

thématique

Apprentissage de la lecture

titre du document

La lecture au début du collège

auteur

Observatoire national
de la lecture

accès internet

<http://onl.inrp.fr>

date de parution

Octobre 2007

réalisation

ONL

édition & impression

MEN / 3000 ex



Observatoire National de la Lecture **ONL**

La lecture

au début du collège

Ministère de l'Éducation nationale

Observatoire national de la lecture
61-65 rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Courriel : observatoire.lecture@education.gouv.fr

Tél. : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Document gratuit - Ne peut être vendu



Octobre 2007



La lecture

au début du collège

Octobre 2007

Ministère de l'Éducation Nationale

Observatoire national de la lecture

La lecture au début du collège

Éléments de réflexion

Ouvrage collectif coordonné par
Bruno GERMAIN et Isabelle MAZEL

Auteurs

Jean-Louis CHISS - Michel FAYOL
Claudine GARCIA-DEBANC - José MORAIS
Martine REMOND - Laurence RIEBEN - Jean-François ROUET

Membres de l'ONL

Et

Éric BARJOLLE - Danièle MANESSE

Remerciements

Nous remercions très vivement l'ensemble des professeurs, inspecteurs, chercheurs, éditeurs et responsables institutionnels pour leur collaboration lors des nombreuses auditions réalisées par les membres de l'ONL.

Anne ARMAND, Éric BARJOLLE, Elisabeth BAUTIER, Jean-Claude BLANCHARD, Laurent CLAVIER, Jean-Paul DELAHAYE, Daniel DUBOIS, Benoît FALAIZE, Pascal FRANÇOIS, David GROLIER, Sophie GROSJEAN, Catherine GUENOT, Alain HENRY, M. LÉONI, Francine MALEXIS, Danièle MANESSE, Sylvie PLANE, Jean-Yves ROCHEX, Juliette THOMAS, Francis TOURIGNY, Anne VÉRIN.

La lecture

au début du collège

Éléments de réflexion

Avant propos

Érik Orsenna

Recommandations

Présentation

La lecture des élèves français au collège : un état des lieux

p. 17

Martine Rémond

Les difficultés de lecture en collège

p. 29

Danièle Manesse

Lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant

p. 35

Éric Barjolle

La lecture en classe de français : questions vives et discours institutionnels

p. 43

Jean-Louis Chiss

Lire/écrire dans les diverses disciplines : une responsabilité partagée

p. 51

Claudine Garcia-Deban

Apprendre la lecture documentaire : quels objectifs pour le collège ?

p. 73

Jean-François Rouet

Le développement cognitif et la lecture, au collège

p. 89

Michel Fayol, José Morais, Laurence Rieben

Bibliographie	p. 107
Missions de l'ONL	p. 113
Les membres de l'ONL	p. 115
Publications de l'ONL	p. 119

Avant propos

Il existe un consensus autour de l'idée que tous les élèves devraient maîtriser les processus de la lecture et de la compréhension de n'importe quel écrit, au terme de la scolarité obligatoire. Or, les évaluations nationales menées à l'entrée en sixième montrent qu'une part importante des élèves échoue à réaliser des exercices exigeant la compréhension de textes relativement simples, et les tests réalisés auprès de jeunes adultes lors de la *Journée d'appel et de préparation à la défense* montrent qu'une certaine proportion d'entre eux ne savent toujours pas lire suffisamment bien, ce qui peut les mettre en difficulté dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle.

D'une part, il semble ainsi que l'apprentissage de la lecture ne soit pas réservé à l'école primaire, mais qu'il doit se poursuivre en début de collège, et même largement au-delà. D'autre part, on peut s'interroger sur les origines des difficultés persistantes en collège et sur les solutions pédagogiques qui peuvent être proposées en classe de français et dans les diverses disciplines, afin d'y remédier.

Pour conduire sa réflexion sur l'apprentissage et l'exploitation de la lecture au collège l'Observatoire national de la lecture a engagé deux démarches complémentaires.

D'abord les membres de l'ONL ont effectué une recension des documents institutionnels existants et des principaux travaux publiés en didactique du français, mais également dans les didactiques des autres disciplines.

Par ailleurs, le comité a auditionné des enseignants de diverses disciplines, des formateurs ou des cadres de l'éducation nationale (Directeurs d'IUFM, IA - Inspecteurs pédagogiques régionaux, Inspecteurs Généraux, etc.). Les échanges ont porté sur plusieurs problématiques : les besoins en lecture pour le travail autonome dans chacune des disciplines, les compétences nécessaires en lecture et en écriture pour réussir les diverses évaluations, les utilisations de la lecture et de l'écriture au cours des séances de travail en classe, l'identification des problèmes spécifiques de lecture dans les diverses disciplines, ...

À défaut d'avoir les moyens de conduire une réelle observation scientifique d'envergure sur les pratiques d'enseignement, ces rencontres ont permis de recueillir des témoignages et d'étudier les divergences de conceptions dans l'appréhension du problème et des difficultés rencontrées sur le terrain.

Nous proposons une contribution à la réflexion sur la lecture, l'écriture et l'apprentissage de la langue au début du collège. Elle est un élément pour enrichir le débat autour de l'évolution des programmes et des pratiques des enseignants. Elle s'appuie sur l'analyse de textes officiels disponibles, d'auditions, et les échanges entre les membres de l'ONL.

Les recommandations qui introduisent le texte restent des axes possibles de réflexion pour les formateurs et les enseignants.

La maîtrise de la lecture et de l'écriture, leur pratique au quotidien, sont, pour chacun, autant une nécessité qu'un bonheur. C'est une priorité du collège de contribuer à leur pleine expression.

Érik Orsenna
Président de l'ONL

Les recommandations

La maîtrise de l'expression orale et écrite doit être développée tout au long du collège. C'est l'une des dimensions à prendre en compte au quotidien lors des préparations pédagogiques.

Par ailleurs, tous les élèves doivent construire une représentation juste de l'objectif de la lecture : on lit dans des contextes divers *pour* comprendre ce qui est écrit, pour donner du sens.

L'apprentissage de la lecture doit être poursuivi au début du collège dans toutes les disciplines. Considérant la transversalité des problèmes de langue, l'apprentissage de la lecture doit être poursuivi par des activités spécifiques en français, mais aussi dans toutes les disciplines. Il est indispensable que les élèves soient formés à lire sur divers supports et maîtrisent les caractéristiques linguistiques et textuelles des écrits utilisés en classe.

Afin d'aider les élèves fragiles présentant encore des déficits de lecture, il faut favoriser la mise en œuvre d'actions de remédiation différenciées en fonction de la nature des difficultés repérées (automatisation du décodage, constitution d'un lexique orthographique suffisant, problèmes de compréhension et d'interprétation, ...). Parallèlement, pour poursuivre les apprentissages des contenus disciplinaires, il faut pouvoir proposer éventuellement des activités et des évaluations ne reposant pas toujours sur des supports écrits.

En ce qui concerne la lecture en classe de français, l'une des finalités essentielle de l'enseignement est de permettre à tous de "s'exprimer correctement et clairement, à l'oral comme à l'écrit". Un apprentissage systématique et programmé des aspects formels de la langue écrite (orthographe, grammaire, etc.) est nécessaire pour développer la maîtrise de l'écrit.

Afin d'entrer dans la dimension littéraire, il faut éviter d'instrumentaliser la lecture et de transformer tout texte en prétexte à d'autres activités sur la langue, tout en évitant de placer tout texte choisi sur un piédestal, réduisant sa lecture à une simple contemplation.

Dans toutes les disciplines, il est souhaitable de favoriser la relation entre lecture et oral. On pourra par exemple, à travers des débats de classe, développer les capacités inférentielles et interprétatives et inviter les élèves à réfléchir sur les textes et documents, pour exprimer un avis et construire une argumentation.

La lecture et l'écriture doivent être systématiquement rapprochées. L'écriture vient en lisant ; on pourra efficacement prolonger l'acte de lire par celui d'écrire. De nombreuses activités peuvent permettre de lire des textes, comme des œuvres, tout en écrivant parallèlement (annoter un texte ou un document, le gloser, le poursuivre...).

La pratique de l'expression écrite, dans les différentes disciplines, n'est pas nécessairement le couronnement du cours : elle doit s'intégrer au fil des séquences, non seulement comme support didactique mais aussi comme objet d'apprentissage.

Le développement systématique du lexique est essentiel. Chaque discipline doit s'assurer, par des activités orales et écrites, de l'intégration et de la maîtrise de son lexique spécifique et des concepts qui lui sont associés.

Il est nécessaire de poursuivre la compréhension des consignes qui fixent la tâche à exécuter. Une prise d'indices partielle et erronée est à l'origine de trop nombreuses difficultés.

La compréhension de l'écrit dépend de la nature de ce qui est donné à lire et du niveau d'élaboration mentale que chaque texte suscite. Ainsi, il est souhaitable que les textes choisis permettent de développer les aptitudes à distinguer les concepts, à les exposer, les expliquer, les argumenter ou les réfuter.

Il est souhaitable de développer l'apprentissage de stratégies de lecture différenciées :

- les stratégies de recherche d'informations s'avèrent particulièrement utiles lors de la lecture de textes de plus en plus longs et hétérogènes ;
- la reconnaissance puis l'utilisation des organisateurs visuels et sémantiques des textes aide à construire le sens des documents complexes et développe les capacités de lecture fonctionnelle ;
- il ne faut pas négliger de poursuivre la pratique des divers modes de lecture (documentaire, d'image, etc.).

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, il serait souhaitable d'organiser un enseignement obligatoire sur la maîtrise de la langue et la connaissance des caractéristiques des écrits, encadrée par des formateurs disciplinaires et de français.

Dans le cadre de la formation continue des enseignants, il est souhaitable de développer la connaissance et la réflexion sur les divers types d'écrits et supports exploités dans les disciplines, au sein des établissements, notamment dans les stages de liaison CM2/6^e qui rassemblent des équipes pluridisciplinaires.

Présentation

L'étude de l'ONL sur la lecture à l'entrée au collège a porté sur cinq domaines : la recension institutionnelle des évaluations des élèves au niveau national et international ; la connaissance des difficultés avérées des élèves, en particulier en ce qui concerne la maîtrise de la langue et de la lecture ; une réflexion sur les programmes en classe de français ; une réflexion sur la lecture-écriture et les stratégies de lecture des différents types de textes dans les différentes disciplines ; une présentation du développement cognitif et de la lecture au collège.

En juin 2003, l'évaluation de *La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire* montrait que 31% des élèves français possédaient les compétences attendues, tandis que 14% étaient en grande difficulté à l'entrée au collège. Le reste de la population des élèves présentait diverses difficultés, plus ou moins importantes selon l'activité de lecture demandée. Le chapitre de Martine Rémond étudie au plus près les caractéristiques et compétences de lecteur des élèves au collège. Elle s'appuie sur les évaluations nationales et internationales, ainsi que sur diverses recherches et études.

Les élèves en sixième et cinquième de classes difficiles de collège montrent en général une faible maîtrise de la langue qui génère des difficultés, non seulement en classe de français, mais également en lecture et dans toutes les disciplines. Danièle Manesse, à partir de l'une de ses recherches, détaille les difficultés de ces élèves et préconise des recommandations pour la classe de français.

En cours de français, de nombreuses activités peuvent permettre de développer les compétences des élèves, tant sur la lecture de textes que sur l'écriture. Éric Barjolle présente diverses pistes à explorer et rappelle la relation indivisible entre oral et écrit et entre lecture et écriture.

L'évolution des programmes, en particulier à partir de 1996, marque une rupture en cours de français entre une approche exclusivement littéraire et l'exploitation de l'approche discursive. L'introduction de la dimension linguistique et de stratégies nouvelles d'étude des textes est encore aujourd'hui objet de débats. Jean-Louis Chiss étudie l'évolution des programmes et des pratiques des enseignants et réfléchit à l'orientation de l'enseignement du français en sixième.

L'exploitation de la lecture "pour apprendre" dans les diverses disciplines rappelle que l'apprentissage de la lecture – écriture n'est pas terminée à l'entrée en sixième. Claudine Garcia-Debanc aborde cette problématique en étudiant l'évolution historique des prescriptions institutionnelles et des obstacles à leur mise en œuvre sur le terrain. Puis elle présente des pratiques de classe dans diverses disciplines avec des points de langue qui doivent être travaillés avec les élèves dès la sixième.

Les textes exclusivement littéraires sont loin d'être les seuls exploités en classe. Souvent de l'écrit est exploité "pour faire une activité" ou pour préparer une lecture de texte. Alors, selon les disciplines, l'élève est amené à rechercher dans un premier temps le ou les textes pertinent(s) à exploiter en contexte. Jean-François Rouet montre que de nombreuses stratégies de lecture non linéaires doivent être travaillées en classe, par exemple la recherche d'informations, la maîtrise des organisateurs du texte, ... pour une lecture "fonctionnelle".

Au moment où l'enfant entre en collège, un double mouvement s'opère : la lecture réclame une flexibilité et des habiletés nouvelles plus complexes, tandis qu'émergent de nouvelles possibilités et compétences cognitives et sociales. Michel Fayol, José Morais et Laurence Rieben dressent un panorama des processus cognitifs liés au développement des jeunes à l'entrée au collège, et explorent les compétences et caractéristiques indispensables à une lecture appropriée aux disciplines scolaires, avec les difficultés qui peuvent émerger ou persister.

La réflexion conduite sur les divers aspects de la lecture et l'écriture à l'entrée au collège est ici augmentée de recommandations qui s'adressent autant aux praticiens qu'aux formateurs qu'à l'institution.

La lecture des élèves français au collège : un état des lieux

Martine RÉMOND

Maître de conférences, Université Paris XII, IUFM de Créteil

Membre de l'ONL

Dans ce chapitre, deux grands types d'évaluation seront considérés : les évaluations diagnostiques et les évaluations bilans appliquées dans le champ scolaire français. Elles seront complétées par des données provenant de la recherche que ce soient des analyses secondaires, des évaluations internationales, ou d'autres travaux. Tout d'abord, rappelons les grands dispositifs d'évaluation appliqués en France, dans le domaine scolaire, ces quinze dernières années.

Les évaluations diagnostiques

Ces dispositifs, appliqués en début de classe de CE2 et de 6^e, depuis 1989, ont été conçus pour permettre aux enseignants de connaître les forces et les faiblesses de leurs élèves, en français et en mathématiques, afin de remédier à leurs lacunes éventuelles. Plus de quinze ans après leur création, la culture de l'évaluation qui en était escomptée reste encore très inégale (Normand et al., 2004), le collège exploitant trop rarement leurs données.

Les évaluations bilans

Les autres dispositifs d'évaluation institutionnelle ont une fonction de bilan et servent essentiellement d'indicateurs de pilotage au système éducatif. Leur passation se limite à des élèves constituant un échantillon spécialement défini selon des critères propres à chaque enquête. Nous nous appuyerons sur *La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire* et *La maîtrise du langage et de la langue française en fin de collège* évaluées par la DEP en 2003 (NE 04.09 et 04.10, octobre). Les données apportées par ces enquêtes seront mises en perspective avec les évaluations internationales PIRLS et PISA, deux programmes cycliques d'évaluation de la "reading literacy" engagés l'un en 2000, PISA *Programme for International Student Assessment* sous l'égide de l'OCDE, l'autre en 2001, PIRLS *Progress in International Reading Literacy Study* sous celle de l'IEA¹. Ces programmes s'organisent autour d'un cadre de référence alors que les évaluations institutionnelles françaises prennent, généralement, appui sur les programmes scolaires dont elles évaluent les effets.

¹ Ces dispositifs sont détaillés dans Céard et al. (2003) et dans des publications de la DEP qui, en France, a mis ces évaluations en œuvre. Les sites de l'OCDE et de l'IEA peuvent aussi être consultés : www.pisa.oecd.org et isc.bc.edu/pirls2001.html.

La méthodologie des évaluations internationales a été intégrée à plusieurs dispositifs français récents, en particulier, l'usage d'échelles de performances exprimées en termes de scores et divisées en niveaux de réussite à l'évaluation visée. À chaque niveau correspondent des tâches que les élèves sont capables d'accomplir avec une certaine réussite, montrant ainsi quelles compétences ils sont capables de mobiliser. La France a choisi d'utiliser le terme groupe.

Un tiers des élèves dominent les compétences générales attendues en fin de cycle 3

La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire a été donc évaluée en juin 2003 sur la base des compétences attendues en fin d'école primaire et fixées par les programmes (2002), lors de situations de compréhension, à l'écrit et à l'oral, et de production orale (NE 04. 10). Sept *types de tâches*² (gradués en fonction de la complexité des opérations mentales requises) ont été implémentés en prenant conjointement en charge six champs disciplinaires.

Cette évaluation montre qu'en fin de cycle 3 :

- 14 % des élèves sont en difficulté, voire en très grande difficulté. Au mieux, ceux-ci peuvent prélever des informations explicites ou rapidement disponibles mais ils se trouvent démunis dès que le support dépasse un court paragraphe.
- 26 % des élèves sont capables de prélever des informations explicites dans des documents offrant une organisation qui facilite l'accès à l'information (textes "non-continus"). Lorsque la tâche se complexifie et que, par exemple, ils doivent prélever de multiples indices pour élaborer la réponse, leurs performances chutent. Les difficultés de ce groupe restent encore notables.
- 28 % d'élèves maîtrisent les prélèvements d'informations et assez bien l'organisation des informations prélevées, mais rencontrent des difficultés dès que des capacités d'analyse ou de synthèse d'informations doivent être exercées pour exploiter l'information de manière complexe. Ils comprennent cependant les relations de causalité et de conséquence.
- 31% d'élèves atteignent les niveaux supérieurs de l'échelle correspondant aux compétences attendues en fin de cycle 3 en matière de maîtrise de la langue. On note en particulier, qu'ils connaissent le lexique spécifique utilisé à l'école dans les différents champs disciplinaires et aussi qu'ils sont capables de repérer et d'utiliser les principales règles des outils du langage. Précisons qu'il s'agit essentiellement d'élèves n'ayant jamais redoublé.

Le déroulement du cursus pèse fortement sur la maîtrise des compétences générales. Quatre élèves sur cinq terminent leur scolarité primaire à l'issue d'un cursus normal. L'allongement du parcours scolaire constitue un filtre d'accès d'autant plus sélectif aux niveaux supérieurs de l'échelle de compétences que le redoublement a été précoce ou s'est reproduit. Ainsi la plupart des redoublants multiples et 40 % de

² Nous préférons la terminologie "type de tâche" à celle de "compétences" employée par la DEP. En effet, "prélever une information" correspond davantage à une tâche qu'à une compétence (voir, Rémond, 2005).

ceux qui ont redoublé une fois font partie des élèves en grande ou en très grande difficulté à l'égard de la langue. Il faut noter que les compétences évaluées, dans une visée transversale, concernent la compréhension de l'oral, mais aussi celle de l'écrit.

La modalité de présentation des textes (oral ou écrit) joue sur les performances, sauf chez les élèves les plus performants, ceux qui dominent les compétences attendues. Les autres élèves obtiennent des performances moyennes significativement supérieures quand la présentation du matériel se fait à l'oral, ce qui les libère de différents traitements de l'écrit. On observe aussi que, de manière générale, les élèves sont plus à l'aise lorsqu'ils doivent travailler sur des "supports non continus" (textes courts, illustrations, schémas, tableaux, graphiques) ; ceci doit être rapproché des résultats à PIRLS et à PISA, où l'on constate une supériorité des résultats français à ce type de supports (Rémond, 2006).

À l'orée du collège, cette évaluation strictement basée sur les programmes scolaires donne un éclairage sur une population très hétérogène au plan de la maîtrise du langage et de la langue française. Le matériel étant exclusivement constitué de QCM, les élèves ont eu à décider de la pertinence des propositions de réponses, la situation de production totale d'une réponse consignée par écrit aurait encore pu affecter les plus faibles, comme nous l'avons montré dans des analyses secondaires des enquêtes internationales.

Nous allons maintenant considérer l'évaluation internationale PIRLS et mettre ses apports en perspective avec l'évaluation précédente.

L'évaluation internationale PIRLS a testé la compréhension de l'écrit d'élèves en 4^e année de scolarisation obligatoire en mai 2001, dans une trentaine de pays, en croisant deux dimensions : les *Objectifs de lecture* (Lire pour accéder aux textes littéraires, Lire pour acquérir et utiliser des informations) et les *Processus de compréhension* (Campbell et al, 2001). Les élèves ont été évalués au moyen de questions se rapportant à des textes assez longs.

La France a obtenu un score de compréhension significativement supérieur à la moyenne des pays participants³, mais l'examen de la répartition des élèves en fonction du niveau atteint sur l'échelle de compréhension est beaucoup plus informatif (Rémond, 2006 et 2007). Au niveau 1, les élèves savent prélever des informations explicites et faire des inférences simples (90 % en France). 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 la structure générale du texte (60 % en France). Au niveau 3, ils sont, de plus, capables d'effectuer des inférences qui s'appuient sur différentes caractéristiques des personnages et des événements, et ils savent les justifier. Ils

³ La DEP a publié une Note d'information qui synthétise les résultats français (Colmant et Mulliez, 2003).

interprètent en faisant appel à leurs connaissances et expériences personnelles. Ils comprennent des procédés tels que la métaphore simple (26 % en France). 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 (9 % en France).

En Suède et en Angleterre, le niveau 3 de compétences est respectivement atteint par 41 % et 45 % d'élèves, contre 26 % en France. Ces élèves disposent de bonnes capacités inférentielles et interprétatives, capacités qui sollicitent, entre autres, l'analyse et la synthèse. S'agissant de nos élèves, ce résultat entretient une assez bonne cohérence avec celui de fin d'école primaire où ces capacités sont elles-aussi en jeu. Ces données convergentes ont pourtant été obtenues sur des bases bien différentes : au plan des contenus, des types de questions sollicitant ou non une production écrite, de la présence ou de l'absence de liens avec les programmes scolaires. On va voir qu'aux évaluations diagnostiques de 6^e, les capacités de synthétisation de l'information restent très fluctuantes et largement dépendantes de la nature du texte et de l'item.

Dans la mesure où les capacités inférentielles revêtent une grande importance dans le traitement de la langue orale et écrite, les constats que nous avons dressés, indiquent la grande vigilance que doit avoir l'école à leur égard. Ces constats demeurent valables en fin de collège comme nous l'avons montré au travers de l'évaluation PISA et de celle des *Compétences générales des élèves en fin de collège* (Rémond, 2005), nous allons y revenir.

Une population hétérogène au plan de la maîtrise du langage et de la langue française en début de collège

Ces résultats évoqués précédemment sont également cohérents avec ceux qui sont apportés en début de 6^e par les évaluations diagnostiques. Emin (2003) les synthétise ainsi : les tâches de prélèvement d'informations explicitement présentes dans les textes ou les tâches de repérage sont réussies par plus de 70% des élèves, pourcentage atteignant 95 % pour les questions les plus faciles (82 % à l'évaluation de fin de cycle 3). La compréhension globale d'un texte est maîtrisée par 55 à 65 % des élèves. Quand il faut construire des informations basées sur le texte et faire preuve d'un traitement plus analytique, les réussites varient entre 50 et 75 %. Le traitement de l'implicite estimé, par exemple, par des questions inférentielles, aboutit dans moins d'un cas sur deux.

Cette synthèse masque un large spectre de performances. Ainsi à l'évaluation de septembre 2006, les élèves en avance obtiennent un score de 73 % alors que les élèves présentant un retard d'un an réussissent 43 % des items. À une extrémité de

la population, on observe 10 % d'élèves réussissant 25 % des items et, à l'opposé, 10 % d'élèves parvenant à un score de 86 %. De manière récurrente, le pourcentage d'élèves en grande ou très grande difficulté est compris entre 10 et 15 % de la population scolaire présente en début de classe de 6^e, ce pourcentage variant en fonction de la nature du protocole. Sous l'impulsion de l'ONL, une étude particulière a été conduite par la DPD afin de préciser les déficits de ces élèves.

Cette étude a porté sur les 15 % d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base aux évaluations nationales en 1997 qui ont été soumis à une épreuve spécifique principalement axée sur l'évaluation du système d'identification des mots dont la plupart des exercices devaient être réalisés dans un temps limité (*Les Dossiers*, 112, MENRT-DPD, 1999 ; ONL, 2000, pp. 258-260). Elle a mis en évidence trois groupes d'élèves se différenciant assez nettement par le score qu'ils ont obtenu à l'évaluation diagnostique nationale. Les élèves en très grande difficulté représentent 4 % de la population ; leur situation est particulièrement préoccupante, car ils cumulent des retards dans des domaines élémentaires de l'apprentissage de la lecture, et pour un bon nombre un retard scolaire plus important que le reste de la population de l'étude. Il apparaît que 8 % de la population de 6^e se caractérise par une extrême lenteur et par des difficultés concernant l'orthographe, les capacités phonologiques et la capacité de compréhension des énoncés. Cependant, leur lenteur est compensée par leurs bonnes performances d'identification des mots (d'ailleurs très proches de celles de l'ensemble de la population) et par leur capacité à utiliser la morphologie. Enfin, 3 % d'élèves ne comprennent pas bien ce qu'ils lisent bien qu'ils aient acquis la maîtrise de la reconnaissance des mots. En guise de bilan, les élèves-cibles de sixième de l'étude n'ont pas un accès assez automatisé au lexique orthographique ou présentent un niveau insuffisant de compréhension dont il faudrait pouvoir identifier les causes.

La plupart des difficultés présentées par cette population particulière étaient probablement déjà observables aux évaluations de CE2 et s'étaient révélées au cours du cycle 2. Rappelons que plus de 10 % des élèves, en début CE2, n'ont pas les compétences nécessaires au niveau de la maîtrise de la langue. Des items très discriminants expliquent la forte dispersion des scores à ces évaluations, par exemple : l'identification de mots, la construction de la signification générale du texte, la représentation de la chronologie d'une suite d'événements, l'utilisation des marques pour comprendre un message. Le déficit de certaines de ces compétences peut encore être repéré au bilan fin de CM2 (2003). Autrement dit, certaines faiblesses aux évaluations de CE2 ne se résorbent pas au cours du cycle 3 pour un certain nombre d'élèves, et l'identification des mots fait partie des compétences qui demeurent encore précaires pour certains en début de 6^e.

En résumé, pour un nombre non négligeable d'élèves en début de collège, la maîtrise de la langue reste toujours fragile, sous la dépendance des supports et de la tâche assignée. De manière assez logique, les évaluations en mathématiques en sont affectées lorsqu'il faut, par exemple, comprendre "finement" des consignes, maîtriser du vocabulaire spécifique (NE, 2005). À l'issue du collège, deux évaluations apportent des éléments.

Comment se caractérisent les élèves à l'issue du collège

à partir d'une lecture croisée des programmes, "des compétences générales communes aux disciplines" ont été repérées pour évaluer *La maîtrise du langage et de la langue française en fin de collège* en juin 2003. Le prélèvement d'informations basé sur un repérage d'éléments présents dans le texte est dominé par 82 % d'élèves, mais seulement par 65 % lorsqu'il faut organiser l'information prélevée pour fournir une réponse. Enfin, basée sur le raisonnement déductif et la construction d'inférences complexes nécessaires à la compréhension de l'implicite, l'exploitation complexe de l'information n'est réussie que par une bonne moitié d'élèves. Signalons que 67 % de l'échantillon arrive en fin de collège sans avoir connu de redoublement.

Un quart des élèves de classe de 3^e accèdent à une bonne ou à une très bonne maîtrise des compétences générales attendues en fin de collège et savent déployer divers traitements et stratégies efficaces. On note que 36 % des élèves n'ayant jamais redoublé se placent dans cette catégorie⁴.

À l'opposé de cette population, d'autres élèves ont un niveau préoccupant de compétences générales. En effet, 15 % d'élèves ont été détectés en grande difficulté ou en très grande difficulté. Les 13 % d'élèves considérés en difficulté se montrent capables de *Prélever une information explicite* lorsqu'elle est facilement repérable, mais ils rencontrent des difficultés devant un texte complexe ou renfermant un vocabulaire peu fréquent ou spécifique d'une discipline. Enfin, 2 % sont identifiés comme étant en très grande difficulté puisqu'ils ne répondent correctement qu'à un tiers des items *Prélever une information*, définis comme étant les plus simples ; leurs lacunes ont certainement une origine lointaine dans leur scolarité.

Le facteur *Redoublement* conditionne le profil de réussite des élèves. Les pourcentages attestant de la maîtrise satisfaisante des compétences évaluées décroissent en fonction de la précocité du redoublement. Les élèves en retard sont peu nombreux à dépasser le niveau moyen de leurs camarades, et cela est d'autant plus prégnant que le redoublement a été précoce. Les élèves ayant redoublé en primaire sont cinq fois plus nombreux à être en grande difficulté ou en difficulté que les élèves n'ayant jamais redoublé. L'évaluation de fin de collège met en évidence la grande hétérogénéité des élèves ainsi que les effets différentiels du redoublement

⁴ Pour un panorama général, Rémond (2005).

en fonction de sa précocité. Cet impact du redoublement constitue un facteur explicatif des performances à PISA.

Le programme cyclique PISA est mis en œuvre sur une classe d'âge : les élèves de 15 ans, ceux-ci fréquentent un seul niveau scolaire dans de nombreux pays contrairement au cas de la France. Ce choix assez inhabituel de la population a fait émerger une grande disparité des acquis entre les élèves français dont un plus de la moitié est à l'heure, les autres étant en classe de 3^e ou de 4^e. Pris dans leur ensemble, les Français ont un niveau de "reading literacy" très proche de la moyenne des pays participants (fixée à 500), mais les élèves scolarisés en classe de seconde G et T ont atteint un score moyen de 561 contre 449 pour les 36 % de la population participant à PISA qui étaient scolarisés en 3^e. Un lien a donc été observé entre le niveau de compétences atteint à PISA et le retard scolaire (Murat et Rocher, 2002). Nous reviendrons sur cette population de classe de 3^e, mais dans un premier temps rappelons ce que PISA évalue.

Trois "types de tâches de lecture" ont été mis en œuvre et le produit de chacun d'eux est exprimé sur une échelle spécifique : *S'informer*, *Interpréter*, *Réfléchir*, elle – même divisée en cinq niveaux⁵. Les Français retrouvent plus facilement l'information qu'ils ne développent une interprétation du texte, et ils sont significativement plus nombreux que la moyenne internationale à atteindre le niveau le plus élevé à l'échelle *S'informer*. Leurs performances chutent pour l'échelle *Réfléchir* et passent même en dessous de la moyenne. Les meilleures performances des filles sont vérifiées pour chacune de ces échelles et l'on note qu'à l'échelle *Réfléchir*, les résultats des garçons diminuent davantage que ceux des filles, marquant un effet différentiel de ce type de tâche.

Les tâches regroupées sous le vocable *Interpréter* font davantage appel aux capacités inférentielles que celles relevant de *S'informer*. La tâche intitulée *Réfléchir* ou parfois *Réagir* évalue la capacité des élèves à faire appel à leur expérience personnelle, à leurs connaissances et à leurs idées pour les mettre au service d'un texte ; bien évidemment les capacités inférentielles et interprétatives sont convoquées, même si les caractérisations des tâches ne les mentionnent pas. Comme dans PIRLS, nos élèves rencontrent davantage de difficultés dès lors qu'ils doivent exercer ces capacités et le malaise s'accroît pour la tâche *Réfléchir*⁶. Ils manifestent, en revanche, une certaine aisance pour *S'informer* (retrouver de l'information) dans PISA, mais les données disponibles ne permettent pas de le vérifier pour PIRLS. Signalons et nous y reviendrons que la fréquence des non-réponses des Français aux questions ouvertes semble très corrélée avec le niveau atteint dans les échelles de compétences et au retard scolaire.

Les élèves passant PISA en 3^e, soit 36 % de la population sont en situation de retard scolaire. Afin d'éclairer une partie des résultats français à PISA, nous allons

⁵ Des développements seront trouvés en français dans Bourny et al. (2003), Rémond (2005 & 2006).

⁶ La "réflexion critique" a fait l'objet d'analyses présentées dans Rémond (2006), notamment en lien avec les programmes scolaires de différents pays.

utiliser l'évaluation en fin de collège (FC). Sans pouvoir établir de correspondance directe, ces deux enquêtes permettent d'interroger les effets du redoublement sur les résultats en classe de 3^e. L'impact du redoublement en fonction de sa précocité contribue à mieux comprendre pourquoi certaines tâches de PISA se sont révélées inaccessibles à une bonne partie des élèves de l'échantillon en classe de 3^e (Rémond, 2005 ; 2006).

L'évaluation française en classe de 3^e porte sur des aspects qui peuvent être propres à notre langue et à notre culture, elle fournit certains indicateurs plus faciles à appréhender que ceux de PISA, par exemple la non-prise en compte d'indices linguistiques par les élèves les plus faibles. Il faut noter que la dimension internationale rend impossible l'étude de tels indices qui n'existent pas forcément d'une langue à l'autre. En revanche, quand on raisonne sur la capacité de production d'inférences, les ponts s'établissent plus facilement entre les deux protocoles. L'évaluation FC des compétences générales montre qu'une proportion importante d'élèves n'est pas en mesure de réaliser les inférences attendues ; cette incapacité à se décentrer pour élaborer une inférence existe très probablement dans PISA où une grande partie des items, à des niveaux divers, requiert ce type d'opération mentale. Ce constat commun renforce la nécessité de travailler sur ce processus vecteur de la construction du sens.

Nous avons pu montrer la complémentarité des évaluations nationales françaises et des évaluations internationales et nous avons perçu "une sorte de genèse de l'hétérogénéité" (Rémond, 2006, p. 71). Nous allons maintenant dégager des comportements révélateurs des élèves français que nous avons mis en évidence lors d'analyses secondaires de protocoles de réponses aux évaluations PIRLS et PISA (Rémond, 2005, 2006, 2007).

Comprendre le fonctionnement de l'élève

Les évaluations françaises de fin de cycle ne confrontent les élèves qu'à des questions sous forme de QCM. Si Pearson (2006) fait état d'une croyance selon laquelle les QCM n'invitent pas nécessairement à une réflexion poussée, dans tous les pays⁷ et aux évaluations nationales françaises, ils sont nettement mieux réussis que les questions ouvertes. C'est essentiellement les réponses à ces questions que nous allons maintenant considérer car l'analyse de leur contenu dévoile un peu les caractéristiques des élèves.

La production de réponses écrites

Ni PIRLS, ni PISA ne visent à évaluer la production d'écrit alors que les réponses passent souvent par le canal de l'écrit. Plus que ceux d'autres pays, les jeunes fran-

⁷ Constat valable sans réserve pour PIRLS, limité aux pays francophones pour PISA.

çais ne répondent pas à un certain nombre d'items pour lesquels il fallait rédiger une réponse, ce comportement s'observe dans les deux programmes internationaux. Ce phénomène s'accroît encore quand ils doivent justifier la réponse qu'ils ont élaborée ou choisie (QCM). On remarque à PISA que la fréquence de leurs non-réponses est très corrélée avec le niveau atteint dans les échelles de compétences et le retard scolaire ; autrement dit, les élèves les plus en retard se caractérisent par les performances les plus faibles et la fréquence accrue de non-réponses aux questions ouvertes.

Dans PIRLS, pour tous les processus évalués, nos élèves manifestent leurs difficultés face aux questions qui impliquent de construire une réponse consignée par écrit. On observe que si la tâche de rédaction de la réponse est limitée et s'apparente à un prélèvement d'information (cf. recopier un élément du texte), et 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. Quand les écrits et les questions qu'ils doivent traiter ressemblent à ce qu'ils connaissent, leurs performances sont remarquables. Lorsque les étapes du raisonnement sont présentes dans l'ébauche de réponse, ils gèrent efficacement la tâche. Certaines tâches réputées complexes peuvent donc être accomplies avec succès si elles font l'objet d'aménagements dans leur présentation ; le coût cognitif de la mise en mots est alors réduit. Cette fluctuation des performances en fonction de la structuration des items semble indiquer leur 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, constatés également dans divers travaux.

Une gestion insuffisante des tâches

De nombreux élèves ne gèrent pas suffisamment la tâche et en tout premier lieu n'attachent pas assez d'importance à la question qui l'énonce. Ils traitent partiellement la consigne, s'emparent d'un de ses éléments qu'ils s'efforcent, de préférence, d'apparier à un élément semblable ou synonyme du texte. Certains persévèrent dans l'application de cette conduite et recopient directement des éléments du texte alors qu'il faudrait mener des opérations cognitives plus complexes et aller au-delà du texte. Cette mise en correspondance entre des éléments de la question et du texte amène à s'interroger sur leurs représentations de la lecture et des tâches de compréhension et, de manière associée, sur les pratiques et les modèles de tâches rencontrés en classe.

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. Trop souvent, les questions visent une compréhension de surface et la réponse attendue reste limitée : celle-ci s'énonce sous la 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. Comme l'appariement direct constitue souvent le mode dominant des activités et questions de lecture, certains élèves construisent une représentation restrictive des tâches de lecture dont ils ne s'éloigneront plus : répondre à une question, c'est trouver directement l'information dans le texte. Notre hypothèse est confirmée par les réponses des enseignants aux questionnaires de PIRLS (Rémond, 2006), ainsi par les constats convergents sur la pauvreté du questionnement mené en classe (Beltrami et al., 2004 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 ; Guernier, 1999 ; Rémond, 2003, 2005 ; Tauveron, 2002).

Stéréotypes et représentations

La représentation erronée de l'activité de lecture a été identifiée comme étant une caractéristique des faibles lecteurs. Au début de leur apprentissage, tous les enfants se représentent la lecture comme une activité de décodage. Par la suite, cette représentation persiste chez les faibles lecteurs, alors qu'elle évolue chez les bons qui la considèrent comme une activité de construction de sens (Yuill & Oakhill, 1991 ; Manesse, 2003 ; Rémond, 2003). Ces différences se manifestent également dans la connaissance des buts de la lecture et dans celle des stratégies et dépassent le champ de la lecture. Aussi, dès le CP, il faut s'assurer que la lecture n'est pas perçue comme une activité isolée visant à assurer le décodage.

Certains élèves semblent mémoriser des stéréotypes de situation dont ils s'affranchissent difficilement par la suite. Certains peinent à dépasser le modèle habituel des tâches vécues en classe : ils vont même jusqu'à expliquer, lors d'interviews après la passation de PISA, qu'ils ont cherché à ramener les tâches à ces situations connues et que faute d'y parvenir, ils préfèrent parfois ne pas traiter la question. Nos élèves s'interrogent beaucoup sur leur interprétation des tâches dès que celles-ci s'écartent de leurs habitudes scolaires. Ils peuvent même aller jusqu'à s'abstenir de répondre lorsqu'ils ne comprennent pas suffisamment la demande, doutent de leur réponse ou lorsqu'on leur demande d'exprimer leur opinion personnelle, chose inhabituelle dans notre système scolaire. Autrement dit, ils font preuve d'une représentation assez figée des tâches et se montrent peu flexibles.

Les jeunes Français se montrent très dépendants de stéréotypes de réponses, et donc peu préparés aux diverses exigences des rencontres avec l'écrit au sens défini par PISA. D'une manière générale, les élèves doivent dépasser une forme de conditionnement manifestée par leur dépendance aux supports et à leur manière stéréotypée d'explorer l'information et de répondre. Ils doivent faire preuve

de plasticité pour allouer leurs compétences à des tâches moins habituelles. Aussi, ils doivent évaluer la qualité et la pertinence de leur réponse, et éventuellement la modifier pour remédier aux défauts métacognitifs constatés au travers de leurs réponses. La prise de conscience de l'existence des connaissances métacognitives et de la nécessité de vérifier sa compréhension n'est pas réservée à la lecture, mais elle a une valeur transversale.

Conclusion

À l'entrée en 6^e, les élèves présentent une très grande hétérogénéité du développement cognitif, social et culturel, qui justifie l'intérêt de travailler sur le profil particulier de chacun. Certaines difficultés, de même nature en mathématiques et en français, devraient conduire les professeurs de collège à travailler de manière transdisciplinaire sur la compréhension de consignes / de questions, sur la représentation de la tâche et sur l'attention à lui dédier, et la mobilisation des connaissances pour l'effectuer... Ces enseignants devraient aussi leur faire prendre conscience qu'ils peuvent agir sur la tâche et en contrôler l'exécution. On peut remarquer que pour le français comme pour les mathématiques, les capacités d'analyse et de synthèse font défaut à un certain nombre d'élèves tout comme les capacités inférentielles. Mais pour les élèves qui ne disposent pas d'un niveau suffisant en lecture, il faut d'abord régler leurs défaillances phonologiques ou d'accès au lexique orthographique alors que pour d'autres, il faut améliorer leur trop faible compréhension de l'oral et de l'écrit.

Les difficultés de lecture en collège

Danièle MANESSE

Professeure en sciences du langage, Université Paris III - Sorbonne nouvelle

À l'entrée en collège, de nombreux élèves maîtrisent encore mal la langue française écrite et orale. C'est particulièrement vrai dans les "classes difficiles"⁸ : l'évaluation nationale des performances en français des élèves scolarisés en ZEP⁹ donnait à voir, en 2002 comme dans les années qui précèdent, un écart considérable de résultats entre les élèves ZEP et ceux des collèges hors ZEP-REP : 12 points en moyenne (56 % de réussite en ZEP / 68 % dans le public hors ZEP et REP), ces différences étant le plus accusées lorsqu'il s'agit du champ "maîtrise des outils de la langue", pour lesquelles l'écart peut atteindre 20 points selon les domaines. Il est en réalité vraisemblablement beaucoup plus important¹⁰. C'est de ces élèves qu'il sera plus particulièrement question, sachant que les difficultés dont il sera fait état ne concernent pas seulement les réseaux ZAP-REP.

Parmi d'autres approches (épreuves d'évaluation, chroniques de séquences en classe et entretiens maîtres), nous avons proposé à plus de 300 élèves¹¹ un questionnaire de représentations composé de treize questions ouvertes, portant sur la lecture, sur la production d'écrit et sur les apprentissages scolaires.

Les malentendus sur la lecture

Deux dimensions sont au premier rang des difficultés en lecture qu'évoquent les élèves : celle qui a trait au déchiffrage, à la mise en relation son-graphème, et celle du lexique.

Pour ceux des élèves qui y voient une source de difficultés, la lecture est envisagée comme *l'oralisation* de l'écrit. Lire, c'est *dire*, en articulant, en s'arrêtant aux points, en mettant le ton, etc. L'attention portée à la ponctuation dans leurs réponses n'est certainement pas un hasard : elle représente un champ intermédiaire entre langue orale et langue écrite. Ils sont peu nombreux, les élèves qui font état de la construction des significations lorsqu'ils s'expriment sur la lecture ! En effet, ils évoquent en premier lieu les problèmes techniques de déchiffrage, dans une proportion qui s'amenuise sans disparaître entre le début et la fin du collège. Peu nombreux sont ceux qui estiment être de bons lecteurs ; de manière massive, les élèves témoignent de difficultés qui touchent des compétences censées être automatisées à l'entrée au collège – la correspondance phonie graphie par exemple – ; leurs difficultés majeures, et ceci du début à la fin du collège, relèvent de la compréhension des mots

⁸ Nous nous appuyons dans ce chapitre sur une recherche qui s'est proposé d'analyser de près les difficultés que rencontrent en français les élèves des "classes difficiles". Elle a donné lieu à un ouvrage d'ensemble : D. Manesse (dir.), *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*, INRP, coll. Didactiques des disciplines, INRP Paris, 2003.

⁹ DEP, note de recherche 03-20, avril 2003.

¹⁰ La tendance à l'indulgence caractérise souvent les enseignants dans l'évaluation de leurs élèves en difficulté ; elle est une défense légitime face aux difficultés des uns et des autres. Ainsi, le codage des épreuves d'évaluation des élèves des collèges dans lesquels notre équipe a travaillé, refait par nos soins, a notamment revu à la baisse les résultats qu'avaient eus en sixième les élèves avec lesquels nous avons travaillé.

¹¹ Les élèves appartenant à trois collèges de la Seine-Saint-Denis ont passé le questionnaire en mai-juin 2001.

(“longs”, “difficiles”, “compliqués”), en d’autres termes de leur vulnérabilité lexicale : la moitié d’entre eux, de la sixième à la troisième, désignent cet obstacle de manière obstinée. Par là, ils justifient leur peu d’appétence pour la lecture, qui leur coûte une énergie disproportionnée. Ce travail pose assez rudement, entre autres, la question de l’échec de l’apprentissage de la lecture en amont - à l’école - par une grande part de ces enfants, appartenant comme on le sait à des milieux défavorisés, dont les familles disposent de peu de ressources en matière d’écrit et sont en général très distantes de la culture scolaire (même si elles lui sont favorables). Ces résultats en recoupent bien d’autres, par exemple ceux de Sylvie Sylvalise et de Gérard Chauveau, à partir d’un corpus d’entretiens métacognitifs réalisés auprès de “bons” et de “mauvais” lecteurs de sixième ; ces auteurs écrivent à propos de ces derniers : “Tous [leurs] essais de définition du savoir-lire s’attachent seulement à l’oralisation (ou à la diction) et aux unités lexicales”¹². Roland Goigoux, pour sa part, a décrit comment les élèves de SEGPA (section d’enseignement général et professionnel adapté en collège), élèves en grande difficulté, à la fois revendiquent le recours à la lecture à haute voix pour “comprendre” alors même, note-t-il, que ce mode de lecture est très déficient dans la majorité des cas.

Lorsque les réponses concernent des unités de sens, c’est du *mot* en général qu’il s’agit, du mot “difficile” “qu’on ne connaît pas, le mot “ compliqué”, celui sur lequel on “bute” et “reste bloqué”. En effet, de manière très massive, les élèves pointent l’obstacle que représente pour eux le *vocabulaire* ; la proportion importante des réponses en ce sens - un élève sur deux - n’évolue pas entre la sixième et la troisième ; certainement pas parce que leur compétence lexicale ne se diversifie pas entre la sixième et la troisième, mais sans doute, parce que les textes auxquels les élèves des plus grandes classes sont confrontés sont plus difficiles.

Là encore, on confirme des données recueillies auprès d’autres populations d’élèves ; Roland Goigoux fait ainsi état de la sensibilité des élèves de SEGPA aux “problèmes de vocabulaire et à son rôle dans la compréhension du texte”¹³. L’insistance des élèves à souligner l’obstacle que constitue pour eux la difficulté du lexique est notable jusqu’à la fin du collège, et au-delà encore, pour une grande partie d’entre eux, comme en témoigne le travail qu’Agnès Cueille a mené auprès d’élèves de lycée professionnel. Elle cherche à expliquer pourquoi la fréquentation de l’écrit n’a pas permis chez nombre d’élèves de surmonter leurs difficultés en lecture (les élèves auxquels elle s’intéresse ont derrière eux douze, treize années de scolarité) : “Compte tenu de leurs difficultés, le déchiffrement des “mots” pourrait avoir été pris longtemps comme une fin en soi...[comme] les phrases et les textes sont des configurations sans cesse renouvelées, la signification des mots (...) pourrait représenter ce que l’écrit représente de plus stable [...] Le mot, perçu ordinairement comme l’unité significative minimale, pourrait, pour ces élèves, cristalliser sur lui toutes les représentations concernant les traitements de l’écrit”¹⁴.

¹² in *L’enfant apprenti lecteur*, Paris, L’Harmattan-INRP, 1997, p. 211

¹³ Goigoux Roland, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Editions du CNEFEI, Suresnes, 1997, p. 82 et 79.

¹⁴ *Les difficultés en lecture d’élèves en lycée professionnel*, Diplôme d’études approfondies, formation doctorale du département de sciences du langage, Université Paris V, 2002. p. 28 sq

Ces résultats donnent à penser que beaucoup d'élèves ont une mauvaise "conceptualisation" de la lecture : s'ils mettent l'accent, en effet, sur des étapes de l'entrée dans l'écrit qui devraient être automatisées – et donc inconscientes - pour que l'énergie du lecteur puisse se concentrer sur la construction de la signification du texte, c'est bien que ces étapes ne sont pas automatisées ; partant, qu'elles font obstacle à une pratique aboutie de la lecture. Beaucoup d'élèves sont proches d'une conception de la lecture sans doute construite lors des premiers apprentissages ; leurs représentations s'inscrivent, pour nombre d'entre eux, dans le voisinage de celles des élèves les plus faibles qui ont fait l'objet de l'étude de Roland Goigoux : peu nombreux sont les élèves qui se disent à l'aise avec l'activité de lecture, et leur nombre croît à peine de la sixième-cinquième à la quatrième-troisième. Les résultats aux épreuves que nous leur avons fait passer sont une confirmation de cette analyse.

En tout état de cause, le décalage entre les conceptions que se fait l'élève de la lecture, et la manière dont celle-ci est présentée dans les prescriptions est considérable : ainsi est-il dit dans les *Programmes et accompagnements* pour la sixième : "Le but de la classe de sixième [dans le domaine de la lecture] est que l'élève maîtrise la compréhension logique et reconnaisse la présence de l'implicite etc."¹⁵ L'insistance de cette population d'élèves sur les problèmes de lexique questionne aussi la part minimale qui est faite dans les textes officiels à son étude en classe. L'inspection générale s'en est depuis inquiétée¹⁶.

L'interprétation de ce que nous livrent les élèves à travers leurs représentations va être la suivante : la cohérence de leurs propos sur la langue et la lecture doit être comprise comme *un besoin exprimé et conscient* de maîtrise linguistique.

En effet, pourquoi les élèves ont-ils de la lecture une conception "primitive" qui n'a pas dû beaucoup bouger depuis l'école primaire ? Pourquoi, comme producteurs de textes, ils évoquent tant, dans leurs réponses au questionnaire, les problèmes de norme, aux dépens de ceux qu'on s'efforce de leur enseigner qui relèvent de maîtrises plus complexes, de l'ordre des "discours" ? Pourquoi, enfin, témoignent-ils avec tant de précision de ce qui leur manque dans les "bas niveaux" de la langue ?

Il faut avoir présent à l'esprit le fait que nous nous adressons à des élèves qui n'ont pas, et pour une grande partie d'entre eux, loin s'en faut, la maîtrise linguistique de la langue utile à l'école. Leurs représentations, qu'ils construisent et transforment depuis leur prime enfance au cours de français, font état d'une *conscience juste* de leurs difficultés : la concordance avec les résultats aux épreuves est un témoignage de la pertinence de leurs jugements. En revanche, on peut supposer qu'ils ne citent pas les dimensions textuelles et énonciatives des textes comme problèmes dans leurs productions, parce qu'ils ne les ont pas intégrées et s'ils ne les ont pas intégrées, c'est qu'ils n'en perçoivent pas les objectifs.

¹⁵ Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie, *Enseigner au collège Français programmes et accompagnement*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1999, p. 18.

¹⁶ "La question du lexique, dont il est dit partout dans les programmes qu'il s'agit d'un enjeu majeur, pose une véritable question d'enseignement, à laquelle les professeurs, comme les formateurs ne savent guère répondre", Inspection générale de l'éducation nationale, *L'enseignement du français au collège*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche, n°2002-046, septembre 2002, p.6.

Mise en perspective : lecture et enseignement du français

Ne peut-on envisager comme une hypothèse à soumettre à l'épreuve, que les programmes dès 1996, pour lesquels "au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais [elle] est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours"¹⁷ contribuent d'une certaine manière, en dépit de la philosophie qui les inspire, à affaiblir des élèves démunis sur la langue, par la marginalisation du travail sur la norme, cette norme que, seule, l'école peut leur permettre de construire ? La dilution du travail sur la langue dans le cadre de la séquence, la difficulté et le niveau d'élaboration des nouvelles notions à enseigner - relevant du champ de l'énonciation, de la linguistique textuelle -, l'organisation, pour eux difficile à saisir de la cohérence d'un enseignement dans ces constructions didactiques complexes que sont les séquences¹⁸, n'ont-elles pas vidé de sa signification traditionnelle et discrédité un enseignement besogneux et indispensable, celui de la langue, dont les dimensions syntaxiques et lexicales sont centrales pour l'expertise en lecture ? Pour des élèves qui peinent à mettre en œuvre les procédures métalinguistiques indispensables pour lire et "mettre en mot" un texte, on a fait monter le niveau d'exigence et on a développé les activités métalinguistiques sur les objets complexes que sont les textes, comme si les deux niveaux n'étaient pas intriqués¹⁹.

Le discrédit qui entoure les difficultés linguistiques (lexique, orthographe, morphologie...), marqué par leur relégation au bout du processus d'enseignement dans les nouveaux programmes, est certes le résultat de la critique du traitement qu'ils recevaient dans l'enseignement "traditionnel". On a pu à juste titre dénoncer les routines scolaires peu productives qui ont accompagné l'enseignement séculaire de la langue : exercices à répétition, mémorisation de règles non comprises... Mais le bâton ne s'est-il pas tordu dans l'autre sens ? Cette position fait débat. En effet, le caractère subordonné de l'étude de la langue dans les programmes actuels masque pour les professeurs que *l'étude de la langue relève d'une réflexion métalinguistique, et qu'elle contribue à la construire*. Bien des élèves de ZEP parviennent difficilement à entrer dans les activités réflexives, activités métalinguistiques que requiert l'entrée dans les savoirs, et c'est même cela qui leur relation au savoir en général. La faible maîtrise de la lecture, les grandes difficultés orthographiques, morphologiques etc. sont un symptôme évident de ces difficultés cognitives. Mobilisés par l'enseignement complexe et nouveau d'éléments de théorie de l'énonciation, de l'oral ou de l'argumentation au programme, les professeurs "lâchent" sur la norme écrite, comme en témoignent les entretiens ou les analyses de séquences que nous avons réunis.

La question centrale, dans notre perspective, reste de savoir quelle place on assigne aux activités de structuration linguistique dans la hiérarchie des programmes de

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie, *Enseigner au collège, programmes et accompagnement*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1999, p.15.

¹⁸ Un chapitre de l'ouvrage cité *Le français en classes difficiles...* traite de l'intérêt et des problèmes de la gestion de l'enseignement en séquences.

¹⁹ David Jacques, "Orthographe et production de texte", David Jacques et Plane Sylvie (dir.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF Paris, 1996.

français, sans pour autant renoncer aux objectifs de “*maîtrise des discours*”. Dans la philosophie des programmes en vigueur, il n’y a plus de travail sur la langue en soi, puisqu’il doit, dans la pratique, être lié “à la lecture, à l’écriture et à l’expression orale”. La logique qui organise les programmes est intellectuellement convaincante parce qu’elle prend le contre-pied d’un enseignement traditionnel disloqué et sans cohérence. Mais on peut se demander si la volonté d’un enseignement structuré par objectifs intégrés ne prive pas les élèves de points de repères identifiables : tant de fois, durant la passation du questionnaire, j’ai vu des élèves feuilleter fébrilement leur classeur, et rechercher un onglet “grammaire”, puisqu’on leur demandait de la définir, de se prononcer sur son utilité ?

“De quelles ressources préalables, de quelles capacités minimales a-t-on besoin pour affronter les apprentissages scolaires ?²⁰”, demande Jean-Pierre Terrail ? C’est la question que nous nous posons pour ce qui concerne l’entrée dans la grammaire de discours. N’y aurait-il pas un seuil minimal à franchir dans la maîtrise de la langue écrite pour pouvoir entrer dans les savoirs complexes composant cet objectif de la maîtrise des discours ? On ne peut fermer les yeux sur le fait que les élèves en malaise avec la lecture et l’écrit en général au début du collège le demeurent pour nombre d’entre eux jusqu’au terme de la scolarité obligatoire. Doit-on se résigner à ce que, pour une grande masse d’élèves découragés et de plus en plus prêts à jeter l’éponge, se fossilisent des difficultés en langue, comme on vient de le voir, difficultés sur lesquelles on n’intervient pas ou peu, faute de temps et sans doute, faute de savoir comment le faire ?

Les réponses des élèves au questionnaire, centrées sur le mot et le souci de la norme, témoignent de ce que le niveau “métatextuel” leur échappe, lors même que le niveau métalinguistique est un trou noir. Leurs résultats sont une illustration conforme à cette représentation. Les élèves ne semblent pas mettre en œuvre un processus de production de texte, obéissant à des étapes bien identifiées : ils ne font qu’à peine mention, dans les questionnaires, des procédures méthodiques qu’ils sont censés avoir étudiées, car leur attention est mobilisée par les formes des mots. Les notions de grammaire textuelle qu’on leur a enseignées, on le voit dans leurs résultats aux épreuves, ne figurent que par bribes, réduits à des étiquetages dans leurs performances. Faut-il désespérer, ou, en redonnant à l’étude de la langue une place plus importante dans la hiérarchie des savoirs à enseigner, leur permettre de progresser et d’accéder à terme à la *maîtrise des discours* ? Serait-ce faire machine arrière que de décider de consacrer du temps, beaucoup de temps à l’acquisition de la norme avec ceux qui ne l’ont pas ?

Non, si l’on considère que la réflexion sur la langue est déjà une réflexion métalinguistique ; le souci proclamé des élèves pour les dimensions formelles de la lan-

²⁰ Terrail Jean-Pierre, *De l’inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002, p.100.

que manifeste de leur part une interrogation pertinente en relation directe avec la production d'écrit : "Interrogation sur la langue, le questionnement orthographique ouvre la porte aux interrogations sur le texte", écrit ainsi Claire Doquet-Lacoste au terme d'un travail sur les relations que font des élèves de CM2 entre la mise en texte et la mise en graphie²¹. Les élèves dont nous parlons sont focalisés sur la forme qui les mobilise sans qu'ils aient les moyens de la surmonter seuls, et ne peuvent par conséquent se consacrer au sens. "Ne pas favoriser [la prise en compte du questionnement orthographique] simultanément à l'énonciation première, ce peut être priver les scripteurs de la première entrée dans l'activité métadiscursive", poursuit Claire Doquet-Lacoste.

Les élèves nous alertent sur leur impuissance à traiter des problèmes de *mise en mots*, et les programmes y répondent par une sorte de fuite en avant, négligeant le rôle puissamment sélectif de l'insécurité linguistique touchant tous les niveaux structurés de la langue écrite ; insécurité qui retient, tel un boulet, la progression des élèves vers les savoirs qui se lisent, se disent et se reformulent dans la langue écrite. L'institution, sensibilisée dans la pratique de terrain que sont les inspections, s'en alarme : un rapport fondé sur le dépouillement des rapports d'inspection de deux académies, remarque que les professeurs, mobilisés par des notions nouvelles qui les inquiètent, perdent de vue les finalités de l'enseignement du français, dont la première est de "s'exprimer correctement et clairement, à l'oral comme à l'écrit". Les rapporteurs poursuivent : "Le fait de perdre de vue les finalités de l'enseignement du français, au collège, en particulier les finalités sociales [...] est facteur de risques : risque pour l'enseignant, qui hiérarchise mal les priorités et qui n'est pas capable de donner du sens (et du sens immédiat) à son enseignement ; risque pour l'élève, celui qui ne fait pas partie de héritiers, qui n'est pas capable de comprendre le sens de l'enseignement qu'il reçoit".²²

Pour conclure...

Il semble souhaitable, au vu des difficultés qu'on a rapidement évoquées ici, de considérer que le collège "pour tous" doit rester pour une grande partie des élèves le lieu de l'apprentissage continué de la lecture et de la langue dans ses aspects formels. On doit s'appuyer, pour ce faire, notamment lors de la formation des professeurs, sur le riche fonds de travaux expérimentés et produits dans les années 1970 et 80 en vue d'un enseignement éclairé de la langue, y compris de la grammaire, y compris de la grammaire de phrase, fonds délaissé en raison de l'irrésistible prestige qu'a conquis la "grammaire" de texte. Les deux orientations ne doivent pas être considérées comme exclusives l'une de l'autre : elles se fortifient mutuellement.

²¹ "Mise en texte et mise en graphie, séparation, intrication, interactions", *Le français aujourd'hui* n° 140, janvier 2003.

²² Inspection générale de l'Éducation nationale, *L'enseignement du français au collège*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche, n° 2002-046, septembre 2002, p.2.

Lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant

Éric BARJOLLE

Professeur agrégé de lettres

Lecture et écriture : un phénomène d'interaction – plus qu'une simple articulation

Pour envisager les rapports entre lecture et écriture, deux options se présentent – et chacune d'elles, ayant sa logique, n'aboutit pas aux mêmes constats ni aux mêmes propositions. Les deux postulent une interaction forte entre ces deux activités et le professeur peut avoir intérêt à alterner les options au cours de l'année pour varier les modes d'appropriation des savoirs. La première part de l'écriture pour aller vers la lecture. Il s'agit par exemple de demander aux élèves de produire un texte en fonction d'une consigne afin de partir d'une situation-problème que l'on parviendra à résoudre par un va-et-vient entre écriture et lecture de textes soigneusement sélectionnés pour y parvenir. Cette façon d'appréhender les relations a l'avantage de l'efficacité et de la clarté, notamment lorsqu'il s'agit d'énoncer les objectifs, puisqu'il suffit de lister ce dont l'élève aura besoin pour produire tel ou tel texte et de l'inviter à lire ce qu'on lui propose en observant ce dont il va avoir besoin. Cependant elle n'est pas sans soulever des questions. D'une part, elle semble poser que l'écriture serait un acte de production (en l'appréhendant essentiellement avec le regard et les instruments de la rhétorique) alors que la lecture serait un acte de réception. Ce qui apparaît réducteur. D'autre part, soumettant la lecture à un objectif, elle en restreint fortement la portée – au risque parfois de laisser en chemin le plaisir de lire et de s'appuyer sur des textes singulièrement courts. On gagne en clarté ce que l'on perd en écoute et en attention portée aux textes. On y laisse quelque chose comme une relation.

La seconde option part de la lecture – en posant qu'il s'agit avant tout de lire un texte, sans savoir – sans avoir pu prévoir complètement – ce qui va s'y jouer. Elle considère la lecture non pas seulement comme un acte de réception mais comme un acte de ré-énonciation par lequel on se lie à ce qu'on lit – acte qui nous engage (et pas seulement émotionnellement puisque affect et concept sont pris dans le rythme même d'une écriture). Abandonnant en chemin les modèles rhétoriques et les moules interprétatifs, elle se risque dans une aventure. L'écriture, dans cette approche, n'est plus exclusivement conçue comme un acte de production. En fait, les deux activités sont intimement liées et il est difficile de lire sans écrire sa lecture et d'écrire sans lire dans le même temps. Dans ce cadre, il s'agit moins de concevoir des consignes d'écriture, que de proposer des activités où la lecture s'écrit et

où l'écriture prolonge la lecture dans un accompagnement où les frontières entre réception et production tendent à s'effacer.

Écrire sa lecture : lire en écrivant

Jeux d'annotations et confection d'anthologies : questionnements et parcours

Certaines activités, fréquemment proposées, peuvent permettre ainsi de lire en écrivant. Cela peut aller d'activités portant sur un texte jusqu'à celles permettant de parcourir une œuvre. On peut, en amont ou en aval d'une lecture menée collectivement, proposer aux élèves de porter des annotations dans les marges du texte. Cela peut aller de remarques ponctuelles s'attachant au grain du texte à quelques phrases tentant de proposer une interprétation de l'ensemble, en passant par des notes portant sur les difficultés de langue (vocabulaire, tournure syntaxique...) jusqu'aux compléments documentaires (un peu sur le modèle de ce que certaines collections pour la jeunesse proposent lorsqu'elles mêlent habilement texte littéraire et compléments documentaires). Si le désir se fait sentir ou si le temps le permet, on peut songer à élargir l'activité vers la production de documents multimédias simples où là encore on peut : annoter, paraphraser, commenter, illustrer, légender, documenter. Dans le même esprit, on peut envisager de demander aux élèves de concevoir une page de manuel où, plus que des réponses, il s'agit ici de consigner les questions que l'élève se pose sur tel ou tel texte en commençant à les ordonner – avec, parallèlement, un travail d'appropriation du dispositif complexe mis en œuvre par ce type d'ouvrage.

Lorsqu'il s'agit d'une œuvre dans son intégralité, on pourra, s'il s'agit d'une œuvre théâtrale, tenter d'adjoindre à telle ou telle scène ou à tel acte, un carnet de mise en scène avec propositions de jeux, de diction, voire des pistes pour une scénographie. D'une façon plus générale, proposer aux élèves de fabriquer une anthologie personnelle peut être une manière de les faire s'aventurer dans l'œuvre pour en proposer un parcours, leur parcours. Cela peut prendre la forme d'un petit livre à fabriquer avec les moyens du bord, où l'élève, selon l'ambition et le temps consacré à l'activité, pourra outre sélectionner telle ou telle page, les présenter (notamment en les situant par rapport à l'ensemble), les annoter et les commenter, les illustrer par un choix de reproductions ou par ses propres collages ou dessins. Il pourra également faire précéder l'ensemble d'une introduction expliquant la cohérence de ses choix, rédiger une quatrième de couverture qui donnera envie de découvrir son travail.

Glossaire d'une œuvre : lexique et valeurs des mots en discours

Cette anthologie pourra même être accompagnée d'un glossaire des termes propres à l'œuvre et à son univers culturel. Ce glossaire spécifique est déjà une manière de donner forme à une lecture critique qui commence à s'écrire. Car il faut élire les termes à y placer, organiser leur définition en proposant un choix de citations que l'on peut, à l'occasion, commenter.

Cette dernière proposition peut être l'occasion de réfléchir à l'enseignement du lexique au début du collège. Sans doute, cet enseignement ne peut-il pas faire l'économie d'une attention portée à la formation des mots (étymologie, composition, dérivation...). Mais c'est là sans doute une activité seconde et de prolongement. Car il s'agit, auparavant et surtout, d'instaurer ou de développer des attitudes qui permettront à l'élève de ne pas se perdre dans le dictionnaire. Cela passe par une attention focalisée non plus exclusivement sur le mot mais bien plus sur son contexte : cela peut se faire en lançant les élèves le plus souvent possible, à l'occasion de telle ou telle question, à la recherche de mots présents et en relation avec le terme à définir : relation de synonymie, d'antonymie, d'hyponymie et de construire avec eux des isotopies, des réseaux sémantiques (incluant dénotation et connotation) afin de construire la référence en discours.

Ce qui amène à s'interroger sur l'usage à bon escient du dictionnaire – c'est-à-dire sur la manière et le moment propice à son utilisation. Même si le dictionnaire gagne à être à la portée des élèves, il ne s'agit pas de considérer son utilisation comme un préalable ou une solution facile pour permettre la compréhension du texte. Car non seulement la lecture du dictionnaire est elle-même ardue et l'élève peut s'y perdre mais le recours trop systématique en cours de lecture freine la lecture, qui doit rester, avant tout, élan et plaisir d'une relation continuée, fruit d'un entraînement au double sens du terme. Le dictionnaire est donc plutôt à concevoir comme aboutissement d'une démarche d'induction du sens grâce au contexte (soit vérification, soit recherche de précision, soit découverte d'une polysémie, d'un jeu sur plusieurs sens du mot...) – un peu comme on le fait quand on doit traduire un texte en langue étrangère et que l'on ne dispose que d'un dictionnaire unilingue.

Cet enseignement du lexique doit, de plus, se caractériser par l'attention portée aux mots-valeurs – mots-valeurs qui peuvent être choisis pour être placés, par exemple, dans le glossaire dont nous parlions tout à l'heure à propos de l'anthologie mais qui peut s'écrire au fil d'une lecture commune, mots-valeurs en raison de leur résonance particulière dans telle œuvre ou pour tel auteur, mots dont la valeur est fondée sur leur place dans un système et repose sur les échos de sens mais également sur les échos phoniques ou les réseaux d'images qui font la spécificité de chaque œuvre.

Ce qui commence, par le biais des mots et de leur étude, à sensibiliser les élèves à la notion de valeur. Dès lors, on pourra partir de là pour redéfinir cette notion en littérature et ensuite en étendre le champ d'application. Car ce concept peut, au-delà des mots, être opératoire à tous les niveaux, de la petite à la grande unité : mot, expression, tournure syntaxique, manière d'enchaîner ses phrases ou d'articuler les modalités phrastiques, de construire ses métaphores, de composer un paragraphe ou un chapitre voire une œuvre tout entière.

Écrire "en lecture" : écrire en lisant

Usages des dictionnaires : exploration et relance de l'écriture

Plus largement, les dictionnaires sont de véritables ponts entre les activités de lecture et d'écriture car le dictionnaire peut aussi être lu et exploré "pour lui-même". On a même avantage, dans ce cas de figure, à ne pas se contenter du dictionnaire standard mais à aller explorer des dictionnaires de types variés : dictionnaires des synonymes, analogique, encyclopédique, des rimes... jusqu'au dictionnaire électronique dont on peut commencer à montrer toute la richesse. Le dictionnaire peut alors devenir source d'inspiration comme hypotexte suscitant le désir de se l'approprier en le réécrivant (comme purent le faire, chacun à leur façon, Ponge avec le *Littré* ou certains membres de l'Oulipo) mais aussi comme jeu d'hypertextes permettant de le parcourir en tous sens et pourquoi pas de s'y perdre.

Se mettre à l'œuvre, en ajoutant sa pièce

Cette dernière activité montre combien l'écriture peut se nourrir de la lecture et combien, loin d'être une activité où il s'agit de s'exprimer en attendant que les idées viennent (ou ne viennent pas !), bien souvent, l'écriture vient en lisant. Non plus seulement écrire sa lecture mais écrire en lecture. Là encore, ce n'est pas de consignes dont on a besoin, mais d'activités qui prolongent l'acte de lire par celui d'écrire. Cela se fait classiquement dans le cadre de l'écriture d'imitation. Cela peut aller jusqu'au pastiche, mais, de façon un peu moins ambitieuse, on peut pratiquer l'incrustation ou l'ajout d'une pièce à un ensemble – ce qui amène l'élève à lire le texte dans une posture de lecture-écriture – et qui, autrement que l'écriture de type commentatif, lui permet de transformer sa lecture.

Écrire - systématiquement...

Mais, de façon concomitante, car on gagne à multiplier les petits exercices avec les textes et à les organiser en système comme autant d'approches qui se complètent,

on peut imaginer que l'élève soit invité à écrire un texte d'ordre documentaire – une notice de dictionnaire mythologique, par exemple, à l'issue d'une lecture de mythes antiques fondateurs ou encore, par petits groupes, une affiche qui peut se présenter comme une planche d'encyclopédie. L'activité inverse est tout aussi intéressante et on peut écrire un texte de fiction à l'issue d'une petite recherche documentaire ou encore après avoir analysé une image, un extrait de film ou entendu une musique (une carte de la Méditerranée, des reproductions de vases ou de fresques, des photos de temples ou de monuments antiques peuvent par exemple nourrir l'écriture d'un texte narratif en lien avec la mythologie).

Lier lecture, écriture... et oral

(S')emmêler les voix pour donner vie à un corpus

Lier lecture et oral se fait, dans la pratique, fort naturellement notamment lorsqu'on lit le texte à haute voix ou qu'un dialogue s'engage – dialogue où il s'agit autant de parler que d'écouter et de réagir à ce qui vient d'être dit dans un mouvement de retour d'autant plus riche que les voix se mêlent en ayant recours au texte. Il s'agit de concevoir ces moments comme des moyens de relier les lectures en les relatant et en les confrontant, c'est-à-dire en les reprenant tout en étant sensible à la manière dont c'est dit et en écoutant les conflits, qu'il ne s'agit pas toujours de résoudre mais qui peuvent être maintenus pour mettre à jour les tensions propres à telle ou telle écriture. C'est là, dire sa lecture, et tout à la fois construire une lecture commune où se tisse l'histoire des lectures de la classe et créer un espace d'échange où les *corpus* prennent vie. L'oral est donc très souvent un point de départ évident.

Le texte comme partition et la lecture comme interprétation

On pense moins souvent, alors que cela a des vertus évidentes, à l'oral comme aboutissement d'une lecture et à sa préparation par la médiation d'une activité écrite. Un jeu sur la typographie par exemple. Ce jeu, qui peut porter tout autant sur la taille des caractères que sur leur couleur et leur style (italique, gras, souligné), ou encore sur la place des mots ou des syntagmes dans l'espace de la page, est moins fait pour aboutir sur un calligramme ou un jeu seulement graphique avec l'image du texte que sur une partition où la disposition des mots est à la fois la synthèse d'observations issues de l'analyse du texte (portant sur telle ou telle structure syntaxique, sur tel ou tel écho sonore ou sémantique, sur tel ou tel mot-valeur ou telle image, sur telle ou telle figure rhétorique ou rythmique...) et une préparation efficace à une lecture à haute voix, qui peut prendre, à l'occasion, la forme d'une lecture-performance à la manière des poètes sonores d'aujourd'hui. Le même rapport

s'établit entre lecture et oral, mais différemment, lorsqu'on demande à l'élève de donner des indications de lecture (sous forme de didascalies par exemple) suffisamment précises pour guider la lecture d'un interprète qui n'est plus l'élève lui-même mais un des ses camarades – qui avant d'en donner lecture à tous pourra dialoguer avec le "compositeur". L'activité peut prendre de l'ampleur lorsqu'on demande à un groupe d'orchestrer sa lecture. Là encore, la répartition de la parole n'est pas fortuite mais le fruit d'un choix que l'on pourra demander de justifier. Le changement de lecteur peut se faire selon de multiples facteurs – et l'identification de celui qui parle (personnage, narrateur...) ou encore celle des types de séquences textuelles (narrative, descriptive, explicative...) ne sont que des solutions parmi d'autres que les élèves sont libres d'inventer en fonction de chaque texte. Dans tous les cas, on voit combien l'oral comme point d'orgue d'un travail avec les textes est une forme élaborée et permet de donner du texte une interprétation au sens fort et musical du terme – non plus seulement premier contact essentiellement sensible mais aboutissement d'un contact prolongé où vont se mêler, au final, sensation et réflexion.

Oral et oralité : rythme et processus de subjectivation

La justification d'un lien entre lecture et oral est encore plus profond : elle tient à l'oralité des textes littéraires – oralité, non pas confondue avec le parlé ou la recherche d'un effet de parlé dans l'écriture, non pas comprise comme résultante de conditions de production spécifiques et ressortant exclusivement à des traditions de littératures dites orales (auxquelles sont associées des figures comme celles des aèdes, des trouvères et des troubadours ou encore des conteurs au sens large) mais comme primat du rythme et de la prosodie dans le mode de signifier – primat qui fait peut-être l'une des spécificités du littéraire. En d'autres termes, l'oralité n'est pas l'apanage de textes travaillant à restituer le parlé ou dont la destination première serait d'être dits ou entendus – mais le propre de toute écriture dans laquelle il y a passage d'un sujet, mouvement même de la parole dans l'écriture, qui en fait la force et peut être considéré comme l'inscription du corps dans le langage.

Vers une approche interdisciplinaire

Ces activités liant lecture, écriture et oral peuvent, à l'occasion, trouver leur couronnement dans des activités interdisciplinaires en lien notamment avec les cours d'enseignements artistiques, éducation musicale et arts plastiques. Le texte à lire peut ainsi faire l'objet d'une calligraphie et d'une mise en page qui le transforme en partition, avant que la lecture-performance ne soit elle-même enregistrée, puis, grâce à un jeu de montage sonore, accompagnée d'un choix d'extraits musicaux ou de bruitages et d'effets sonores simples créés par les élèves. Parallèlement, on

peut lancer les élèves dans la conception de jeux de cartes ou de société issus des lectures pratiquées en classe, la fabrication de maquettes ou la conception de plans qui soient le point de départ ou servent d'accompagnement aux activités de lecture et d'écriture. Plus simplement, il est envisageable de les inviter à confectionner de petits livres-objets, joliment illustrés, ou à préparer des panneaux encyclopédiques, prenant place dans un projet d'exposition. Pour les mieux équipés, on peut même prévoir d'intégrer texte, son et image dans un document multimédia simple, où le livre se trouve à la fois dit et illustré voire commenté et complété.

L'ensemble de ces propositions montre le nécessaire mouvement de mise en relation, en classe de français déjà, entre le texte lu et produit, la lecture et l'écriture, l'écrit et l'oralité, ainsi que le débat sur les textes.

La lecture en classe de français : questions vives et discours institutionnels

Jean-Louis CHISS

Professeur de linguistique, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle
Membre de l'ONL

Un cadre de réflexion

Un examen des principales dimensions de la lecture dans le cadre de l'enseignement du français au collège (particulièrement en 6^e, dans un souci d'articulation avec le cycle 3 de l'école primaire et de projection vers la suite du cursus) pourrait s'organiser dans trois directions :

- À partir des orientations contenues dans les programmes du collège et les documents d'accompagnement en vigueur (1996-1999), dans les programmes de 2002 du cycle 3, eu égard aussi aux inflexions plus récentes de la réflexion (Rapport Rémond et circulaire parue au BO n° 37 du 14/10/04), il importe de faire le point sur les attentes institutionnelles en liaison avec le débat de société sur les finalités didactiques et éducatives du collège et sur la place de la maîtrise de la langue et des discours dans la formation intellectuelle et civique des jeunes français. Dans cette mesure, il apparaît aussi indispensable de connaître, même de façon empirique, les représentations des élèves et des professeurs concernant le développement des compétences en lecture, les difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage dans ce domaine telles qu'elles sont mesurées par les acteurs en présence et les enquêtes des experts.
- La place de la lecture dans les savoirs et activités regroupées dans la discipline "français" est un thème essentiel pour la conduite du cours de français, inséparable du rôle que les autres professeurs confèrent à la lecture dans leurs enseignements disciplinaires. Quel est le degré d'articulation ou d'autonomisation de la lecture par rapport à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) et à la mise en œuvre des pratiques langagières orales et écrites ? Quels sont les types de liaison, les modes d'organisation, les tentatives d'"intégration" entre ces sous-disciplines ? Quels principes de pertinence, d'efficacité pourrait-on dégager à partir des expériences à l'évidence diverses des professeurs de français, de leur formation et des acquis de la recherche en didactique ?

- La lecture dans la classe de français au collège est une lecture de textes diversifiés (littéraires et documentaires ; verbaux et iconiques) organisée en activités multiples (lecture silencieuse ou à haute voix, questionnements écrits sur les textes ou reformulations orales de ces mêmes textes) et dans des temporalités variables (le cours ou la séquence didactique). La question du corpus, du choix des textes à lire, est un problème récurrent, qui nécessite la mobilisation de données linguistiques (connaître les caractéristiques lexicales, syntaxiques, textuelles, discursives des textes traités) et culturelles (les appartenances génériques, les univers de référence). Cette question est au centre d'un débat d'idées sur le rôle de l'école, les valeurs esthétiques et sociales et conduit à regarder en dehors du collège les pratiques de lecture des jeunes dans le cadre familial et plus largement sociétal. Le traitement de ces textes en classe fait l'objet d'une réflexion méthodologique dont les termes ne sont pas toujours clairement stabilisés, d'où un mélange de novation et d'immobilisme rendant la situation de la lecture au collège difficilement lisible.

Il me semble qu'au sein de ces trois ensembles on peut énoncer quelques questions "vives" et récurrentes à fonction orientatrice :

- Comment penser le trouble concernant les finalités de l'enseignement du français au collège aujourd'hui, comment en clarifier les termes ?
Cette interrogation passe par l'examen de la réception des programmes de 1996-1998, elle-même prise dans l'histoire des conflits idéologiques sur les "cultures" : culture lettrée, culture populaire, culture commune avec les places respectives de la langue et de la littérature.
- Qu'en est-il de l'insécurité linguistique des élèves à l'entrée en 6^e, du maintien de représentations "instrumentales" de la lecture héritées des premiers apprentissages ?
Il s'agit de faire bouger ces représentations en consolidant les fragilités (ateliers de lecture du type cycle 3 ?) et en n'oubliant pas la dimension du français langue seconde (problématiques de l'accueil des élèves nouvellement arrivés et de l'intégration des élèves issus de l'immigration).
- Quelles sont les difficultés inhérentes aux textes traités au collège compte tenu du développement cognitif et affectif des élèves, de leurs intérêts et de leurs références culturelles ?
Il s'agit de savoir de quels outils nous disposons pour évaluer ces difficultés et quelles réponses sont à apporter en termes de progression, de complexification progressive.

- Quel rôle spécifique le professeur de français peut-il tenir pour la maîtrise de la lecture dans les autres disciplines ?
Liée à l'organisation globale des études au collège, cette question concerne frontalement les composantes de la didactique de la lecture et recoupe le partage entre lecture littéraire, lecture documentaire, lecture des images.
- Quelle conception faut-il développer de l'étude de la langue pour que cette dernière soit réellement utile aux activités de lecture/écriture ?
Face à la vision dominante marquée par l'instrumentalisme, le technicisme et le formalisme, il s'agit dans l'approche grammaticale déjà de ne pas séparer les formes et les sens.
- Comment développer, en continuité désormais avec le cycle 3, une pratique de la lecture littéraire dont les visées seraient clairement explicitées (cette notion de "lecture littéraire" ne va pas de soi) ?
Les débats sur lecture analytique/lecture cursive, sur compréhension et interprétation, sur la lecture d'une œuvre complète, sur les critères de sélection culturels des œuvres étudiées en classe et conseillées ou prescrites à la maison sont à reprendre systématiquement pour l'ensemble du collège.

Toutes ces questions montrent que l'*apprentissage continué* de la lecture (qui se heurte à certaines réticences dans l'univers éducatif, comme s'il y avait une compétence acquise qu'il resterait à exercer sur tous les supports possibles) est le lieu d'un débat de méthodes, de conceptions cognitives, linguistiques, culturelles et éthiques qui se pose à nouveau avec acuité à l'entrée au collège.

Des discours institutionnels

Les programmes de la 6^e et de l'ensemble du collège (1996-1998) sont novateurs et controversés. D'aucuns les ont caractérisés comme "trop ambitieux". Il semble que l'ambition tienne à l'affirmation principielle selon laquelle "l'approche discursive – ou la maîtrise des discours – est le fédérateur de l'enseignement du français au collège". À partir d'un tel énoncé, plus ou moins intuitivement décodé, le reproche essentiel a tenu dans la séquence suivante : "Beaucoup d'élèves ne connaissent pas la langue, comment pourraient-ils maîtriser les discours ?". Évidemment, on n'en finirait pas de discuter les termes du problème, supposant une antériorité (logique, didactique) de la langue sur les discours, ce qui ne va pas de soi au moins sur le plan théorique²³. Mais la difficulté est surtout que les programmes du collège, malgré le privilège accordé au discours, maintiennent la vision de la langue comme "outil" pour la lecture/écriture. Dès lors, il est inévitable que les réponses fournies

²³ Il faudrait discuter ici le statut accordé à la "phrase" dont on sait que, dans la problématique de Benveniste, elle relève du sémantique par opposition au sémiotique, du discours par opposition au système de signes. Il faudrait aussi se reposer la question des différences de compétence linguistique entre les situations décontextualisées (exercices normés de toute nature auxquels on ne peut pas réduire le nécessaire travail sur la langue) et les situations de compréhension/production ainsi que le problème de la relation entre conscience réflexive et maîtrise pratique. Les éternels retours de balancier ne doivent pas faire oublier que les dimensions du contexte et du discours ont été conquises de haute lutte.

aux inquiétudes des enseignants sur le niveau “en langue” des élèves en 6^e soient peu convaincantes et malaisées. Si la langue est un “outil” et qu’il est mal connu alors l’objectif textuel et discursif restera hors d’atteinte. Il faut donc prendre en compte la manière dont les enseignants se représentent la relation *langue/discours* même si l’on pourrait objecter facilement que c’est seulement dans la construction des discours que les élèves éprouvent leur capacité à maîtriser la langue.

On voit donc dans les programmes eux-mêmes les traces d’un conflit latent entre d’une part l’affirmation du caractère instrumental de l’étude de la langue et l’idée que le discours est la “réalité” de la langue (*Accompagnement des programmes de 6^e*, CNDP, 1996). Si l’on argumente en faveur d’une fonctionnalité de la grammaire (refus de la grammaire pour la grammaire au profit de la grammaire pour l’expression), le risque est de déboucher sur une conception rudimentaire de l’enseignement grammatical ou sur une “grammaire notionnelle” d’inspiration FLE moins attentive aux formes et fonctionnements du système linguistique ; la “subordination” de l’étude de la langue à l’objectif de maîtrise des discours empêcherait l’émergence d’une authentique réflexion métalinguistique. En réalité, tirer toutes les implications de la précellence de la notion de “discours” et d’“énonciation” n’éliminerait pas cette dimension métalinguistique mais consisterait à proposer une autre vision de l’étude de la langue : ce serait alors remettre en cause fondamentalement la conception de l’édifice grammatical précédemment bâti à l’école primaire. Le moyen séduisant choisi par les programmes du collège pour maintenir l’équilibre entre novation réelle mais non assumée jusqu’au bout et nécessaire continuité est le cadre constitué par la tripartition *grammaire de la phrase/grammaire du texte/grammaire du discours*.

On ne discutera pas ici des difficultés posées par l’emploi du terme “grammaire” dans les trois locutions : pour nombre de professeurs, le cadre normal de l’investigation grammaticale est la phrase, l’alliance de “grammaire” avec “texte” est loin d’être reçue ; quant à la locution “grammaire du discours”, elle reste largement impénétrable (et, de mon point de vue, à juste titre). Il reste surtout que cette triple conceptualisation, issue de la transposition didactique de certains savoirs savants de la linguistique, a provoqué l’irruption d’un métalangage nouveau et abondant (élément toujours le plus voyant de l’innovation) justifiant par exemple la présence d’un glossaire à la fin des documents d’accompagnement pour la classe de 6^e. Dès lors, l’accusation de technicisme a trouvé de quoi s’enraciner sur le terrain, malgré les déclarations d’intention des rédacteurs de programmes, d’autant que, conformément à l’habitude, la distinction entre l’enseignable (ce qui est susceptible d’être transmis aux élèves) et les cadres de pensée fournis aux enseignants n’a pas été clairement explicitée. On se retrouve devant des problèmes récurrents concernant les discours institutionnels sur les disciplines d’enseignement, particu-

lièrement aiguisés ici : cohérence interne des savoirs savants convoqués, maîtrise de leur transposition didactique dont la relation à la terminologie²⁴, explicitation des relations entre savoirs et objectifs²⁵, continuité et homogénéité entre les discours institutionnels eux-mêmes. Concernant ce dernier point, on évoquera ici deux documents.

En même temps que les programmes du collège (1996-1998) est paru en 1997 un texte important mais dont la genèse est différente. Il s'agit de *La maîtrise de la langue au collège*, conçu à la suite de *La maîtrise de la langue à l'école* (1992). Ce texte ne retient pas les mêmes dominantes que les programmes du collège : il est marqué par une dimension cognitive et transdisciplinaire avec une insistance sur la transversalité des problèmes de langue dans toutes les disciplines, ce que montrent les principales activités proposées (lecture des consignes, résumés, dossiers...), ainsi que par un intérêt soutenu pour les démarches d'écriture. Cette orientation, dominée mais présente dans les programmes du collège, où les aspects littéraires et culturels sont majorés, sera développée dans une autre partie du présent ouvrage.

Disons seulement ici du point de vue de l'enseignant de français que s'il est alerté par ses collègues des autres disciplines sur les difficultés des élèves à lire une page d'un manuel d'histoire ou de SVT, il se trouve dès lors confronté à des problèmes d'identification fine de ces difficultés, à la mise en place de modalités de traitement, à la légitimation des tâches spécifiques qui lui incombent en regard de celles qui reviennent aux autres enseignements disciplinaires. S'il a repéré que l'usage des nominalisations en histoire ou du passif en SVT est source d'incompréhension des contenus, comment doit-il traiter ces opérations et marques linguistiques pour que son analyse soit efficace en contexte ? Peut-il se contenter d'une description morphologique et syntaxique ? Si des considérations sémantiques et pragmatiques lui apparaissent nécessaires, où s'arrête-t-il pour ne pas empiéter sur les domaines des autres enseignants ? Lui faut-il aborder ces questions à travers une approche globale de la "lisibilité" des textes ? Doit-il ranger au rang de ses compétences les questions générales que pose la "littératie", c'est-à-dire au-delà de la textualité, celles de la scripturalité impliquant par exemple la "lecture" des cartes, tableaux, graphiques ? Enfin, tout attentif qu'il soit à la "langue des disciplines" ou plutôt aux spécificités linguistiques des discours disciplinaires, le professeur de français peut-il aussi montrer certaines proximités (parfois occultées) entre énoncés scientifiques et textes littéraires (par exemple la narrativisation). Le bénéfice secondaire (si l'on peut dire) serait ici de mettre en cause les définitions implicites du littéraire dans les programmes du collège où littéraire et narratif sont souvent confondus alors que la question de la fiction est évitée. Il serait aussi de promouvoir une réflexion sur un point que les programmes du collège n'explicitent pas toujours : les relations entre genres de discours (ou types de textes) et modes de lecture et les

²⁴ Les documents d'accompagnement des programmes de 6^e parlent, entre autres, de "grammaire discursive", de "réalisations textuelles", des "formes signifiantes" privilégiées par les "textes littéraires", distinguent "formes de discours" (le narratif-il est une forme de discours ? Que penser de la "description narrativisée" ?) et "genres de textes" (terminologie discutée dans les travaux scientifiques), ils font implicitement référence à la théorie des actes de langage (avec la question des "effets" des discours : "je raconte pour convaincre"). Il ne s'agit pas tant de dénoncer l'inflation terminologique que d'éclaircir la prise théorique.

²⁵ Par exemple, montrer de manière convaincante le rapport entre les notions théoriques d'"énonciation" et de "discours" et les problèmes sociétaux de violence et d'éducation à la citoyenneté au collège (le document d'accompagnement des programmes de 6^e précise, en effet, dès l'entrée, que la "formation du citoyen passe par la maîtrise des discours").

questions d'adaptation des pactes de lecture. Qu'en est-il de la relation entre l'argumentatif et la lecture documentaire ? Peut-on faire une "lecture documentaire" d'un texte narratif littéraire ? (cf. articles de J.F. Rouet et F. Marcoin dans *Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège*, ONL, 2003).

On s'arrêtera maintenant sur le rapport de la commission d'experts présidée par R. Rémond et chargée de la relecture des programmes des disciplines du pôle des humanités au collège. Ce travail qui a débouché sur la circulaire ministérielle d'octobre 2004 (*L'enseignement du français au collège*), propose deux grands axes.

Le premier est de nature inter ou transdisciplinaire : tous les professeurs sont concernés par la mise en place des compétences de lecture, d'expression écrite et orale ; tous les professeurs doivent tenir compte des différents mode de lecture (analytique/cursive ; silencieuse/à haute voix ; documentaire) ; la convergence entre les disciplines du pôle des humanités doit se traduire par le travail en commun sur des supports disciplinaires (une œuvre littéraire ou artistique, un paysage, une période historique...), par la construction de projets communs autour d'activités de lecture et d'écriture (par exemple, un itinéraire de découverte en 4^e mobilisant la lecture en français et en histoire : "*Les Misérables* peuvent-ils nous aider à connaître le XIX^e siècle ?"), et ce, au sein du pôle des humanités comme entre ce dernier et le pôle scientifique et technique (exemple du "mythe de Robinson"). Ces travaux mobilisent des compétences de documentation et de compréhension. La dimension interdisciplinaire et la liaison lecture/écriture apparaissent centrales.

Le second axe concerne spécifiquement le français (et les langues anciennes) : l'idée dominante est de se situer doublement, face aux programmes de collège et aux nouveaux programmes du cycle 3 en insistant sur la maîtrise de la langue – avec mémorisation et structuration – pour aller plus loin et de manière plus structurée que l'observation réfléchie de la langue au cycle 3 dont on souligne l' "extrême modestie" (p. 27). L'attention fine à la langue pour identifier objets et personnes du discours resterait "fragile" (circulaire d'octobre 2004). D'où des propositions pour réécrire le programme de langue en 6^e en insistant par exemple sur l'apprentissage systématique du lexique. On connaît la difficulté sur ce point : si l'on confie à la pratique de la lecture (compréhension) le soin d'augmenter le lexique des élèves, on se heurte à la difficulté que le manque de vocabulaire rend l'activité de lecture malaisée mais si on se fie à des leçons systématiques se pose alors la question du réinvestissement à partir d'exercices décontextualisés. Il reste toujours l'ambiguïté constitutive de la "maîtrise de la langue", parfois réduite au "code", parfois englobant la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

Dans le domaine de la lecture, il est recommandé de poursuivre en 6^e et au-delà les deux activités du cycle 3 "Dire les textes" et les "Ateliers d'écriture". Sur la conception des pratiques et finalités de la lecture, le document s'appuie sur la tripartition

des aptitudes retenue par PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) : prise et organisation de l'information ; interprétation et construction du sens ; réaction et appréciations sur et autour du texte. On critique les dérives "technicistes" que constituent les repérages formels et qui s'exerceraient aux dépens des interrogations sur le sens du texte, son intérêt, les valeurs qu'il porte... Dans la continuité du cycle 3, il s'agit de ne pas "instrumentaliser" la lecture au profit de l'expression, de l'étude de la langue, de l'apprentissage des connaissances sur la littérature mais de lire les textes pour "ce qu'ils disent, pour les questions qu'ils posent" sur le monde, le sens de la vie... La mise en conformité des objectifs de la lecture au collège avec l'amont ("totalement en accord avec les programmes du cycle 3") passe par les priorités suivantes : littérature et littérature de jeunesse pour assurer une cohésion culturelle et accéder à la culture classique et contemporaine ; interprétation des textes (à travers échanges et débats) ; pratiques sociales des textes de poésie et théâtre (à travers mises en voix et mises en scènes) ; liaison lecture-écriture. Il faut noter sur ce dernier point que la pratique de l'écriture est l'objet d'un diagnostic plus que réservé alors qu'elle constitue le "problème essentiel de l'enseignement du français au collège". Dans cette mesure, il conviendrait de revoir les modes de relation avec la lecture afin que le "devoir d'expression écrite" ne soit pas forcément la fin et le couronnement de la séquence.

Malgré une insistance sur la complexification progressive dans la maîtrise des discours de la 6^e à la 3^e (cf. Rapport Rémond, p. 23), il est clair que de profonds déplacements pour ne pas dire plus par rapport aux programmes du collège ont été opérés. On laisse tout en place en disant qu'il faut faire autre chose. Il est à cet égard symptomatique que dans la circulaire ministérielle reprenant le rapport Rémond (cf. *supra*) ne figure pas une seule fois le terme "discours", alors que l'approche discursive, souvenons-nous, avait vocation à fédérer tout l'enseignement du français au collège, à lier langue et textes. Les programmes restent inchangés mais la "relecture" est passée par là... On peut comprendre que les professeurs de français en collège aient été désarçonnés par les programmes de 1996 et, s'ils les connaissent, par les programmes du primaire de 2002 mais force est de dire que la "correction" de 2004 ajoute à la confusion.

Remarques prospectives

Une "cartographie du débat" à constituer

Sortir des polémiques inhérentes à l'enseignement de la lecture et du français au collège exige de clairement situer les positions en présence et de dissiper les confusions inspirées par des partis pris infondés sur le plan théorique. Je noterai, à titre d'exemple, le point suivant : on entend dire et on lit que *La linguistique* serait

responsable de la crise. Certains, plus gravement (en termes d'échelle d'ignorance) mettent en cause la "linguistique structurale". Rappelons que les programmes du collège ne sont pas inspirés par le structuralisme mais plutôt par la linguistique énonciative, textuelle et discursive qui s'est, pour l'essentiel, construite réactivement au structuralisme linguistique.

Des savoirs à disposition

Les enseignants de français doivent posséder des connaissances sur les fonctionnements linguistiques (la reconnaissance que la langue est un système doit induire une approche structurée de la grammaire-lexique) et textuels, sur les textes littéraires sans couper étude de la langue et étude de la littérature, sur la valeur culturelle des textes. Des savoirs sont disponibles dans les théories linguistiques, les théories de la littérature, l'anthropologie culturelle. Sans oublier la psychologie pour la connaissance du développement cognitif et affectif de l'adolescent. Certes la question de la pertinence de ces savoirs est posée car le consensus de la communauté scientifique n'est pas aisé en ces domaines mais c'est le rôle de la didactique de les solliciter pour les mettre à l'épreuve de la transmission et des tâches requises dans l'apprentissage.

Une culture de l'apprentissage de la lecture

D'une manière générale, on le sait, contrairement à l'école primaire, c'est la culture disciplinaire qui prévaut au collège. Les enseignants de français ont certes des connaissances sur les textes et une formation littéraire mais peu de connaissances (et peut-être d'intérêt) sur la lecture, l'acte de lire, les activités de lecture et leur mise en œuvre. Tout se passe comme si on supposait que la maîtrise de la lecture en elle-même faisait partie du bagage scolaire de l'élève en 6^e, que les difficultés constatées étaient imputables à la "langue" et que la tâche essentielle était la recherche des supports adéquats et légitimes pour la lecture alors que sont délaissées de véritables interrogations sur les problèmes de compréhension dont on connaît le caractère multifactoriel. Si les professeurs de Lettres en collège ne sont pas (encore) des professeurs de lecture et d'écriture, les débats actuels sur les conceptions de l'apprentissage de la lecture concourent à une redéfinition de leur identité professionnelle.

Lire/écrire dans les diverses disciplines : une responsabilité partagée

Claudine GARCIA-DEBANC

Professeure en sciences du langage et didactique du Français

IUFM Midi-Pyrénées

Membre de l'ONL

Dans le texte relatif au collège du BO Hors série *Mise en œuvre du Socle Commun de Connaissances et de Compétences*²⁶ l'accent est mis sur la nécessaire intégration du travail sur le langage et la langue dans les divers champs disciplinaires. Ceci est déjà vrai dès le cycle 3 du primaire.

Quels sont les besoins de lecture/écriture des élèves pour qu'ils réussissent en classe de sixième ? Quelles compétences sont requises pour lire une consigne, utiliser efficacement son manuel d'histoire, faire une recherche documentaire pour réaliser un exposé, prendre des notes pour apprendre ensuite sa leçon ? Quelles pratiques de lecture/écriture requiert chacun des domaines disciplinaires ? Quels sont les traits communs et les différences entre les pratiques de lecture/écriture dans le cadre de l'enseignement des sciences, de l'histoire, de la géographie et des arts visuels ? Dans quelle mesure le collège aide-il les élèves, particulièrement ceux de populations scolairement fragiles, à acquérir ces compétences ?

Ces questions ne sont pas nouvelles, puisqu'elles constituaient l'un des axes importants des formations pour la rénovation des collèges au début des années 80, ces compétences étant jugées décisives dans la lutte contre l'échec scolaire. Il s'agissait alors de sensibiliser les enseignants des diverses disciplines à la complexité de la lecture d'un manuel de sixième (dont la densité informative équivaut à celle d'un article du journal *Le Monde*) et à l'importance de critères linguistiques dans l'évaluation de certaines productions écrites lors de contrôles, sans que les enseignants en aient conscience.

De même, dans son rapport publié en 2000, *Maîtriser la lecture*, l'Observatoire national de la lecture consacre deux sections importantes de chapitres à la lecture de consignes et d'écrits documentaires, comme lieux d'approfondissement nécessaire des compétences au cycle des approfondissements.

Pourtant, lorsque l'ONL a procédé à l'audition d'enseignants de diverses disciplines, représentatifs des pratiques enseignantes actuelles, nous avons pu constater à quel point la question de la maîtrise du langage dans les diverses disciplines restait encore une responsabilité insuffisamment partagée, ou du moins à quel point, si la préoccupation est commune, elle se réalise sous des modalités diverses, et parfois restrictives, comme la seule attention à une orthographe correcte.

²⁶ 12 avril 2007, pp 103-106.

Quelques repères historiques sur l'émergence de la problématique de la maîtrise des langages dans les diverses disciplines dans les recherches didactiques et les prescriptions institutionnelles

*Une question ancienne dans les recherches en didactiques :
Le "français bien commun"*

Dès le milieu des années 70, a été posée la question des spécificités des utilisations de la langue dans certains domaines disciplinaires. Ainsi, l'IREM Paris-Sud a édité, en 1976, un ensemble de comptes-rendus d'activités conduites aux divers niveaux du collège ou en lycée conjointement par un enseignant de français et un enseignant de mathématiques. Cette publication est le fruit du travail de plusieurs années d'un "groupe français-mathématiques", au sein de l'IREM Paris-Sud, prolongeant le travail d'un groupe plus ancien au sein de l'Institut National de Recherche et de Développement Pédagogique (INRDP). Comme l'indique la présentation de ces travaux, "l'unité de bas du groupe est le "binôme" constitué d'un professeur de mathématiques et d'un professeur de lettres ayant au moins une division en commun, division dans laquelle sera effectué le travail de coordination des enseignements", notamment avec des séances de co-intervention des deux enseignants. Divers exemples de travaux sont présentés pour les différents niveaux du collège et parfois du lycée. Beaucoup d'entre eux portent sur la lecture des énoncés, que les enseignants de mathématiques considèrent déjà comme "une cause d'échec non négligeable pour certains élèves, dont on constatera simplement qu'ils ne savent pas résoudre les exercices qui leur sont proposés, alors que leur échec provient d'une mauvaise lecture de l'énoncé, leur aptitude au raisonnement n'étant pas du tout en cause". Les difficultés linguistiques pointées sont notamment la prise en compte des mots grammaticaux, déterminants (en mathématiques, ce n'est pas le même référent qui est désigné par *des éléments de A* et par *les éléments de A*), connecteurs, marques de ponctuation. Parmi les rapports d'expérimentation qui concernent la classe de sixième, on relève un travail de mise en relation de termes lexicaux à partir de la lecture d'énoncés longs, une étude de la distribution de certains déterminants en français et des quantificateurs en mathématiques, l'introduction des relations à partir d'un travail sur le vocabulaire et la grammaire, la construction d'un graphe à partir d'un extrait de texte littéraire (un extrait des *Mémoires d'Outre-Tombe*). Même si certaines des activités proposées semblent aujourd'hui datées, notamment toutes celles qui relèvent des théories des ensembles, on peut percevoir, dès cette époque, le souci de prendre en compte les différences entre langue naturelle et usages du langage en mathématiques et de prendre en charge les difficultés de lecture des énoncés par les élèves.

Dans la même période, les équipes du premier degré de l'INRP conduisent un programme de recherche sur les pratiques langagières en sciences et en rendent compte dans un numéro de la revue *Recherches Pédagogiques* 115 (1978) : *Éveil scientifique et modes de communication*. Ces travaux sont issus d'une recherche nationale réunissant une vingtaine d'équipes d'écoles normales en France, coordonnées par des scientifiques (Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay) et des spécialistes de didactique du français (Gilbert Ducancel). Ils étudient les situations fonctionnelles de communication à l'occasion des activités d'éveil scientifique – c'est ainsi qu'à l'époque on désigne les activités scientifiques dans leur dimension de recherche – pour répondre à la question suivante : "Dans quelles conditions la maîtrise d'un langage ou d'un code permet-elle un progrès réel de la pensée scientifique, à l'occasion d'une activité de résolution de problème ?". Les activités présentées mettent en relation des activités fonctionnelles, sous la forme de projets (plantation d'arbres achetés par la commune, élevage de fourmis, organisation d'une exposition à partir des éléments rapportés après une visite en forêt, fabrication d'un jeu électrique), avec des activités de résolution de problèmes (Comment les arbres font-ils pour grandir ? Comment les fourmis recherchent-elles leur nourriture ? Essai de classification de champignons. Comment allumer l'ampoule ?) Ils mettent en évidence la diversité des productions langagières orales et écrites tout au long de la démarche scientifique et leur rôle dans la construction de la pensée scientifique. Une étude des traces écrites obtenues à l'occasion d'un travail d'expérimentation sur les moisissures dans une classe de CE2 permet notamment de montrer les évolutions dans la mise en espace de la trace écrite et son importance dans la mise en évidence des variables. Même si les travaux de Goody et d'Olson (1994) ne sont pas cités dans la bibliographie, ce travail constitue une excellente illustration des ressources cognitives qu'autorise l'espace écrit à deux dimensions. La notion d'écrit intermédiaire ou d'écrit réflexif (Chabanne, Bucheton, 2002) est déjà présente dans la démarche analysée. D'autres démarches permettent de mettre en évidence le rôle complémentaire de l'oral et de l'écrit, la complémentarité entre schéma et texte dans la trace écrite en sciences ou les états successifs de formulations. Un travail systématique est proposé sur les caractéristiques d'un genre particulier au domaine disciplinaire, le compte rendu d'observation. Beaucoup des contributions présentes dans ce numéro ont conservé aujourd'hui toute leur actualité.

Ces problématiques sont reprises pour le collège, au milieu des années 80, par les équipes de didactique des sciences de l'INRP, notamment autour d'Anne Vérin : leurs travaux visent à promouvoir une démarche véritablement scientifique et à montrer l'importance des formulations langagières dans la construction des connaissances dans cette perspective. Ils opposent une conception réductrice des écrits dans une démarche traditionnelle, où les écrits sont essentiellement utilisés avec une fonc-

tion d'évaluation sommative, et la conception qu'ils défendent, qui laisse une large part aux écrits intermédiaires, à la manière des carnets de laboratoire des savants. De même, ils prennent en compte les difficultés de lecture des élèves, notamment à propos de leurs manuels scolaires, mais aussi des écrits de vulgarisation scientifique. Ces travaux sont publiés notamment dans plusieurs numéros de la revue *Aster* : *Aster 4* (1987) : *Communiquer les sciences* et *Aster 6* (1988) : *Les élèves et l'écriture en sciences*. Diverses contributions présentent la complexité des stratégies de lecture requises pour le traitement d'une double page de manuel, utilisant conjointement textes, schémas et matériau textuel, laissant une place importante à la mise en relation des informations et aux inférences, ou les difficultés de formulation linguistique liées au traitement de certaines questions scientifiques.

Dans la même période, sont explorées les caractéristiques linguistiques des écrits documentaires (Daniel Jacobi) et des textes ou discours explicatifs. L'étude s'inscrit dans l'intérêt porté à la diversification des productions écrites, au-delà des exigences normatives scolaires et à leur tentative de classification, initiée par les travaux de Jean-Michel Adam. L'attention est portée particulièrement sur les discours explicatifs, même s'ils ne sont pas dominants dans la production des disciplines scientifiques scolaires, la description occupant une place plus importante. Deux numéros successifs de la revue de didactique du français *Pratiques*, essentiellement orientée vers le collège, sont consacrés à cette question : *Pratiques 51* (1986) : *Les textes explicatifs* et *Pratiques 58*, (juin 1988), *Les discours explicatifs*. Il faut noter le déplacement de terme de *texte explicatif*, démarqué de la typologie des séquences textuelles proposées par Jean-Michel Adam à *discours* insistant davantage sur la visée et la prise en compte du destinataire que sur l'organisation séquentielle interne. Cette orientation se traduit institutionnellement dans les programmes de collège de 1995 par la présence d'une séquence sur le discours explicatif en classe de quatrième de même qu'un numéro de *Repères*, *Repères 69*, (Mai 1986) : *Communiquer et expliquer au collège*. Les travaux, coordonnés par Jean-François Halté, sont issus d'une recherche au sein de l'unité de recherche français de l'INRP, regroupant sept équipes de terrain plus ou moins pluridisciplinaires.

De la rénovation des collèges à la publication de l'ouvrage "La maîtrise de la langue au collège" (1997)

Dès le milieu des années 1980, dans le cadre de la rénovation des collèges, sont mises en œuvre de nombreuses actions de formation continue d'établissements, destinées à sensibiliser les enseignants des diverses disciplines à l'importance de la lecture et de l'écriture. Le français est considéré comme "bien commun", "au carrefour des disciplines", ce qui est le titre du n° 74 de la revue de l'Association

Française des Enseignants de français, l'AFEF, *Le Français Aujourd'hui*, publié en 1986. Ces approches se distinguent toutefois des approches actuelles en ce que la langue est prise comme un vecteur commun, les invariants étant mis en avant par rapport aux variations dans les divers domaines disciplinaires, de sorte que ces actions de formation sont animées essentiellement par des enseignants de français s'intéressant aux pratiques de lecture et d'écriture dans les diverses disciplines. L'accent est mis notamment sur la lecture des consignes (Zakhartchouk 1986) et l'utilisation autonome des manuels.

La publication par la Direction des lycées et collèges, en 1997, de l'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège* formalise cette direction de travail. Rédigé collectivement par Marceline Laparra, Daniel Bessonnat, Monique Baudry et Francis Tourigny, cet ouvrage met en évidence les enjeux de la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines et donne de nombreux exemples de situations permettant de travailler la compréhension à l'oral et à l'écrit, l'approche des écrits documentaires, la lecture de consignes, la prise de notes, le résumé, l'exposé ou le dossier. Cet ouvrage, diffusé aux établissements scolaires ne connaît qu'une influence limitée auprès des enseignants déjà sensibilisés au travail interdisciplinaire et à l'importance de la maîtrise de la langue.

La maîtrise de la langue française dans le "Socle commun de connaissances et de compétences" (2006)

Le socle commun de connaissances et de compétences, défini par le décret du 11 juillet 2006, accorde une place importante à la maîtrise de la langue française, qui en constitue le premier pilier. Ce texte réaffirme le fait que "savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences" et que "faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire".

Les résistances et les difficultés à la mise en œuvre sur le terrain

Malgré l'insistance des prescriptions institutionnelles depuis de nombreuses années, ces directives rencontrent des difficultés d'application. Il importe donc d'ana-

lyser les résistances et les difficultés sur le terrain qui expliquent ces difficultés de mise en œuvre. On peut inventorier certaines d'entre elles :

- Insuffisance de formation des enseignants de lettres sur les dimensions linguistiques des apprentissages. L'enseignement de la langue occupe en effet une place insuffisante dans les formations académiques, si bien que les enseignants de lettres se sentent plus à l'aise dans l'enseignement de la littérature que dans la prise en compte de faits de langue repérables dans des textes relevant de divers champs disciplinaires.
- Insuffisance de formation des enseignants des diverses disciplines sur les conditions de production des savoirs dans leur discipline. Ainsi, il faut souvent attendre le master pour que les étudiants scientifiques soient confrontés à une réflexion sur les modes de production des connaissances dans leur domaine disciplinaire. L'étudiant ne commence à participer à la rédaction d'articles de recherche qu'en troisième cycle ; auparavant il fait des devoirs. De même, un étudiant d'histoire peut faire un cursus complet sans jamais avoir à réfléchir sur la manière dont s'écrit l'histoire. En effet, la place de l'épistémologie est encore trop faible dans les formations universitaires.
- Insuffisance de formation sur la lecture. Les professeurs du second degré ne sont pas au fait des difficultés en lecture et la préparation des concours de recrutement n'implique pas d'avoir des connaissances précises dans ce domaine.
- Pour ce qui est de l'écriture, on pourrait également dénoncer les écarts entre les critères des écrits scolaires et ceux des écrits du domaine considéré. De plus, les enseignants répugnent à considérer l'écrit intermédiaire comme un outil de travail intellectuel, même s'ils en éprouvent sur eux-mêmes chaque jour les bienfaits à travers des prises de notes ou des annotations de documents.
- Ces méconnaissances et ces insécurités expliquent les réticences des enseignants à mettre en œuvre des démarches intégrant un travail sur la langue dans leurs pratiques disciplinaires. L'alibi invoqué dans ce cas est celui du temps insuffisant accordé à la discipline. On peut trouver cet argument également chez les enseignants de français, qui assignent une priorité à la littérature dans le cadre d'horaires hebdomadaires qui se réduisent. Ce sont les dispositifs de travail qui impliquent un travail interdisciplinaire à partir de la cinquième, *Itinéraires de découverte* ou *Travaux personnels encadrés* au lycée qui peuvent favoriser la prise en compte d'apprentissages langagiers transversaux. Mais, dans ce cas, l'insuffisance de maîtrise des contenus linguistiques entraîne d'autres résistances.
- Il n'est pas sûr que, dans le cas de bivalence ou de polyvalence, l'intégration soit naturellement meilleure, dans la mesure où l'enseignant n'a pas forcément les mêmes classes dans les deux disciplines et où, à l'école primaire, existent des échanges de service. Ici aussi, la question de la maîtrise des contenus linguistiques peut considérablement freiner le travail.

Les pratiques de lecture/écriture dans les diverses disciplines au collège : invariants et spécificités

Les témoignages divergents apportés par les enseignants et inspecteurs au cours des auditions de l'ONL permettent de se faire une idée des pratiques ordinaires dans les classes de sixième. Il serait évidemment nécessaire de disposer de données plus objectives par le biais de recherches comme celles qui ont pu être conduites dans le passé par l'INRP ou la Direction des lycées et collèges.

Les utilisations des textes dans les divers domaines disciplinaires en classe de sixième

Les utilisations des manuels

L'utilisation des manuels est très diverse d'une discipline à l'autre, et même d'un enseignant à l'autre dans une même discipline. Dans la majorité des cas, les manuels se bornent à constituer le support d'exercices pour le travail à la maison en complément du travail conduit en classe. Ils sont censés permettre à l'élève de vérifier les informations qu'il a notées ou copiées en classe, notamment l'orthographe et la signification des termes techniques mais leur utilisation est si complexe que les élèves n'en font pas cet usage. Dans certains cas, les élèves ont à réaliser un travail personnel avec leur manuel, comme la lecture du chapitre correspondant à la leçon.

Divers travaux (voir par exemple *Aster 4*) ont mis en évidence la complexité de la double page d'un manuel scolaire, support multimodal associant texte, images, schémas, cartes ou tableaux. Le traitement de ces doubles pages suppose chez les élèves des capacités à mettre en relation des informations de natures diverses et à effectuer des inférences, qui, comme le montre ici même la contribution de Martine Rémond, sont défailtantes chez un nombre notable d'élèves de ce niveau scolaire. De plus, les élèves n'ont pas toujours les capacités suffisantes pour retrouver rapidement une information dont ils ont besoin dans le manuel, en utilisant les auxiliaires de lecture que sont les index, sommaires ou table des matières, de sorte que, sans aide particulière, ils sous-utilisent leurs manuels comme outils de travail.

La nature des consignes et leur statut en classe

Les difficultés liées à la mauvaise compréhension des consignes, notamment par les élèves en difficulté de lecture a été montrée. Or, dans certaines pratiques de classe, la concomitance de la consigne à l'oral et à l'écrit n'incite pas les élèves à traiter l'information écrite, de sorte qu'il se trouve en situation de lecture autonome de consigne seulement au moment du contrôle. De nombreuses propositions pédagogiques ont été faites (Zakharouchouk) pour construire une aide méthodologique au traitement des consignes.

Le statut des écrits documentaires et des magazines de vulgarisation scientifique

Les enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) auditionnés ne semblent pas accorder d'intérêt aux magazines de vulgarisation scientifique ou ouvrages documentaires que leurs élèves ont en main. Ils ne les considèrent pas comme des motivations possibles pour la constitution d'une culture scientifique mais seulement comme sources possibles de conceptions erronées. L'intégration de ces lectures dans les pratiques de classe semble mieux réalisée dans les classes de l'école primaire.

Formes et fonctions de l'écriture aux différents moments du travail en classe

Les enseignants limitent souvent la production écrite à l'évaluation et au contrôle des connaissances en fin de séquence. Ils sous-estiment ainsi la fonction heuristique et structurante des écrits intermédiaires, sous la forme de prises de notes ou de formulations en cours de démarche. Croyant gagner du temps, ils dictent aux élèves les éléments de la synthèse finale. Or la production individuelle d'écrits intermédiaire permet à l'élève de faire le point sur ses savoirs en construction : les termes qu'il utilise, les rapports de causalité qu'il formule sont, pour l'enseignant, de bons indicateurs de la compréhension du phénomène étudié. De plus, la confrontation des formulations de plusieurs élèves peut les aider à dépasser les obstacles pour mieux comprendre le phénomène étudié.

Cette diversité des formes et fonctions de l'écriture selon les moments de la démarche a été théorisée dans le domaine de l'enseignement des sciences, comme nous le verrons plus bas, mais elle peut être mise en évidence de façon plus générale pour les divers domaines disciplinaires.

Écriture et formulation des conceptions

Une production écrite initiale, sous la forme d'un court texte en réponse à une question ou d'un schéma légendé permet de faire le point sur les connaissances initiales des élèves. Elle ne fait pas l'objet d'une évaluation. Elle peut être conservée pour que les élèves s'y reportent au fil de l'avancée de la démarche et puissent constater les modifications qu'ils apportent à leurs interprétations initiales.

Activités de transcodage

La lecture de cartes, tableaux ou schémas peut donner lieu à des activités de transcodage, qui consistent à remplacer la simultanéité des informations données sur l'espace à deux dimensions par des formulations linguistiques, nécessairement linéaires. Des consignes simples, données au cours du travail, telles que la demande de formulation en une ou deux phrases des principaux constats effectués, permet

de travailler cette dimension, inhérente au traitement des documents dans divers domaines disciplinaires, mathématiques, biologie, géographie, technologie notamment.

Écriture au tableau de l'enseignant et copie

L'inscription au tableau occupe une place importante dans l'avancée du cours, en ce qu'elle permet d'objectiver pour tous les élèves les éléments-clés de la leçon : orthographe et définition des termes techniques, textes de synthèse présentant l'état du savoir à intégrer. En classe, oral et écrit entretiennent une relation interactive permanente : les formulations orales des élèves sont notées au tableau, ce qui est écrit au tableau par l'enseignant est glosé pour être consigné sur les cahiers ou classeurs. Pour les élèves de sixième, de nombreux enseignants rédigent intégralement au tableau un texte que les élèves doivent recopier. Les élèves participent ainsi très peu à l'élaboration progressive des formulations correspondant aux connaissances à acquérir.

Le statut des traces écrites : écriture et institutionnalisation des savoirs acquis

Dans toutes les classes, l'écriture et l'inscription sur le cahier permettent une institutionnalisation des savoirs à connaître, qui feront l'objet d'une évaluation. Les modalités de formulation de cette trace écrite peuvent être variables selon le temps que décide d'y consacrer l'enseignant et le statut qu'il accorde à l'erreur dans le processus d'apprentissage. Cette recherche de formulations peut s'effectuer, selon le cas, par un passage par des formulations individuelles ou à deux portant sur les constats effectués à partir d'une expérience en sciences ou de la lecture d'une carte en géographie, un appui sur les réponses orales des élèves les plus actifs et engagés dans le travail de la classe ou encore une formulation exclusive par l'enseignant.

Le statut de la prise de notes

La prise de notes est une activité qui accompagne l'activité intellectuelle, en ce qu'elle permet le traitement de l'information, sa mémorisation et un stockage pour une réutilisation ultérieure, notamment dans le cadre d'une évaluation des connaissances. L'initiation à la prise de notes est possible dès la fin de l'école primaire (Garcia-Debanc 2003) en plaçant les élèves de façon répétée dans des situations qui aient du sens pour eux et en les conduisant à expliciter quelques critères fonctionnels de la sélection et du stockage des informations : pertinence des informations sélectionnées par rapport à la question traitée, hiérarchisation, opérations d'effacement, organisation des informations dans la page... Cependant, l'initiation à la prise de notes est rare au collège en classe de sixième, alors que les élèves peuvent avoir été déjà sensibilisés à ses composantes principales à l'école primaire, notamment dans le cadre de sorties scolaires.

Quel temps relatif est consacré à ces diverses dimensions de l'écriture dans les pratiques d'enseignement ? Il donne des indications sur la place que réserve l'enseignant au processus de construction des savoirs dans la classe et au temps qu'il accepte de consacrer, au-delà de la transmission des connaissances de son domaine disciplinaire, à la mise en place chez ses élèves d'attitudes positives et de connaissances des différentes fonctions de l'écriture.

Résultats de recherches didactiques et exemples de pratiques dans divers domaines disciplinaires

Une réflexion inégale selon les domaines disciplinaires

La consultation de la bibliographie scientifique et des ressources proposées sur internet par les groupes académiques "Maîtrise de la langue" fait apparaître une grande diversité dans l'avancée de la réflexion. On pourra ainsi trouver de nombreux exemples de démarches de lecture de consignes et d'énoncés de problèmes en mathématiques ou d'écrits intermédiaires dans l'enseignement des sciences mais fort peu de travaux ou de témoignages sur la maîtrise de la langue et les arts plastiques. Divers paramètres semblent expliquer ces variations :

La pratique sociale de la discipline de référence

L'écrit occupe des places diverses dans les disciplines de référence. Que l'on compare par exemple le statut des gammes de fabrication d'objets techniques en technologie et le statut du récit dans la production de savoirs en histoire.

L'ancienneté de la discipline et le poids des traditions scolaires

Une discipline récente, comme la technologie, accorde une place plus importante à des écrits proches des usages sociaux de la discipline qu'une discipline de tradition historique et de fort poids institutionnel comme les mathématiques.

L'état des pratiques majoritaires et innovantes dans le degré d'enseignement concerné

Dans certains domaines disciplinaires comme la technologie, les responsables institutionnels ont organisé avec les enseignants des séances d'harmonisation sur le statut à accorder aux écrits et les modalités de leur approche, ce qui n'est pas le cas pour d'autres disciplines de tradition plus ancienne.

Les recherches didactiques existantes

Les recherches didactiques sur la production d'écrits intermédiaires en sciences, fortement développées dans les années 80, ont eu une incidence à la fois sur les

textes institutionnels relatifs à l'enseignement des sciences et, grâce aux actions de formation continue, sur les pratiques enseignantes.

Des points éclairés et des zones d'ombre

Le document institutionnel d'accompagnement aux programmes de l'école primaire publié en 2003 par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO), *Lire et écrire au cycle 3*, sous la rubrique *Lire pour apprendre*, donne des indications précises sur les compétences attendues en fin d'école primaire dans le domaine de la lecture de consignes et de la lecture documentaire et les activités possibles à mettre en place pour les développer. Ce matériau peut servir de base à la mise en place d'activités également en classe de sixième, en classe entière ou seulement avec les élèves les plus en difficulté. Nous compléterons cet inventaire par quelques exemples d'activités permettant de travailler les points posant difficulté. Ces éléments sont empruntés soit à des articles didactiques publiés, soit à des ressources consultables en ligne, soit encore à des pratiques de classe observées.

Lecture/écriture de problèmes en mathématiques

Le tri des informations pertinentes pour la résolution d'un problème de mathématiques constitue une part importante des activités destinées aux élèves de sixième. Ainsi, le site "Maîtrise de la langue" de l'académie d'Aix-Marseille propose la gamme d'exercices suivante :

Supprimer les informations

Supprimer les informations qui ne servent à rien pour la résolution de ces problèmes

Dans une classe de 28 élèves, âgés de 11 à 12 ans, la Mairie distribue à chaque enfant 5 livres pesant en moyenne 450 g chacun. Calculer le nombre total de livres distribués.

Impossible. Pourquoi ?

Pour tous les énoncés ci-dessous, il est impossible de donner la solution du problème. Dis pourquoi.

À la boulangerie, maman a acheté 2 baguettes de pain à 0,65 euros l'une. Combien la boulangère lui a-t-elle rendu ?

Savoir ce que je calcule

Voici des énoncés de problèmes. Des calculs ont été faits. Ecris ce que l'on calcule lorsque l'on effectue les calculs.

Énoncé.

J'ai acheté 3 livres à 5 euros, 2 pochettes à 0,7 euros et un carnet à 1,3 euros. Je paie avec un billet de 50 euros. Combien me rend-on ?

$3 \times 5 = 15$ Je calcule

$2 \times 0,7 = 1,4$ Je calcule

Le premier énoncé réclame un tri des informations pertinentes. Le second et le troisième incitent les élèves à mettre en perspective les données chiffrées repérables en surface du texte et les données nécessaires à la résolution du problème. Ces exercices participent à l'entraînement des capacités à "raisonner logiquement" et à "communiquer, à l'écrit comme à l'oral, en utilisant un langage mathématique adapté" indiquées dans le socle commun de connaissances et de compétences. Ils relèvent spécifiquement de l'enseignement des mathématiques et s'enracinent sur le constat des erreurs récurrentes dans la lecture d'énoncés de problèmes par des élèves de sixième.

Lecture/écriture de consignes

La bonne compréhension des consignes occupe une place décisive dans l'évaluation des compétences et des connaissances des élèves. En effet, les consignes mettent en jeu le contrat didactique entre l'élève et l'enseignant, avec sa part nécessaire d'implicite. Les principales difficultés tiennent à une lecture partielle de la consigne, à une prise en compte insuffisante des déterminants et des connecteurs, à une capacité insuffisante à mettre en relation des données et à inférer. La production écrite par les élèves de consignes destinées à leurs camarades ou des exercices de mise en relation de réponses avec des consignes peut être un moyen de sensibiliser les élèves à une lecture précise des consignes.

De plus, certains termes fréquemment employés dans les consignes, comme "expliquer" ou "justifier" peuvent renvoyer à des attentes très différentes selon les disciplines. L'enseignant d'histoire ou de sciences attendra que les élèves mobilisent les connaissances permettant d'éclairer les éléments présents dans le texte ou la situation proposée, là où l'enseignant de français attendra principalement une attention très grande aux formulations du texte lui-même. Il est utile de faire expliciter par les élèves de sixième la signification qu'ils accordent au mot "justifier". Si certains pensent que "justifier, ça veut dire prouve le" ou que "justifier veut dire expliquer encore mieux qu'expliquer", ayant ainsi conscience de la nécessité d'explicitier et de mettre en relation tous les arguments permettant d'étayer une réponse, d'autres peuvent encore penser que "justifier veut dire donner une réponse juste" ou "corriger une ou des opérations", manifestant ainsi un contresens sur les attentes supposées.

Lecture documentaire

La lecture documentaire semble moins souvent sollicitée en sixième qu'à l'école primaire. Toutefois, l'utilisation efficace des manuels scolaires fait appel aux mêmes compétences de mise en relation d'informations données sous la forme d'images ou de schémas et de textes. Une demande systématique de reformulation orale de ce que les élèves ont compris et de justification des interprétations données peut aider les élèves à prendre conscience des stratégies pertinentes pour la recherche d'une information explicite ou à inférer. Ce travail peut être intégré dans le déroulement du cours et ne demande pas un temps supplémentaire important.

Le guidage de l'approche des documents par un questionnement précis contraint les élèves à une recherche des informations pertinentes. La demande de justifications à l'oral permet de valider le choix des informations et les stratégies retenues. Sur certains thèmes d'études, en histoire, un travail commun avec le CDI permet d'allier des objectifs de connaissances et des objectifs méthodologiques de recherche de documents à l'aide de mots clés et de traitement de l'information écrite. Un travail conduit parallèlement en français sur la nominalisation peut donner des outils linguistiques favorisant cette recherche documentaire. En effet, la question telle que la formule l'élève n'est pas forcément celle qui lui permettra de trouver le mot clé pertinent.

La réalisation de dossiers documentaires ou d'exposés peut également être un moyen de faire travailler la lecture documentaire. Mais ces tâches sont complexes pour des élèves de sixième et demandent un accompagnement méthodique (Delprat, Moïrot, 2001), si l'on veut éviter que les élèves se bornent à photocopier des documents qu'ils ne cherchent pas à comprendre.

L'apprentissage de la lecture documentaire est en effet à poursuivre au collège grâce à un ensemble d'activités propres à renforcer les stratégies de recherche et de traitement d'informations, en graduant les difficultés de la recherche des informations explicites à l'inférence.

Productions écrites et démarche d'investigation scientifique

Les travaux de didactique des sciences ont mis en évidence la multiplicité des fonctions possibles de l'écrit et les formes diverses qu'il peut prendre tout au long de la démarche scientifique, comme le montre le tableau suivant, extrait de l'ouvrage de Astolfi J-P, Peterfalvi B., Vérin A. *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz, 1998.

Nature de l'écrit	Exemples	Ce que permet l'écrit	Fonctions de l'écrit
Écrits instrumentaux Pour soi	Guide de travaux pratiques. Plan expérimental Fiche d'observation Questionnaire avant visite.	Fixer un but à l'action (mise en correspondance d'hypothèses et de résultats) Planifier l'action en référence à ce but. Prévoir les observations à recueillir	Agir
''	Notes Relevé de résultats expérimentaux Notes de lecture Notes de cours	Libérer l'esprit d'éléments secondaires au profit d'autres plus importants. Garder des traces plus complètes. Rendre possible un retour, un contrôle a posteriori.	Décharger la mémoire
''	Notes sur ses idées, ses questions, ses interprétations. Écrits utilisant une symbolisation ou proposant une organisation (tableaux, listes, schémas, diagrammes...)	Permettre un temps de réflexion personnelle. Rendre synoptique des éléments situés sur des plans différents. Trier, ordonner, classer, mettre en relation pour structurer.	S'expliquer à soi-même
Écrits Communicationnels pour d'autres	Dossier. Compte-rendu d'expérience ou de visite	Réduire l'implicite, éliminer l'accessoire.	Faire comprendre
''	Synthèse sur une question	Relire pour vérifier	Expliquer à d'autres
''	Réponse à des questions	Retravailler une version provisoire.	Faire savoir ce que l'on sait.

Quelques faits de langue intéressants à travailler dans la perspective de la maîtrise de la langue dans les diverses disciplines

Une maîtrise de genres discursifs et de faits de langue

Chaque domaine disciplinaire impose la maîtrise de genres textuels qui peuvent lui être propres : compte rendu scientifique en biologie, notice technique en technologie, commentaire de document en histoire. La classe de sixième propose une première approche de ces genres.

Dans la lecture et la production d'écrits dans les divers domaines disciplinaires, les élèves se heurtent à des problèmes de langue, qui méritent un double traitement, en situation dans la discipline concernée mais aussi d'un point de vue plus systématique sur le fonctionnement de la langue en cours de français. L'approche peut être réalisée de façon convergente par les deux enseignants au cours d'une même période dans la programmation annuelle.

Les faits de langue répertoriés dans "La maîtrise de la langue au collège"

L'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège* (1996) regroupe ces faits de langue en relation avec quatre grandes opérations cognitives requises dans la lecture et l'écriture de textes de divers domaines disciplinaires, la biologie et l'histoire-géographie étant les disciplines les plus souvent citées dans les exemples donnés (pp. 55-65) :

- généraliser/spécifier avec la valeur générique du présent de l'indicatif, les différentes valeurs de l'article défini, le statut particulier de la majuscule pour désigner le genre ou l'espèce ;
- contextualiser/généraliser avec la valeur des déterminants et l'utilisation des marques d'énonciation ;
- passer du concret à l'abstrait et vice versa, avec les problèmes lexicaux de nominalisation (passer de la solution obtenue est blanche à la blancheur de la solution) et d'utilisation d'hyponymes, et les utilisations de termes spécifiques à un domaine disciplinaire donné (en mathématiques, la hauteur ne correspond pas à ce qui est haut) ;
- catégoriser avec les problèmes de définitions, la mise en réseau de termes d'un même domaine et de lecture des définitions insérées dans le discours.

Un exemple de travail sur l'insertion des définitions dans les textes de géographie et de biologie

Ainsi, par exemple, en géographie, la lecture d'un écrit documentaire non destiné aux enfants sur le recensement a donné lieu à un relevé de différents procédés permettant d'insérer des définitions ou des explications dans le cours du texte. Le terme technique figure souvent avant sa définition, qui se trouve introduite par des procédés divers :

- verbe "copule" est : *un recensement est un dénombrement de la population* ;
- parenthèses explicatives : *le tableau démographique de la France à différentes échelles (communes, cantons, départements, régions, aires urbaines)* ;
- reprise anaphorique : *les recensements systématiques eurent d'abord lieu tous les cinq ans, mais ce rythme quinquennal fut perturbé du fait des guerres.*

Ce même écrit a également permis de mettre en évidence la polysémie de certains termes et leur utilisation spécifique dans le domaine de la géographie, comme le terme d'*échelle*.

L'examen d'écrits documentaires en biologie a permis de compléter l'inventaire des procédés possibles pour introduire une définition : *on appelle + terme à définir + définition* ; *terme à définir en gras + définition* ; *terme à définir + qui* mais aussi de repérer des structures dans lesquelles la définition précède le terme à définir : *dé-finition. C'est ce que l'on appelle + terme à définir* ou *définition ou terme à définir* comme dans *une zone dépourvue de plumes ou plaque incubatrice*. Cet emploi du connecteur ou permet de constater la polysémie de ce terme, qui peut lui-même renvoyer à ses utilisations spécifiques dans le domaine des mathématiques.

Les modalités de collaborations entre enseignant de français et enseignants des diverses disciplines

Si les enseignants de français étaient plus sensibles au fonctionnement de la langue dans les divers domaines disciplinaires, ils pourraient ainsi guider l'observation des élèves et sensibiliser les collègues des diverses disciplines sur des faits de langue particuliers, cruciaux pour la réussite en lecture et écriture dans divers domaines disciplinaires. Les enseignants de mathématiques travaillent fréquemment sur la valeur des déterminants et des connecteurs. Les enseignants de biologie ou d'histoire veillent à constituer des lexiques des termes-clés de leur domaine disciplinaire. L'enseignant de français peut travailler en écho sur les formulations de définitions ou sur les suffixes en français.

Des équipes pluridisciplinaires, comme dans le projet en zone sensible décrit par Marin-Porta (1998), font converger les observations sur la production d'un lexique utilisant les catégories de description de la langue, d'ordre syntaxique (nature grammaticale, variabilité) ou lexical (polysémie, définition, synonyme, antonyme, homonyme, paronyme) pour rendre compte des définitions de termes pouvant relever d'un seul domaine disciplinaire ou de plusieurs. Ce projet permet également de travailler sur l'étymologie et les emprunts à diverses langues.

Enseignement des langues et étude de la langue française, langue de scolarisation

Nous accorderons ici un statut particulier au travail sur les langues étrangères et anciennes. En effet, la comparaison des langues est un lieu privilégié pour aider les élèves en difficulté à faire un pas de côté par rapport au français langue de scola-

risation et à renforcer leurs connaissances sur le français. Ainsi, par exemple, des accords dans le groupe nominal ou entre sujet et verbe dont on pourra observer la réalisation orale et écrite ou exclusivement écrite dans diverses langues. On peut aussi faire constater que certaines langues indiquent la personne verbale par la seule désinence verbale et que les finales verbales en français sont complexes à écrire car souvent identiques à l'oral. L'enseignement des langues répond à des enjeux communicatifs et culturels mais il peut aussi contribuer à un renouvellement de l'approche grammaticale en français et contribuer à donner du sens à cet apprentissage.

Quelques préconisations

Les constats précédents nous conduisent à un certain nombre de préconisations relatives à quatre grands domaines :

- L'organisation des actions de formation continue de liaison école/collège et liaison collège/lycée
- Le travail au sein des équipes d'établissement
- La formation continue des enseignants
- Les modules de formation initiale des enseignants

Actions de formation continue liaison école/collège et liaison collège/lycée

La mise en œuvre des programmes 2002, revus en 2007, pour l'école primaire a appelé et appelle la mise en place d'actions d'accompagnement, notamment sur les articulations entre l'école et le collège. Ces rencontres ou stages de formation continue peuvent être l'occasion pour les enseignants des deux degrés d'enseignement de :

Recenser et classer les situations de lecture et d'écriture requises dans les diverses disciplines

Ici la complémentarité est intéressante entre les enseignants du second degré spécialistes de leur discipline et ceux du premier degré, qui sont polyvalents mais qui ont aussi une formation universitaire le plus souvent dans l'un des domaines disciplinaires.

Avoir de la curiosité pour les supports des autres disciplines et des autres degrés d'enseignement

C'est ici plutôt une question de conceptions et d'attitudes chez les enseignants. Cette curiosité se fonde sur une confiance mutuelle. On constate souvent une

distorsion importante entre les compétences supposées des élèves à l'entrée en sixième et ce qui leur a été demandé à l'école primaire. Ces distorsions peuvent être de deux ordres : le professeur de sixième exige des élèves des compétences dont ils ne disposent pas, par exemple lorsqu'il leur demande de relire tout seuls la leçon du manuel, mais aussi il sous-estime leurs capacités, lorsqu'il leur demande exclusivement de copier au tableau, alors que le maître de CM2 les a déjà initiés à la prise de notes.

Mettre en place des observations mutuelles inter-degrés, notamment pour l'enseignement des sciences dans l'articulation école/collège

Lorsqu'elles sont possibles, les observations mutuelles de classes sont la meilleure réponse aux inquiétudes et reproches. Mais elle suppose chez les enseignants confiance et écoute mutuelles.

Formation continue des enseignants

Organiser des actions de formation continue d'équipes pluridisciplinaires, notamment dans les stages de liaison CM2/6^e

Constituer des équipes pluridisciplinaires académiques pour ces formations

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, les acquis des recherches didactiques des dix dernières années montrent que le travail d'explicitation des compétences langagières requises dans les diverses disciplines n'est efficace que s'il associe des enseignants des différentes disciplines concernées et l'enseignant de français.

Constituer des banques de ressources académiques proposant des exemples d'exploitation lecture/écriture/oral dans divers domaines disciplinaires.

Les groupes académiques ou départementaux "Maîtrise de la langue" constituent le cadre institutionnel pour conduire ce travail. Plusieurs d'entre eux ont déjà mis en place des sites internet témoignant du travail engagé dans ce domaine (voir les sites "Maîtrise de la Langue" de divers rectorats, notamment Aix-Marseille, Créteil, Toulouse...)

Travail au sein des équipes d'établissement

Le travail de maîtrise des langages n'appelle pas forcément des projets ambitieux, longs et coûteux mais implique une continuité dans l'action

Certains chefs d'établissement sont prêts à engager des actions spectaculaires qui permettent de promouvoir leur établissement. Le travail au quotidien d'équipes d'enseignants qui se concertent est sans doute plus efficace que des actions spec-

taclaires ponctuelles sans lendemain. Les élèves doivent, en effet, sentir que la maîtrise des langages dans tous leurs usages est une préoccupation et une exigence constante de tous leurs enseignants, qui les aident dans cette entreprise difficile. Cette attention ne doit pas se limiter à la norme orthographique, même si l'exigence de rigueur dans ce domaine est tout à fait importante. Les enseignants doivent être intimement persuadés que rédiger aide à penser et que la rédaction individuelle ou en petits groupes de constats ou de synthèses n'est pas du temps perdu mais un moment indispensable à l'appropriation des notions par les élèves.

Développer la curiosité pour les écrits et les pratiques des autres disciplines et des autres degrés d'enseignement

Les enseignants des diverses disciplines ne sont pas toujours au clair sur les exigences qu'ils posent, qui leur paraissent évidentes. Le fait de confronter les attentes entre enseignants permet de faire un pas de côté et de préciser les exigences. Ainsi, par exemple, les attentes par rapport à la justification écrite d'une réponse sont différentes, selon qu'on est en mathématiques, en histoire ou en biologie. Et les pratiques diffèrent entre l'école primaire, qui réclame le plus souvent des justifications orales de procédures et de démarches, et le collège, qui exige une justification écrite comme reconstruction après coup d'un raisonnement pertinent.

Formation initiale des enseignants

Si l'on veut que les injonctions institutionnelles soient satisfaites, la formation initiale devrait mieux préparer les enseignants à traiter ce genre de questions. Compte tenu des contraintes actuelles sur les volumes de formation, il semble que les propositions suivantes soient raisonnables :

Module de formation sur la maîtrise des langages pour tous les professeurs des diverses disciplines (6 h)

Les IUFM mettent parfois en place des modules sur la maîtrise des langages dans le cadre des formations communes. Ces modules, à l'IUFM de Toulouse par exemple, concernent plus particulièrement des enseignants de disciplines technologiques qui eux-mêmes ont souvent entretenu des rapports négatifs avec l'enseignement de la langue. Il nous paraît important que de tels modules soient généralisés à toutes les filières. Pour être efficaces, ils devraient être construits et mis en œuvre conjointement par des formateurs de la filière concernée et des formateurs de français. On imagine aisément les difficultés de mise en œuvre par insuffisance de postes en français.

Modules de formation sur lecture/écriture dans les diverses disciplines pour les enseignants de Lettres (12 h)

Les professeurs de lettres doivent être particulièrement sensibilisés au fait qu'ils devraient être, pour leurs collègues des autres disciplines, des ressources privilégiées pour travailler certains obstacles linguistiques que rencontrent leurs élèves. Or, ils y sont généralement peu préparés par leur formation universitaire antérieure, qui en a fait des spécialistes de littérature et a souvent accordé une place insuffisante à l'enseignement de la langue. Le travail conduit consiste essentiellement à faire dégager les compétences de lecture nécessaires pour traiter une information écrite dans un manuel d'une discipline donnée (on peut demander aux stagiaires d'apporter les manuels utilisés par les élèves de leur classe dans les autres disciplines, ce qui est souvent la première occasion pour eux de les voir), de faire inventorier quelques-uns des points de langue qu'il serait intéressant d'étudier et de présenter quelques exemples de projets mis en œuvre en collaboration avec un autre champ disciplinaire, histoire, musique ou mathématiques. La mise en œuvre de tels modules rencontre parfois des résistances, particulièrement lorsqu'on s'intéresse aux liens avec les disciplines scientifiques.

Modules de formations de formateurs interdisciplinaires sur la maîtrise des langages dans les diverses disciplines

La mise en œuvre des formations décrites plus haut suppose un travail de concertation entre formateurs, qui peut être réalisé dans le cadre de stages de formation de formateurs internes à l'IUFM ou en collaboration avec les services du rectorat. Cette question est l'une des questions majeures dans les demandes de formation des personnels d'encadrement et des conseillers pédagogiques dans la mise en œuvre des programmes 2002 de l'école primaire.

Production de ressources : banques d'activités et de démarches intégrant la dimension maîtrise des langages

Pour les mêmes raisons, s'avère indispensable la mise en ligne d'exemples de projets ou de démarches garantissant la faisabilité de cette intégration et son intérêt à la fois pour les apprentissages disciplinaires et pour la maîtrise du langage et de la langue.

Intégration systématique dans les cursus universitaires de licence d'un module d'épistémologie traitant des modes de construction et de diffusion des connaissances dans la discipline concernée

Très en amont de la formation professionnelle, la mise en place systématique de modules d'épistémologie dans toutes les formations universitaires disciplinaires, comme cela se fait de plus en plus dans les filières scientifiques de certaines uni-

versités, faciliterait grandement la tâche en formation professionnelle. En effet, jusqu'ici les étudiants de Sciences ou d'Histoire-Géographie doivent attendre le Master pour être mis en position de s'interroger sur les conditions de production des savoirs dans leur domaine disciplinaire, l'histoire de la discipline et les caractéristiques des écrits à produire dans le cadre d'un mémoire de recherche. L'encouragement de stages dans des laboratoires de recherche permettrait également de mettre les étudiants en contact avec l'élaboration des connaissances, ce qui paraît indispensable pour éviter un rapport normatif aux savoirs qu'ils auront éventuellement à enseigner.

En conclusion

Le travail sur la maîtrise de la langue nécessite une attention constante et convergente des enseignants des diverses disciplines. Les recherches actuelles considèrent que ce travail doit être accompli en prenant en compte les usages spécifiques du parler, lire, écrire de chaque domaine disciplinaire et donc que les professeurs des diverses disciplines doivent en être les acteurs principaux. Cependant, on aurait besoin de descriptions précises d'activités mises en œuvre dans des classes de collège, d'évaluations, et de recherches longitudinales et comparatives, qui pourraient mettre en évidence la faisabilité d'une intégration d'un enseignement de la langue dans les enseignements des diverses disciplines mais qui pourraient également analyser ses effets en termes d'apprentissage chez les élèves. Ces travaux aideraient sans doute les enseignants à mieux répondre aux attentes institutionnelles.

Apprendre la lecture documentaire : quels objectifs pour le collègue?²⁷

Jean-François ROUET

Directeur de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS
Directeur du laboratoire “Langage, mémoire et développement cognitif”,
Université de Poitiers
Membre de l’ONL

De la lecture à la maîtrise fonctionnelle des textes

L’entrée au collègue, et l’apparente “irruption” des difficultés de compréhension de l’écrit qui lui semble corollaire, coïncident avec un changement radical de statut des textes dans l’univers de l’élève. La lecture à l’école primaire est dans la pratique dominée par la narration, au détriment des autres types d’écrits, notamment expositifs ou documentaires, dont l’élève ne voit que souvent des versions abrégées ou simplifiées, et ce dans un cadre généralement très structuré. En effet, les lectures documentaires “prescrites” par l’enseignant font la plupart du temps l’objet d’un travail en classe soit préalable, soit parallèle, soit *a posteriori* lorsqu’il s’agit d’explicitier les rouages et les difficultés du texte, de partager le sens et les difficultés, d’élaborer ou de discuter.

À la charnière entre primaire et collègue, les textes utilisés dans le cadre scolaire se diversifient, se complexifient, deviennent plus souvent des écrits authentiques (non destinés spécifiquement à un public d’élèves). De plus les contextes dans lesquels les élèves reçoivent, lisent et travaillent ces textes se font eux aussi de plus en plus diversifiés, avec une exigence croissante d’autonomie dans la compréhension et l’usage qui en est fait.

Ces profonds changements dans la nature des textes et des situations de lecture sont à l’origine de difficultés nouvelles pour des élèves qui par ailleurs peuvent avoir acquis des capacités tout à fait correctes au plan de la lecture des mots et de la compréhension de textes simples. Elles se surajoutent ainsi, sans s’y substituer, aux autres sources de difficultés de maîtrise de l’écrit.

Les spécialistes de l’apprentissage de la lecture n’ont eux-mêmes pris que très récemment conscience de l’incidence des types de textes et des situations de lecture sur la compréhension. Par exemple, Snow et ses collègues écrivaient en 2002 : “la lecture ne se déroule pas dans le vide. (...) Avant la lecture, le lecteur possède un

²⁷ Ce chapitre constitue une synthèse et une mise à jour de plusieurs textes antérieurs, notamment “*Pourquoi bien lire ne suffit pas ?*” (in Gaonac’h et Golder, 2001) et “*de la lecture à la maîtrise fonctionnelle de l’écrit*” (in actes de la journée de l’ONL, 2003).

objectif qui peut être imposé de l'extérieur (par exemple, faire un exercice donné en classe), ou défini par le lecteur (par exemple, programmer son magnétoscope). L'objectif est influencé par un ensemble de variables, dont l'intérêt et les connaissances préalables (du lecteur). Les objectifs initiaux peuvent varier au fil de la lecture. Le lecteur peut rencontrer une information qui soulève de nouvelles questions, rendant l'objectif initial incomplet ou caduque" (p. 15).

Pour Snow et ses collègues, la lecture s'inscrit donc dans un triple ensemble de contraintes et d'opportunités: celles qui sont propres à chaque lecteur, celles qui caractérisent le ou les textes à lire, et enfin celles qui définissent le contexte, avec notamment les objectifs et les consignes qui peuvent encadrer la lecture.

De la même manière, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) donne une définition fonctionnelle de la capacité de lecture (reading literacy) qui met en avant les objectifs et le contexte d'usage des textes : "*PISA définit la compréhension de l'écrit comme la capacité de comprendre, d'utiliser et de réfléchir sur des textes écrits pour pouvoir prendre une part active à la vie en société*" (OCDE-PISA, 2004). Trois dimensions de la lecture sont identifiées : D'une part, la forme du matériel de lecture, qui comporte des textes «continus» (narratifs, explicatifs, argumentatifs) et des textes «non continus», comme les listes, les formulaires, les graphiques et les diagrammes. D'autre part, le type d'objectif ou tâche de lecture («trouver une information, comprendre globalement les textes, les interpréter, réfléchir sur leur contenu (...)). Enfin, le contexte dans lequel s'inscrit l'usage du texte : usages privés ou publics ou professionnels.

Cette affirmation du rôle prépondérant du contexte sur les processus de lecture n'est pas qu'une simple vue de l'esprit. Elle permet de réinterpréter les difficultés de lecture des élèves à l'entrée au collège, et de redéfinir les "pré-requis" nécessaires à la lecture dans le cadre d'activités finalisées. Ainsi, la lecture d'un texte "pour comprendre", au sens où l'on entend actuellement, ne représente qu'une petite partie des situations auxquelles l'élève est confronté. Dans de nombreux cas, avant de lire pour comprendre, l'élève doit d'abord rechercher le ou les textes (ou parties de textes) pertinents dans le contexte. Il doit pour cela connaître et maîtriser une vaste gamme d'organismes visuels et sémantiques qui balisent les textes au sein de leurs supports : livres, magazines, classeurs, sans oublier les désormais incontournables sites, portails et moteurs de recherche sur Internet (Cf. Rouet, 2006). Par ailleurs, la recherche d'informations au sein de textes ou de documents complexes nécessite des stratégies visuelles et cognitives parfois très différentes de la lecture soutenue. Le balayage visuel, la prise d'indices, la comparaison mentale entre des informations issues de passages distincts (voire de textes distincts) sont aussi des

processus cognitifs essentiels au bagage du lecteur expert, bien qu'ignorés dans la plupart des théorisations actuelles, qui privilégient la continuité et la recherche de la cohérence typiques de la lecture soutenue des textes narratifs.

Dans la suite de ce chapitre, je propose de passer en revue les recherches menées sur ces deux aspects de la lecture fonctionnelle: d'une part la maîtrise des organisateurs du texte; d'autre part les stratégies de lecture non-linéaire, et particulièrement la recherche d'informations.

La structuration des documents complexes: organisateurs visuels et sémantiques

*Une rapide typologie des organisateurs du texte*²⁸

Pour bien poser le problème de la lecture fonctionnelle, il convient tout d'abord de se poser une question en apparence triviale mais en réalité fort complexe : qu'est-ce qu'un texte? Les linguistes en ont donné des définitions souvent centrées sur l'expression linguistique et sur la signification. Or le texte tel qu'il se présente dans les documents imprimés ou électroniques est un objet complexe, qui comporte une grande variété de marques, signaux et autres organisateurs essentiels pour l'utiliser. Je dresse ci-dessous une liste sommaire des principaux types d'organisateur textuels. Puis je résume quelques recherches démontrant leur rôle dans la lecture fonctionnelle de l'adulte.

Mise en forme matérielle, typographie, ponctuation.

Tous les textes se présentent avec une certaine mise en forme visuelle et sémantique qui constitue un repère puissant pour la lecture. L'alignement des mots à gauche, par exemple, fournit un repère visuel qui réduit la charge cognitive liée aux sauts de lignes. De même les "blancs" entre paragraphes ou parties de texte sont des indices qui guident les mouvements oculaires (Rouet, 2001). La typographie (caractères gras, soulignés, italiques) et la ponctuation facilitent également la compréhension chez le lecteur expert.

L'ordre des idées et les schémas rhétoriques

Les textes peuvent être classés en grandes catégories (on parle également de types ou de genres, avec des définitions variables selon les auteurs) selon leur contenu et/ou leur usage : textes narratifs, expositifs, documentaires, argumentatifs... À chaque catégorie correspondent des schémas typiques d'organisation des idées. Dans les histoires par exemple, on trouve souvent la présentation des personnages et des lieux, puis un événement inattendu ou problématique, puis un ou plusieurs épisodes de "résolution", etc. Dans les textes documentaires, on trouve également

²⁸ Cette section s'inspire en partie du premier chapitre de l'ouvrage collectif *Lecture et Technologies Numériques* (Rouet, Germain, & Mazel, SCEREN coll. Savoir Livre, 2006).

des séquences typiques, telles que l'énumération, la comparaison, la présentation d'un problème et sa solution etc.

Chez le lecteur expert, le non-respect de ces schémas perturbe la compréhension, même si le contenu informatif du texte est préservé. Tout ce passe comme si, au début de la lecture, le lecteur activait un "schéma" textuel qui le conduit à attendre une certaine organisation en fonction de ce qu'il sait du texte ou de la situation de lecture.

Titres, introductions, connecteurs

Partiellement redondants avec les repères purement visuels, les titres, intertitres et connecteurs apportent de plus une information sémantique spécifique. Leur présence influence notablement la vitesse de lecture des phrases, ce qui montre qu'ils sont activement pris en compte par le lecteur. Mais ceci n'est vérifié que chez des lecteurs adultes dotés d'un bon niveau de maîtrise de l'écrit. Les titres, introductions et connecteurs peuvent également améliorer la compréhension des textes, lorsqu'ils sont utilisés à bon escient.

Organisateurs complexes, informations sur les sources

À un niveau plus global (ouvrages, collections, bibliothèques, bases de données), les documents complexes comportent d'autres organisateurs qui en montrent la structure et permettant l'accès à des informations ponctuelles. Il s'agit par exemple de la "table des matières" ou "l'index". Ces organisateurs constituent un indice des idées et arguments du texte et ils permettent également la localisation de passages ou d'informations précises dans le texte. Les informations relatives à la source sont également des organisateurs courants dans les documents complexes. Elles permettent de connaître la provenance des informations : l'auteur, l'organisation à laquelle il appartient, le support de publication, entre autres paramètres. S'il possède les connaissances nécessaires, le lecteur expert peut ainsi distinguer les informations provenant de lieux différents et en évaluer la qualité et la crédibilité.

Comment les lecteurs "experts" utilisent les organisateurs textuels

Les lecteurs adultes utilisent de façon routinière et souvent automatique les organisateurs textuels pour construire des stratégies adaptées au contexte. De nombreuses expériences sont venues illustrer l'impact de la mise en forme matérielle, des paragraphes, des titres et des connecteurs sur la vitesse de lecture et la compréhension.

L'ordre des idées conditionne l'organisation de la représentation mentale du texte. On peut en voir un exemple dans le tableau 1 qui montre un texte adapté de l'étude de Kintsch et Yarbrough (1982).

Tableau 1. Exemple de texte utilisé dans l'expérience de Kintsch et Yarbrough (1982). Le texte est présenté en version "atypique" (à gauche) et "typique" (à droite). Les marques typographiques ont été rajoutées par nous pour signaler les manipulations énonciatives effectuées par les auteurs.

Version "atypique"	Version "typique"	structure
La démarche quadrupède est une forme de locomotion relativement avancée au plan développemental. Comme son nom l'indique elle met en jeu les quatre membres. On l'observe notamment chez les macaques et les singes hurleurs. Il faut noter que la démarche bipède est caractéristique de l'homme. Elle inclut le fait de se tenir debout, de marcher et de courir. Cette forme de locomotion est l'aboutissement d'une séquence adaptative qui a commencé dans un passé très lointain avec le saut de branche en branche.	Pour comprendre comment l'homme a évolué il est souvent utile de le comparer avec les autres primates. L'une des façons de faire cette comparaison est d'examiner les formes de locomotion. La forme la plus rudimentaire de locomotion est le saut de branche en branche. Tous les prosimiens pratiquent cette forme. L'animal s'accroche à une branche avec la tête au dessus des membres. Il s'élançe par une poussée des membres arrière et saute jusqu'à la suivante.	Thème général Étape 1
Pour comprendre comment l'homme a évolué il est souvent utile de le comparer avec les autres primates. L'une des façons de faire cette comparaison est d'examiner les formes de locomotion. La forme la plus rudimentaire de locomotion est le saut de branche en branche. Tous les prosimiens pratiquent cette forme. L'animal s'accroche à une branche avec la tête au dessus des membres. Il s'élançe par une poussée des membres arrière et saute jusqu'à la suivante.	La démarche quadrupède est une forme de locomotion <u>plus</u> avancée au plan développemental. Comme son nom l'indique elle met en jeu les quatre membres. On l'observe notamment chez les macaques et les singes hurleurs.	Étape 2
	<u>Enfinement, on trouve la démarche bipède qui</u> est caractéristique de l'homme. Elle inclut le fait de se tenir debout, de marcher et de courir. Cette forme de locomotion est l'aboutissement d'une séquence adaptative qui a commencé dans un passé très lointain avec le saut de branche en branche.	Étape 3

Dans leur étude, ces chercheurs demandaient à des étudiants de lire des textes comme celui du tableau 1, présentant quatre structures rhétoriques distinctes : classification, illustration, comparaison/contraste et description procédurale. Ces textes étaient d'abord rédigés de façon la plus structurée possible, c'est-à-dire en présentant les phrases dans un ordre conforme au schéma, et en introduisant des expressions rhétoriques adéquates. Chaque texte était ensuite rendu "atypique" en réordonnant et en reformulant les phrases. Le contenu informatif et la cohérence locale étaient toutefois préservés lors de ces manipulations.

Les participants devaient lire les textes puis répondre à deux questions de type “quels sont les quatre idées principales du texte?”. Ceux qui avaient lu la version typique donnaient des réponses correctes dans 53 % des cas contre 29 % pour la version atypique. Cette expérience et bien d’autres du même type ont montré que la structure rhétorique joue un rôle dans la compréhension globale du texte.

D’autres expériences se sont intéressées à la connaissance des schémas “canoniques” de textes par des lecteurs disposant d’un bon niveau d’études. Par exemple, Dillon (1991) a étudié les connaissances liées à l’organisation des articles scientifiques chez les chercheurs et les étudiants de niveau avancé. Dillon notait que les livres contiennent de nombreux indices qui permettent aux lecteurs adultes de connaître assez précisément leur contenu avant même de l’avoir lu : informations éditoriales (titre, nom et crédits de l’auteur, type d’ouvrage...), puis table des matières, plans, index, numéros de page etc.

Dillon s’est proposé de vérifier l’existence d’un type de schéma rhétorique particulier : l’organisation des articles scientifiques en introduction, méthode, résultats, discussion (IMRD). Il a demandé à des chercheurs de réordonner les paragraphes de deux articles tirés de revues professionnelles. L’un des articles leur était présenté avec titres et sous-titres (qu’ils doivent également réordonner), l’autre sans. Dans les deux cas les sujets parvenaient assez bien à placer les paragraphes dans leur section d’origine (précision moyenne de 82,58 %). Les erreurs les plus fréquentes concernaient le placement des sous-titres, des figures et des tableaux et la confusion entre introduction et discussion. En revanche l’ordre absolu des paragraphes à l’intérieur des sections paraissait plus difficile à reconstituer.

Dans une seconde expérience, Dillon a demandé à 8 chercheurs de classer deux séries de 20 paragraphes selon leur section d’origine (IMRD). Chaque série était composée de paragraphes extraits d’un même article. La précision des classements était de l’ordre de 80 % dans les deux cas. À nouveau, les confusions les plus fréquentes étaient celles entre introduction et discussion (40 % des erreurs), et entre résultats et discussion (30 %). La section “discussion” semblait donc la moins spécifique, ce qui n’est pas fait pour surprendre si l’on considère sa fonction de résumé.

Les lecteurs expérimentés semblent donc disposer de connaissances rhétoriques qui leur permettent de catégoriser précisément des passages de textes selon leur rubrique d’origine. En revanche, en l’absence d’un groupe contrôle, on ne sait pas ce qu’il en est d’étudiants moins expérimentés voire débutants. De même on ignore si les connaissances des experts sont limitées aux textes traitant de sujets connus

par eux ou bien si elles sont valables pour des textes d'autres disciplines partageant les mêmes formes rhétoriques.

Tableau 2. Exemple de texte sans (a) puis avec marqueurs rhétoriques (b), adapté de Spyridakis et Standal, 1987).

a) texte présenté sans marqueur rhétorique

Le sulfate de cuivre est actuellement le seul algicide utilisé dans le traitement de l'eau courante. Le Chlore peut être utilisé comme algicide en plus de son pouvoir bactéricide et oxygénant. La "pierre bleue", ou sulfate de cuivre est toxique pour de nombreuses espèces d'algues à des concentrations très faibles. Il est normalement peu dangereux pour les poissons aux doses recommandées, et est assez bon marché. Dans l'eau calcaire, il tend à précipiter rapidement pour donner du carbonate de cuivre et plus lentement pour donner de l'hydrate de cuivre ; il est considéré comme efficace en tant qu'algicide seulement pour une durée brève après son application.

b) texte présenté avec titre, introduction et connecteurs

Les algicides

Il existe de nombreux algicides, mais le sulfate de cuivre est actuellement le seul algicide utilisé dans le traitement de l'eau courante, même si le Chlore peut être utilisé comme algicide en plus de son pouvoir bactéricide et oxygénant. La "pierre bleue", ou sulfate de cuivre est efficace pour trois raisons. Il est toxique pour de nombreuses espèces d'algues à des concentrations très faibles. De plus, aux doses recommandées il est normalement peu dangereux pour les poissons, et il est assez bon marché. Cependant le sulfate de cuivre est peu efficace dans certaines eaux. Dans l'eau calcaire, il tend à précipiter rapidement pour donner du carbonate de cuivre et plus lentement pour donner de l'hydrate de cuivre; Pour cette raison, il est considéré comme efficace en tant qu'algicide seulement pour une durée brève après son application.

L'ajout de titres, d'introductions et de connecteurs produit également des effets sur la vitesse de lecture et la compréhension. On peut citer par exemple l'étude de Spyridakis et Standal (1987) qui manipulaient des textes scientifiques tirés d'ouvrages publiés de sorte à les rendre plus ou moins explicites. Le tableau 2 présente un extrait de l'un des textes utilisés, dans une version "contrôle", sans aucun organisateur, puis avec les trois types d'organiseurs.

Par rapport à la version contrôle (sans organisateur), les versions avec introduction et connecteurs entraînaient une augmentation significative de la compréhension, chez des élèves d'écoles techniques à qui on présentait ces textes dans des conditions d'examen. Mais l'effet des marqueurs rhétoriques n'est pas systématique. Par exemple, un titre tel que "*les algicides*" (tableau 2) ne signale probablement pas grand chose au lecteur peu expert, à moins que ce dernier ne sache déjà de quoi il s'agit. D'ailleurs il n'avait dans cette étude aucun effet positif sur la compréhension.

Mais d'autres expériences sont venues montrer que les titres adéquats entraînent une préactivation des connaissances qui améliore la compréhension.

D'autres études, quoique plus rares, ont examiné les stratégies fonctionnelles de recherche d'informations dans les documents complexes. À nouveau, ces expériences ont montré le rôle crucial que jouent les organisateurs et descriptions de contenu. Par exemple, la présence d'une table des matières accélère la recherche d'informations dans un texte présenté sur écran d'ordinateur, par rapport à une condition de simple feuilletage. Plus généralement, la lecture fonctionnelle s'appuie sur un usage intensif des nombreux organisateurs présents dans les textes imprimés.

En revanche, lorsque les documents se présentent sous une forme nouvelle ou peu familière, comme c'est le cas dans beaucoup de sites Internet, même les lecteurs expérimentés peuvent se trouver en difficulté. La recherche se fait plus lente et hésitante, la compréhension et la mémorisation des informations sont moins bonnes (voir Rouet, Germain, & Mazel, 2006). D'où les efforts des concepteurs pour améliorer l'ergonomie et la structuration des documents électroniques.

L'apprentissage des organisateurs du texte

À quel moment de sa scolarité l'enfant acquiert-il des connaissances à propos des organisateurs du texte ? Cette question reste encore largement ouverte, à défaut de programmes scolaires explicites ou d'études de terrain sur les pratiques des enseignants. Il semble que l'apprentissage soit progressif, à mesure que l'enfant multiplie les "expériences" de lecture, apprend à travailler avec différents matériaux textuels dans différents contextes, et reçoit des explications directes sur l'organisation des textes. En l'état actuel, il s'agit donc d'apprentissages tardifs, qui se réalisent le plus souvent implicitement à travers l'enseignement reçu dans les différentes disciplines. Dans cette section, je dresse un rapide bilan des recherches sur l'apprentissage des organisateurs du texte par les enfants.²⁹

Commençons par les organisateurs les plus simples, ceux que l'on trouve même dans les textes les plus courts : alignement, ponctuation, paragraphes. Les travaux des chercheurs en psychologie situent entre 9 et 12 ans l'âge auquel les élèves acquièrent des représentations différenciées des marques de ponctuation. La notion d'organisation énonciative, liée à un ordre particulier des phrases, semble apparaître encore plus tardivement. Alors que des adultes ralentissent leur rythme de lecture, relisent, voire signalent leur surprise lorsque l'ordre des phrases n'est pas conforme au "schéma", les enfants sont peu perturbés par ce type d'anomalie.

²⁹ Des comptes-rendus plus détaillés se trouvent dans mon rapport pour l'habilitation à diriger des recherches (2001) disponible en ligne à l'adresse <http://www.univ-poitiers/lmdc/>.

La structure rhétorique est également signalée par l'usage de temps verbaux particuliers ("... vivait dans un lointain pays..."). Benoît et Fayol (1989) ont étudié l'influence des temps verbaux sur la reconnaissance d'un genre rhétorique par des enfants et des adultes. Les auteurs ont préparé douze textes courts (environ 7 propositions, trois textes par genre) de type narration, description, argumentation, et "non-texte". Ils demandaient ensuite à des enfants de 7, 9, 11, 13 ans ainsi qu'à des adultes de répartir ces textes en groupes, en «mettant ensemble ceux qui paraissent aller ensemble». Pour la moitié des participants, les verbes de tous les textes étaient au présent, tandis que pour l'autre moitié, les temps verbaux variaient en fonction du genre de texte.

Jusqu'à onze ans, les classements réalisés ne correspondaient pas aux catégories établies a priori. Les résultats s'amélioraient chez les élèves de 13 ans et les adultes (scores moyens approximativement compris entre 3 et 7 sur une échelle en 12 points). La présence de différents temps verbaux n'améliorait le classement que chez les adultes. L'examen des justifications, demandées aux trois groupes les plus âgés, révèle que le thème est un critère dominant, mais que les jugements basés sur la structure augmentent avec l'âge. Les justifications basées sur les temps verbaux sont inexistantes, sauf chez les adultes (20 % du total). Ces résultats se rapprochent de ceux d'Espéret (1984), qui ne trouvait une discrimination stable entre textes et non-textes qu'à partir de 9 ans, la distinction de différents genres apparaissant encore plus tard (13 ans).

Qu'en est-il des titres, ruptures de paragraphes et autres marques "paratextuelles" ? Là encore, les études montrent que les enfants n'ont qu'une maîtrise très superficielle de ces outils jusqu'au terme de la scolarité primaire. Lorsqu'on leur demande de définir un paragraphe, par exemple, les réponses font souvent appel au graphisme (saut de ligne, retrait), au volume physique ou à la ponctuation. Une conception du paragraphe basée sur l'unité thématique n'apparaît que vers 12 ans, ceci même chez des élèves sans difficulté d'apprentissage.

De même, lorsqu'on leur demande de classer des phrases pour construire un paragraphe cohérent, les élèves de moins de 12 ans utilisent rarement des formes rhétoriques canoniques. Par exemple, ils ne placent pas systématiquement la phrase introductive en tête. Ils n'utilisent pas non plus les marques de cohésion (reprises anaphoriques etc.). Ces résultats suggèrent que les enfants de moins de 12 ans n'ont pas connaissance des marques paratextuelles qui signalent l'organisation des textes expositifs. S'ils sont capables de lire et, dans une certaine mesure, de comprendre de tels textes, il est probable qu'ils n'exploitent pas ou très peu les signaux contenus dans les titres, énoncés introductifs, ni les marques de cohésion.

La faible sensibilité des enfants aux marques de structure se reflète aussi dans la distribution de leurs temps de lecture. En présentant les textes sur écran d'ordinateur, on peut mesurer précisément comment se distribue l'attention sur les différentes phrases, et évaluer ainsi l'effet de marques comme les titres, les paragraphes ou les introductions. Alors que les adultes réagissent nettement à ces marques, les élèves de moins de 12 ans semblent les ignorer. Par exemple, la présence d'une question introductive, supposée faciliter la lecture du texte, n'entraîne une baisse des temps de lecture qu'à partir de 11 ans alors que la baisse est significative chez des étudiants d'université.

Enfin, l'ordre des informations dans un texte ne semble pas constituer un indice pertinent pour les lecteurs inexpérimentés. Englert et Hiebert (1984) ont étudié la capacité des enfants à discriminer les paragraphes "bien formés" ou "moins bien formés" au plan rhétorique. Elles proposaient à des enfants de 9 et 11 ans, bons, moyens, et mauvais compreneurs de lire une paire de phrases formant le début d'un paragraphe rédigé selon une structure rhétorique conventionnelle, par exemple une description (tableau 3).

Tableau 3. Exemple de texte utilisé par Englert et Hierbert (1984). Le thème du texte est "le requin"

Le requin est un animal effrayant (sous-thème 1). Sa bouche est garnie de plusieurs rangées de dents (aspect 1.1).	
<u>suite avec même structure rhétorique (liste)</u> Les yeux du requin sont très sombres (aspect 1.2). Son nez se réduit à un petit point (aspect 1.3).	<u>suite avec nouvelle structure (séquence)</u> Il est très difficile de chasser le requin (aspect 1.2 ou sous-thème 2). D'abord il faut trouver l'endroit où il vit (aspect 2.1). Ensuite (etc.)

Dans la moitié des cas, la suite du paragraphe prolonge la structure rhétorique (liste de traits physiques : bouche, yeux et nez). Dans l'autre moitié des cas on introduit une variation rhétorique intra-paragraphe : passage d'une liste à une séquence (d'abord... ensuite...). Les participants devaient juger l'adéquation des suites proposées par rapport au début du texte (un groupe témoin d'adultes effectue plus de 80 % de jugements corrects). Les élèves de 11 ans se différenciaient des plus jeunes par leur capacité à rejeter les "mauvaises" suites : ils réalisent 75 % de rejets corrects contre 50 % à 9 ans. Les deux groupes d'âge acceptaient plus de 80 % des suites correctes. Aux deux niveaux d'âge, on trouvait une forte corrélation entre la capacité de compréhension et la qualité des jugements. Enfin, les différentes structures d'étaient pas toutes d'égale difficulté pour les élèves les plus jeunes : les paragraphes de type "séquence" ou "énumération" étaient plus faciles à compléter que les "descriptions" et "comparaisons".

Descripteurs superstructuraux

La plupart des enfants ne savent pas définir le rôle des dispositifs qui signalent l'organisation ou permettent le repérage au sein de textes plus complexes : table des matières, index. On observe d'ailleurs que jusqu'à 13 ans, seule une minorité d'enfants parvient à les utiliser de manière efficace (voir plus bas).

Eme et Rouet (2001) ont étudié le développement des connaissances métatextuelles et stratégiques chez des enfants de 8 et 10 ans ainsi que chez de jeunes adultes. Dans une première étude, un questionnaire d'évaluation des connaissances métatextuelles et stratégiques a été élaboré à partir de plusieurs travaux antérieurs. Ce questionnaire comportait une vingtaine de questions réparties en quatre catégories : organisateurs textuels, évaluation de la compréhension, planification, régulation. Les questions portant sur les *organiseurs textuels* évaluent la connaissance de concepts tels que le paragraphe, le titre, mais aussi la table des matières ou l'index ; les questions *d'évaluation* portent sur la connaissance qu'a le sujet de ses propres processus de compréhension (par exemple, "*est-ce que tu comprends toujours ce que tu lis ? Pourquoi ?*"). Les questions de *planification* portent sur les conditions qui permettent de favoriser la bonne compréhension d'un texte : préparation matérielle et psychologique à la lecture, adaptation aux contraintes de différentes situations de lecture. Enfin, les questions de *régulation* portent sur les problèmes de compréhension et la façon de les traiter.

L'analyse d'un corpus de réponses a montré que les connaissances métatextuelles et stratégiques sont peu développées jusqu'à 10 ans, confirmant les résultats d'études antérieures. En particulier, nous avons observé que la plupart des enfants ne donnent pas une définition correcte des concepts de *table des matières* et d'*index*. Plus surprenant, les étudiants de psychologie (3^e année), inclus au départ à titre de "contrôle", ne connaissent pas tous la fonction de l'index, loin s'en faut. Nombre d'entre eux confondent cet organisateur avec la table des matières, le glossaire ou encore les notes de fin.

En résumé, l'acquisition des connaissances métatextuelles n'est jamais vraiment terminée. Tout au long de leur cursus scolaire et professionnel, les individus apprennent à utiliser des formes documentaires de plus en plus spécialisées : textes techniques, scientifiques, littéraires, tableaux, schémas etc. Les individus spécialistes d'un domaine de connaissances disposent de "modèles rhétoriques" des textes spécifiques de ce domaine, ce qui leur permet d'accéder plus facilement à l'information utile. Par exemple, des historiens qualifiés connaissent et utilisent les propriétés rhétoriques des documents pour évaluer leur utilité ou leur crédibilité, alors que des sujets moins experts ont tendance à se focaliser sur le contenu. Les connaissances métatextuelles paraissent intimement liées aux stratégies de com-

préhension : même au niveau de la troisième année universitaire, il semble y avoir une corrélation entre les connaissances métatextuelles et la performance dans une tâche de compréhension.

Connaissance des organisateurs du texte et stratégies fonctionnelles de lecture

Pourquoi est-il si important de bien connaître le fonctionnement des organisateurs du texte? La réponse nécessite de prendre en compte toute la diversité des contextes et des objectifs qui motivent la lecture et l'usage des textes. Pour rester dans le domaine scolaire, il faut noter que, bien souvent l'élève doit d'abord rechercher l'information à lire avant de la "traiter" en profondeur. La recherche d'informations est en elle-même une activité de lecture, mais qui sollicite des stratégies assez différentes, et parfois opposées à celles de la compréhension "soutenue". Dans la recherche d'informations, c'est l'adéquation entre l'information lue et l'information cherchée qui guide le traitement du texte. Le lecteur ne doit s'engager dans un traitement profond que si l'information lue s'avère pertinente. Sinon, il est préférable de survoler le texte, de n'en saisir que des indices, afin de gagner du temps et d'éviter d'être distrait.

Il n'existe que peu d'études scientifiques du comportement de recherche d'informations des lecteurs en âge scolaire. Mais les quelques travaux qui ont été consacrés à ce type de stratégie (par exemple, Cataldo & Oakhill, 2000; Dreher & Guthrie, 1990) ont montré que jusqu'à 12-13 ans beaucoup d'élèves, quoique bons lecteurs, sont de piètres chercheurs d'informations. Les raisons sont étroitement liées à leur méconnaissance des organisateurs de textes, ainsi qu'à la complexité intrinsèque des raisonnements impliqués dans la recherche d'informations.

Ces difficultés sont révélées dans une expérience de Rouet et Coutelet (sous presse). Cette expérience visait à observer comment évoluent les stratégies de recherche d'informations (RI) des enfants entre 9 et 13 ans. Trente six élèves de CE2 (9 ans, n=12), CM2 (11 ans, n=12) et 5^e (13 ans, n=12) ont participé à cette expérience. Les élèves participaient individuellement et volontairement, au cours d'activités documentaires prévues dans le temps scolaire. L'encyclopédie *Méga-Nature* (Nathan, 1988) a été choisie comme ressource documentaire, en raison de son adaptation à des lecteurs de 9 à 13 ans, et de la présence d'organisateur métatextuels de haut niveau : table des matières, index, titres et sous-titres. Des questions de deux types étaient posées aux enfants : des questions de *localisation*, ne demandant que la localisation d'un paragraphe sur une page, et des questions de *comparaison*, demandant la localisation et la comparaison d'informations présentées sur deux pages distinctes du livre.

Chaque enfant devait répondre aux quatre questions en cherchant, pour chacune d'elles, la réponse dans l'encyclopédie. En cas de difficulté, l'expérimentateur apportait une aide selon des modalités définies par avance : d'abord aide lexicale (relire la question, expliquer le sens des mots) puis aide procédurale (rechercher le mot dans l'index ou la table des matières, localiser l'information sur la page). En cas d'échec persistant la tâche était interrompue après environ 5 minutes. Le temps de recherche, la réponse et la procédure employée par le sujet constituaient les principales mesures.

Il existe un fossé entre les élèves de CE2 et ceux de 5^e sur ce type de tâche. Les premiers ont besoin de 4 à 8 minutes en moyenne pour localiser l'information, contre environ 2 minutes pour les derniers. De plus, le type de question posée a une incidence très importante. Les questions dites de "comparaison" sont en effet très difficiles à traiter jusqu'au CM2.

Les difficultés rencontrées par les élèves de CE2 ont pu être en partie résolues grâce à l'intervention de l'expérimentateur. Si l'on inclut les cas de réussite après une aide, le pourcentage passe de 46 % à 69 %. Le type d'aide le plus fréquemment requis dépend de la difficulté propre à chaque question. Par exemple, pour l'une des questions de comparaison, c'est essentiellement le sens du mot "charognard" qui posait problème aux enfants. Pour les autres questions, les aides les plus souvent requises sont procédurales. Par exemple, Nicolas (CE2) ne cherche dans l'index que les noms de pays mais pas les noms d'animaux ; Stéphanie (CE2) ne lit que les textes situés au dessus du dessin du gorille ; Mathilde (5^e) néglige de lire les passages pertinents dont elle a pourtant lu le titre. Elle préfère systématiquement lire l'introduction de chaque double-page de l'encyclopédie. On voit ici l'importance de l'usage des organisateurs textuels dans l'efficacité de la lecture de recherche.

Stratégies de recherche

Trois grandes stratégies de recherche ont pu être identifiées grâce aux notes prises durant la passation et aux enregistrements des protocoles verbaux. La première stratégie consistait à feuilleter l'encyclopédie en lisant les gros titres ou en regardant les images jusqu'à trouver une information pertinente (stratégies linéaire). Les deux autres consistaient soit à chercher dans la table des matières, soit dans l'index.

Pour chaque enfant nous avons pu identifier une stratégie dominante, c'est-à-dire utilisée spontanément pour au moins 3 questions sur 4. La figure 4 montre la fréquence des stratégies dominantes selon le niveau scolaire. Au CE2, c'est la stratégie de feuilletage qui domine ; au CM2, c'est la recherche basée sur la table des

matières, alors qu'une stratégie basée sur l'index n'apparaît de façon dominante qu'en 5^e.

Cette étude a mis en évidence une évolution très importante dans la capacité des enfants à résoudre ce type de tâche. Cette évolution concerne le temps nécessaire à la recherche et surtout les stratégies spontanément employées. Pour les questions de comparaison, on observe en effet de nombreux cas d'échec, et ce en dépit de l'aide apportée par l'expérimentateur. Les jeunes enfants parviennent difficilement à mettre en correspondance des mots différents, surtout lorsque ces mots ne sont pas synonymes (ex : vaches + chevaux = bétail). Par ailleurs ils associent volontairement deux expressions complexes sur la seule base d'une communauté lexicale partielle. Cherchant des informations sur "le vautour des steppes", ils s'arrêteront volontiers au "vautour des montagnes" simplement en raison de la présence d'un terme commun. Ceci est à rapprocher des résultats de Dinet, Rouet et Passerault (1999) qui montrent que la ressemblance lexicale est un facteur de pertinence chez les élèves de cycle 3 (8-10 ans), indépendamment de l'adéquation conceptuelle. Par exemple, l'élève qui cherche des informations sur "*le rôle des paysans pendant la révolution française*" peut trouver pertinent un titre comme "*la nouvelle cuisine française: une révolution dans nos assiettes*".

Outre la maîtrise de la recherche d'information, le lecteur expert doit savoir évaluer, comparer et synthétiser les informations issues de plusieurs textes. La compréhension d'un texte seul n'est en effet souvent qu'une étape dans la réalisation d'une activité. Bien souvent l'élève lycéen ou l'étudiant doivent travailler à partir de textes multiples, au moyen d'une lecture parallèle et surtout critique de chacun. Ces opérations reposent sur des stratégies et sur des raisonnements complexes, qui sont loin d'être acquis à l'entrée au collège. La simple confrontation de points de vue exprimés soit au sein d'un même texte soit dans des textes différents est un problème majeur pour beaucoup d'élèves de 11-12 ans. Par exemple, confronté à un texte décrivant une manifestation au cours de laquelle ont eu lieu des violences, les élèves ont bien du mal à intégrer les différentes versions de l'histoire (tableau 5).

Dans cette étude, seule une minorité des élèves de sixième étaient en mesure de proposer une structure argumentative complète (premier exemple du tableau 5). Une proportion notable des élèves de 4^e donnait également des réponses incomplètes à ce type de question.

Tableau 5. Types de réponses recueillies dans l'expérience de Golder et Rouet (2000)

<p>"D'après le texte, que peut-on dire du nombre de blessés?"</p> <p><u>Structure complète :</u> "Le gouvernement dit qu'il n'y a eu qu'une dizaine de blessés légers, mais les manifestants affirment qu'il y a eu beaucoup de blessés dont beaucoup de graves"</p> <p><u>Un seul argument :</u> "C'est trop. Les forces de l'ordre sont trop agressives (...)"</p> <p><u>Un seul argument avec sa source :</u> "Le nombre serait de quelques personnes légèrement blessées c'est une jeune femme qui l'a dit."</p> <p><u>Sources seules :</u> "On ne sait pas car les manifestants disent un nombre et le gouvernement un autre"</p> <p><u>Une source, deux arguments :</u> "Le gouvernement ment car il y a eu beaucoup de blessés."</p>

Que dire des situations, pourtant courantes au collège, où l'élève est confronté non seulement à deux points de vue clairement opposés, mais à de multiples sources d'informations plus ou moins complètes, plus ou moins fiables et plus ou moins contradictoires entre elles ? Ce type de situation, loin d'être exceptionnel, tend au contraire à se banaliser à mesure que se développe l'usage d'Internet et de son océan d'informations considéré par beaucoup d'enseignants, peut-être de façon un peu imprudente, comme une "manne" dans laquelle les élèves peuvent puiser à volonté. Un simple exemple suffira à illustrer notre propos. Une enseignante demandait récemment à ses élèves de 6^e de rechercher sur Internet des informations sur la "danse traditionnelle irlandaise". La liste issue d'un célèbre moteur de recherche, propose des "réponses" de nature très variable. Il faut s'interroger sur les processus de lecture, de compréhension et d'évaluation que l'élève de 11-12 ans doit mettre en œuvre pour décider laquelle ou lesquelles de ces sources il ou elle peut ou doit utiliser pour son devoir scolaire.

Ce que l'on doit retenir de cette anecdote c'est que la lecture peut prendre dans la vie courante des formes très diverses et très complexes, même pour des objectifs très simples. Ces formes restent peu considérées, sans doute parce que les chercheurs comme les enseignants pensent que si l'élève sait "lire et comprendre", alors il est en mesure de faire face à n'importe quelle situation fonctionnelle. C'est un dangereux préjugé, tout comme d'ailleurs l'idée que les raisonnements nécessaires à l'usage fonctionnel des textes ne seraient pas spécifiques de l'écrit.

Recommandations : quels objectifs pour une lecture documentaire au collège ?

L'entrée au collège coïncide avec une complexification des textes et des situations de lecture auxquelles les élèves sont confrontés. La réussite de la lecture dépend alors de connaissances et de stratégies complexes, qui s'appuient sur les capacités plus élémentaires (décodage et compréhension) mais ne s'y réduisent pas.

Deux types d'acquisitions supplémentaires doivent être réalisés par les élèves : d'une part, apprendre à reconnaître et utiliser les organisateurs du texte. Il s'agit d'une vaste catégorie d'informations, à la fois visuelles et sémantiques, indispensables pour "faire du sens" avec les documents complexes. Les études montrent que la connaissance des organisateurs du texte se développe progressivement au cours de la scolarité primaire, mais reste très réduite à l'entrée au collège.

Le deuxième type d'acquisition consiste en l'apprentissage de stratégies de lecture différenciées, permettant de tenir compte des contraintes du contexte. Il s'agit tout particulièrement des stratégies de recherche d'informations, indispensables pour rendre l'élève réellement autonome face à des textes de plus en plus longs, complexes et hétérogènes. Bien évidemment, la réussite dans les activités de recherche d'informations dépend de nombreux facteurs également impliqués dans la lecture soutenue, comme le vocabulaire ou la mémoire de travail. Cependant, les expériences résumées ci-dessus montrent que ces facteurs jouent un rôle encore plus important lorsque l'on passe de la "simple" lecture à la recherche dans les documents complexes.

Ces deux conditions de la lecture experte constituent autant d'objectifs pour un enseignement continué de la maîtrise fonctionnelle des textes qui ne peut se réaliser qu'au collège. C'est d'ailleurs le cas, de façon indirecte et implicite, dans toutes les disciplines qui utilisent des textes. Cependant, l'absence d'entraînement systématique, d'explicitation et de guidage fait que seuls les élèves au départ les mieux armés sont susceptibles de progresser vers une réelle expertise en lecture. Il convient donc le plus vite possible de réserver une place significative à des séquences pédagogiques ayant pour finalité principale l'entraînement des capacités de lecture fonctionnelle des élèves, capacités critiques pour tous les apprentissages scolaires ultérieurs.

Le développement cognitif et la lecture, au collège

Michel FAYOL

Professeur de psychologie, Université de Clermont-Ferrand, directeur LAPSCO/
CNRS

Membre de l'ONL

José MORAIS

Professeur de psycholinguistique et neuropsychologie, Université Libre de Bruxelles
Membre de l'ONL

Laurence RIEBEN

Professeure en psychologie et en sciences de l'éducation, Université de Genève
Membre de l'ONL

L'entrée au collège constitue, du point de vue de l'habileté de lecture et de son utilisation, un passage délicat, potentiellement à risque pour le succès scolaire de l'élève et dont la difficulté est souvent sous-estimée. Ceci, parce que, à cette occasion, deux changements se produisent, non sans raison en même temps.

D'une part, les exigences du collège diffèrent de celles de l'école élémentaire en ce qui concerne la lecture, même s'il existe une indéniable continuité entre les deux. Premièrement, les textes deviennent clairement disciplinaires : les élèves sont confrontés à des lectures en histoire, en sciences, en littérature, etc. Chacune de ces disciplines utilise un lexique qui lui est propre et que les élèves doivent acquérir. Dès lors, ceux qui ne disposent pas d'un lexique orthographique des mots les plus courants suffisamment automatisé pour ne plus avoir à y porter attention, ainsi que ceux qui ne parviennent pas assez rapidement et exactement à mettre en œuvre les correspondances graphophonologiques qui permettent de déchiffrer et mémoriser les mots (techniques) nouveaux, se trouvent en difficulté pour lire précisément et rapidement les textes qui leur sont soumis. La compréhension en souffre forcément. Deuxièmement, chacune des disciplines mobilise des modes de lecture plus ou moins spécifiques : on ne lit pas une pièce de théâtre comme un problème d'arithmétique, ou un récit de la mythologie comme un exposé relatif au climat. Les élèves doivent donc apprendre et mettre en œuvre des stratégies diversifiées de lecture, dont il serait présomptueux de penser qu'ils les connaissent et savent quand il leur faut les employer. Ils doivent aussi faire preuve de flexibilité dans la mise en œuvre des dites stratégies, ce qui suppose qu'ils en connaissent les conditions d'application et qu'ils soient en mesure de passer rapidement de l'une à l'autre. Enfin, la lecture a désormais comme principal objectif de fournir les éléments de base

destinés à l'apprentissage : c'est elle qui permet de disposer de l'essentiel des informations dans chacun des champs disciplinaires, sinon au cours de la découverte des notions au moins lors de leur consolidation (lecture de résumés ou de leçons déjà suivies). En conséquence, un élève de bon niveau, capable de suivre l'exposé d'une notion nouvelle mais présentant des difficultés en lecture aura de la peine à cumuler les connaissances faute de pouvoir se référer facilement aux textes qui les illustrent ou les précisent. La conscience de ces problèmes est indispensable pour mieux comprendre comment et pourquoi certains élèves obtenant des résultats acceptables en fin de cycle 3 se trouvent en difficulté lors de l'arrivée au collège.

D'autre part, dans le même temps, les enfants se développent. Nous préciserons plus avant dans ce chapitre les changements qui surviennent. Il convient toutefois de voir que ceux-ci affectent trois grandes dimensions plus ou moins associées.

Premièrement, la vitesse de traitement (c'est-à-dire de perception, de réflexion, d'élocution...) augmente. Cette augmentation liée pour partie à la maturation nerveuse ouvre de nouvelles possibilités, mais soulève aussi de nouvelles difficultés (voir la nécessaire inhibition des informations non pertinentes par rapport à une tâche donnée).

Deuxièmement, les capacités de contrôle et d'autorégulation (capacité de modifier rapidement et efficacement son propre comportement en fonction des résultats auxquels il aboutit) évoluent très fortement. Elles ouvrent la voie à des possibilités de guidage volontaire des activités : capacité de contrôler sa propre compréhension d'un texte et d'ajuster en conséquence son mode de lecture ; capacité d'évaluer ce qui est déjà su pour focaliser son attention sur ce qui reste à acquérir et donc à travailler. Si la maturation intervient en partie au moins pour favoriser l'émergence de ces capacités, le développement de ces dernières ne s'effectue pas spontanément. Il requiert qu'elles soient sollicitées, encouragées, et sans doute explicitement enseignées à la plupart des élèves.

Troisièmement, les savoirs et les savoir-faire s'accroissent très fortement et rapidement, bien sûr en raison de la scolarité mais aussi du fait des modes de socialisation des adolescents. C'est ainsi que la connaissance et l'utilisation des nouveaux instruments de la vie quotidienne (ordinateurs, téléphones portables, consoles de jeux) sont largement le fait d'une transmission au sein même de la génération des adolescents, les adultes les mieux informés étant le plus souvent incapables de suivre l'évolution de ces nouveautés.

En d'autres termes, l'entrée au collège apparaît comme entraînant à la fois de nouvelles contraintes, beaucoup plus exigeantes que celles qui valaient à l'école élémentaire, notamment en ce qui concerne la lecture, et comme bénéficiant de l'émergence de nouvelles possibilités, cognitives et sociales. Toutefois, les différences interindividuelles, de savoirs, de savoir-faire, mais aussi et peut-être surtout, de rythme d'évolution rendent difficile la synergie entre accroissement des exigences et développement des capacités. L'enseignement au collège se trouve confronté à une hétérogénéité des publics et à une diversité des modes de réaction alors même que le développement de ces capacités nécessite des interventions de la part des enseignants à la fois pour instruire dans les domaines disciplinaires et pour solliciter, modeler, encourager, évaluer le développement des stratégies permettant aux élèves d'évoluer vers une autonomie grandissante dans l'apprentissage.

Il n'est sans doute pas exagéré de rappeler ce par quoi nous avons commencé. La lecture, devenant clairement disciplinaire, exige une flexibilité et un degré d'habileté qui sont proches de ceux du lecteur adulte. Une habileté insuffisante, d'une part, dans l'application des correspondances graphophonologiques, qui gêne alors le traitement des mots nouveaux, en particulier de ceux qui relèvent du vocabulaire technique, et, d'autre part, dans l'identification trop faiblement automatisée des mots écrits ne permet pas de faire face aux nouvelles exigences. Dans ce cas de figure, il ne faudrait pas qu'on se méprenne en attribuant au collège des exigences trop élevées alors que c'est les habiletés des lecteurs eux-mêmes qui font problème.

L'idée, courante chez beaucoup d'enseignants, selon laquelle les différences individuelles sont ingérables à l'entrée en 6^e, a un fondement certain, et il est nécessaire que les enseignants eux-mêmes sachent à quoi cela tient. La période entre les 11 et 13 ans est peu présente dans les anciens manuels de psychologie du développement ; pourtant, des développements récents de la psychologie et des neurosciences cognitives commencent à en dresser un tableau plus précis permettant de la considérer comme étant cruciale pour le passage à la pensée adulte.

Ce chapitre est organisé selon *trois* groupes de questions :

- Quels sont les développements qui se produisent à cette période de la vie en termes de substrats neuraux de la personnalité et de la cognition, et en termes de capacités cognitives (en particulier, mémoire, attention et autres processus de contrôle, raisonnement) ?
- Comment les enfants entre 11 et 13 lisent-ils ? Quelle est leur attitude vis-à-vis de la lecture ? Quelle est la nature des difficultés que certains de ces enfants

éprouvent en lecture ? Que sait-on sur la relation entre mémoire de travail et compréhension en lecture, à cet âge ?

- Quelles sont, en termes de processus cognitifs, les caractéristiques différentielles de l'activité de lecture dans les différents champs disciplinaires et en fonction du type de texte (d'exposition, littéraire, argumentatif, etc.) ?

Le développement cérébral et cognitif

Une réduction considérable de l'âge de début de la puberté s'est produite au cours de la deuxième moitié du siècle dernier, sans affecter cependant la précocité chez les filles des premières manifestations pubertaires par rapport aux garçons. Malgré cette différence liée au sexe, on peut considérer que la première année de collège correspond généralement au début de la puberté ou en tout cas à la phase qui la précède immédiatement. Or, la puberté s'accompagne d'un ensemble de transformations physiques, neurales, hormonales, émotionnelles, affectives et cognitives importantes.

Les changements neuronaux et leurs effets sur la cognition

Depuis environ 30 ans, il est devenu clair, d'abord grâce aux examens post-mortem de cerveaux et plus tard grâce aussi à l'imagerie cérébrale, que le cerveau, dont notamment le cortex frontal, continue à se développer au-delà de l'enfance. Les différences entre le cortex frontal pré- et post-pubertaires sont importantes et vraisemblablement elles rendent compte en très grande partie du développement cognitif observé au cours de cette période. Celui-ci concerne aussi bien les représentations et les comportements sociaux que l'efficacité des processus cognitifs dits de contrôle ou exécutifs : capacité à choisir l'information pertinente et inhiber l'information non pertinente, à planifier et organiser la séquence temporelle des actions, à maintenir la représentation des buts et des connaissances en mémoire, à prendre des décisions, à coordonner des actions multiples.

Le cortex frontal post-pubertaire diffère du cortex frontal pré-pubertaire essentiellement par deux changements que nous décrirons ci-dessous. Pour les comprendre il faut savoir qu'entre 7 et 12 ans il y a une augmentation du volume de la substance grise, laquelle serait due à la prolifération synaptique. Le sommet de cette prolifération est atteint à 11,0 chez les filles et à 12,1 chez les garçons, corrélativement à l'âge d'apparition des premières caractéristiques sexuelles secondaires.

Le premier changement en question est l'augmentation de la substance blanche, ou plus exactement, de la myélinisation (la myéline, gaine qui entoure l'axone du

neurone, comporte des substances grasses qui sont responsables de l'apparence blanche). Du point de vue fonctionnel, la myélinisation permet d'augmenter la vitesse de transmission de l'influx nerveux entre les neurones et *in fine* la vitesse de traitement de l'information. Le second changement est l'importante diminution de la densité des synapses, due au fait que la prolifération des synapses est suivie de l'élimination des synapses non utilisées. Dans le cortex frontal, le processus de prolifération se maintient pendant toute l'enfance et celui d'élagage ne commence qu'à la puberté. Fonctionnellement, l'élagage synaptique permet le réglage précis des processus cognitifs. L'augmentation du volume relatif de substance blanche dans le cortex frontal se poursuit même à l'âge adulte.

Notons que ces changements n'ont pas lieu uniquement dans le cortex frontal. Ils touchent en particulier aussi le cortex pariétal, temporal et des aires limbiques, mais ils sont plus tardifs pour le cortex frontal que pour ces autres zones cérébrales. Ce phénomène est hautement significatif dans une perspective fonctionnelle. En effet, ces changements sont certainement corrélés à l'amélioration d'efficacité du rôle intégrateur des processus associatifs locaux que le cortex frontal assure par le truchement de capacités cognitives comme l'attention sélective et la mémoire de travail.

Certaines études ont montré que, entre 11 et 17 ans environ, il y a une augmentation constante de la performance dans des tâches qui impliquent des processus de contrôle. Cependant, l'évolution pourrait ne pas être strictement linéaire ; elle pourrait correspondre plutôt à des cycles de cohérence électro-encéphalographique, dont un, majeur, a lieu au début de la puberté. Le nombre excessif de synapses qui caractérise l'âge précédant immédiatement le début de la puberté, c'est-à-dire 11-12 ans, peut entraîner une source d'interférence sur le traitement cognitif et conduire à une relative inefficacité fonctionnelle.

Cette dernière idée a reçu confirmation dans une étude³⁰ où les participants devaient juger si des mots à contenu émotionnel et des visages exprimant une émotion correspondaient à une certaine émotion indiquée au préalable (ou encore si le mot et le visage présentés correspondaient à la même émotion). Les temps de réaction étaient plus longs de 10 à 20 % à l'âge du début de la puberté (entre 11 et 12 ans chez les filles, et entre 12 et 13 ans chez les garçons) qu'à l'âge immédiatement inférieur ; ensuite, ils ont diminué et se sont stabilisés vers 15 ans. Un nombre excédentaire de synapses, c'est-à-dire de synapses non intégrées à ces circuits fonctionnels, serait désavantageux du point de vue de la vitesse de traitement.

³⁰ McGivern, R.F., et al. (2002). Cognitive efficiency on a match to sample task decreases at the onset of puberty in children. *Brain and Cognition*, 50, 73-89.

Cependant, il faut noter que ce type de résultat constitue exception, car les études sur le raisonnement formel, la recherche en mémoire et les habiletés spatiales ont montré jusqu'à présent une évolution linéaire avec l'âge. Ainsi, par exemple, les tâches de fluence³¹ verbale (sémantique et phonologique) ou non verbale (figures) montrent une évolution continue du début de la scolarisation jusqu'à l'adolescence³².

Un autre aspect du développement cérébral fonctionnel est illustré par le changement de lieu et d'amplitude de l'activation liée à certains processus de contrôle, notamment le processus d'inhibition. Une tâche qui requiert de l'inhibition est la tâche dite "go/no-go", où il faut par exemple répondre à la présentation visuelle de lettres sauf s'il s'agit d'une certaine lettre. Or, il semble que les régions du cortex frontal activées par l'inhibition sont plus élevées et plus diffuses chez l'enfant entre 7 et 12 ans que chez le jeune adulte. En outre, il semble que, chez l'enfant, il y a une corrélation négative entre l'activation cérébrale et la performance (l'amplitude de l'activation est d'autant plus grande que le sujet est moins capable d'inhiber la réponse), tandis que, chez l'adulte, la corrélation est positive. L'augmentation de la capacité d'inhibition s'accompagnerait donc d'une diminution et plus grande focalisation de l'activité neurale³³. D'autres tâches comme celle de fluence verbale, dans lesquelles le cortex frontal joue un rôle important, montrent ce même type de relation.

Notons pour terminer ce survol des changements neuronaux selon l'âge intervenant entre 11 et 13 ans que les différences interindividuelles dans ces processus de développement sont pour l'instant inexplorées. Les quelques études qui donnent des indications sur la variabilité interindividuelle à âge constant n'étudient cependant pas systématiquement les changements éventuels de cette variabilité en fonction de l'âge.

*Le profil cognitif de l'enfant de sixième*³⁴

Malgré l'importance de ces changements, il faut reconnaître que les enfants de 10 à 12 ans diffèrent déjà moins des adolescents et des jeunes adultes que des enfants plus jeunes, en ce qui concerne certains processus de contrôle, y compris d'inhibition. C'est le cas de l'inhibition de saccades réflexes vers un stimulus périphérique³⁵, de réponses non pertinentes (cf. la tâche Stroop mot/couleur où il faut identifier la couleur dans laquelle sont écrits des mots qui constituent eux-mêmes des adjectifs

³¹ Tâches de recherche dans le lexique mental en fonction d'un certain critère.

³² Matute, E., et al. (2004). Verbal and nonverbal fluency in Spanish-speaking children, *Developmental Neuropsychology*, 26, 647-660.

³³ Pour une présentation des bases neurales des processus d'inhibition au cours du développement, voir Durston, S., et al. (2002). A neural basis for the development of inhibitory control, *Developmental Science*, 5, 9-16.

³⁴ Pour une accessible et séduisante synthèse de nos connaissances actuelles sur le développement cognitif en général, lire Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF.

³⁵ Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence, *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 60-68.

³⁶ Armengol, C.G. (2002). Stroop test in Spanish : children's norms, *Clinical Neuropsychology*, 16, 67-80.

³⁷ Williams, B.R., et al. (1999). Development of inhibitory control across the life span, *Developmental Psychology*, 35, 205-213.

de couleur³⁶) ou annulées par un signal (cf. la tâche “stop-signal”, où, suite à un signal, il faut inhiber une réponse qui aurait dû être donnée³⁷). Néanmoins, dans les deux dernières tâches, l'évolution de la performance se poursuit jusqu'à 16-17 ans³⁸.³⁹ Même si, globalement, les mesures de la capacité d'inhibition corrélaient moins bien avec l'âge (en tout cas, entre 8 et 13 ans) que celles de mémoire de travail ou de flexibilité (“shifting”)⁴⁰, il faut tenir compte de ce que la notion d'inhibition est probablement trop large, étant appliquée par les auteurs à un ensemble de processus qui pourraient comporter des différences substantielles. Le développement cognitif à la période pubertaire et à l'adolescence concernerait l'inhibition contrôlée bien davantage que l'automatique.

Le développement de la mémoire de travail sera évoqué ci-dessous, en rapport avec les processus de compréhension en lecture. Notons cependant d'ores et déjà qu'il faut distinguer les mesures d'empan, soit verbal soit spatial, qui reflètent essentiellement la capacité de mémoire à court terme des processus de mémoire de travail proprement dits. Ceux-ci relèvent, entre autres, de la capacité de mise à jour (“updating”) et d'autres capacités opératoires (par exemple, de changement d'ordre) du matériel stocké à court terme ; ils impliquent aussi le recours à des connaissances stockées à plus long terme. Les données empiriques suggèrent que la mémoire à court terme se développe jusqu'à la puberté, tandis que la mémoire de travail continue à se développer jusqu'à l'âge adulte⁴¹.

Quant aux processus conscients de pensée impliqués dans le raisonnement inductif et déductif, ils se développent à la puberté, mais l'habileté cognitive semble être un déterminant plus puissant des différences individuelles que l'âge. Ainsi, il a été observé sur deux échantillons d'enfants de 10-11 et 13 ans respectivement que l'habileté cognitive (calculée à partir des scores bruts observés à des tests de vocabulaire et d'habileté spatiale) prédisait 25 % de la variance additionnelle en raisonnement analytique une fois que l'on décomptait l'effet de l'âge, alors que l'âge ne rendait compte d'aucune part additionnelle de variance une fois que l'on décomptait la contribution de l'habileté cognitive⁴².

Un aspect important du raisonnement logique concerne la capacité de distinguer entre les vérités nécessaires et les affirmations qui résultent de connaissances ou croyances comme les lois physiques et les prescriptions morales. À 7 ans, les enfants ont l'intuition que certaines vérités sont immuables, par exemple que $1+1=2$ ⁴³, mais n'établissent pas encore une distinction claire entre les vérités logiques, physiques et sociales. Au cours de l'école élémentaire, le développement plus rapide

³⁸ Comalli, P.E., et al. (1962). Interference effects of Stroop color-word test in children, adulthood and aging. *Journal of Genetic Psychology*, 100, 47-53.

³⁹ Williams, B.R., et al. (1999). Development of inhibitory control across the life span. *Developmental Psychology*, 35, 205-213.

⁴⁰ Lehto, J., et al. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 59-80.

⁴¹ Siegel, L.S. (1994). Working memory and reading: A life-span perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 109-124.

⁴² Kokis, J.V., et al. (2002). Heuristic and analytic processing: Age trends and associations with cognitive ability and cognitive styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 26-52.

⁴³ Miller, S.A. (1986). Certainty and necessity in the understanding of Piagetian concepts. *Cognitive Development*, 22, 3-18.

concerne la compréhension de la nature arbitraire des conventions sociales. Vers 10-11 ans, les enfants sont conscients que les conventions sociales peuvent varier selon les temps et les lieux⁴⁴. Beaucoup sont aussi capables d'imaginer une violation d'une loi physique et se rendent compte que les vérités logiques (mathématiques, tautologiques, et définitions du type "un triangle a trois côtés") sont immuables et ne peuvent pas être imaginées d'une autre manière⁴⁵. Cependant, il y a encore beaucoup d'enfants de 11 ans qui pensent qu'une affirmation tautologique (du type "A est X ou non X") requiert une vérification empirique⁴⁶. Au collège, il est important de prendre en compte les différences individuelles dans le développement de ces compétences.

Il est important, en particulier, de pouvoir apprécier dans quelle mesure les enfants qui entrent au collège sont capables de distinguer entre problèmes empiriques et logiques, c'est-à-dire entre ceux qui exigent une vérification empirique et ceux qui ne l'exigent pas. À 8-9 ans, la plupart des enfants tendent à attribuer des solutions empiriques aux problèmes logiques, mais ce n'est plus le cas à 11-12 ans. Ainsi, il a été observé que, confrontés à des tautologies (par exemple, "la balle tombera du côté rouge ou ne tombera pas du côté rouge") et des contradictions ("la balle tombera du côté rouge et ne tombera pas du côté rouge"), seuls 30 % en moyenne des enfants de 8-9 ans ont été capables de répondre correctement si ces affirmations étaient vraies, fausses ou exigeaient vérification. En revanche, 73 % des enfants de 11-12 ans ont répondu correctement. La différence entre les pourcentages d'enfants des deux groupes qui, correctement, n'ont pas demandé de procéder à une vérification empirique était encore plus considérable : 13 % et 78 %, respectivement⁴⁷. En outre, l'analyse des erreurs dans cette étude et dans d'autres suggère que les enfants tendent à proposer des solutions empiriques minimalistes, limitées en général à la première partie de l'affirmation. Ces représentations incomplètes du problème ne seraient pas dues à une difficulté de mémoire mais à une heuristique dont l'enfant se servirait afin de réduire la complexité du problème étant donné ses capacités limitées de traitement.

Dans nos échanges avec l'environnement nous devons, enfants comme adultes, être sensibles à la régularité écologique. Nous sommes en effet confrontés à la nécessité d'apprendre à utiliser des indices probabilistes afin de prédire des états ou des événements. Le but de cet apprentissage est d'acquérir une règle de jugement permettant d'attribuer le plus efficacement possible à chaque valeur de stimulus une et une seule valeur de réponse. Il a été montré que, dans une situation impliquant à la fois un indice relationnel direct (une corrélation positive entre l'indice et l'état, caché, du système) et un indice relationnel inverse (une corrélation négative),

⁴⁴ Komatsu, L.K., & Galotti, K.M. (1986). Children's reasoning about social, physical, and logical regularities: a look at two worlds. *Child Development*, 57, 413-420.

⁴⁵ Miller, S.A., et al. (2000). Children's understanding of the necessity of logically necessary truths. *Cognitive Development*, 15, 383-403.

⁴⁶ Osherson, D.N., & Markman, E.M. (1975). Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies. *Cognition*, 3, 213-226.

⁴⁷ Morris, B.J., et al. (2002). Children's solutions of logical versus empirical problems: What's missing and what develops? *Cognitive Development*, 16, 907-928.

l'indice direct était utilisé dès l'âge de 5 ans, mais l'indice inverse n'était pas utilisé jusque 11 ans. Les sujets qui échouaient soit utilisaient l'indice inverse de manière directe (les enfants plus jeunes) soit cessaient progressivement de l'utiliser (les sujets de 18-19 ans)⁴⁸.

La présence de l'indice inverse introduit naturellement une plus grande complexité dans la représentation du problème, dans la planification du comportement et dans la recherche d'une règle intégrative. La prise en considération, dans une même situation, d'indices directs et inverses n'est pas rare du tout. Il suffit de penser à la relation entre habileté et effort, qui est inverse, alors que la relation entre habileté et performance est directe ; ou à la relation, typique dans une salle de classe, entre apprentissage et bruit, qui est inverse, alors que la relation entre apprentissage et intérêt est directe. Dans l'étude de la physique, ces situations sont particulièrement fréquentes (par exemple, le temps et la distance dans l'estimation de la vitesse). Il semble que ce soit vers la sixième que les enfants commencent à utiliser des stratégies efficaces pour générer et interpréter l'évidence les données de l'expérience dans des contextes multivariés, modérément complexes⁴⁹.

Dans la vie sociale et scolaire, l'efficacité du fonctionnement cognitif est source de gratification ou d'insatisfaction, de réussite ou d'échec. Dès lors, les améliorations du fonctionnement cognitif qui ont lieu au cours de la puberté et de l'adolescence sont de la plus grande importance pour l'individu. Ces améliorations ne concernent pas seulement le fonctionnement cognitif qui intervient directement dans la relation à l'environnement. Elles portent aussi sur les métareprésentations, qui sont les produits de la réflexion sur le fonctionnement cognitif lui-même. Autrement dit, elles portent sur la métacognition, l'évaluation de soi et l'autorégulation. Par là, elles permettent une meilleure coordination de l'affect et la cognition, coordination qui est essentielle à un calcul correct des risques et des récompenses⁵⁰.

Il faut toutefois se garder de dresser un portrait par trop normatif de l'enfant de sixième. Comme nous l'avons relevé dans l'introduction, les enseignants insistent, à juste titre, sur l'hétérogénéité du développement cognitif, social et culturel des élèves entrant en 6^e. L'âge ne peut certainement pas être considéré comme la seule source des changements intervenant durant la pré-adolescence. Rappelons que l'une des études mentionnées plus haut montrait que, entre 10 et 13 ans, l'âge ne contribuait pas spécifiquement à expliquer les différences interindividuelles dans le raisonnement inductif et déductif. Il n'empêche que la plupart des travaux qui s'intéressent aux changements avec l'âge ignorent les différences interindividuelles. Il s'agit là de lacunes que des recherches futures devront combler. De plus, outre les efforts à fournir pour explorer les nombreuses sources des différences individuel-

⁴⁸ Lafon, P., et al. (2004). Functional learning among children, adolescents, and young adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 334-347. Dans cette étude, les auteurs ont testé presque le double de sujets dans les classes d'âge entre 11 et 14 ans que dans les autres classes, soit plus jeunes soit plus âgées, parce que, pour ce type d'apprentissage, la variabilité est beaucoup plus grande dans la période pubertaire.

⁴⁹ Kuhn, D., et al. (1988). *The development of cognitive thinking skills*. San Diego: Academic Press.

⁵⁰ Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence, *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74.

les, se pose aussi la question générale de savoir si la variabilité interindividuelle augmente ou diminue régulièrement à travers la vie, ou si elle est sujette à des fluctuations à certains moments de la vie, tels que par exemple la pré-adolescence et l'adolescence. Répondre à cette question, entre autres concernant la vitesse de traitement de l'information, les capacités d'inhibition et la mémoire de travail pourrait se révéler important pour la compréhension des différences individuelles dans le domaine de la lecture.

L'habileté de lecture et la compréhension, au collège

L'habileté spécifique de la lecture est l'habileté d'identification des mots écrits. En principe, à l'entrée de la 6^e, cette habileté devrait déjà être fortement automatisée. En tout cas, les différentes mesures du comportement oculaire d'un lecteur moyen de 6^e (nombre et durée des fixations oculaires, nombre des régressions) ne sont plus très distantes de celles du lecteur adulte, sauf en ce qui concerne le nombre de régressions qui, lui, reflète sans doute davantage les difficultés d'intégration que l'identification lexicale proprement dite.

Nous savons que l'habileté d'identification des mots écrits repose sur l'activation d'une aire cérébrale située dans le gyrus fusiforme de l'hémisphère gauche, la "VWFA" ou "visual word form area". Une question importante, dont la réponse serait révélatrice de l'état d'avancement de l'habileté, notamment du degré d'automatisation de l'identification, est celle de déterminer comment évolue l'établissement de ce circuit neural tout au long de l'apprentissage de la lecture. Les données, pour l'instant, ne sont pas entièrement claires. Une stabilité à travers les âges de l'activité de la VWFA a été observée⁵¹, mais d'autres études ont trouvé un développement considérable entre le CE1 et le CM2.

Les types de difficultés et les types d'aides

La réponse à la question "comment l'enfant entre 11 et 13 ans lit-il ?" ne peut être que multiple. La plupart de ces enfants auront acquis une habileté d'identification des mots écrits qui doit suffire pour faire face avec succès aux exigences du collège. Cependant, 1/10 à 1/5 soit ne disposent que d'une procédure de décodage grapho-phonologique entachée de méconnaissances, soit l'ont établie correctement mais l'emploient avec lenteur et en tout cas n'ont pas un accès assez automatisé au lexique orthographique, soit enfin présentent un niveau de compréhension générale (de l'écrit et de l'oral) trop faible. Le collège doit pouvoir leur offrir une double assistance. D'une part, il faut leur procurer une action de rattrapage sélectif en fonction de la nature de la ou les difficultés de lecture (déficit phonologique, insuffisance de

⁵¹ Turkeltaub, P.E., et al. (2003). Development of neural mechanisms for reading. *Nature Neuroscience*, 6, 763-773.

la procédure grapho-phonologique, pauvreté du lexique mental et de la compréhension). D'autre part, il ne faut pas que l'action didactique dans chaque discipline soumette dans une trop grande mesure à la voie de la lecture l'apprentissage des contenus et des approches, la réflexion et les découvertes intellectuelles.

En ce qui concerne le rattrapage en habileté d'identification des mots, un exemple d'intervention dont l'efficacité a été démontrée est l'entraînement de la lecture de mots multi-syllabiques au moyen d'une analyse de leurs unités grapho-syllabiques⁵². Les groupes de participants étaient des adolescents correspondant à toutes les années de collège et qui présentaient un retard en lecture estimée à au moins 3 ans. Les résultats ont montré, chez ces participants, par rapport à un groupe ne recevant pas ce type d'entraînement, des progrès dans le décodage de mots nouveaux et dans le rappel de leur orthographe.

En ce qui concerne la nécessité de ne pas conditionner les apprentissages scolaires à l'efficacité de la lecture, il faut souligner en tout premier lieu l'importance de veiller au développement du lexique et de la sémantique conceptuelle. Parmi les quelques milliers de mots appris par l'enfant à l'école chaque année, une partie sont appris via l'instruction explicite et une autre partie sont appris via un processus d'inférence de la signification des mots à partir de leur utilisation dans des contextes parlés et écrits. Par exemple, dans les cours de sciences, beaucoup d'activités ne dépendent pas, ou ne devraient pas dépendre, de manière significative des matériels de lecture. Les contextes oraux fournissent souvent un plus grand support pour l'apprentissage des mots que les contextes écrits : par exemple, l'auditeur peut poser des questions de clarification ou d'élaboration et il peut y avoir la présence physique du référent de l'objet ou de l'action qui sont nommés⁵³.

L'idée que la connaissance des mots peut se développer de manière adéquate sans exposition à l'écrit ou sans le support de la lecture est appuyée par une étude montrant que des élèves présentant des difficultés sérieuses de lecture peuvent néanmoins avoir des vocabulaires de taille normale ou supérieure à la moyenne⁵⁴. Il a aussi été observé que certains élèves avec des difficultés spécifiques peuvent apprendre davantage à partir de l'écoute que de la lecture⁵⁵.

Un contexte favorable à l'apprentissage des mots et des concepts est un contexte dont le contenu est motivant et qui fournit un support contextuel riche. Les discussions interactives et les activités du type "main à la pâte" contribuent à promouvoir la connaissance conceptuelle par l'engagement dans les thèmes et l'application à des situations réelles. C'est à travers le langage, oral et écrit, que les enfants peuvent acquérir des concepts. La connaissance superficielle des mots peut suffire à

⁵² Bhattacharya, A., & Ehri, L.C. (2004). Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 331-348.

⁵³ Carlisle, J.F., et al. (2000). Incidental word learning in science classes. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 184-211.

⁵⁴ Fawcett, A.J., & Nicolson, R.I. (1991). Vocabulary training for children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 379-383.

⁵⁵ Carlisle, J.F., & Felbinger, L. (1991). Profiles of listening and reading comprehension. *Journal of Educational Research, 84*, 345-354.

une compréhension basique dans des contextes familiers, mais la connaissance lexicale fondée sur une appréhension claire des relations sémantiques peut être nécessaire pour la compréhension et l'utilisation des mots dans des contextes non familiers. La connaissance approfondie peut inclure la connaissance des significations multiples des mots, des utilisations métaphoriques, la compréhension des concepts et des mots associés et des contraintes qui déterminent l'usage approprié des mots. L'enfant ajuste, re-conceptualise la signification du mot en se fondant sur son utilisation dans d'autres contextes.

Pourquoi la mémoire de travail verbale influence la compréhension

La compréhension des textes et du discours oral requiert à la fois la connaissance des mots et des capacités de mémoire de travail. Il est donc indispensable que l'on dresse ici un aperçu rapide de ce que l'on sait sur la relation, chez les enfants qui entrent au collège, entre mémoire de travail et compréhension en lecture.

La mémoire de travail verbale utilise des codes phonologiques, aussi bien de l'information écrite que de l'information orale. Ainsi, la mémoire de travail verbale est phonologique tant chez l'individu lettré que chez l'adulte illettré ou l'enfant pré-lettré. Néanmoins, l'efficacité des codes phonologiques en mémoire de travail est influencée par le développement de la conscience phonologique et en particulier phonémique, créant ainsi un lien causal indirect entre l'habileté d'analyse phonémique explicite et la compréhension.

Selon certaines données, la mémoire de travail peut aussi utiliser des codes sémantiques. Cela semble de toute manière irrécusable dès lors qu'on admet la nécessité de garder des représentations relatives aux clauses et aux propositions qui servent de base à une intégration cohérente des informations extraites du texte et de celles qui auront été récupérées de la mémoire à long terme (par exemple, les connaissances relatives à l'organisation d'un texte narratif). La mémoire de travail intervient aussi dans le calcul d'inférences (d'un pronom au nom correspondant, de la signification de mots inconnus, ou du sens général) et dans les habiletés de "monitoring" (ou autorégulation) de la compréhension du texte.

Il est aujourd'hui bien établi qu'il existe une forte relation entre la mémoire de travail et la compréhension en lecture. Les mesures de mémoire de travail rendent compte de manière unique d'une partie significative de la variance interindividuelle au cours du cycle 2 et en 6^e, même après que l'on en ait retiré les contributions de l'identification des mots écrits et de la connaissance lexicale. Cependant, les mesures de mémoire de travail ne sont pas les seules à présenter une telle influence

spécifique sur la compréhension. Il a en effet été montré que des composantes de la compréhension comme les capacités de calcul d'inférences et de monitoring de la compréhension y contribuent aussi, indépendamment de la capacité de mémoire de travail⁵⁶. Ce fait a des implications au niveau de l'apprentissage, car il ouvre la possibilité de réduire les effets négatifs d'une mémoire de travail relativement faible en enseignant à l'élève des manières efficaces de traiter les textes.

Il n'est pas surprenant que la compréhension en lecture dépende à la fois de l'identification des mots écrits, de la mémoire de travail et de capacités de pensée et de contrôle du traitement de l'information. Le traitement du langage, qu'il soit parlé ou écrit, implique un système complexe d'opérations dont certaines sont réalisées de manière sérielle (le début de l'une requiert l'achèvement d'une autre), d'autres en parallèle, et d'autres encore en cascade (l'une est déclenchée par le traitement commencé mais inachevé d'une autre). L'identification des mots écrits contraint de manière décisive la compréhension : ne pouvant pas identifier les mots écrits, l'illettré ne peut rien comprendre d'un texte non plus, tout en disposant de capacités de mémoire et de pensée. Une fois que l'habileté d'identification des mots écrits est acquise et peut s'appliquer de manière automatique, ce sont les autres composantes cognitives du processus de compréhension qui deviennent déterminantes de celle-ci.

En réalité, ce qui dans la mémoire de travail est critique pour la compréhension n'est pas tant l'encodage et le simple stockage de l'information, lesquels sont plus exactement des caractéristiques de la mémoire à court terme, que les processus de contrôle et de manipulation de l'information qu'elle implique. Parmi ces processus se trouvent ceux d'inhibition de l'information qui, dans une situation donnée, est non pertinente. Si tel est bien le cas, comme nous pensons pouvoir le dire à partir des résultats de la littérature scientifique évoqués ci-dessous, alors il devrait apparaître clairement que la connaissance du développement des bases neurales et des caractéristiques fonctionnelles des capacités d'inhibition n'est pas un luxe pour celui qui s'occupe d'une manière ou d'une autre de la lecture et de la compréhension.

Les groupes de lecteurs présentant soit de bons soit de mauvais scores de compréhension en lecture ne se distinguent pas par les mesures de mémoire à court terme mais bien par celles de mémoire de travail, autrement dit lorsque l'information doit non seulement être maintenue mais aussi traitée d'une certaine manière⁵⁷⁻⁵⁸. L'une des tâches utilisées pour mettre en évidence la mémoire de travail dans la lecture ou l'écoute consiste à faire lire ou écouter une série de phrases et à demander au participant de ne reproduire ensuite que, par exemple, le dernier mot de chaque phrase. Il est aisé de constater que ce type de tâche implique une sélection de l'in-

⁵⁶ Cain, K., et al. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.

⁵⁷ Oakhill, J.V., et al. (1986). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9, 80-91.

⁵⁸ Yuill, N., et al. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80, 351-361.

formation pertinente et par conséquent aussi la suppression ou inhibition de tous les mots qui ont été lus ou entendus et ne sont pas pertinents pour la tâche en question. Si les processus d'inhibition sont défaillants, alors certains mots non pertinents pourraient être rappelés à la place ou en plus des mots cibles. Ce sont les erreurs dites d'intrusion, observés chez les lecteurs qui ont des déficits de compréhension en lecture⁵⁹, y compris ceux qui ont des difficultés à rejeter la signification inappropriée des mots ambigus dans un texte⁶⁰, tout comme chez les individus qui ont de faibles capacités de résolution de problèmes⁶¹.

Dans le même sens, une étude⁶² qui a comparé deux groupes respectivement de bons et mauvais lecteurs de CE2 en ce qui concerne la compréhension de textes très exigeants au niveau de l'habileté à distinguer l'information pertinente et non pertinente a montré que les mauvais lecteurs faisaient plus d'erreurs d'intrusion dans une tâche de mémoire de travail. Les auteurs de cette étude ont trouvé, en outre, que l'indice d'erreurs d'intrusion calculé lors du test en CE2 rendait compte de 43 % de la variance interindividuelle estimée dans la performance de compréhension testée un an plus tard, c'est-à-dire en CM1.

Une autre étude a plus spécifiquement porté sur la capacité d'inhibition impliquée dans les opérations de mise à jour. La mise à jour dans la compréhension d'un texte implique par exemple de sélectionner le référent correct d'un pronom parmi d'autres noms qui seraient aussi grammaticalement corrects et ensuite inhiber ces derniers. Pour se rapprocher de cette situation, les auteurs ont soumis l'opération de mise à jour dans une tâche de mémoire de travail à un certain critère : les trois mots à rappeler (tous désignant des objets) dans la présentation séquentielle d'une liste de mots étaient ceux qui se trouvaient le plus bas dans une colonne de dessins correspondants. La performance des groupes de sujets, allant du CE2 à la 5^e du collège, a montré que les mauvais lecteurs en termes de compréhension faisaient plus d'erreurs d'intrusion dans la tâche de mise à jour que les bons lecteurs. L'originalité de l'étude était la comparaison des intrusions "décalées" (les items qu'il fallait retenir au moment de leur présentation mais rejeter plus tard) et des "intrusions immédiates" (les items que le sujet pouvait rejeter tout de suite car il y en avait déjà trois obéissant au critère). La différence entre les bons et les mauvais lecteurs résultait essentiellement des intrusions "décalées", les seules réponses qui auraient dû faire l'objet d'inhibition par la mise à jour. Ce résultat confirme que c'est bien une capacité d'inhibition qui est responsable de l'association entre la performance en mémoire de travail et la performance de compréhension en lecture.

Dans la lecture, l'incapacité à inhiber suffisamment les informations non pertinentes fait que celles-ci entrent en compétition avec les informations pertinentes,

⁵⁹ De Beni, R., et al. (1998). Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51A, 305-320.

⁶⁰ Gernsbacher, M.A., et al. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 430-445.

⁶¹ Passolunghi, M.C., et al. (1999). Working memory and intrusions of irrelevant information in a group of specific poor problem solvers. *Memory and Cognition*, 27, 779-790.

⁶² De Beni, R., & Palladino, P. (2000). Intrusion errors in working memory tasks. Are they related to reading comprehension ability? *Learning and Individual Differences*, 12, 131-143.

rendant difficile la compréhension du texte. Mais on peut naturellement pousser le questionnement plus loin et s'interroger sur ce qui est à l'origine de l'inefficacité de l'inhibition. Les processus d'inhibition requièrent des ressources, ce qui fait que l'on pourrait attribuer leur inefficacité à une pauvreté relative des ressources de traitement. Seul des recherches futures permettront d'établir si le facteur crucial est bien la capacité d'inhibition, indépendamment de la quantité de ressources mobilisées, ou, plutôt, la quantité de ressources que l'inhibition exige.

La lecture disciplinaire

Les lectures au collège sont diversifiées. Les textes de physique, de biologie, d'histoire présentent des degrés différents de difficulté, qui s'expriment d'ailleurs par des différences corrélatives dans le nombre et la durée des fixations oculaires ainsi que dans le nombre des régressions. Ces différences de difficulté sont liées essentiellement au degré de connaissance et de familiarité avec les mots et les concepts, ainsi qu'à la nature plus ou moins concrète ou abstraite de l'information (relative à des faits ou à des relations).

En science, les enfants doivent souvent ajouter de nouveaux contenus à leur connaissance personnelle des significations des mots, voire en remplacer, de manière à y intégrer des significations appropriées à l'apprentissage du domaine en question. Il ne s'agit plus d'un enrichissement du vocabulaire dans toutes les directions, mais de la compréhension du vocabulaire de la discipline. L'apprentissage en science, comme dans d'autres domaines de la connaissance, implique de construire graduellement une compréhension correcte d'un ensemble de concepts et d'idées qui se trouvent en relation les uns avec les autres et qui forment l'organisation de la connaissance dans une certaine aire.

Ce nouveau type d'exigence en lecture risque de poser des obstacles encore plus considérables aux élèves dont le niveau d'habileté en identification des mots écrits est insuffisant. Ainsi, il a été observé que des élèves qui présentaient des troubles de l'apprentissage de la lecture avaient des difficultés pour apprendre le vocabulaire scientifique, se rappelant par exemple seulement un ou deux mots (sur 8 qui ont été testés) par semaine d'instruction⁶³.

Il est par conséquent très important, comme nous l'avons déjà dit, que l'on donne à ces enfants en difficulté la possibilité d'apprendre le vocabulaire spécifique de chaque discipline via l'enseignement oral. L'apprentissage de mots dans un contexte oral peut se faire de manière incidente, y compris dans les classes de sciences.

⁶³ Scruggs, T.E., et al. (1993). Reading versus doing: The relative effects of textbook-based and inquiry-oriented approaches to science learning in special education classrooms, *The Journal of Special Education*, 27, 1-15.

Dans une étude déjà citée, une amélioration significative dans la connaissance des mots clés a été observée chez des élèves de CM1 et de 4^e. L'amélioration a porté non seulement sur la reconnaissance de la signification des mots mais aussi sur la qualité des explications que les élèves ont pu en fournir. Cet effet est spécifique, car il n'y a pas eu d'amélioration significative sur des mots extraits d'autres aires de la science. Les élèves qui ont commencé sans aucune connaissance et terminé avec une connaissance pleine ont été rares (4.7% au CM1 et 8.0% en 4^e). En 4^e, les élèves situés dans les deux tiers supérieurs ont fait des progrès considérables, passant d'une connaissance partielle à des explications assez complètes des concepts scientifiques.

L'importance de l'enseignement oral et, dans le domaine scientifique, de son utilisation dans des situations d'observation et d'expérimentation (la démarche dite "main à la pâte") n'amoindrit pas le rôle du texte. Celui-ci reste un instrument essentiel de l'apprentissage, d'autant plus nécessaire qu'il s'agit aussi d'habituer l'élève aux conditions d'une prise d'information et d'une réflexion indépendantes à la fois du maître, des autres élèves et de la vérification immédiate. Ce n'est donc pas le rôle du texte que l'on pourrait discuter mais l'adéquation des différents types de texte par rapport à l'apprentissage de concepts scientifiques.

Le texte scientifique doit être, en premier lieu, informatif, c'est-à-dire il doit tenir compte du manque de connaissance préalable de l'élève et permettre l'acquisition d'une nouvelle connaissance ou d'une connaissance plus exacte et approfondie. Il contient donc nécessairement une exposition de faits, d'idées, de relations. Mais la compréhension dans le domaine de la science, par exemple celle d'un concept, implique de faire la part du vrai et faux (en tout cas, provisoires), autrement dit d'évaluer les arguments qui permettent de les considérer comme tels. Un texte scientifique doit, par conséquent, aller au-delà de la simple exposition, et être explicatif, argumentatif non seulement par rapport aux affirmations proposées mais aussi par rapport aux à celles qu'il prétend nier. En d'autres termes, il doit contribuer à familiariser l'élève avec les processus de la réfutation.

Confirmant l'importance d'un contenu textuel de ce type pour l'apprentissage, une étude réalisée avec des enfants du CM2 et de 6^e a montré qu'un texte orienté vers la réfutation d'une conception erronée a conduit à de meilleurs résultats qu'un autre texte qui se limitait à exposer la nouvelle information⁶⁴. Une partie de ce succès, obtenue chez des apprenants encore très jeunes, était sans doute liée au fait que les auteurs avaient utilisé des textes courts, et que la réfutation d'une mauvaise

⁶⁴ Maria, K., & MacGinitie, W. (1987). Learning from texts that refute the reader's prior knowledge. *Reading Research and Instruction*, 26, 222-238.

conception avait pu se faire dans un seul paragraphe. Des études plus récentes vont dans le même sens et contrarient l'idée, défendue par certains, selon laquelle l'apprentissage de concepts abstraits ne doit pas se faire à l'école élémentaire.

Parmi ces études, l'une, particulièrement intéressante, a porté sur le concept d'énergie et sur la compréhension de sa spécificité par rapport à un concept voisin comme celui de force⁶⁵. Elle a été réalisée sur plus de deux centaines d'enfants de 6^e d'écoles rurales en Chypre. Ces enfants ont été attribués à l'un de trois groupes. Un groupe a reçu l'enseignement standard sur le concept d'énergie (enseignement en grande partie oral, l'enseignant s'appuyant sur un manuel). Un autre a bénéficié, en plus, de la lecture d'un texte informatif (d'environ 500 mots et fournissant une revue de ce qui avait été enseigné en classe). Et le groupe restreint a plutôt bénéficié de la lecture d'un texte d'un millier de mots, orienté vers la réfutation de la confusion entre énergie et force matérielle (ou capacité de travail). L'apprentissage a été évalué au moyen d'un test de connaissances. La majorité des questions (par exemple, "est-ce qu'un enfant et un adulte consomment la même quantité d'énergie en soulevant une caisse ?" ; "est-ce que tu pourrais voir l'énergie dans un microscope très puissant ?" ; ou "est-ce que l'on pourrait retirer l'énergie de l'essence et la stocker ailleurs ?") exigeaient des réponses qui ne se trouvaient telles quelles ni dans la leçon ni dans le texte lu et devaient donc être inférées.

Les enfants qui ont reçu la leçon standard ont obtenu 30 % de réponses correctes, ceux qui ont lu le texte de simple exposition 34 %, et ceux qui ont lu le texte contenant une réfutation de la confusion entre énergie et force ont atteint 75 % de réponses correctes. Sensiblement les mêmes performances ont été enregistrées lors d'une nouvelle passation du test, un mois plus tard. Il semble donc que des enfants de 6^e puissent apprendre à distinguer des concepts abstraits qu'ils confondent fréquemment. Si les distinctions pertinentes entre concepts de base, quoique abstraits, ne sont pas opérées, d'autres confusions conceptuelles risquent de se surajouter lors d'apprentissages ultérieurs. Cette étude montre que ce qui est crucial n'est pas de lire ou de ne pas lire en relation avec une leçon sur un concept scientifique, mais bien la nature de ce qui est donné à lire et le niveau d'élaboration mentale que le texte suscite.

⁶⁵ Diakidoy, I.-A.N., et al. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 335-356.

Bibliographie

Chapitre de Martine Rémond

- Beltrami, D., Quet, F. Remond, M. , Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris : Hatier, Mosaïque.
- Bourny, G. et al. (2002). Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale. Premiers résultats de l'enquête PISA 2000, MJENR, DEP, *Les Dossiers*, 137.
- Campbell, J. et al. (2000). Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 – *Progress in International Reading Literacy Study; I.E.A., (2nd edition) 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*, 15. <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.
- Emin, J. C. (2003). Que peut-on dire des performances des jeunes dans le domaine de la lecture ? In *Vers la maîtrise de l'écrit, par tous*. Lyon : ALEAS.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (Eds.), (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*, 19, 167-182.
- Manesse, D. (2003). *Le français en collège difficile*. Paris : INRP.
- Murat, F. & Rocher, T. (2002-2003). La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans. *France Portrait Social*, 3-23.
- Normand, R., Garnier, B., Remond, M. & Derouet, J.L. (2004). *L'émergence d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation Nationale* : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? Convention de recherche, commissariat au plan, DPD. INRP : Lyon.
- France ; Ministère de l'Éducation Nationale : Direction de l'Évaluation et de la Prospective (2004). - Les compétences générales des élèves en fin de collège, Note d'information n° 04.09.
- France ; Ministère de l'Éducation Nationale : Direction de l'Évaluation et de la Prospective (2004). - La maîtrise de la langue en fin d'école primaire, Note d'information n° 04.10.

- ONL (2000). Maîtriser la lecture, *sous la direction de M. Fayol, D. Dubois, J. David & M. Remond*, Paris : CNDP et Odile Jacob.
- Pearson, P. D. & Hamm, D. N. (2006). The assessment of reading comprehension: key historical influences in the USA. In M. Sainsbury, A. Watts, & C. Harrison (Eds.), *Assessing reading – defining the construct: from theory to classrooms*, The Mere : NFER, U.K.
- Remond, M. (2003). Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs, in D. Gaonach'h & M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre du texte au multi-média*. Paris : Hachette – Collection Profession Enseignant.
- Remond, M. (2005). *Regards croisés sur les évaluations institutionnelles*, Repères, 32, 113-140.
- Remond, M. (2006). *Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français*, *Revue Française de Pédagogie*, 157, 71-84.
- Remond, M. (2007). *Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves Français de 10 ans ?*, Repères, 35, 53-72
- Tauveron, C. (Ed.), (2002). Lire la littérature à l'école. *Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier – Pédagogie.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). Children's problems in text comprehension. An experimental investigation. *Cambridge University Press*.

Chapitre de Claudine Garcia-Debanc

- Astolfi J-P, Peterfalvi B., Vérin A. (1998) *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz, 1998.
- Audigier F. (1997). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions d'élèves*, Paris, INRP.
- Audigier F. (2000-2001). L'écrit en histoire et en géographie dans l'enseignement primaire et secondaire français in Dossier *Écrire pour apprendre les sciences*, *La Lettre de la DFLM* n° 26, 2000-2001, pp 6 – 10.
- Baudry M., Bessonnat D., Laparra M., Tourigny F. (1997) : *La maîtrise de la langue au collège*, Paris, CNDP/Savoir Livre
- Bernié J-P (2002) : L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? in *Revue Française de Pédagogie* 141, Vers une didactique comparée, octobre-novembre-décembre, Paris, INRP, pp 77-88.
- Bordallo I et alii (1993) *Lire écrire dans toutes les disciplines*, CRDP de Toulouse.
- Chabanne J-C., Bucheton D. (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- Douaire J. (coord) : *Argumentation et disciplines scolaires*, Paris, INRP.

- Delprat C., Moiro F. (2001) *Le français en questions 6^e. Des réponses dans les pratiques et les recherches*, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées
- Ermel (1999) *Vrai ? Faux ? On en débat. De l'argumentation vers la preuve en mathématiques*, Paris, INFP
- Groupe Eva INRP (1996) *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette Education.
- Gaonac'h D. et Fayol M. (2003) : *Aider les élèves à comprendre*, Hachette Education.
- Garcia-Debanc C., (1984). Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ?, *Pratiques* 43, 59-81.
- Garcia-Debanc C., (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif, *Aster* 6, 129-163.
- Garcia-Debanc C. (1991) Lire le Moyen-Âge ou quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien ? *Pratiques* 69, 7-42.
- Garcia-Debanc C, Laurent D. (2004) Divers aspects du fonctionnement de l'oral en sciences : la conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant. Étude de cas. *Aster* 37, 109-137.
- Garcia-Debanc C., Plane S. (coord) (2000) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hatier, IREM Paris-Sud : Français-Mathématiques (1976)
- Garcia-Debanc C., (2003) : *Objectif écrire*. Troisième édition, CRDP Languedoc Roussillon/CDDP de Lozère.
- Jaubert M., Rebière M. (2001) : Pratiques de reformulation et construction de savoirs, *Aster* 33, Écrire pour comprendre les sciences, Paris, INRP, 81-110.
- *Le Français aujourd'hui* n° 74 (1986) Le Français au carrefour des disciplines, Paris.
- Marin-Porta B. (1998) : *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*, CRDP de Créteil.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire (DESCO)- Documents d'application des programmes – *Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle* – SCÉRÉN-CNDP, 2003, 43 pages.
- Observatoire national de la lecture (2000) *Maîtriser la lecture*, Paris, Odile Jacob.
- Olson D. (1994), (1998) *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- Piolat A (2001). *La prise de notes*, Paris, Que sais-je ?
- Schubauer-Leoni M-L., (2000-2001). Apprendre à écrire des nombres et des opérations pour en comprendre le sens in Dossier *Écrire pour apprendre les sciences*, *La Lettre de la DFLM* n° 26, 2000-2001, pp 14-17.

- Zakhartchouk J-M (1999) *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRAP/CRDP Amiens
- Zakhartchouk J-M (2001) Justifiez, expliquez *Pratiques* 111-112, *Les textes de consignes*, décembre

Numéros thématiques de revues

- Aster 4 (1987) : *Communiquer les sciences*, Paris, INRP
- Aster 6, (1988) *Les élèves et l'écriture en sciences*, Paris, INRP
- Les Cahiers Innover & Réussir n° 3, *Dialoguer et écrire pour apprendre*, mai 2002, Rectorat de Créteil.
- Cahiers Pédagogiques 388-389 (2000) *Écrire pour apprendre*, Crinon J (coord) Paris.
- Lire et écrire à l'école n° 7 (1999), *Les écrits scientifiques à l'école primaire*, Grenoble, CRDP Grenoble.
- Lire et écrire à l'école n° 12, (janvier 2001) *Les écrits scientifiques II*, Grenoble, CRDP Grenoble.
- Lire et écrire à l'école n° 13, (printemps 2001), *Les histoires de l'histoire*, Grenoble, CRDP Grenoble.
- Recherches Pédagogiques 115 (1978) : *Eveil scientifique et modes de communication*
- Repères 12, (1995) *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifique*
- Pratiques (1986) : *Les textes explicatifs*

Chapitre de Jean-François Rouet

- Benoit, J. & Fayol, M. (1989). Le développement de la catégorisation des types de textes. *Pratiques*, 62, 71-85.
- Cataldo, M.G. & Oakhill, J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 791-799.
- Dillon, A. (1991). Readers' models of text structures: The case of academic articles. *International Journal of Man-machine Studies*, 35, 913-925.
- Dinet, J., Rouet, J.-F. & Passerault, J.M. (1999). Recherche documentaire et nouvelles technologies de l'information: Les "nouveaux outils" sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves? in J.F. Rouet & B. de La Passardièrre (sous la direction de). *Actes du Quatrième Colloque Hypermédias et Apprentissages* (pp. 149-162). Paris: INRP et EPI.
- Dreher, M.J. & Guthrie, J.T. (1990). Cognitive processes in textbook chapter search tasks. *Reading Research Quarterly*, 25, 323-339.

- Eme, P.E., & Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*.
- Englert, C.S., & Hiebert, E.H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Experimental Psychology*, 76, 65-74.
- Espéret, E. (1984). Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. Moscato et G. Piérault le Bonniec (Eds.) *L'ontogénèse des processus psycholinguistiques et leur actualisation*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2003). *Aider l'élève à comprendre : du texte au multi-média*. Paris : Hachette Education.
- Golder, C. & Rouet, J.-F. (2000). Comprendre un texte hétérogène : modèle de situation ou modèle d'argument ? *Psychologie Française*, 45(3), 253-260.
- Kintsch, W. & Yarbrough, J.C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.
- Observatoire National de la Lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Observatoire National de la Lecture (2005). *Nouveaux regards sur la lecture*. CNDP, collection "Savoir livre".
- OCDE-PISA (n.d.) *Site Web du programme PISA*. consulté le 1^{er} avril 2004 sur <http://www.pisa.oecd.org/pisa/read.htm>.
- Rieben, L. & Perfetti, C.A. (Eds., 1992). *L'apprenti-lecteur*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rouet, J.-F. (2001). *Les activités documentaires complexes. Rapport pour l'habilitation à diriger les recherches*. Université de Poitiers. Disponible en ligne le 1^{er} juin 2007 à l'adresse <http://www.univ-poitiers.fr/lmdc/>
- Rouet, J.-F. (2006). De Gutenberg au SMS : promesses et défis des technologies du texte. In J.-F. Rouet, B. Germain, et I. Mazel (Dir.). *Lecture et Technologies Numériques* (pp. 19-35). SCEREN, Coll. Savoir Livre.
- Rouet, J.-F., & Coutelet, B. (sous presse). The acquisition of document search strategies in 9 to 13 year-old students. *Applied Cognitive Psychology*.
- Snow, C. & the RAND reading study group (2002). *Reading for understanding. Toward a R&D program for reading comprehension*. Santa Monica, CA : RAND
- Spyridakis, J.H. & Standal, T.C. (1987). Signals in expository prose: effects on reading. *Reading Research Quarterly*, 22, 285-298.

Missions de l'ONL

L'ONL, placé auprès du Ministre de l'Éducation nationale, en lien avec la Direction générale de l'enseignement scolaire et la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, est un organe consultatif qui a pour vocation d'étudier tous les champs de la lecture.

- ☞ Il recueille et **exploite les données scientifiques** disponibles afin d'éclairer et d'améliorer l'apprentissage, le perfectionnement, les pratiques pédagogiques de la lecture et de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité. Il suscite des recherches en la matière. Il s'interroge sur les déficits et les handicaps de lecture.
- ☞ Il **favorise l'échange** constant d'informations et d'expériences entre les partenaires scientifiques, les professionnels et les parents.
- ☞ Il **analyse les outils et les pratiques** pédagogiques et recueille des informations sur les dispositifs et expérimentations en cours.
- ☞ Il **formule des recommandations** pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants, pour prévenir les phénomènes d'illettrisme chez les jeunes adultes, et pour développer la diversification des pratiques pédagogiques adaptées.

<http://onl.inrp.fr> : Le site Internet de L'ONL est un espace de ressources et d'informations sur l'ensemble de la question de la lecture.

Le Secrétariat général de l'ONL

Isabelle Mazel, Secrétaire générale

Bruno Germain, Chargé de mission

Marie-Rose Leduc-Cornillière, Secrétaire

Tél. : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Observatoire national de la lecture

61-65 rue Dutot

75015 Paris

Courriel : observatoire.lecture@education.gouv.fr

Site Internet : <http://onl.inrp.fr>

Le Conseil scientifique de l'ONL

Érik Orsenna, Président de l'ONL,
Conseiller d'État
Écrivain, membre de l'Académie française

Alain Bentolia, Professeur de linguistique, Université Paris V, directeur *ERTE*
ECHILL

Pierre Buser, Professeur émérite de neurosciences, membre de l'Institut

Jean-Louis Chiss, Professeur de linguistique, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle

Jacques David, Professeur à l'IUFM de Versailles

Marie-Carmen Dupuy, Représentante PEEP

Michel Fayol, Professeur de psychologie, Université Clermont-Ferrand, directeur
LAPSCO/CNRS

Claudine Garcia-Debanc, Professeure en sciences du langage et didactique du français, IUFM Midi-Pyrénées, *GRIDIFE-ERTE 64*

Jean Hébrard, Inspecteur général de l'Éducation nationale

Isabelle Jalabert, Représentante FCPE

José Junca de Morais, Professeur de psycholinguistique et neuropsychologie,
Université libre de Bruxelles

Francis Marcoin, Professeur de langue et littérature française, Université-d'Artois

Martine Rémond, Maître de conférences à l'IUFM de Créteil

Laurence Rieben, Professeure en psychologie et en sciences de l'éducation,
Université de Genève

Jean-François Rouet, Psychologue, directeur de recherche CNRS, laboratoire *Langage, mémoire et développement cognitif*, Université de Poitiers

Martine Safra, Inspectrice générale de l'Éducation nationale

Sylviane Valdois, Orthophoniste, neuropsychologue, directrice de recherche CNRS, laboratoire de *Psychologie et neuro-cognition*, Université Pierre-Mendès France, Grenoble

Publications de l'O.N.L.

Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir

(2007, diffusion ONL)

Actes de la journée de l'Observatoire. Réflexion sur la production d'écrits tout au long de l'enseignement primaire et à l'entrée au collège. Les points de vue des intervenants, enseignants, cadres de la formation et spécialistes sont divers et souvent complémentaires. Ils s'enrichissent de la confrontation avec le monde des écrivains.

L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture au CP

(2007, diffusion ONL)

Rapport de l'ONL à la demande du ministre. Ce rapport présente trois documents à destination des enseignants : une synthèse sur l'apprentissage de la lecture, un guide d'observation des manuels de CP et un texte pour les parents.

Lecture et technologies numériques

(2006, SCEREN / Savoir Livre, diffusion CNDP)

Présentation des connaissances sur la lecture sur écran appliquée à l'enseignement, et analyse de didacticiels d'apprentissage de la lecture.

Enseigner la lecture : orthographe et grammaire

(2006, diffusion ONL)

Actes de la journée de l'Observatoire. Synthèse des connaissances et réflexions sur l'apprentissage et la mise en œuvre de l'enseignement de deux champs disciplinaires étroitement liés à la lecture et à la production de l'écrit : l'orthographe et la grammaire.

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire

(novembre 2005) Rapport de l'ONL et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale Rapport rendu au Ministre à sa demande. Ce rapport présente les fondamentaux de l'apprentissage de la lecture en primaire et à l'entrée au collège.

Les troubles de l'apprentissage de la lecture

(2005, diffusion ONL)

Actes de la journée de l'Observatoire. Cet ouvrage fait le point sur les données scientifiques récentes concernant la nature et les origines de certains troubles de l'apprentissage de la lecture et, en particulier, de la dyslexie. L'Observatoire s'interroge, par ailleurs, sur l'avancée des dispositifs mis en œuvre pour détecter les enfants à risques.

Nouveaux regards sur la lecture

(2004, CNDP/ Savoir Livre, *diffusion Hachette*)

Un outil de référence indispensable dans le cadre de la formation initiale et continue. Cet ouvrage se compose de multiples points de vue des spécialistes de l'ONL sur l'apprentissage, l'enseignement et les troubles de la lecture.

L'évolution de l'enseignement de la lecture depuis 10 ans

(2004, *diffusion ONL*)

Actes de la journée de l'Observatoire ; synthèse claire sur les grandes articulations de l'apprentissage de la lecture et l'évolution de son enseignement. Réflexion sur l'impact des travaux de l'ONL.

Le manuel de lecture au CP

(2003, CNDP / Savoir Livre, *diffusion Hatier*)

Un état des lieux sur l'apprentissage de la lecture au CP, suivi d'une grille d'analyse méthodique de manuels de lecture, de l'étude de cinq publications, et d'un guide pour un usage pertinent et un choix réfléchi de manuel.

Livres et apprentissages à l'école

(2003, CNDP / Savoir Livre, *diffusion Hachette*)

Rédition augmentée. Un ensemble de pistes de travail et de propositions pour l'usage des livres de jeunesse dans les trois cycles du primaire, s'appuyant sur les nouveaux programmes.

Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège

(2003, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; les intervenants évoquent les enjeux, les difficultés et les interrogations soulevées par l'enseignement continué de la lecture à l'entrée au collège. Ils repositionnent aussi la place et les pratiques de la littérature de jeunesse dans la classe, à travers les programmes.

La formation à l'apprentissage de la lecture

(2002, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; un ensemble de pistes de réflexion sur la formation des enseignants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IUFM.

La lecture de 8 à 11 ans

(2001, *diffusion ONL*)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; ils évoquent l'apprentissage de la compréhension en lecture au cycle 3 et son évaluation. Ils présentent des dispositifs ou des pistes de travail concrets.

Maîtriser la lecture

(2000, CNDP/ Odile Jacob)

Une réflexion théorique et des recommandations pratiques pour l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3 du primaire. L'accent est mis sur les processus liés à la compréhension.

La lecture dans les trois cycles du primaire

(2000, diffusion ONL)

Actes de la Journée de l'Observatoire ; rappel des priorités de l'apprentissage dans chacun des cycles du primaire sous forme de trois communications et des débats qu'elles ont suscités.

Livres et apprentissages à l'école

(1999, CNDP / Savoir Livre, diffusion Hachette)

Première édition. Épuisé

Apprendre à lire

(1998, CNDP / Odile Jacob)

Un bilan sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. Étude des compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture.

Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle

(1997, diffusion ONL) Épuisé

Une synthèse des conditions qui peuvent favoriser l'entrée réussie de l'enfant dans le monde de l'écrit avec des illustrations d'activités pédagogiques.

Lecture, informatique et nouveaux médias

(1997, diffusion ONL) Épuisé

L'étude s'intéresse aux nouveaux modes de lecture induits par les supports multi-médias et présente certains "exerciseurs" informatiques scolaires.

Regards sur la lecture et ses apprentissages

(1996, diffusion ONL) Épuisé

Le document aborde les questions essentielles concernant la compréhension, l'évaluation et la mise en œuvre didactique de l'apprentissage.