

Partie II, Lucy Gonzalez, Béatrice Muller, Corinne Neuhart

Enquête lecture, protocole et tentative d'analyse

Quel point commun y a-t-il entre un aoutien allongé sur sa serviette, sur le sable brulant de la plage, lisant le dernier roman estival à la mode, un étudiant qui compulse des documents pour alimenter sa thèse de dernière année de pharmacie, et un enfant de 10 ans qui dévore sa bande dessinée manga et qui y retrouve ses héros favoris ? Entre ces trois situations, les différences sont marquées. D'une part la lecture de chacun tend vers deux buts opposés ; d'un côté le plaisir de s'évader, de s'aventurer, de rêver ; de l'autre le travail de recherche. L'environnement des lecteurs est divers, la plage, une bibliothèque ou une chambre. Mais un point commun subsiste, la lecture : cet acte tellement familier, quotidien, automatique qu'il en devient « naturel ». Pourtant ce terme faisant référence à la « nature » est un paradoxe. L'acte de lire, s'il apparaît comme facile à la majorité des normo-lecteurs, pose des difficultés à bon nombre d'élèves et en particulier à ceux atteints de troubles spécifiques du langage écrit. En effet, l'acte de lire requiert des mécanismes cognitifs complexes mais aussi des compétences multiples et spécialisées qui s'apprennent à l'école.

Au vu de la complexité à expliquer ce qu'est « lire », justement parce que la définition est constituée d'automatismes non conscients et de stratégies que l'école fait acquérir pour l'enrichir parce que chaque technicien du lire médecin, neurologue, orthophoniste, enseignant pourrait donner sa vision propre et spécialisée de la lecture, nous avons restreint notre champ d'étude en tentant de mettre en parallèle le point de vue des enseignants et celui des élèves en général.

Notre projet d'étude s'est porté sur les élèves dyslexiques qui présentent des troubles spécifiques, développant vis-à-vis de la lecture un rapport chaotique, anxiogène et à l'opposé du « naturel » dont nous parlions précédemment. Il nous a paru intéressant de comparer dans une enquête sur le « lire » ce qu'expriment les élèves normo-lecteurs et les élèves dyslexiques. Ensuite la confrontation entre les paroles de ces élèves et nos attentes de professeur a amenés le groupe de travail à expérimenter des outils pédagogiques présentés dans ce dossier en ligne.

I. Description du protocole de l'enquête réalisée de novembre à février 2011

1- Les objectifs de l'étude

L'étude porte sur les difficultés rencontrées dans l'acte de lecture par les élèves dyslexiques de collège et de lycée.

Plus précisément, cette enquête a pour objectifs de :

- Connaître les difficultés précises des élèves dyslexiques.
- Définir l'acte de lecture pour un élève dyslexique.
- Connaître la méthode, les stratégies spécifiques de lecture développées par les enfants dyslexiques.

2- La population cible.

Notre base de sondage est constituée des classes de tous niveaux des professeurs du GRF, du collège - 6ème - 5ème, 4ème-3ème et au lycée. Nous avons obtenu un accord préalable des chefs d'établissement et des parents des élèves.

La sélection de ces classes a été faite de manière à pouvoir interroger autant d'élèves dyslexiques que d'élèves normo-lecteurs, tirés au sort parmi une classe entière.

L'enquête a porté sur 167 élèves dyslexiques et autant de normo-lecteurs pour le cycle secondaire. L'échantillon d'élèves se répartit de la sorte : 6^{ème}- 5^{ème} = 66 élèves ; 3^{ème}- 4^{ème} = 41 élèves ; lycée = 18 élèves.

3. Questionnement / Déroulement

Un débat interne a d'abord eu lieu entre un questionnement à choix multiples ou un questionnement ouvert. Comme près de 15 % des élèves qui entrent au collège sont en difficulté de lecture, **il nous a paru intéressant de ne pas influencer les élèves et de récolter leurs stratégies effectives de lecture dans une réponse spontanée.**

Nous espérons obtenir des éléments de réponse sur les évolutions notables en lecture au cours du secondaire, sur le cycle où les stratégies de lecture deviennent significatives par rapport aux attendus de l'enseignant ou encore à la question suivante : y a-t-il des différences de stratégies entre un élève dyslexique suivi en orthophonie et un élève normo-lecteur qui a automatisé seul l'acte de déchiffrage ?

Mode de Passation :

- Énoncer les questions à l'oral, doubler à l'écrit (projection ou écrit au tableau)
- Si besoin, le professeur est le secrétaire pour les élèves dys qui en auraient besoin
- L'élève utilise une grande feuille simple. Il note :

Année de naissance

Sexe

Classe

Il n'écrit pas son nom mais un numéro code qui garantit l'anonymat : exemple : 68160 (code postal Ste Marie aux Mines) 6 (signifie 6^e) et un numéro fictif pour l'élève (1)

6	8	1	6	0	6	1
---	---	---	---	---	---	---

- A lire à voix haute :

« Vous allez participer à une enquête sur la lecture. C'est un questionnaire anonyme et non noté. Merci de le faire sérieusement. »

- Lire la première question, l'écrire au tableau puis lire la deuxième et l'écrire au tableau.
- 1. Qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu lis **un** texte ?
- 2. Un professeur te demande de comprendre ce que tu lis. A quoi fais-tu attention d'habitude ?

PAUSE / Temps de réponse

Lis ce texte (Texte 1 Français 6°/ 5° ou 4°/3° ou lycée)

- 3. Qu'est-ce qui a été difficile pour toi quand tu as lu **ce** texte ?
- 4. A quoi as-tu fait attention quand tu as lu **ce** texte ?

Tous les élèves ont été interrogés sur un texte de français et comme deuxième texte, en proportion, les élèves se sont répartis les textes des cinq autres matières testées : les mathématiques, l'anglais, l'allemand, l'histoire-géographie et les sciences de la vie et de la terre. Malheureusement la deuxième partie de cette enquête n'a pas été exploitable faute d'un échantillon représentatif d'élèves par discipline. Malgré notre frustration, nous n'avons pu exploiter que la première partie de l'enquête.

II. Résultats et interprétations

A) premières questions : Qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu lis **un** texte ?
Qu'est-ce qui a été difficile pour toi quand tu as lu **ce** texte ?

- 1. Lorsque nous interrogeons les élèves, qu'ils soient dyslexiques ou non, sur leurs difficultés de lecture en général, les réponses spontanées et majoritaires concernent tout ce qui est en rapport avec la compréhension des textes. Il n'y a pas de différence entre les élèves dyslexiques et les autres, pour eux, lire c'est en priorité comprendre. Nous avons donc étudié les raisons qu'ils avancent pour expliquer qu'ils ne comprennent pas un texte.
Les réponses se déclinent de la façon suivante :

A tous les niveaux, s'ils ont des difficultés à comprendre, c'est qu'ils sont confrontés à du vocabulaire compliqué ou soutenu, des mots inconnus, et pour les dyslexiques il faut ajouter des mots « bizarres » et « difficiles », termes qui reviennent très souvent.

Cette première observation de leurs réponses met déjà en évidence le malentendu qu'il y a sur le sens de « comprendre un texte ». Les élèves sont convaincus que comprendre de l'écrit suppose de comprendre les mots difficiles, c'est l'idée qu'ils expriment quand on leur pose la question en général. Or, dans la deuxième épreuve, lorsqu'ils sont confrontés au texte de français qui contient un vocabulaire parfois difficile, les élèves dyslexiques sont très peu nombreux à dire qu'ils n'ont pas compris le texte. En effet, les difficultés de certains mots n'affectent pas le sens global du texte. Sauf dans des cas très précis de textes spécialisés pour lesquels la maîtrise du vocabulaire technique est nécessaire à la compréhension,

dans l'enquête la question concernait la lecture en général ; selon l'expérience des élèves, la majorité des textes auxquels ils ont été confrontés ne relèvent pas de ces cas particuliers. En conséquence, les élèves se fourvoient dans l'interprétation de leur incompréhension.



Ainsi **une des pistes pédagogiques à creuser concerne la manière dont on évalue sa non-compréhension**. Une autre donnée est venue encourager cette démarche, c'est le fait que beaucoup d'élèves dyslexiques qui disent avoir massivement des difficultés à comprendre les textes en général, répondent que rien n'est difficile dans le texte qu'ils ont sous les yeux. Il y a donc une différence importante entre leur représentation de la lecture en général et leur vision de leur lecture en pratique. En se braquant sur le vocabulaire, trop d'élèves réduisent leurs capacités à comprendre un texte. C'est net, en particulier pour les élèves dyslexiques, qui se focalisent sur les mots inconnus en les surlignant d'entrée dans un texte.

Une première distinction s'établit au lycée cependant entre les dyslexiques et les normo-lecteurs. Les élèves dyslexiques ne semblent pas conscients de leurs incapacités précises par rapport à la compréhension en lecture. Le faible taux de réponses concernant les difficultés de mémorisation des informations, les difficultés de concentration, les difficultés à s'orienter dans la page pour gérer le paratexte, ou encore prendre en compte la fatigue engendrée par la lecture en témoignent. **Seuls les lycéens normo-lecteurs** évoquent de façon significative des difficultés à « mémoriser les étapes ou des éléments essentiels du texte » et **semblent donc plus conscients de l'importance de la mémoire de travail**.

Une deuxième distinction notable apparaît entre les jeunes collégiens de 6^{ème}, 5^{ème} et leurs aînés à partir de la classe de 4^{ème}.

2. Chez les plus jeunes, les difficultés de déchiffrage viennent en deuxième position pour expliquer les incompréhensions en lecture. Le nombre de réponses des élèves normo-lecteurs sur ce sujet est deux fois moins élevé que celui des élèves dyslexiques. Mais ce qui est remarquable, c'est qu'on aurait pu penser que ces élèves normo-lecteurs de 6^o et de 5^o n'avancent plus cette raison comme origine de leurs difficultés. Ce constat est corroboré par les réponses des élèves lambda qui signalent, dans des proportions non négligeables, des difficultés de déchiffrage pour le texte de français. Toutefois, nous remarquons que les élèves lambda sont plus précis pour décrire leurs difficultés de déchiffrage ; ils parlent de lire les noms propres, les lettres muettes, les syllabes, les liaisons, la ponctuation.

A partir de la quatrième, le déchiffrage ne perturbe plus guère les normo-lecteurs et nous n'en trouvons nulle mention au lycée. Chez les dyslexiques, le déchiffrage inquiète les 4^{ème}, 3^{ème} dans un contexte général mais dans les faits, dans un contexte précis face au texte de français, leur représentation est meilleure ; seule une minorité évoque encore « la vitesse de lecture » et la prononciation de mots longs et difficiles. **Au lycée, les dyslexiques gagnent en précision par rapport à leurs difficultés en déchiffrage** : ils se disent perturbés dans le texte français par le fait de « perdre le fil s'ils ne sont pas concentrés », par la

« ponctuation », par la prononciation des « mots nouveaux » et des mots avec de « nombreuses consonnes. »



Il nous est donc apparu légitime de penser **que les pistes pédagogiques mises en place pour faciliter l'accès au déchiffrage peuvent apporter une aide non seulement aux élèves dyslexiques mais à une partie des élèves normo-lecteurs de 6° et 5° qui sont encore fragiles dans ce domaine.**

Un vrai tournant se dessine à partir de la 4^{ème} où le déchiffrage n'apparaît qu'en troisième position après la présentation des documents. On peut entrevoir ici les fruits du travail orthophonique

3. Pour les 6^{ème} 5ème, **les raisons invoquées dans un troisième temps pour expliquer les difficultés en lecture concernant la présentation des documents.** Il y a une différence importante, entre les deux groupes d'élèves testés : le nombre de réponses concernant la présentation est doublé pour les élèves dyslexiques. Cependant, il apparaît que c'est une préoccupation annoncée par les normo-lecteurs aussi. **La lisibilité du document dépend en majorité pour les élèves lambda et les dyslexiques de la taille des caractères, puis viennent les contrastes avec une importance trois fois supérieure pour les élèves dyslexiques** ; puis sont citées les lettres trop serrées et la luminosité de la salle.

Pour les 4^{ème} 3^{ème}, seuls une minorité de dyslexiques évoquent spontanément comme obstacles « la longueur du texte » qui engendre « stress » « lassitude » « déconcentration » et « dégoût » et « la taille des caractères ». L'absence de remarque des normo-lecteurs par rapport à la présentation est quelque peu curieuse. Ce n'est en tout cas pas une préoccupation qui leur vient à l'esprit spontanément.

Au lycée, le fait que certains documents aient été scannés a amené les élèves à placer la présentation en 2^{ème} position pour expliquer des obstacles à la compréhension d'un texte. Mais ce qui est remarquable ici, c'est **que l'ordre des éléments négatifs n'est pas le même : pour le quart de normo-lecteurs** qui se sont exprimés à ce sujet, la qualité d'impression et l'espacement sur la page, entre les paragraphes, arrivent à égalité loin devant la police de caractère. **Pour les dyslexiques**, la présentation reste une préoccupation effective pour plus de la moitié des élèves ; puis vient pour un quart d'entre eux le choix de la police de caractère avant la qualité d'impression ; l'espacement est évoqué de façon minoritaire.



Tant qu'ils sont au collège, les élèves dyslexiques appréhendent d'entrer dans un texte long et le disent spontanément. Les pistes de présentations formelles pourront lever certains obstacles. Pour tous les élèves, mais de façon très sensible pour les dyslexiques, la qualité de présentation est un gage de

meilleure compréhension et le choix de la police important. C'est encore vrai au lycée où la longueur des textes à analyser est conséquente.

B) Les deuxièmes questions de l'enquête nous permettent de mesurer les stratégies des élèves lambda et dyslexiques : un professeur te demande de comprendre ce que tu lis. A quoi fais-tu attention d'habitude ?/ A quoi as-tu fait attention quand tu as lu **ce** texte ?

Tout d'abord, **en 6^{ème} 5^{ème} l'attention des élèves des deux groupes se porte majoritairement sur le sens du texte. Ce sens dépend, selon eux, de la manière dont ils lisent.** Les réponses des élèves normo-lecteurs sont cohérentes : ce qu'ils appellent « manière de lire » se décline en une capacité à déchiffrer, à relire plusieurs fois, à mettre le ton, à découper en groupes de mots. Les élèves dyslexiques, pour accéder au sens, tentent d'adapter leur vitesse de lecture et d'être concentrés. **Ce qui est remarquable, c'est que leurs réponses, assez précises pour des élèves de 10/11 ans, lorsqu'on leur pose la question de la lecture en général, ne se retrouvent pas vraiment à l'épreuve du texte à lire.**

Ensuite d'après leurs réponses, ce que **les élèves normo-lecteurs appellent le sens global du texte recouvre le sujet de l'histoire, les personnages et leurs actions.** Pour accéder au sens, les élèves pensent qu'il faut être attentif aux personnages et à leurs dialogues. Effectivement, ils le sont systématiquement pendant la lecture du texte français. En ce qui concerne **les élèves dyslexiques**, l'accès au sens se fait **en observant les mots difficiles et expliqués.** 5 élèves dyslexiques ont dit s'intéresser aux mots qu'ils connaissent. C'est une stratégie intéressante ; mais elle reste très peu exprimée et surtout elle ne résiste pas à l'épreuve du texte à lire.

Enfin ce qui ressort de l'étude du **reste des réponses**, c'est que certains élèves normo-lecteurs adoptent des stratégies de lecture telles qu'observer le singulier ou le pluriel des verbes, les temps verbaux, les illustrations, lire le titre du texte, le lexique expliqué, le résumé au-dessus du texte. Ce sont des stratégies intéressantes en début de collège. En effet, ces réponses exprimées spontanément montrent qu'ils sont conscients de ce qu'ils font. Cependant **ces stratégies sont très peu partagées, elles restent soumises à une application individuelle et aléatoire.** Il n'est même pas certain qu'elles soient issues d'un enseignement explicite. Quant aux élèves dyslexiques ils disent observer la ponctuation.

En 4^{ème} 3^{ème}, l'ordre des réponses évolue pour les normo-lecteurs : deux tiers d'entre eux mettent en avant l'attention portée « au sens global » en précisant « explicite et implicite » et « au personnage qui fait l'action ». Un tiers évoque aussi la manière de lire, en mettant en avant « l'importance de la relecture ». Mais dans les faits, on en reste au discours sur l'objet lecture. Face au texte de français, ils se comportent comme les dyslexiques et se focalisent sur les mots. Il semblerait – du moins dans leurs réponses spontanées - que leur analyse ne déborde pas du cadre de la phrase.

Les dyslexiques de 4^{ème} 3^{ème} répondent dans des proportions exactement inverses : **deux tiers font attention à la « manière de lire » qui recouvre moins de stratégies que chez les plus jeunes mais qui semblent effectives car leurs**

réponses en général se trouvent corroborées lors de l'étude du texte de français : « se relire », faire attention « aux mots clefs » et aux mots « difficiles ou inconnus ». Certains dyslexiques auraient donc automatisé quelques stratégies depuis la 6^{ème}. Un tiers seulement évoque l'attention portée au « sens global » mais on ne trouve aucune évolution par rapport à la 6^{ème}; ils s'attachent encore et exclusivement à comprendre les mots.

Quant aux autres éléments d'attention, on n'observe guère de changement par rapport aux 6^{ème} 5^{ème}. **La grammaire reste le parent pauvre chez tous les élèves qu'ils soient dyslexiques ou non.**

Seule une évolution positive en faveur du paratexte est à noter : les dyslexiques manifestent de timides stratégies dans des pourcentages comparables aux normo-lecteurs, avec une attention portée au « titre », à « l'introduction », aux « nombres de paragraphes »



Tout se passe comme si les collégiens avaient un discours sur l'objet « lecture » mais que confrontés à l'acte de lire, ils n'appliquaient pas leurs stratégies, à l'exception d'une minorité.

Au lycée, les réponses sur la lecture en général indiquent des stratégies comparables des « normo-lecteurs » et des dyslexiques sur la manière de lire : certaines sont communes : « l'observation du paratexte », et de façon minoritaire « la relecture », une « lecture plus lente ». Ces stratégies portant sur la lecture et sa rapidité ne sont pas réellement diversifiées.

Les normo-lecteurs semblent avoir des stratégies plus construites autour de la compréhension du texte lu. Ils réalisent une lecture à la recherche d'informations, à savoir « les étapes » et « les arguments du texte » pour le comprendre. Que la compréhension soit globale ou qu'elle doive émerger au fur et à mesure, ils semblent cibler leur lecture sur certains éléments qui favoriseraient la compréhension selon eux : « les mots clés, les lieux, les personnages. »

Rien de tel chez les dyslexiques. Cependant lorsqu'on passe de la théorie à la mise en situation face à un texte, ce sont les dyslexiques qui proposent le plus de stratégies dans la 2ème partie du questionnaire. Après avoir effectué l'acte de lecture, les dyslexiques manifestent des stratégies majeures communes aux normo-lecteurs. Ils effectuent la lecture sélective à la recherche d'éléments clés du texte, la description des personnages, des lieux et les grandes idées. **Un quart des normo-lecteurs intègrent la lecture du texte jusqu'à visualiser la scène pour comprendre le texte ; les élèves dyslexiques formulent cette stratégie dans des proportions deux fois moindres.**

Dans des proportions semblables, les élèves des deux populations étudiées ont pour stratégie la concentration dans la manière de lire. Les lycéens mesurent plus que les collégiens l'importance d'un environnement calme. Mais contrairement aux normo-lecteurs, **un quart des dyslexiques focalisent encore leur**

lecture sur des éléments grammaticaux – ponctuation, verbes, pronoms –, et sur des stratégies de résolution pour saisir les mots compliqués. L'acte de lecture reste plus laborieux ; **des difficultés sont encore récurrentes au niveau de la compréhension de la phrase et ne favorisent pas de ce fait la compréhension globale rapide.**



Pour favoriser l'acte de lecture au lycée, il s'agit donc de renforcer les connaissances grammaticales et lexicales des dyslexiques tout en donnant aux élèves des outils de compréhension globale comme « la visualisation de la scène », citée spontanément pour les normo-lecteurs.



Tout au long du collège, nous constatons une différence entre les réponses des élèves dyslexiques et les autres élèves, à la fois dans la quantité ou la qualité précision ; parce qu'il y a trouble, le décalage en capacité de lecture est confirmé dans le décalage en matière de stratégies. **La balance s'équilibrerait davantage en lycée,** ce qui nous incite à penser que seuls les dyslexiques qui possèdent des stratégies de lecture effectives passent entre les mailles du filet et choisissent une orientation longue.

Globalement toutefois, les résultats ne sont guère encourageants ; peu d'élèves ont des stratégies actives qu'ils mettent en œuvre de façon consciente. Ce constat nous engage véritablement à travailler de manière beaucoup plus consciente et systématique les stratégies de lecture.