

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

Élisabeth Nonnon, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, laboratoire THÉODILE

Le nombre d'élèves arrivant au collège en grande difficulté de lecture fait périodiquement l'objet de rappels institutionnels et médiatiques alarmistes. Ce phénomène d'annonce est à analyser, le nombre varie en fonction des définitions du savoir-lire et des épreuves, mais la persistance de tels échecs questionne l'école, ses capacités de prévention et de différenciation. Ces élèves sont le plus souvent intégrés aux classes ordinaires, où les apprentissages disciplinaires passent par l'écrit. Les intégrer aux tâches communes et les faire progresser pose aux enseignants de difficiles problèmes d'organisation du travail et d'identification des difficultés, des stratégies d'aide. Les débutants sont particulièrement confrontés à ce problème : face aux lecteurs en difficulté, les enseignants sont mis eux aussi professionnellement en difficulté.

Le premier objectif de ce numéro de *Repères* est de faire un point sur l'analyse des difficultés de lecture au-delà des premiers apprentissages. Entre une approche spécialisée, voire médicalisée, et une approche globale et « sociale » souvent critiquée pour faire un trop grand crédit à l'acculturation aux pratiques écrites, comment différencier les difficultés, leur devenir au cours de la scolarité primaire et du collège ? Il faut d'abord

resituer le problème dans les évolutions du contexte : celle des populations du collège, simultanée à la montée des objectifs relatifs à l'écrit, qui généralisent des critères autrefois réservés à une minorité ; la mise en œuvre d'outils statistiques de mesure autorisant des comparaisons et la diffusion massive des résultats. Ayant fait l'objet d'analyses méthodologiques sévères, ces enquêtes doivent être questionnées (Rémond) et complétées par d'autres dispositifs : observation des conduites lors de tâches de lecture, entretiens avec élèves ou enseignants (plusieurs articles, qui convergent autour des principales difficultés : fréquence des non-réponses, niveau correct pour le prélèvement d'informations, échec pour les tâches d'interprétation nécessitant une évaluation rédigée). Mais il faut dépasser une approche globale : tous ceux qui sont confrontés à ces classes savent qu'il n'y a pas un mauvais lecteur type, mais une variété d'histoires scolaires et de conduites face à l'écrit, donc de modes possibles de retours à l'écrit. Cela pose la question de la prise en compte de rapports à l'écrit ancrés dans des contextes d'acculturation familiale spécifiques (Jaubert et Rebière), d'histoires de lecteur conflictuelles et fluctuantes (Frier et Guernier). Il y a en fait plusieurs périodes critiques pour les décrochages, chaque nouveau contexte modifiant le statut de l'écrit et la définition du « mauvais lecteur ». Il faut donc décrire finement les difficultés. Certains articles, centrés sur les lecteurs sachant déchiffrer mais comprenant mal, majoritaires dans les classes, rendent compte de leur hétérogénéité selon différents profils (Van Grunderbeecq et Payette), proposent des critères différenciant leurs stratégies pour s'acquitter des tâches scolaires (Parbeau) ou s'appuient sur d'autres tâches que les épreuves standardisées (Ledur et de Croix). D'autres s'attachent aux élèves de SEGPA en difficulté plus grave : ils montrent aussi la variété des difficultés derrière les trois niveaux distingués par l'évaluation ministérielle (David) et les méprises des élèves sur la nature de l'activité (Goigoux et Cèbe).

Le deuxième objectif est de présenter des pratiques à différents niveaux scolaires. Pour des enseignants de classe ordinaire, le problème est moins de trouver des entraînements spécifiques pour un travail intensif, décontextualisé que de prendre en charge ces élèves dans l'ordinaire de la classe

en même temps que les autres, pour des apprentissages notionnels et culturels plus larges qui supposent la lecture et s'acquièrent à travers elle. Si la tentation est grande de s'en remettre à des spécialistes, ils savent aussi que 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 aux contenus scolaires. L'enjeu est d'aider à reconquérir la lecture sans se décharger sur des intervenants extérieurs, tout en assurant les apprentissages scolaires que les élèves de cet âge font à travers l'écrit. Plusieurs articles montrent que les enseignants mettent en œuvre des modalités d'aide, qu'ils évoluent dans leur pratique par la présence d'élèves différents qui les obligent à s'adapter. C'est à partir des conduites existantes que peut se développer une aide plus systématique. Les réponses diffèrent par la centration soit sur l'élucidation et le développement de gestes simples des enseignants dans les situations ordinaires, soit sur la recherche de progressions systématiques. Certains proposent un entraînement au contrôle métacognitif, d'autres des activités de classe visant l'intégration (des activités de remédiation dans un contexte scolaire plus large, des élèves en échec aux activités communes). Autant que les effets d'apprentissage, ces mises en œuvre montrent l'investissement des maîtres, ce qu'elles leur permettent de comprendre de l'activité des élèves. La tension demeure entre approches globales, inscrivant le retour à la lecture dans une démarche intégrative (sans être toujours en mesure de mesurer les effets précis sur le réapprentissage de la lecture) et approches analytiques, sérielles, aux procédures d'évaluation plus fiables mais dont les effets ne touchent pas forcément à la construction d'un projet de réapprentissage.

La variété des difficultés et des contextes, l'intrication des facteurs montrent la complexité du travail des enseignants et leurs dilemmes professionnels : ne pas aggraver l'étrangeté culturelle par les supports et les modes de lecture mais sans restreindre à des usages trop limités, exercer sans renoncer au sens, différencier sans isoler et aggraver la fracture scolaire, intégrer sans contourner les difficultés ou laisser à l'abandon. Cette complexité incite à être modeste dans les préconisations et dessine pour la recherche l'étendue des travaux à poursuivre. ■



Repères n° 35

Recherches en didactique
du français langue maternelle

Coordonné par Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux, ce numéro publié par l'INRP en 2007, fait le point sur l'analyse des difficultés de lecture au-delà de la première période d'apprentissage et sur la connaissance de ces élèves que l'on

dit « non lecteurs », « mauvais lecteurs », « faibles lecteurs ».

Plus d'une vingtaine d'auteurs français et étrangers pour un numéro de trois cents pages organisé en quatre parties :

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

Observer en classe et écouter les « mauvais lecteurs ».

Pratiques enseignantes, travail scolaire, formation.

Travailler en classe avec les « mauvais lecteurs ».