren (nach Giasson, 1990). Wenn man den unter einem gesamten Verständnisdefizit leidenden Leser ausschließt, lassen sich fünf Leserprofile unterscheiden: der schwache Texteleser, der auf Mikroprozesse beschränkte Leser, der Leser, der über Mikro- und Makroprozesse verfügt, der Leser, der den Text global versteht und derjenige, dessen Schwäche bei Inferenz- und Elaborationsprozessen bedeutend ist. Diese Untersuchungen weisen auf die Notwendigkeit hin, den Schülern eine Vielfalt von Strategien beizubringen und die Unterrichtsaktivitäten an den besonderen Kennzeichen jedes Schülers anzupassen.

Zur Bewertung der linguistischen Fertigkeiten im Collège (in den ersten vier Jahren der Sekundarstufe): Eine den Lehrern gewidmete Analyseperspektive der Dysfunktionen beim Lesen

Aude Parbeau-Gueno, Frédéric Pasquet, Isabelle Nanty et Abdelhamid Khomsi, université François-Rabelais, Tours, laboratoire Langage et handicap, jeune équipe 2321, UFR lettres et langues

Im Collège werden die Verbindungen zwischen den beim Leseverständnis verschiedenere verwendeten linguistischen Fertigkeiten komplizierter und weisen auf deutlich verschiedene Leserprofile hin. Im Zusammenhang von

Dysfunktionen haben die Schüler Ausgleichstrategien entwickelt, um sich den schulischen Forderungen anzupassen. Indem sie zum Beispiel mündliche Sprachfertigkeiten entfalten, schaffen sie es mindestens kurzfristig durch diese Anpassungsstrategien ihre linguistische Schwäche zu verstecken. Im folgenden Beitrag handelt es sich darum, die Verbindungen zwischen mündlichen Sprachfertigkeiten und Leseprozessen zu untersuchen, um dann die Dysfunktionen im Rahmen des Unterrichts näher analysieren zu können. In dieser Perspektive wurden normative Bewertungsverfahren der linguistischen Kompetenzen im Collège erdacht, deren Ziel das Verständnis der von den Schülern verwendeten linguistischen Prozesse ist. Wir vertreten die Meinung, dass diese Bewertungsverfahren den Lehrern eine andere Analyseperspektive der linguistischen Schwierigkeiten mancher Schüler ermöglichen können und ihnen prägnante Informationen liefern können, um pädagogische Hilfsstrategien zu entwickeln.

Leserworte: wenn die schulischen Gebräuche die Lesetätigkeit tatsächlich verhindern würden?

Catherine Frier et Marie-Cécile Guernier, université Stendhal-Grenoble 3, LIDILEM.

Die Bewertung der Lesebeherrschung ist ein kompliziertes Problem und beruht auf vielfältigen Paradigmen: Kognition, Akulturation, Psychologie und Didaktik. Um den Aufbau der Lesekompetenz besser zu verstehen soll sich der Forscher näher für den eigentlichen Lesenden interessieren, für dessen Lesetätigkeit und für die intellektuellen, psychischen, sozialen und kulturellen Komponenten, die er dabei verwendet. In dieser Perspektive gibt es noch zahlreiche Wege zu untersuchen. Folgender Beitrag geht davon aus, dass, wenn die Schüler der ersten und zweiten Sekundarstufen auch über gewisse Fertigkeiten verfügen (das relativ flüssige Vorlesen, die Fähigkeit auf Fragen über einen Text zu beantworten), ihre Lesekompetenz jedoch nicht ganz vollendet ist, und er versucht das Problem der Kontinuität des Leselernens innerhalb der Sekundarstufe zu untersuchen. Lernt man noch im "Collège" und "Lycée" d.h. im Gymnasium lesen? Und dann was und auf welche Weise? Welche Verständnisprobleme hat die Lesepraxis in der Grundschule schon gelöst? Welche sind noch zu lösen? Verfügen die Schüler über genug Werkzeuge um mit Texten, beziehungsweise mit den im Gymnasium bearbeiteten literarischen Texten konfrontiert zu werden? Inwiefern können die durchgeführten Lehrverfahren die Kontinuität des Leselernens fördern oder verhindern? Der Beitrag berichtet über die Antworten von Schülern aus beiden Sekundarstufen auf diese Fragen im Rahmen von gelenkten Gesprächen und zielt darauf hin, die Beziehung dieser Schüler zur Lektüre zu analysieren, manche ihrer Schwierigkeiten und ihre Apatitlosigkeit auf Lesen besser zu verstehen.

Die Schwierigkeiten der sogenannten leseschwachen Leser in der Sekundarstufe einschätzen und analysieren: Vorschläge von schriftlichen Übungen zur Ausbildung und Bewertung des Lesers

Dominique Ledur, Haute École Galilée (ISPG–IESP) et Séverine De Croix, Haute École Léonard de Vinci (ENCBW–IESP) université catholique de Louvain (CEDILL)

Folgender Beitrag bezieht sich auf die Einschätzung und Bewertung von den Leseschwierigkeiten, worauf die sogenannten schwachen Leser im Rahmen der Ausbildung am Anfang vom Collège (5.,6. Klasse) im Bereich der Verständnis und Interpretation stoßen. Unsere Untersuchung zielt genauer auf den Aufbau von Werkzeugen zur Ausbildung des Lesers hin, die auch parallel dem Französischlehrer zur Aufstellung einer Diagnose helfen könnten. Diese Werkzeuge bestehen in globalen und reflexiven Aufgaben, die den Schüler dazu führen, sein Verständnis eines Textes zugleich aufzubauen und auszudrücken und er wird auch dazu gebracht, eine reflexive Arbeit über die eigene Lesertätigkeit zu machen. Zwei verschiedene Aufgaben wurden getestet: einerseits die schriftliche Produktion von Lesenotizen und andererseits das Schreiben einer kleinen Leseszene, deren Hauptfigur der Schüler spielt. Der Beitrag widmet sich vor allem der Beschreibung dieses Experiments und der Analyse seiner Ergebnisse. Er endet mit einem Vergleich mit den Lesefragen, die darauf hinzielten, die Spezifitäten und die Wirkungen verschiedener Übungstypen zur Bearbeitung und Bewertung der Lektüre zu analysieren. Zum Schluß erlaubte diese Untersuchung eine Typologie einiger Leseschwierigkeiten zu entwerfen, worauf sich der Lehrer berufen kann um die schriftlichen Produktionen seiner Schüler mit geeigneten Werkzeugen zu analysieren.

Zur Bewertung und Verbesserung der Leseschwierigkeiten von Sonderschülern aus der SEGPA.

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

Folgender Beitrag beruht auf der Bearbeitung verschiedener Werke über die Leseschwierigkeiten von Schülern aus der ersten Sekundarstufe. Manche Analysen werden genauer betrachtet – insbesondere die 1997 vom Bildungsministerium durchgeführte Studie (Les Dossiers de l'Évaluation, 112, 1999) – um die ersten Ergebnisse einer noch unvollendeten Untersuchung vorzustellen, die darauf hinzielt, die Leseschwierigkeiten oder sogar die Leseunfähigkeit mancher Sonderschüler aus der sixième (5. Klasse) der sogenannten SEGPA zu beschreiben, und neue angepasste Lehr-/Lernstrategien vorzuschlagen. So zeigen wir, dass diese Schüler oft bedeutende Leselücken mit der Zeit akkumulieren und massiv bei den meisten in der 5. Klasse anlässlich der nationalen Bewertung durchgeführten Französischstesten durchfallen. Sie bringen auch die breite Vielfalt an schlechten Leistungen der Schüler ans Licht: 1) Es gibt Schüler, die oft in logographische Strategien verwickelt sind und

zu einer Entzifferung der einfachsten Wörter unfähig sind 2) Schüler, die die Texte zu überfliegen versuchen, indem sie vermutliche Textinhalte erfinden und zahlreiche Mißverständnisse riskieren, und 3) zahlreichere Schüler, die sich mit elementaren Entzifferungsprozessen nicht abfinden und an einer gesamten Vorstellung der Texte gehindert werden. Unsere Studie beschreibt die wenigen von den Schülern tatsächlich beherrschten Lesefertigkeiten und umfasst dagegen die Lesefähigkeiten, die noch aufzubauen oder wiederaufzubauen oder noch zu komplettieren sind, in graphophonologischen, orthographischen, semantisch-syntaktischen und diskursiven Bereichen. Sie suggeriert angepasste Lernverfahren, die auf die keimenden Leseprozesse der Schüler Rücksicht nehmen und in folgenden Tätigkeiten bestehen: Übungen mit metakognitivem und metalinguistischem Ziel, fortschreitenden Aufgaben, die die mit dem Funktionieren der Texte verbundenen linguistischen Komponenten integrieren, angepassten und vielfältigen, Remediationsstrategien, die auf eine Automatisierung des Worterkenntnisses hinzielen und schließlich Leseprojekten, die der Textproduktion und den Zielen des Fachs Französisch im Collège entsprechen.

Didaktische Werkzeuge erdenken um das Erlernen des Leseverständnisses zu verbessern

Sylvie Cèbe, université de Genève, et Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI (JE 2432)

Es handelt sich im folgenden Beitrag darum, den Aufbau didaktischer Unterrichtsverfahren zur Verbesserung des Leselernens bei Schülern zwischen 9 und 14 vorzustellen. Diese Arbeit beruht auf einer dreifachen Analyse: einer Untersuchung des Leseverständnisses der Texte, einer Analyse der Leseschwierigkeiten der Schüler und der Lehrpraxis. Das Werkzeug, das zur Zeit noch experimentiert wird, gibt dem Unterrichten von Leseprozessen, worauf ein wirksames Verständnis beruht Vorrang, sowie dem Bewusstwerden dieser Prozesse und deren Autoregulation in Lesesituationen.

Brauchen spezifische Leser... spezifische Strategien? Der Fall von Bauwagenkindern

Martine Jaubert et Maryse Rebière, IUFM d'Aquitaine, antenne départementale de la Gironde

Die Kinder der Bauwagenleute werden in der Schule als besonderes Publikum betrachtet, das spezifische Lehr/Lernstrategien brauchen könnte. Wir haben uns gefragt, ob die Lehrverfahren der Lehrer, die sich um solche Schüler kümmern, den identifizierten Bedürfnissen dieser Kinder entsprechen und ob sie für dieses Publikum tatsächlich spezifisch sind. Die Analyse der Materialien zeugt von Unterrichtsverfahren im Bereich der Lektüre, die, wie in den

meisten 1. Klassen, auf der Entzifferung und auf einer sorgfältigen Abstützung beim Lernen beruhen. Dagegen werden aber besondere als kennzeichnend für Bauwagenkinder identifizierte Bedürfnisse (Abwesenheit eines Leseprojektes, Unanpassung ihrer Wahrnehmung von Zeit und Raum an die Schulkultur) nur zum Teil in Betracht gezogen. Schließlich werden manche von den diagnostischen Bewertungen unterstrichene Schwierigkeiten wie der Mangel an Erläuterungssprache oder die Dichotomie Entzifferung/Sinnaufbau unabsichtlich durch die üblichen Lernverfahren verschlimmert.

Zur Integration von Schülern mit besonders schweren Störungen der schriftlichen Sprache in eine normale Schulklasse: pädagogische Anpassungsmöglichkeiten der Lehrer an Grund- und Sekundarschulen

Anne Gombert et Jean Yves Roussey, IUFM d'Aix-Marseille, université de Provence, centre Psyclé, ÉA 3273.

Die letzten offiziellen Texte über die schulische Integration in gewöhnliche Klassen von Schülern mit Behinderung weisen darauf hin, dass die Anpassung der Lehrverfahren die Hauptbedingung für ihre Aufnahme ist. Die angepassten Unterrichtsverfahren sollen die vom spezifischen Handicap verursachten Schwächen ausgleichen. Aber ein offizieller Rahmen ist wohl nicht genug und die Schwierigkeiten der Lehrer um Schüler aufzunehmen, die je nach dem Fall weit von den Klassennormen sein können, bleiben heute noch anwesend. Folgender Beitrag zielt darauf hin, die Anpassungsprozesse, die die Lehrer entwickelt haben sollen, als sie in ihre normalen Klassen Schüler mit spezifischen Störungen der schriftlichen Sprache haben integrieren wollen, zu untersuchen. Nach einer Identifizierung der Spezifität der entwickelten Hilfsstrategien, wird zuerst ein Vergleich unter den Aussagen der Grund- und Sekundarlehrer gezogen und dann ein anderer, der die Rolle des Zeitfaktors bei der Integration auf die Veränderung der Lehrverfahren zu analysieren versucht.

Lesegruppen in der dritten Grundschulstufe: ein prägnantes Lernverfahren als Hilfe zum Textverständnis? Vorstellung der ersten Ergebnisse einer noch unfertigen Untersuchung.

Luc Maisonneuve, laboratoires CREAD – IUFM de Bretagne et CELAM – université de Haute-Bretagne-Rennes 2

Die Grundschulprogramme von Februar 2002 fördern die Bildung von Lesegruppen in der dritten Grundschulstufe. Ihre Form und Inhalt bleibt aber in den Programmen undeutlich. So wurden gleich 2003 Untersuchungen angefangen um diese Gruppenarbeit zu bestimmen (Anpassung der Gruppen den

verschiedenen Leseschwierigkeiten). Nach dieser ursprünglichen Arbeit wurde in einer CM2-Klasse (4. Klasse) ein erstes Experiment durchgeführt (Bewertung der Schüler, Bildung der ersten Gruppen). Die Analyse der bisher gesammelten Ergebnisse hat uns ermöglicht, die Wichtigkeit einiger Begriffe ans Licht zu bringen (Inszenierung, "retrospective Kreisübungen" "Austattungsprozess") Diese Begriffe müssen tiefer erdacht werden. Eine zweite Untersuchung, die im September 2006 anfangen wird, zielt darauf hin, sie zu vertiefen und ihre Durchführung im Rahmen von allen Klassen der dritten Grundschulstufe innerhalb derselben Schule zu verallgemeinern. Die vorgestellten Ergebnisse sollen also als provisorisch betrachtet werden.

In der Situation des kulturellen Vermittlers schaffen es Schüler mit schweren Schulschwierigkeiten Kompetenzen im Vorlesen zu erwerben

Marie Bregeon, université de Paris-Val-de-Marne-Paris 12

Folgender Beitrag berichtet über die Vorlesung von Alben von Sonderschülern vor Kleinen aus dem Kindergarten. (d.h. vor 5-jährigen Schülern aus der sogenannten "école maternelle"). Der Autor untersucht wie die Schüler in der Situation des kulturellen Vermittlers ihre eigenen Lesefertigkeiten entwickeln. Und zwar Fähigkeiten: als Leser/ Entzifferer; im Bereich der Beherrschung der Zeichensetzung und somit der schriftlichen Wortfolgen; im Gebrauch verschiedener Sprachtöne je nach der Situation; im Bereich des Leseverständnisses. Es handelt sich darum, pädagogische Anpassungssituationen zu erdenken, die die Akkulturation fördern sowie die Integration in der schulischen Struktur in der Perspektive von der Fertigkeitenentwicklung der Vorlesekompetenzen. Ein Videofilm über die verschiedenen Vorlesungen wird gedreht. Er zielt auf eine von dem Vorleser selbst am Ende der Vorlesungssequenzen durchgeführte Analyse der erworbenen Fertigkeiten und der noch unerworbenen individuellen Fähigkeiten. Diese Rücksichtnahme versucht bei ihnen eine Beziehung zu den schulischen schriftlichen Fertigkeiten zu schaffen, wobei es noch Interaktionen mit ihrem eher praktischen und mündlichen kulturellen Modell gibt.

"Deiner Meinung nach..." und "Deiner Ansicht nach..." Oder wie die Bearbeitung undurchsichtiger Texte das Leseverständnis erleichtert

Jean-Paul Vaubourg, IUFM de Lorraine, site de Nancy-Maxéville

Folgender Beitrag zielt darauf hin, über in der dritten Grundschulstufe und in SEGPA (Sonderklassen für schwache Schüler) durchgeführte Experimente zu berichten, die anlässlich einer Analyse der Verständnisprozesse bei leseschwachen Schülern unternommen wurden und er zeigt auch, dass eine spezifische auf literarischen kurzen obwohl undurchsichtigen Texten beruhende

Bearbeitung, doch diesen Schülern durch die Notwendigkeit einer didaktischen und pädagogischen Vertiefung vom Lehrer helfen kann und dies im Rahmen der sogenannten normalen Schule aber auch im Rahmen der Sonderschulen. Nach einer Analyse der Verständnisschwierigkeiten bei der Lektüre, stellen wir die didaktischen Prinzipien der Bearbeitung dieser kleinen Texte vor und wir erklären die pädagogischen Bearbeitungsverfahren; es handelt sich darum zu beweisen, dass diese Verfahren über die Hilfessituationen mit Schülern, die Schwierigkeiten haben, hinaus, auch dazu dienen können, im Bereich des Leseverständnisses ein gemeinsames Fortschreiten zu ermöglichen, weil sie mit manchen Schülern die Verständnisprozesse zu verstehen ermöglichten, vor allem dank einer genauen Identifizierung der gestellten Fragen über die Texte. Die Arbeit beruht auf zahlreichen Texten, die am Ende zitiert werden.