



La lecture au début du collège

Synthèse du document que vous pouvez consulter dans son intégralité (121 pages) à l'adresse suivante :

<http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/lecture-debutcollege>

Cathia BATIOT

Publiée en octobre 2007 et rédigée par Jean-Louis Chiss, Michel Fayol, Claudine Garcia-Debanc, José Morais, Martine Rémond, Laurence Rieben, Jean-François Rouet, Éric Barjolle, Danièle Manesse et les membres de l'ONL, cette étude 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 enfin 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 6e et 5e 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.

RECOMMANDATIONS

- La maîtrise de l'expression orale et écrite doit être développée tout au long du collège.
- Les élèves doivent construire une représentation juste de l'objectif de la lecture : on lit pour comprendre.
- L'apprentissage de la lecture doit être poursuivi au début du collège dans toutes les disciplines.
- Il faut favoriser les 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, etc.). Il est nécessaire de proposer des activités et évaluations ne reposant pas toujours sur des supports écrits.
- Un apprentissage systématique et programmé des aspects formels de la langue écrite (grammaire, orthographe, ...) est nécessaire.
- Eviter d'instrumentaliser la lecture et de transformer tout texte en prétexte à d'autres activités sur la langue, tout en veillant à ne pas placer tout texte choisi sur un piédestal, réduisant la lecture à une simple contemplation.
- Dans toutes les disciplines, il est souhaitable de favoriser la relation entre lecture et oral (débat pour favoriser les capacités inférentielles et interprétatives ; réflexion sur textes et documents pour construction d'une argumentation, etc.).
- Rapprocher systématiquement lecture et écriture : l'écriture vient en lisant, l'acte d'écrire peut prolonger efficacement l'acte de lire (annoter, gloser, poursuivre...).
- L'expression écrite n'est pas nécessairement le couronnement du cours : elle doit s'intégrer au fil des séquences comme support didactique et comme objet d'apprentissage.
- Le développement systématique du lexique est essentiel (chaque discipline doit s'assurer de l'intégration et de la maîtrise de son lexique spécifique).



Poursuivre le travail sur la compréhension de consignes.

Développer l'apprentissage de stratégies de lecture différenciées (stratégies de recherche d'informations, reconnaissance et utilisation des organisateurs visuels et sémantiques des textes pour aider à construire du sens et développer les capacités de lecture fonctionnelle), poursuivre la pratique des divers modes de lecture (documentaire, iconographique, etc.).

ÉTAT DES LIEUX

Martine Rémond

L'école se doit d'être très vigilante envers les capacités inférentielles car elles revêtent une grande importance dans le traitement de la langue orale et écrite.

82% des élèves maîtrisent le prélèvement d'informations, mais le score chute à 65% lorsqu'il faut organiser l'information prélevée pour fournir une réponse.

Les pourcentages de réussite décroissent en fonction de la précocité du redoublement.

Dans les études internationales, les élèves français ne répondent pas à nombre d'items pour lesquels il est nécessaire de rédiger la réponse (à noter : les élèves les plus en retard ont le plus fort taux de non-réponse). Les élèves français sont très dépendants de stéréotypes de réponses, donc peu préparés aux diverses exigences des rencontres avec l'écrit au sens défini par PISA : d'une certaine manière, on leur demande de dépasser une sorte de conditionnement).

De nombreux élèves traitent partiellement la consigne, faisant une sorte de « tri sélectif », ne s'occupant que de ce dont ils se savent capables. Ici, ce sont les questionnaires traditionnels de lecture qui doivent être remis en cause : trop souvent, les questions visent une compréhension de surface et la réponse attendue reste limitée (on ne demande à l'élève qu'un mot ou une expression). Or la maigreur de ce type de questionnement ne construit pas un lecteur actif et alimente, au contraire, des représentations erronées de la lecture : l'élève construit une représentation restrictive des tâches de lecture dont il ne s'éloignera plus (à noter : la représentation erronée de l'activité de lecture est 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.

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 : il est donc nécessaire de s'assurer, dès le CP, que la lecture n'est pas perçue comme une activité isolée visant à assurer le décodage.

Ainsi, à l'entrée en sixième, les élèves présentent une très grande hétérogénéité du développement cognitif, social et culturel, qui justifie l'intérêt du travail sur le profil particulier de chacun. Des difficultés de même nature dans différentes disciplines doivent amener les enseignants à travailler de manière transdisciplinaire (compréhension de consignes, de questions, représentation de la tâche, mobilisation des connaissances, etc.).

Toutefois, pour les élèves qui ne disposent pas d'un niveau suffisant en lecture, il faut régler les défaillances phonologiques ou d'accès au lexique orthographique, alors que pour d'autres, il faudra améliorer leur trop faible compréhension de l'oral et de l'écrit.

LES DIFFICULTÉS DE LECTURE EN COLLÈGE

Daniel Manesse

Pour de nombreux élèves, lire c'est dire, oraliser (en articulant, en s'arrêtant aux points, ...) : très peu font état de la construction des significations quand ils s'expriment sur la lecture. Pour les « mauvais » lecteurs, le savoir-lire est par ailleurs très lié à l'oralisation et aux unités lexicales (à noter : 1 élève sur 2, parmi ceux en difficulté d'apprentissage de la lecture, désignent l'obstacle lexical (mots « longs », « difficiles », « compliqués ») de manière obstinée : par là, ils justifient leur peu d'appétence pour la lecture, qui leur coûte une énergie disproportionnée. Cette proportion d'1 sur 2 reste d'ailleurs constante du début à la fin du collège, non pas car leur compétence lexicale ne se diversifie pas, mais sans doute parce que les textes auxquels ils sont confrontés sont de plus en plus difficiles).

Tout comme en lecture, les élèves ont de la production d'écrits une conception « primitive » : lorsqu'on leur demande d'évoquer leurs lacunes dans ce domaine, ils ne parlent que des manques dans les « bas niveaux » de la langue. Ils ont une « conscience juste » de leurs difficultés, mais 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.

La logique qui organise les programmes, dès 1996 (« Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi mais [elle] est subordonnée à l'objectif de maîtrise des discours ») est intellectuellement convaincante parce qu'elle prend le contre-pied d'un enseignement traditionnel disloqué et sans cohérence. Mais cette volonté d'un enseignement structuré par objectifs intégrés (dans les séquences) ne prive-t-elle pas les élèves (notamment ceux les plus en difficulté) de points de repères identifiables ?

Le collège doit rester, pour de nombreux élèves, le lieu de l'apprentissage continué de la lecture et de la langue dans ses aspects formels (consacrer beaucoup de temps à l'acquisition de la norme avec ceux qui ne l'ont pas, n'est pas faire machine arrière car la réflexion sur la langue est déjà une réflexion métalinguistique).

LIER LECTURE, ECRITURE ET ORAL : EN LISANT, EN ECRIVANT

Eric Barjolle

Deux options se présentent pour envisager les rapports entre lecture et écriture, toutes deux postulant une interaction forte entre ces deux activités :

✓ La première part de l'écriture pour aller vers la lecture (par exemple : demander aux élèves de produire un texte en fonction d'une consigne : situation problème résolue grâce aux va-et-vient constants entre lecture et écriture d'une sélection de textes). Problème : cela donne une conception réductrice de la lecture, simple acte de réception, soumis à un objectif, d'où un risque d'oubli du plaisir de lire et d'appui exclusif sur des textes courts.

✓ La seconde part de la lecture : l'écriture prolonge et accompagne la lecture (annotation anthologies, synthèses, interprétations, paraphrase, commentaire, légende, carnet de mise en scène, écriture d'imitation, pastiche, incrustation, textes documentaires divers venant alimenter différents supports : œuvre écrite, musicale, iconographique, cinématographique...). Il s'agit également d'instaurer ou développer des attitudes qui permettront à l'élève de ne pas se perdre dans le dictionnaire. Cela passe par une attention focalisée non plus seulement sur le mot mais bien plus sur son contexte. Le dictionnaire est plutôt à concevoir comme l'aboutissement d'une démarche d'induction du sens grâce au contexte (vérification, recherche de précisions, découverte de polysémie, etc.), un peu comme quand on doit traduire un texte en langue étrangère et que l'on ne dispose que d'un dictionnaire unilingue.

Écriture, lecture et oral : créer un espace d'échange où les corpus prennent vie, parler des choix opérés pour mettre par écrit un travail émanant d'une lecture : activités pouvant trouver leur couronnement dans des activités interdisciplinaires (arts, histoire, technologie, etc.).

LA LECTURE EN CLASSE DE FRANÇAIS : QUESTIONS VIVES ET DISCOURS INSTITUTIONNELS

Jean-Louis CHISS

Certains ont caractérisé les programmes du collège (1996-1998) comme « trop ambitieux », en regard notamment de l'approche discursive, trop ardue pour des élèves ne connaissant déjà pas la langue. Mais cela suppose une antériorité de la langue sur les discours, ce qui ne va pas de soi.

La « subordination » de l'étude de la langue à l'objectif de maîtrise des discours empêcherait l'émergence d'une authentique réflexion métalinguistique. Pour maintenir l'équilibre entre novation et continuité, les programmes du collège ont élaboré une tripartition : grammaire de la phrase / grammaire du texte / grammaire du discours (ce qui pose d'ailleurs le problème de l'emploi du terme « grammaire » dans les trois locutions : pour nombre d'enseignants, le cadre normal de l'investigation générale 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).

La circulaire ministérielle d'octobre 2004 propose deux grands axes :

✓ Le premier est de nature inter ou transdisciplinaire : tous les enseignants sont concernés par la mise en place des compétences de lecture, d'expression écrite et orale.

✓ Le second concerne spécifiquement le français (et les langues anciennes) : l'idée dominante est de se situer doublement, à la fois face aux programmes du collège et aux nouveaux programmes du cycle 3, en insistant sur la maîtrise de la langue, pour aller plus loin que l'ORLF dont on souligne « l'extrême modestie » (p.27). De là émanent des propositions de réécriture des programmes de 6^{ème}, en insistant par exemple sur l'apprentissage systématique du lexique. Problème : si l'on confie à la pratique de la lecture (compréhension) le soin d'accroître 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.

A noter : cette « correction » de 2004 a ajouté à la confusion qu'avaient provoqué les programmes de 96 (par exemple : le terme « discours » n'y figure pas une seule fois, alors que l'approche discursive avait vocation à fédérer tout l'enseignement du français au collège, à lier langue et texte).

Dans le domaine de la lecture, il est recommandé de poursuivre deux activités du cycle 3 : « Dire les textes » et « 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, réactions et appréciations sur et autour du texte.

Le lien avec le premier degré, sur la lecture, passe par plusieurs priorités :

- ✓ littérature, et littérature de jeunesse pour
 - assurer une cohésion culturelle ;
 - accéder à la culture, classique et contemporaine.
- ✓ interprétation des textes (à travers échanges et débats).
- ✓ pratiques sociales des textes de poésie et de théâtre (à travers mises en voix et mises en scène).
- ✓ lien entre lecture et écriture.

Le Socle commun de connaissances et compétences 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 ».

Les utilisations des manuels dans les différentes disciplines sont très diverses, et même d'un enseignant à l'autre dans une même discipline. Leur usage est complexe pour les élèves (support multimodal associant texte, images, schémas, cartes ou tableaux). Le traitement d'une double page de manuel suppose chez l'élève la capacité à mettre en relation des informations de natures diverses et à effectuer des inférences qui sont défailtantes chez beaucoup d'élèves. 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 (index, sommaires, etc.), de sorte qu'ils sous-utilisent leurs manuels comme outils de travail.

Consignes (nature et statut) : un problème important est que l'élève n'est en situation de lecture autonome de consignes que lors des contrôles.

Formes et fonctions de l'écriture en classe : souvent seulement en évaluation, sous-estimant ainsi la fonction heuristique et structurante des écrits intermédiaires, pourtant bons indicateurs de compréhension.

Écrits possibles :

- recueil des représentations initiales (court texte ou schéma légendé, non évalués mais conservés pour plusieurs retours) ;
- activités de transcoding (remplacer la simultanéité des informations par des formulations linguistiques, nécessairement linéaires, etc.) ;
- copie des écritures au tableau (accroître la participation des élèves à leur élaboration) ;
- rédaction des traces écrites ;
- prise de notes (peut être travaillée dès la fin du cycle 3) : lors de sorties scolaires, etc.

Lecture et écriture d'énoncés en mathématiques : le site de l'I.A. d'Aix-Marseille propose la gamme d'exercices suivante : supprimer les informations inutiles / Impossible : pourquoi ? / Savoir ce que je calcule.

Principales difficultés en lecture et écriture de consignes : lecture partielle, prise en compte insuffisante des déterminants et connecteurs, polysémie selon la discipline, capacité insuffisante à mettre en relation les données et à inférer. Remédiation : rédaction de consignes pour des camarades, exercices de mise en relation consignes/réponses, etc.

Lecture documentaire : demander systématiquement une reformulation orale et une justification des interprétations données peut aider l'élève à prendre conscience des stratégies pertinentes pour la recherche d'une information explicite ou à inférer.

Productions écrites et démarche d'investigation scientifiques : se reporter aux travaux d'Astolfi, Peterfalvi et Vérin.

Maîtrise des genres discursifs et de faits de langue dans les diverses disciplines : chaque domaine disciplinaire impose la maîtrise de genres textuels qui peuvent lui être propres. La classe de 6^{ème} propose une première approche de ces genres.

L'ouvrage « La maîtrise de la langue au collège » (1996) regroupe ces faits de langue en relation avec les quatre grandes opérations cognitives requises :

- ✓ généraliser ou spécifier grâce à la valeur générique du présent de l'indicatif, les différentes valeurs de l'article indéfini, le statut particulier de la majuscule pour désigner le genre ou l'espèce ;
- ✓ contextualiser / généraliser grâce à la valeur des déterminants et l'utilisation des marques d'énonciation ;
- ✓ passer du concret à l'abstrait (et inversement) avec les problèmes lexicaux de nominalisation (*la solution obtenue est blanche* → *la blancheur de la solution*) et d'utilisation d'hyperonymes, et les utilisations de termes spécifiques à un domaine discursif donné (ex : « hauteur » en mathématiques ne désigne pas ce qui est haut).

Exemples de travaux pluridisciplinaires :

✓ production d'un lexique utilisant les catégories de description de la langue, d'ordre syntaxique (nature grammaticale, variabilité) ou lexicale (polysémie, définition, synonymes, antonymes, homonymes, paronymes) 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.

- ✓ comparaison des langues pour aider les élèves en difficulté à faire un pas de côté par rapport au français.

Préconisations :

- organiser des actions de formation continue de liaison inter-degrés ;
- travail au sein des équipes pour recenser et classer les situations de lecture et écriture requises dans les diverses disciplines (*ici, complémentarité intéressante entre enseignants du premier degré (polyvalents) et du second degré*) ;
- être curieux des supports des autres disciplines et autres degrés d'enseignement ;
- mettre en place des observations mutuelles inter-degrés.

APPRENDRE LA LECTURE DOCUMENTAIRE : QUELS OBJECTIFS POUR LE COLLÈGE ?

Jean-François Rouet

À l'entrée au collège, les profonds changements dans la nature des textes et les situations de lecture (exigence d'autonomie) sont à l'origine de difficultés nouvelles pour les élèves. La recherche d'informations au sein de textes ou documents complexes nécessite des stratégies visuelles et cognitives parfois très différentes de la lecture soutenue de textes « continus » (narratifs, explicatifs, argumentatifs). Le balayage visuel, la prise d'indices, la comparaison mentale entre des informations issues de passages différents (voire de textes différents) sont aussi des processus cognitifs essentiels.

Deux aspects de la lecture fonctionnelle :

✓ La maîtrise des organisateurs visuels (paragraphe, typographie, ponctuation, etc.) et sémantiques (à chaque type ou genre de texte correspondent des schémas typiques d'organisation des idées : la structure rhétorique joue un rôle important dans la compréhension globale du texte ; titres, intertitres et connecteurs, bien que partiellement redondants avec les repères visuels). Le lecteur expert les utilise automatiquement, et leur repérage (soulignement, etc.) permet d'accroître vitesse de lecture et compréhension.

Les enfants de moins de 12 ans n'ont pas connaissance des marques paratextuelles, ou n'en ont qu'une maîtrise très superficielle. Une conception du paragraphe basée sur l'unité thématique n'apparaît que vers cet âge (même chez les élèves sans difficulté d'apprentissage) : avant, les élèves définissent le paragraphe en faisant référence au graphisme, au volume physique ou à la ponctuation.

L'acquisition des connaissances métatextuelles n'est jamais vraiment finie, mais reste peu développée jusqu'à 10 ans. Elle semble très liée aux stratégies de compréhension.

L'apprentissage des organisateurs du texte est progressif, à mesure que l'enfant multiplie les « expériences » de lecture. Il s'agit donc d'apprentissages tardifs et souvent implicites.

✓ Les stratégies de lecture non-linéaire : en recherche d'informations, le lecteur ne s'engage 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. La recherche d'informations sollicite des stratégies différentes (et parfois opposées) à celle de la compréhension « soutenue », et la connaissance du fonctionnement des organisateurs textuels est importante.

Trois grandes stratégies ressortent généralement : feuilleter, utiliser la table des matières ou recourir à l'index.

À l'entrée au collège, les élèves doivent :

- apprendre à reconnaître et utiliser les organisateurs des textes, visuels et sémantiques ;
- apprendre à adopter des stratégies de lecture différenciées (donc les connaître).

L'absence d'entraînement systématique, d'explicitation et de guidage fait que seuls les élèves les mieux armés au départ peuvent progresser vers une réelle expertise en lecture.

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LA LECTURE, AU COLLÈGE

Michel Fayol – José Morais – Laurence Rieben

L'entrée au collège entraîne de nouvelles contraintes et bénéficie de nouvelles possibilités, cognitives et sociales : à l'entrée au collège, les élèves doivent apprendre et mettre en œuvre des stratégies diversifiées de lecture, et faire preuve de flexibilité dans cette mise en œuvre.

Dans le même temps, les enfants se développent : la vitesse de traitement augmente, les capacités de contrôle et d'autorégulation évoluent très fortement, les savoirs et savoir-faire s'accroissent beaucoup plus vite.

Les lectures au collège sont diversifiées et présentent différents degrés de difficultés, liées surtout 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.

Ce nouveau type d'exigence en lecture risque de poser des obstacles encore plus importants aux élèves en difficulté (il a été observé, par exemple, que les élèves présentant un trouble d'apprentissage de la lecture ont plus de difficultés que les autres à apprendre du vocabulaire). Il est donc très important d'offrir à ces élèves la possibilité de passer par l'enseignement oral, ce qui par ailleurs n'amoindrit pas le rôle prépondérant du texte.