

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 recourent 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.