

On n'a jamais fini

d'apprendre à lire



Il est dit dans le Contrat pour l'École que les apprentissages de base ne sont pas suffisamment maîtrisés par tous les élèves. C'est le constat que fait également Micheline Laurent, inspectrice de français dans l'enseignement secondaire inférieur, et ce particulièrement dans les filières professionnelles où elle rencontre de nombreux élèves qui déchiffrent et ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

Mais peut-on réellement parler de lecture puisque lire c'est d'abord produire du sens ? C'est pour Micheline Laurent une des questions qui se posent aujourd'hui à l'enseignement: tant qu'on n'apprendra pas aux élèves, dans des situations motivantes et attractives, ce que signifie l'acte de lire, en faisant bien prendre conscience de toutes les démarches intellectuelles qu'il suppose, tous les élèves ne maîtriseront pas la lecture et l'écriture à la sortie de l'école...

JOURNAL DE L'ALPHA: Pouvez-vous décrire ce que vous voyez dans les écoles aujourd'hui ?

Micheline LAURENT: Il y a, dans les premières années du secondaire, en 1^{ère} B (1^{ère} accueil), 2^e P, 3^e P (voir encadré), ou même également dans les CEFA, des élèves – et je parle ici des élèves dont la langue maternelle est le français – pour qui la lecture n'a aucun sens et qui, si on les observe bien, lisent en suivant le texte du doigt. En réalité ils

déchiffrent, c'est-à-dire que ce sont des élèves qui n'ont jamais franchi le pas entre le décodage et la lecture-sens. Quand ils ont fini de déchiffrer, ils sont incapables d'expliquer ce qu'ils viennent de lire.

Dans ces filières qui, quoi qu'on dise, constituent trop souvent des filières de relégation, la plupart des jeunes ont déjà accumulé du retard: dans certaines classes de 2^e P, ils sont parfois un tiers de la classe à avoir 15-16 ans. Ils n'en ont évidemment plus 'rien à cirer' des activités de formation commune. Mais par la force des choses, ils passent de classe. Evidemment, ils ont des échecs en français, mais on ne peut pas maintenir un élève de 17-18 ans avec des petits de 12-13 ans si par ailleurs il satisfait dans les branches techniques et les ateliers de formation professionnelle. Ces élèves arrivent ainsi au bout de leur scolarité en ne sachant toujours pas véritablement lire et écrire.

Comment expliquez-vous que ces élèves ne maîtrisent pas la langue écrite au bout de 6 années d'école primaire ?

M.L. : Je ne suis pas une spécialiste de l'apprentissage de la lecture dans le fondamental – mais j'entends dire pas mal de choses de la part de ceux qui le connaissent bien. Une fois les premières années du primaire passées, on ne développe plus beaucoup les compétences en lecture. Les élèves à qui on a d'abord appris à décoder sans lien avec le sens – parce que ça se fait encore et ça se refait de plus en plus m'a-t-on dit –, ces élèves-là, si on ne fait rien dans le fondamental pour les faire accéder au sens, ils arriveront dans le secondaire sans réelles compétences en lecture. Vous connaissez la suite...

Vous avez l'air pessimiste...

M.L. : J'ai de fortes craintes avec la tendance qui dit qu'on peut apprendre à lire sans faire de sens, que du moment qu'on arrive à décoder, le sens viendra de lui-même par après.

1^{ère} A, 1^{ère} B, 2^e P, 3^e P...

La première année du secondaire (1^{ère} A) accueille tous les élèves à l'issue de leur scolarité primaire sauf ceux qui n'ont pu achever avec réussite le primaire en sept ans et n'ont donc pas obtenu le CEB.

Ceux-là se retrouvent en 1^{ère} B. Dès la 2^e secondaire, les élèves peuvent se retrouver en 2^e C (2^e générale) ou en 2^e P (2^e professionnelle). Les élèves issus de la 1^{ère} B sont eux orientés vers une 1^{ère} A ou, le plus souvent, vers une 2^e P.

Pour les enfants dont la famille compense, dont la famille fait le lien avec le sens, montre que la lecture est source de plaisir, d'information, de partage..., il n'y aura pas de problème. Mais pour les autres, il faut des situations de classe où on voit à quoi sert la lecture, où on voit que la lecture ce n'est pas uniquement lire des syllabes les unes derrière les autres, mais que c'est avant tout comprendre un message. Il faut montrer aux élèves qu'il y a un ensemble d'éléments – qui ne sont ni des lettres ni des mots – qui permettent de tirer des informations pour comprendre le message: le support, le contexte, etc. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas s'attacher aussi aux signaux orthographiques. A ce sujet, j'ai entendu un jour une chercheuse française qui expliquait ce qu'ils font avec les enfants à partir de titres de journaux. Par exemple, au moment du tournoi de tennis de Bercy, il y avait un titre de journal intitulé "Paris gagné": le 's' à la fin de Paris était évidemment essentiel ! C'était en fait un article qui montrait que le joueur de tennis avait gagné Paris, avait gagné le public de Paris. Et donc elle expliquait qu'on montrait aux élèves que le signal orthographique était très important dans ce cas-là puisqu'il était déterminant pour comprendre le sens du message.

Pensez-vous que la remédiation puisse aider les élèves en difficulté avec l'écrit ?

M.L. : Pour les élèves en difficulté au début du fondamental, les élèves dont on perçoit très vite qu'ils décrochent en lecture, qu'ils ne suivent pas – quoiqu'il faille aussi donner du temps – je pense qu'un soutien spécifique avec des méthodes appropriées, adaptées à leurs propres difficultés peut avoir sa raison d'être. Mais cette remédia-

tion, de quelque ordre qu'elle soit, doit se faire en plus des activités de lecture pour rencontrer les difficultés spécifiques de certains enfants. Il ne faut pas généraliser et en faire une pratique de classe. Si on en fait une pratique de classe, fatalement ce sont ceux qui sont les plus favorisés, c'est-à-dire ceux qui ont un environnement qui leur explique ce qu'est un livre, qui franchiront le pas et les autres ne le franchiront pas. Et il y en a sans arrêt qui ne le franchissent pas puisqu'on les retrouve avec les mêmes difficultés dans le secondaire.

Vous n'avez parlé jusqu'à présent que de la lecture. Comment voyez-vous l'apprentissage de l'écriture ?

M.L. : Pour moi, tout comme il faut lier la lecture au sens, il faut lier l'écriture à la lecture. Bien sûr, pour l'orthographe, on a besoin de décomposer le mot en syllabes et en lettres. Il faut donc aussi apprendre à décomposer mais le problème se pose quand on a tendance à ne faire que ça et donc les compétences en lecture ne se développent pas...

Que font les professeurs de français du secondaire quand ils se trouvent face à des élèves qui déchiffrent ?

M.L. : Ils font ce qu'ils peuvent. Vous trouvez un peu de tout. C'est-à-dire que certains essaient de faire du rattrapage, de la remédiation. Ils utilisent des manuels du fondamental, mais ce sont des outils qui proposent des textes qui ne sont absolument pas adaptés à l'âge des élèves. Donc même si, à la limite, on leur fait faire quelques progrès en lecture, on ne les réconcilie absolument pas avec l'écrit. Il y a un manque important d'outils... Le pire c'est quand le professeur se résigne à ce qu'une partie des élèves de

sa classe ne sache pas lire. Certains lisent des histoires aux élèves pour leur montrer que c'est agréable et ils en discutent ensuite. C'est très bien mais ça ne leur apprendra pas à lire. Il faut bien comprendre que tout ce que je dis là, ce ne sont pas des reproches mais juste des constats.

Les résultats des enquêtes internationales sur les compétences en lecture des élèves de la Communauté française ne vous étonnent donc pas ?

M.L. : Quand j'ai vu les résultats d'une enquête internationale en 91 ¹, j'ai été très étonnée d'observer la moyenne générale de la Communauté française, je me demandais comment il se faisait que le résultat était si bas. Tant que j'étais professeur, comme ma classe avait un bon résultat, je ne pouvais pas comprendre. Maintenant que je circule comme inspectrice dans toutes les écoles, je comprends mieux.



Mes primaires ont été difficiles. On ne comprenait pas pourquoi je ne suivais pas. On disait que j'étais soit trop bête ou soit trop paresseuse. Un jour, un prof m'a giflée car je ne savais pas lire le mot 'poire'. Elle m'a mise en 2^e maternelle alors que j'étais en 2^e année primaire. La honte !!! Mais un prof de religion avait compris que je n'étais pas un cancre, j'avais tout simplement des difficultés scolaires.

Il a conseillé à ma mère de me mettre dans une école spéciale. On était tous mélangés : des sourds, des aveugles, des caractériels. On la surnommait : l'école des fous.

C'était une école où on me comprenait et où on m'aidait dans mes difficultés. Je me suis épanouie et en dernière année, on m'a demandé quel métier je voulais faire. J'ai dit : psychologue... Bien sûr, je ne pouvais pas et je suis allée à l'école pour la décoration.

J'ai eu beaucoup de difficultés, car sortir d'un enseignement spécial et se réintégrer dans l'enseignement normal c'est compliqué. Je suis partie travailler à 16 ans.

L'enquête Pisa ² vise les élèves de 15 ans. S'ils sont 'à l'heure', ils sont donc en 4^e secondaire. Les élèves qui ne sont pas 'à l'heure', qui ont des retards en lecture et qui se retrouvent dans le professionnel tirent les résultats de Pisa vers le bas. Les enquêtes en lecture montrent qu'à 8 ans, la plupart des enfants savent localiser des informations explicites dans un texte mais il faut encore leur apprendre à saisir l'implicite, leur montrer qu'il n'y a pas seulement ce qui est écrit, qu'il y a aussi ce qui est suggéré et leur apprendre à faire des inférences, donc à raisonner, à mettre en relation des informations, etc. Or, qu'est-ce qui se passe ? Pisa montre bien qu'à 15 ans, les élèves savent toujours localiser des informations explicites mais qu'ils ont des problèmes pour saisir l'implicite, pour raisonner à partir des informa-

tions explicites, pour interpréter, faire fonctionner leur esprit critique sur ce que le texte leur apprend, sur la manière dont le texte leur transmet un message. Au début du secondaire, ce sont toutes des choses qu'on ne travaille pas suffisamment.

C'est aussi ce que vous observez dans les classes ?

M.L. : Je mène moi-même des petites recherches personnelles. Il m'arrive d'animer une activité de lecture avec les élèves pour voir où ils en sont. Dans une classe de 1^{ère} B, je leur avais ainsi donné un début de récit et je leur avais demandé de dire chacun ce qu'ils voyaient. Il y avait des personnages, il y avait un décor et j'ai été très étonnée quand des élèves m'ont dit: "Moi je ne vois rien". Je leur ai répondu: "Ce n'est

pas possible que tu ne voies rien. Si c'était un film, quelles images verrais-tu ?". Mais ils ne voyaient rien. Ils n'avaient pas compris que lorsqu'on commence à lire un récit, on entre dans l'univers d'une histoire avec des personnages, et qu'il y a des détails du texte qui vont nous permettre de nous représenter les choses...

Qu'est-ce qu'il faudrait faire selon vous pour faire progresser ces élèves en lecture ?

M.L. : En tant qu'enseignante et inspectrice de français, ce que je vise surtout c'est que les élèves prennent goût à la lecture, qu'ils échangent et interagissent sur ce qu'ils ont lu... C'est ce que j'appelle la socialisation autour de la lecture. On part de leurs impressions, de leur ressenti, des hypothèses qu'ils élaborent, des questions qu'ils se posent et on partage, un peu comme

dans les 'cercles de lecture'. Ça permet de mettre en commun ce qu'il y a dans la tête de chacun des élèves de la classe. Ceux qui comprennent mieux peuvent provoquer des déclics chez les autres. Les élèves vont se questionner: "Comment est-ce que tu peux dire ça ?", "Je peux le dire parce que je le vois à tel endroit dans le texte", etc.

On peut aussi faire travailler les élèves sur des représentations mentales autour de textes informatifs. On va ensuite voir dans le texte ce qu'il nous donne comme informations, si ça change quelque chose à nos représentations de départ. Il faut échanger, il faut confronter ses idées, ses interprétations, ses jugements, il faut débattre, il faut mettre ensemble et partager ce que chacun comprend... On en revient toujours à l'idée de la liaison avec le sens.

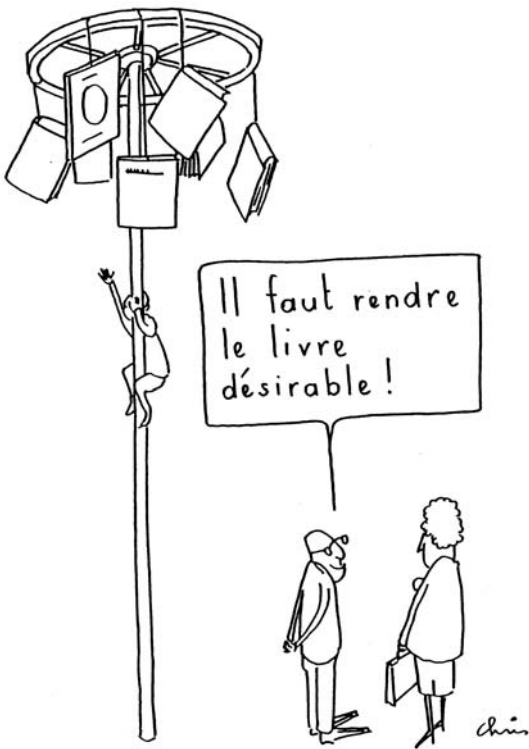
C'est tout un combat actuellement de faire en sorte que dans les pratiques de classe s'installent les activités qui permettent aux élèves de faire du sens avec la lecture.

On n'a jamais fini d'apprendre à lire !

Et à écrire ?

M.L. : Non plus... Et c'est aussi très important de travailler l'écriture. Quand on demande à tous les élèves d'écrire, même simplement, on leur permet à tous de s'impliquer. Si les activités autour d'un texte ne se font qu'oralement, il y en a toujours qui ne se mêlent pas au dialogue. Le professeur est pris dans son animation, ne sait pas tout voir, il avance avec quelques élèves – ceux qui participent – et puis, à un moment, il pose à tous la question: "Est-ce que tout le monde est d'accord ?". Si certains n'ont pas réfléchi, comment voulez-vous qu'ils disent qu'ils sont d'accord ou pas ? Donc par facilité, pour qu'on ne les





embête pas, ils disent qu'ils sont d'accord. De toute façon ils n'ont pas d'avis propre puisqu'ils n'ont pas réfléchi. Mais si on oblige tous les élèves à mettre une réflexion par écrit, tous sont obligés de s'impliquer. Suite à la petite réflexion qu'ils ont faite, ils vont réaliser qu'ils ont des choses à dire, ils vont être amenés à s'impliquer. On peut ainsi faire monter tout le monde, chacun à partir du niveau où il se trouve.

Pouvez-vous donner un exemple concret ?

M.L. : J'étais une fois dans une classe de 2^e professionnelle où j'ai mené une activité de lecture. J'ai fait lire un texte aux élèves en leur demandant d'écrire une petite réflexion que le texte leur inspirait. A ce moment-là, le professeur m'a informée que certains élèves ne savaient pas écrire. Alors j'ai dit à la classe: *"Ceux qui ne savent pas écrire une phrase écrivent un mot mais un mot très important pour eux par rapport à ce qu'ils ont envie de dire sur le texte"*. Un seul élève

n'a écrit qu'un mot. Les autres ont écrit des choses qui étaient parfois très mal formulées mais ils ont écrit. On a commencé par celui qui n'avait écrit qu'un mot. Ce mot, c'était 'comique'. Or le texte était une petite fable dans laquelle on voyait un mois, le mois de janvier, qui était personnifié et qui se plaignait de son sort. Il faisait une dépression, allait voir le médecin... C'était effectivement comique de voir le mois de janvier personnifié. Donc, en écrivant 'comique', l'élève était déjà à un haut niveau de compréhension en lecture. Il émettait à la fois un jugement et une interprétation. En réalité, il n'arrivait pas à bien formuler ce qu'il pensait par écrit car, quand je lui ai demandé d'expliquer oralement sa réponse, il a su le faire.

Comme pour la lecture, il y a énormément à faire du point de vue du développement des compétences en écriture dans le secondaire inférieur. Si un élève est barré par l'écrit, ce n'est pas en renonçant à le faire écrire qu'on lui apprendra à écrire. On apprend à écrire en écrivant. Comme pour toute chose dans la vie, on apprend en le faisant. La communication des écrits est aussi très importante...

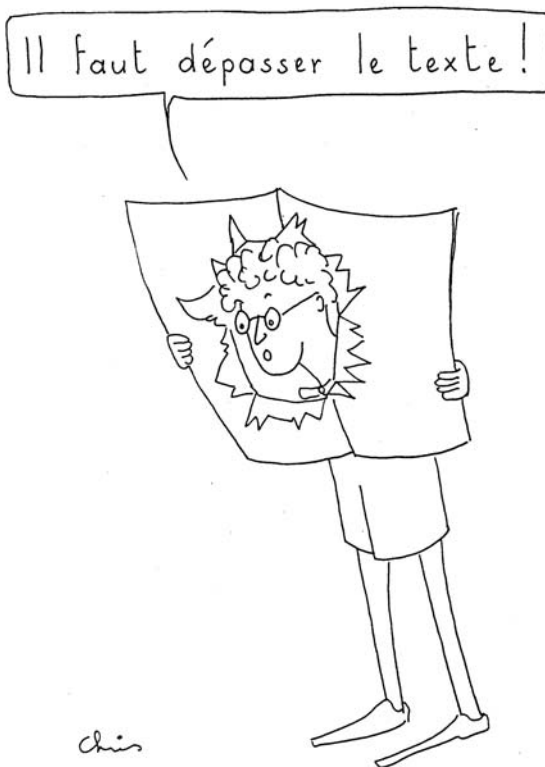
C'est-à-dire ?

M.L. : Je pense qu'il faut aussi travailler la formulation pour l'améliorer, pour qu'on comprenne mieux ce que chacun veut dire. Si on permet à l'élève de garder ses réflexions telles qu'il les a exprimées par écrit – et même si on corrige l'orthographe et la ponctuation –, on ne lui permet pas de progresser. Par contre, s'il les communique aux autres, il y en aura toujours qui mettront le doigt sur ce qu'ils ne comprennent pas: *"Qu'est-ce que tu veux dire?"*.

L'élève peut alors se rendre compte que la manière dont il a formulé sa pensée fait barrage à la compréhension, à la communication. Les élèves savent très bien déceler chez les autres quand quelque chose est mal exprimé. C'est donc important de provoquer des rencontres où les élèves vont communiquer à des pairs, d'autres personnes que le professeur qui lui a l'habitude de compenser, d'essayer de comprendre ce que l'élève veut dire. Mais si les élèves savent que ce qu'ils écrivent va être lu par d'autres, des élèves d'une autre classe ou d'une autre école par exemple, ils vont être plus attentifs à la formulation car ils ne seront pas là pour expliquer ce qu'ils ont écrit. Dans la classe, ils peuvent encore le faire. Finalement, tout est lié autour des grands axes de la communication du cours de français³, à savoir lire, écrire, parler et écouter.

Pensez-vous que le Contrat pour l'École va changer quelque chose à ce que vous analysez ?

M.L. : Avec le Contrat pour l'École, on va mettre l'accent sur le fondamental en recentrant les efforts sur les apprentissages de base et en soutenant directement les élèves qui décrochent dès la 1^{ère} ou la 2^e année. Pour autant qu'on travaille davantage sur le sens, il devrait y avoir beaucoup moins d'élèves qui arrivent dans le secondaire avec des problèmes en lecture-écriture. Mais on ne verra les effets de ces mesures que dans 6 ans et, en attendant, on patagera toujours autant dans le secondaire. Des élèves se retrouveront toujours dans les filières professionnelles sans avoir pu faire du sens avec la lecture. Certains continueront à passer de classe parce qu'ils sont bons dans les cours pratiques et débarqueront dans la vie



active sans réelle maîtrise de la lecture et de l'écriture. Si on veut que cela change, il faudrait aussi agir dans le secondaire...

Quels sont les changements qui vous paraissent indispensables ?

M.L. : On sait très bien que la Communauté française a le record des inégalités. Avec le libre choix des parents, on obtient fatalement des écoles qui regroupent des élèves en grande difficulté et des écoles qui regroupent des élèves plus favorisés. Tant que les parents pourront librement choisir l'école de leurs enfants, tant qu'on fera librement des classes fortes et qu'on reléguera les élèves plus faibles vers certaines écoles, des professeurs se retrouveront avec un groupe homogène faible dans leur classe. Et avec un groupe homogène faible, on ne sait guère faire progresser les élèves. Si vous faites par

exemple des activités d'échange en lecture, il n'y en aura pas un pour provoquer le déclic chez les autres. Il est donc important d'avoir des classes hétérogènes. Il est par ailleurs faux de croire que cela va tirer les bons élèves vers le bas. Si on met les élèves en situation d'échange et d'interaction, ceux qui ont compris sont amenés à expliquer aux autres. Et donc à réfléchir, à analyser leur démarche, à comprendre pourquoi les autres rencontrent des difficultés. Cela les fait progresser eux aussi. Les classes homogènes faibles, c'est vraiment le pire. Et ce n'est pas la seule raison...

Que voulez-vous dire ?

M.L. : Ce qui m'interpelle beaucoup dans les observations que je fais dans les classes, c'est que le professeur qui est confronté à une classe homogène faible a tendance à se résigner et à réduire ses objectifs. Il se dit que s'il arrive déjà à réconcilier les élèves – qui souvent ne sont pas seulement en difficulté sur le plan scolaire – avec eux-mêmes et avec certaines activités scolaires, c'est déjà bien. Les faire progresser en lecture et écriture passe souvent au second plan. D'autant plus que les professeurs ne sont pas formés pour répondre aux besoins de ces élèves et qu'il n'existe pas vraiment d'outils adaptés qui pourraient les aider.

Il ne faut pas oublier non plus que, dans ces classes regroupant les élèves en difficulté, il y a souvent aussi des problèmes de discipline. Cela n'encourage pas le professeur à pratiquer des méthodologies d'échange actives parce qu'en provoquant des interactions, les élèves risquent de faire du bruit... C'est plus facile de les 'tenir' en leur donnant individuellement des exercices de drill systématique.

Y a-t-il d'autres mesures qui, selon vous, devraient être prises dans le secondaire ?

M.L. : Bien sûr, il y a d'autres choses qui pourraient être faites en haut lieu pour apporter un soutien aux élèves en difficulté. On ne donne par exemple pas les moyens aux écoles d'organiser des renforcements pour ces élèves-là. Je rêve d'un monde idéal où on disposerait de beaucoup d'argent à investir dans l'éducation. Au début du secondaire, on ferait un diagnostic pour voir quels sont les élèves qui ont des problèmes de maîtrise de la langue. Les écoles bénéficieraient alors d'heures supplémentaires, hors NTPP⁴, avec des personnes-ressources formées à cet effet, pour organiser une réelle remédiation tout au long de l'année scolaire...

Propos recueillis par
Sylvie-Anne GOFFINET

1 Recherche internationale entreprise par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) sur le niveau en lecture des élèves.

2 Voir note 4 de la page 21.

3 Le Décret Missions (1997) stipule qu'au premier degré du secondaire, enseigner la langue française consiste à placer l'élève dans des situations de communication lui permettant de mettre en œuvre des ensembles organisés de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes assurant la maîtrise progressive des compétences fixées par le référentiel 'Socles de compétences'.

4 Il s'agit du nombre de périodes à attribuer aux professeurs en fonction du nombre d'élèves de l'école.