

Élèves des classes-relais

quelles difficultés en lecture ? quelles aides

Sylvie Cèbe

MAÎTRE DE CONFÉRENCES
DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION
IUFM DE LYON

Roland Goigoux

PROFESSEUR DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION
IUFM D'AUVERGNE

Serge Thomazet

ENSEIGNANT À L'IUFM D'AUVERGNE

Un CD-Rom va bientôt être publié conjointement par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Justice¹ à l'intention des enseignants de classe-relais. Partant de l'hypothèse que les troubles du comportement, qui expliquent la plupart des orientations dans ces classes, trouvent essentiellement leur origine dans un déficit de compréhension ou un manque de connaissances, il est centré sur les difficultés que les élèves rencontrent en lecture. Analysant ces difficultés, il propose aux enseignants des outils visant, pour certains, à favoriser l'automatisation du décodage et l'acquisition de connaissances spécifiques (vocabulaire, connaissances du monde ou culturelles), pour d'autres, à faire construire et utiliser les stratégies qui sous-tendent la compréhension de textes. Les auteurs ont accepté, avec l'autorisation de la DESCO et de la PJJ, de donner ici les grandes lignes du travail engagé.

més dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les activités scolaires sans chercher à en saisir la signification (ce qu'elles permettent d'apprendre). Ils se sentent tenus de rendre quelque chose, de faire quelque chose et de répondre même quand ils n'ont rien compris : ils se fondent sur les contenus des situations pour déclencher la réponse la plus usuelle. Toutefois, dès que l'enseignant demande des explications ou que les situations habituelles sont modifiées *a minima*, les automatismes apparaissent comme tels : des connaissances stables sur des bases fragiles ;

– à se centrer sur l'apprentissage lui-même, leur motivation demeurant le plus souvent extrinsèque, centrée sur la performance, la réussite et les avantages immédiats à en retirer ou les réprimandes à éviter. Or, on a régulièrement montré que ce type de motivation s'érode au fil des échecs et des frustrations.

Des difficultés cognitives, des procédures inadaptées

On rencontre de façon récurrente chez les élèves de classe-relais des difficultés repérables dans la plupart des situations qui leur sont proposées en classe. Ils ne réussissent pas :

– à utiliser leurs connaissances de manière flexible² : même quand ils ont acquis des savoir-faire efficaces qui leur permettent de réussir dans certaines situations, ils n'arrivent pas à les mobiliser dans d'autres, où pourtant ces savoir-faire sont nécessaires, en grande partie parce qu'ils n'ont pas compris les raisons de leur efficacité ;

– à se fixer sur une tâche, à se concentrer, ce manque d'attention traduisant bien souvent une difficulté cognitive. Placés dans une situation hors de portée de leur prise de conscience³ (ou qu'ils jugent telle), ils n'arrivent pas à se concentrer sur l'activité proposée : ils se tournent alors vers d'autres données, extérieures à la tâche, et appellent l'enseignant à contrôler leur attention et/ou leur comportement.

– à saisir le sens des expériences scolaires et la nature du travail intellectuel grâce auxquels on peut apprendre à l'école⁴. Le plus souvent enfer-

Des comportements peu propices à l'apprentissage

Toutes ces difficultés, conjuguées avec l'expérience répétée de l'échec et de la réprobation implicite des adultes, concourent à construire des traits de personnalité qui affectent le fonctionnement et l'apprentissage. Les élèves les moins performants ont d'eux-mêmes une image peu flatteuse, voire négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent comme peu autonomes, peu motivés et n'éprouvant que rarement la certitude de contrôler les événements et leurs résultats. De ce fait, ils adoptent des comportements peu propices à l'apprentissage : ils évitent les tâches difficiles, préfèrent celles qu'ils savent déjà faire et abandonnent au premier échec, ils dépensent beaucoup d'énergie à dissimuler leurs difficultés, à rechercher le contact avec l'enseignant ou à donner l'impression de comprendre.

Les entretiens réalisés dans le cadre de l'enquête portant sur les dispositifs « relais⁵ » montrent combien les élèves (âgés de 12 à 16 ans) souffrent de s'être (ou d'avoir été) très tôt placés en marge du système éducatif. Lorsqu'ils décri-

1. Direction des enseignements scolaires (DESCO) et Protection judiciaire de la jeunesse.

2. Favre (2000) parle de « traitement dogmatique » (cf. Conférence inter-académique de Lyon, 2000).

3. Au sens de Bruner (1983).

4. Rochex (1995).

5. Bazart, Bonnery et Martin (2000).

apporter en classe ?



vent leur parcours scolaire et les rapports qu'ils entretiennent avec l'institution, aucun d'eux ne tient le discours qu'on leur prête souvent selon lequel l'école ne sert à rien. Ils affirment au contraire qu'être dans l'école, c'est être dans la norme, préparer l'avenir, avoir un bon métier et donc la possibilité de bien vivre. Tous expriment un sentiment d'exclusion installé depuis très longtemps, retenant le plus souvent des causes qui leur sont extérieures (le professeur les laisse seuls, fait peur ou explique mal ; les autres élèves les empêchent d'écouter), ou, s'ils s'attribuent une part de responsabilité, évoquant leurs comportements agités, leur manque de motivation et d'effort.

Les enseignants (toutes disciplines confondues) incriminent le manque de connaissances, les troubles importants du comportement et la manière dont les élèves traitent la tâche ou l'activité proposée (impulsivité, passage à l'acte, manque d'attention, de concentration et de motivation, passivité, refus ou rejet, agressivité).

Une méprise fréquente sur ce que lire signifie

Dans le domaine plus spécifique de la lecture, les difficultés ont parfois pour origine une maîtrise imparfaite – ou une automatisation insuffisante – des procédures de décodage. Celle-ci rend difficile l'identification des mots : les élèves lisent lentement, butent fréquemment sur les mots inconnus, irréguliers, rares, devinent les mots grâce au contexte...

Cependant, les problèmes de décodage n'expliquent pas tout puisque beaucoup d'élèves, pourtant bons décodeurs, ont aussi du mal à comprendre ce qu'ils lisent. La compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. L'identification des mots écrits ne suffit pas à garantir une bonne compréhension du texte ; encore faut-il que le lecteur soit capable de réaliser deux grands types de traitements cognitifs :

1. des traitements locaux qui lui permettent de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode ;
2. les traitements globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte.

En résumé, la compréhension d'un texte écrit exige la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme.

Nombre d'élèves de classe-relais se méprennent sur les procédures à mobiliser en lecture : ils croient qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre ou de se rappeler la forme littérale des énoncés. Ils cherchent à apprendre par cœur les phrases et procèdent là à l'inverse des lecteurs plus habiles qui s'attachent à centrer leur attention sur les informations importantes du texte (la forme littérale faisant l'objet d'un oubli rapide). Ils ont en outre peu de stratégies à leur disposition et ne savent pas toujours utiliser à bon escient celles qu'ils ont acquises. Ils ignorent la nécessité de moduler leur vitesse de lecture en fonction de la difficulté du texte et de s'interroger sur la qualité de leur compréhension. Ils considèrent enfin la lecture comme une suite d'identification de mots débouchant naturellement, et sans intention par-

« L'identification des mots écrits ne suffit pas à garantir une bonne compréhension du texte. »

« ... ils dépendent beaucoup d'énergie à dissimuler leurs difficultés, à rechercher le contact avec l'enseignant ou à donner l'impression de comprendre. »

ticière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Ils sont alors incapables de construire les relations logiques qui permettent de suppléer au non-dit du texte.

Déplacer l'attention des élèves et des enseignants du traitement des contenus à celui des procédures

Les activités que nous proposons visent explicitement à déplacer l'attention des élèves et des enseignants du traitement des contenus à celui des procédures. Les pratiques habituelles dans les classes aident sans conteste les élèves à comprendre le texte proposé, mais ne leur permettent pas de mieux *apprendre* à *comprendre* puisque l'essentiel de l'activité est pris en charge par l'enseignant et fait rarement l'objet d'une explicitation centrée sur les procédures (ce sont davantage les contenus qui sont explicités). Aussi, quand les élèves sont laissés seuls, quand ils n'ont plus le cadrage du maître, ils ne comprennent pas mieux les textes, car ils ne maîtrisent toujours pas les procédures et stratégies qui favorisent la compréhension.

Pour nous, c'est justement là, une fois que l'ensemble du texte est compris par tous les élèves, que le travail sur la compréhension doit commencer. Les dispositifs didactiques qui suivent visent donc à passer d'aides contextualisées, ponctuelles à des aides systématiques permettant d'apprendre aux élèves à expliciter les procédures de lecture efficaces. Les activités que nous proposons ne se substituent donc pas aux activités classiquement proposées en classe de français (riches, porteuses d'enseignements sur le monde environnant, cultures...) : il s'agit de tâches complémentaires qui cherchent à apprendre aux élèves :

1. à acquérir des stratégies efficaces ;
2. à mieux contrôler leur compréhension et leur fonctionnement quand ils sont livrés à leurs seules ressources. Il s'agit donc d'aider les enseignants à faire entrer les élèves (et eux-mêmes) dans une nouvelle activité qui n'est plus celle de l'accès au sens mais celle de la compréhension.

Ce type de travail suppose que l'on distingue très nettement l'intérêt pour les contenus de l'intérêt pour les stratégies, les procédures. Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les textes, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) et savoir que la prise de conscience des stratégies efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes. ●

Un exemple

Dans un premier temps, l'enseignant cherche à apprendre aux élèves à traiter stratégiquement des questionnaires de lecture en tant qu'activité spécifique de l'univers scolaire. Puis il vise à leur apprendre à utiliser des stratégies et à en prendre conscience.

Distribution et lecture individuelle d'un texte support

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

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

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

D'après Éric Sable, *Un ami pour la vie*, 1998, Bayard Poche.

Distribution du questionnaire, lu et relu à haute voix par l'enseignant

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ?
2. Comment étaient les habits de la petite fille ?
3. Quel était le métier du frère de Kanti ?
4. Où habitait Kanti ?
5. À ton avis, est-ce que cette histoire se passe en France ?
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ?
7. Est-ce que Kanti était un bon élève ?

L'enseignant demande aux élèves d'y répondre individuellement et récolte les réponses sans procéder immédiatement à la correction. Puis, pour chaque question, il leur demande de surligner dans le texte les mots (ou la phrase) qui les ont aidés à trouver la réponse. Il procède à une phase d'explicitation des procédures (travail collectif), à partir d'une mise en commun et d'une confrontation du travail des élèves: correction des questions et réflexion sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses, exactes ou erronées (sur la base d'une analyse des surlignages réalisés). Il parvient alors à une théorisation collective: comment peut-on s'y prendre pour répondre aux questions ?

Pour développer l'activité réflexive, il incite les élèves, en séance collective, à formuler des hypothèses sur les procédures mobilisées par des élèves d'une autre classe qui ont pu les conduire à produire des réponses fausses.

1. Kanti a-t-il vu la petite fille à l'école, à la gare ou au marché ? Réponse erronée: « Au marché. » (*Exemple d'hypothèse: pour répondre à cette première question, l'élève a cherché le premier nom de lieu indiqué par le texte, dans le premier paragraphe.*)
2. Comment étaient les habits de la petite fille ? Réponse erronée: « Le texte ne parle pas de ses habits. » (*Exemple d'hypothèse: l'élève n'a pas compris le lien entre vêture et vêtement, synonyme d'habit.*)
6. Pourquoi Kanti était-il seul parfois ? Réponse erronée: « Parce que son frère partait en vacances. » (*Exemple d'hypothèse: l'élève a inventé une destination mais il avait bien compris que son frère était parti.*)
7. Est-ce que Kanti était un bon élève ? Réponse erronée: « Oui. » (*Exemple d'hypothèse: l'enfant n'a pas retenu que Kanti n'allait pas à l'école. Ou alors il a cru qu'on pouvait être un bon élève sans aller à l'école.*)
8. Pourquoi le charmeur de serpent avait-il une flûte ? Réponse erronée: « Pour attirer les gens. » (*Exemple d'hypothèse: l'élève ne savait pas que les serpents dressés sont sensibles au mouvement de la flûte. Alors il s'est servi de sa connaissance des musiciens de rue qui jouent dans nos villes. Ou bien il a confondu avec l'histoire du joueur de flûte de Hamelin qui a attiré les enfants avec sa flûte.*)

L'enseignant fait classer les réponses erronées de la pire à la moins mauvaise

Cette hiérarchisation des erreurs ouvre de fructueuses discussions sur la nature des opérations intellectuelles sous-jacentes. Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'élèves anonymes (et non pas en position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les élèves mobilisent des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois.