

Assises de l'illettrisme

Repérer les difficultés pour mieux accompagner

Intervention de Fabienne Schwartz, professeur de lettres et
de Marie-Madeleine HEITZ professeur-documentaliste
au lycée Camille SEE de Colmar

Résumé

Les élèves qui ont fait le choix d'intégrer une seconde générale sont souvent surpris par le niveau de lecture exigé. Pour leur permettre de développer progressivement des compétences d'analyse et d'interprétation, il semble nécessaire d'envisager une progression. Mais peut-on parler de progression pour un apprentissage qui n'est pas linéaire ? La notion de posture semble plus appropriée. En posant le postulat qu'il existe plusieurs postures de lecteur et que le lecteur expert sait à bon escient se déplacer d'une posture à une autre en fonction des difficultés du texte, il paraît intéressant de s'attacher à développer des stratégies de navigation d'une posture à une autre.

Que proposer aux élèves qui entrent au lycée et qui n'ont de loin pas les pré-requis en lecture ?

Les expérimentations menées au sein d'un groupe de recherche formation dans l'académie apportent un embryon de réponse.

Intervention

Chaque année, les élèves à leur arrivée en seconde nous font part de leur difficulté à s'adapter aux exigences du lycée. Dans un groupe composé de professeurs de Lettres et de documentalistes de collège et de lycée, nous avons réfléchi à la manière d'aider les élèves à mieux négocier le passage du collège au lycée.

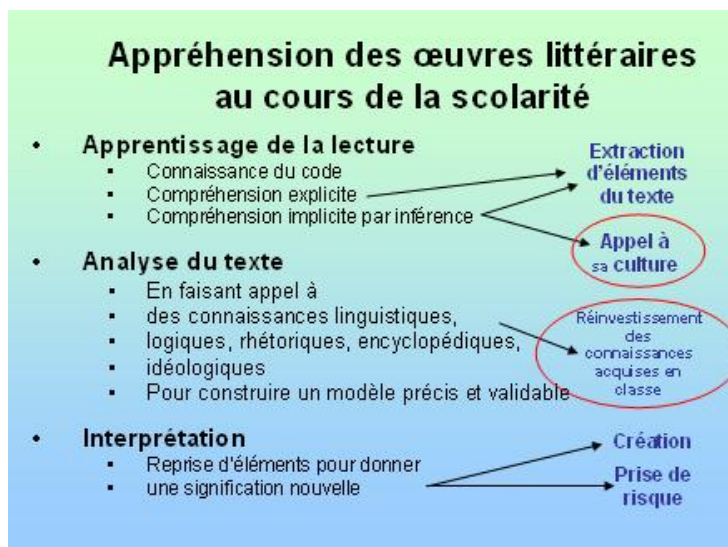
La lectures d'ouvrages théoriques de Jocelyne GIASSEN, Annie ROUXEL, Catherine TAUVERON, Jean-Louis DUFAYS nous ont permis de mieux appréhender la construction de compétences littéraires tout au long de la scolarité et de cerner les difficultés rencontrées par les élèves. Les trois domaines étudiés en français concernent la compréhension, l'analyse et l'interprétation.

A l'école élémentaire, l'accent est mis principalement sur l'apprentissage de la lecture et la compréhension en abordant des notions d'analyse et d'interprétation.

Au collège, l'analyse des textes est l'objectif principal dans le but d'affiner la compréhension des textes et de construire des compétences littéraires.

Au lycée, ces compétences sont approfondies grâce à des textes plus réticents pour permettre à l'élève d'affiner sa compréhension et passer progressivement de l'analyse à l'interprétation.

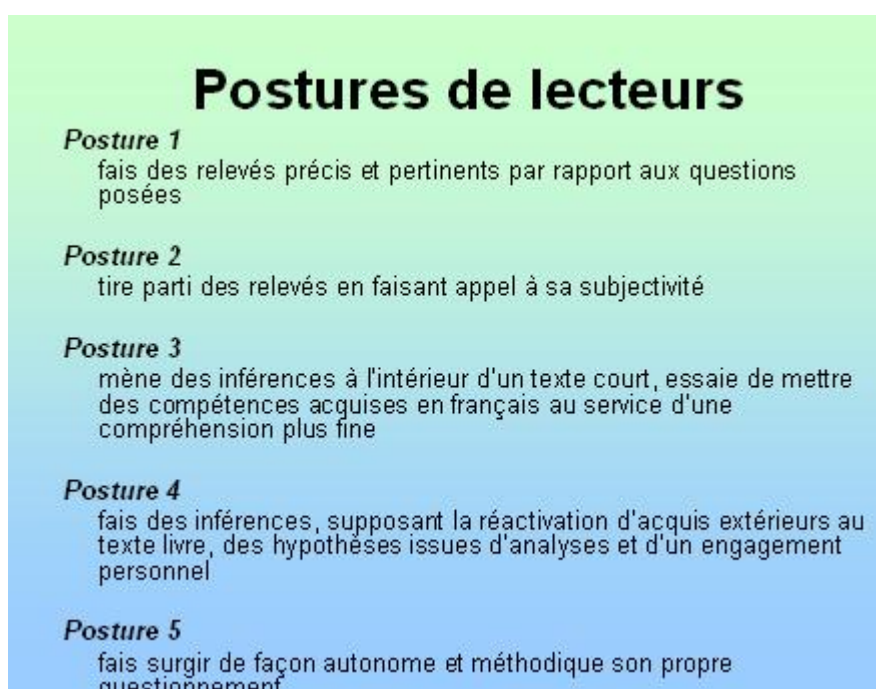
Les principales difficultés rencontrées par les élèves concernent la compréhension implicite par inférence qui demande de faire appel à des connaissances personnelles et le réinvestissement des connaissances acquises en classes pour une compréhension plus fine du texte.



Pour permettre aux élèves de progresser dans l'appréhension d'œuvres littéraires, il nous semblait important de définir une progression dans l'acquisition des compétences. Dominique BUCHETON, lors d'une recherche auprès de collégiens de 3^{ème} sur les réinvestissements des compétences scolaires dans une lecture proposée, a distingué 5 postures de lecteurs et conclu que les collégiens qui ont le plus de chance de réussir leur scolarité sont ceux qui circulent aisément dans ces postures.

Les travaux de Catherine Tauveron, Jocelyne Giasson, Serge Terwagne et des didacticiens qui ont travaillé sur le projet PISA sont venus corroborer ces postures et nous ont permis d'élaborer un tableau de positionnement, au départ complexe qui va nous servir pour élaborer des activités différenciées, puis, très vite épuré, simplifié, pour en conserver la compétence majeure attendue à chaque niveau.

Les postures 1 à 5 couvrent la lecture littéraire, l'analyse subjective, le réinvestissement des compétences littéraires et l'interprétation.



Nous avons alors mis au point une évaluation diagnostique, mesurant les compétences en lecture à l'entrée au lycée. Elle cible une lecture littéraire, c'est-à-dire une lecture de dévoilement progressif de la polysémie du texte. Le texte support « Le cadeau » est issu du test Pisa mais les questions d'accompagnement ont été conçues de manière à positionner les élèves dans les postures de lectures définies précédemment.

Exemple de questions du test de positionnement :

Relevés

- Relevez les mots appartenant au champ lexical des sensations, l.19 à 26. Que montrent-ils ?

Inférences

- Dans quel passage le découragement du personnage est-il le plus explicite ? Vous justifierez votre réponse par des relevés et des analyses de ces relevés.

Interprétation

Pensez-vous que la dernière phrase du récit soit une fin appropriée ?

Nous avons fait passer le test à deux classes de Seconde au sein de notre lycée.

Les observations menées lors de la correction de cette évaluation diagnostique nous ont contraintes par ailleurs à faire évoluer notre démarche. Pour une dizaine d'élèves (d'une classe de 35), la compréhension littérale s'est avérée très insuffisante, en raison d'une concentration très friable, d'une pauvreté lexicale problématique, d'une maîtrise de la compréhension en lecture insuffisante et d'une incapacité à mettre les compétences littéraires acquises au collège au service de la compréhension.

La définition d'une posture 0 s'est imposée pour permettre aux élèves vraiment en difficulté d'acquérir des méthodes de lecture et des savoirs en amont de la posture 1 (paliers 1 et 2 du socle commun).

- Pour identifier les critères de posture 0, nous avons exploré les programmes d'école élémentaire, de collège et de lycée et nous avons repris les compétences du cycle trois auxquelles nous avons adjoint des éléments d'analyse littéraires développées au collège.
- Quelques exemples de critères de la posture 0 :
 - **dans un texte narratif, identification des personnages et des différentes façons de les désigner.**
 - **dans un texte narratif, différenciation entre action et ressenti.**
 - **identification, dans un texte descriptif, du sujet de la description.**

Intérêt du positionnement :

Cerner les postures de lecteur de chaque élève et mettre en place un travail individualisé lui permettant de progresser à son niveau dans l'appréhension de textes littéraires.

Activités menées ou prévues :

Pour les élèves en grande difficulté

Des élèves, en grandes difficultés de lecture, par groupe de quatre, travaillent soit en accompagnement personnalisé, soit au CDI avec le professeur documentaliste, sur la compréhension littérale des textes : seules les compétences de la posture 0 sont d'abord sollicitées.

Nous travaillons la compréhension explicite qui nécessite de focaliser notre attention sur le contenu du texte, une attention jusque-là très superficielle et de lire certains passages qu'on avait laissés de côté afin de construire une vision globale du texte.

Puis nous affinons la lecture en nous focalisant sur les blancs du texte qui nécessitent de bâtir des hypothèses et de les vérifier en tirant parti des indices présents dans la narration. Les élèves deviennent des détectives à la recherche d'éléments qui viendraient confirmer leurs hypothèses concernant les blancs de la narration.

On cherche simultanément à faire progresser ces élèves dans la maîtrise de la langue et à leur inculquer les codes propres aux différents genres littéraires. A ce niveau de compétences 0, il n'est pas exclu de leur apporter des systèmes de références pour enrichir leurs jugements sur le monde et sur leurs semblables. Cette démarche privilégie aussi l'approche sensible du texte, car l'objectif n'est vraiment atteint que s'ils ont le sentiment de vivre une expérience de lecture.

Nous poursuivrons notre expérimentation en introduisant progressivement des textes plus complexes afin d'affiner la capacité d'analyse des élèves.

Lors de séances en classe complète, quand le travail sur la lecture est mené en classe entière, des questions relevant de la posture 0 inaugurent la séance et sont dirigées prioritairement vers les élèves relevant de ces compétences.

Pour tous les élèves :

Le premier type d'activités a concerné un travail sur une dizaine d'incipit de La Comédie Humaine de Balzac. Nous avons établi pour chaque incipit un questionnaire correspondant à une posture dominante.

La présence de questions obéissant à des paliers, pour un même incipit, permet à l'élève de ne pas être totalement démuné.

Dans un premier temps, un incipit, avec son questionnaire associé, est donc attribué à l'élève selon la posture dominante qui a été identifiée.

Ceux de la posture 1 ne répondent dans un premier temps qu'aux questions du niveau 1 ; dès que leurs réponses sont approuvées, ils répondent aux questions de la posture 2 du même questionnaire ; les élèves de la posture 2 répondent aux questions des postures 1 et 2 et attendent que leur travail soit validé par le professeur pour passer à la posture 3. Ainsi de suite.

Selon ses réponses et sa réceptivité aux explications données pour qu'il acquière les compétences requises, un autre incipit lui est proposé, ménageant une gradation.

Le nombre d'incipit travaillés sera donc fonction du rythme et des compétences de l'élève.

Mais chaque élève, au bout de quelques incipit travaillés, aura un questionnement sur les constantes et les variables entre les incipit qu'il aura manipulés, pour être en situation de confronter des textes différents et de formuler des bilans partiels.

Pour les élèves de la posture 3 et qui le confirment par les travaux sur les incipit, il leur est demandé, suite à la confrontation des incipit travaillés, de proposer, sur un nouvel incipit, les questions qui mériteraient d'être traitées pour embrasser la totalité des enjeux de cet incipit et d'en donner un corrigé.

En accompagnement personnalisé, le travail par niveau se poursuit tout au long de l'année.

Et quelques mois après le travail sur les incipit, un groupement sur « les rapports de l'écrivain à la lecture » prend à nouveau la forme de questionnaires différenciés.

Conclusion

La réflexion guidée par les expérimentations fait percevoir clairement que :

- L'enseignant a besoin de connaître, avant la construction de la progression de ses séquences, quelles sont les compétences attendues en lecture à chaque niveau du cursus et doit se soucier de construire ses séquences avec une progression dans l'acquisition de ces compétences. Une des difficultés est bien sûr de tenir compte des rythmes très variés d'acquisition. Il semble recommandé de multiplier les activités répondant à des stratégies différenciées.
- L'élève, par ailleurs, a besoin pour s'investir dans la tâche demandée de percevoir ce qu'on lui demande comme répondant à ses préoccupations et à ses besoins. Il faut lui rendre le travail signifiant pour qu'il ne le conçoive pas comme n'ayant d'intérêt que pour le professeur. Les consignes doivent être claires et lui demander de réinvestir des notions apprises.
- Enfin, une activité de lecture semble incomplète sans la vérification, lors d'évaluations intermédiaires ou finales, de la capacité de l'élève à réinvestir les savoirs ou savoir-faire acquis.

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter :

fabienne.schwartz@ac-strasbourg.fr ou marie-madeleine.heizt@ac-strasbourg.fr

Références bibliographiques

- **GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. De Boeck, 1996**
- **GIASSON, Jocelyne. Les textes littéraires à l'école. De Boeck, 2005**
- **TERWAGNE, Serge, VANHULLE Sabine et LAFONTAINE, Annette. Les cercles de lecture. De Boeck, 2006**
- **ROUXEL, Annie, LOUICHON, Brigitte. Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. PU Rennes , 2010**
- **DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique. Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe. De Boeck, 2005**
- **BUCHETON, Dominique. Les Postures du lecteur, in DEMOUGIN Patrick et MASSOL Jean-François, Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école, CRDP de l'académie de Grenoble, 1999.**
- **TAUVERON, Catherine. « La lecture, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture ». p. 78, 79, dans La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'université d'automne, Clermont-Ferrand Royat, 23 au 31 octobre 2002, Scérén – CRDP Académie de Versailles, Les Actes de la Desco, 2004.**