



Lire/écrire : difficultés et malentendus¹

Jacques BERNARDIN

Equipe ESCOL-CIRCEFT, Université Paris 8, Président du GFEN.

Inutile de plaider ici l'importance d'une maîtrise suffisante de l'écrit, indispensable pour la poursuite des études comme pour la vie personnelle, sociale et professionnelle. Quelles difficultés sont relevées dans les classes ? En lecture, une compréhension fragile voire aléatoire pour nombre d'élèves, des compétences d'inférences pas encore acquises au collège. A l'écrit, des compétences très hétérogènes (allant de la copie à la production autonome), avec des problèmes à divers niveaux : rapports phonies-graphies ; segmentation des énoncés ; syntaxe boîteuse ; textes peu cohérents...

Ces difficultés ne sauraient valoir qu'au Maroc : on se plaint des mêmes maux en France et ceux-ci perdurent malgré les aides apportées. Qu'est-ce qui nous échappe ? Avant d'imaginer des alternatives, il est nécessaire d'identifier la *nature* de ces difficultés. Derrière l'erreur, à considérer comme symptôme, quels malen-

tendus s'expriment ? C'est ce qu'il nous faut analyser pour que l'action pédagogique ne loupe pas son objet voire ne renforce pas les confusions... Malgré les apparences, ces butées récurrentes vis-à-vis de l'écrit ne sont pas seulement ni d'abord dues au bilinguisme. L'hypothèse, c'est qu'elles relèvent d'une distance perçue/vécue de façon diffuse par les élèves concernés entre usages familiaux et usages scolaires en matière de langage, au-delà même des objets sur lesquels portent les échanges.

Mais explorons plus avant dans le domaine de la lecture puis dans celui de la production écrite ce qui fait problème, avant de débusquer ce qui en est au principe. Nous ne nous appuierons, vu le temps imparti, que sur quelques recherches qui nous apparaissent assez emblématiques des points de vue de la recherche sur ces sujets.

Quelles difficultés en lecture ?

Élèves de 11 ans (6^{ème})

Etude DPD 1997 ²	
Elèves en grande difficulté	
- Identification des mots par voie indirecte (> Pb phonologiques aigus)	2,1%
- « « par voie directe (> Pb Lexique peu étendu)	2,2%
	= 4,3%
Maîtrisent les mécanismes, mais...	
- Extrême lenteur (difficultés avec l'orthographe et l'accès au sens)	7,8%
- Meilleures compétences en identification des mots et orthographe mais difficultés à utiliser la morphologie et accéder au sens)	2,8%
	= 10,6%
<i>Total de jeunes en difficulté face à l'écrit</i>	15%

1 Intervention lors de la formation « Elaborer les modules de formation continue 2010 » - CIEP – Centre International d'Etudes Pédagogiques – Département langue française (Projet FSP Maroc d'appui à l'enseignement du français) - Mardi 26 octobre 2010.

2 Ravi Baktavatsalou, Corinne Pons, DPD 1 – Mission de l'évaluation, Note d'information n°99-48, Division de la Prospective et du Développement - Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

Ces éléments montrent que les problèmes liés à une maîtrise insuffisante du code ne concernent qu'une petite part des élèves en grande difficulté (4,3 %), les uns ayant des problèmes phonologiques aigus (indistinction ou confusion de sons proches...), les autres peinant à référer le « lu » à leur bagage lexical disponible. Ainsi ces enseignants se plaignant d'un élève qui, bien qu'ayant pu dire « la-va-bo » ne parvenait pas à s'en faire une idée, n'ayant probablement jamais eu l'occasion d'associer ce mot à la chose dans son univers familier, où prévaut l'usage d'un « évier »...

La plus grande part des difficultés provient de la lenteur, préjudiciable à l'élaboration sémantique. Plusieurs hypothèses pourraient l'expliquer : soit l'insuffisante automatisation de l'identification des mots qui absorberait toute les ressources attentionnelles ; soit le manque de souplesse d'une stratégie de lecture crispée sur un déchiffrement intensif, tendant à les laisser démunis face au mot inconnu. Quant aux élèves parvenant à mieux identifier les mots et utilisant l'orthographe, leur difficulté d'accéder au sens ne serait-il pas révélateur de ce qui grève les progrès de tous : un « malentendu » quant à ce qu'exige l'activité lecture ?

Pour en attester, nous nous appuyons sur l'étude réalisée par Roland Goigoux en 1998 auprès d'élèves plus âgés, de la 6^{ème} à la 3^{ème} SEGPA³. De façon très synthétique, nous relevons plusieurs éléments qui caractérisent leur rapport à la lecture : ils croient qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre, s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés, pratiquent une lecture linéaire (avec peu de retours en arrière), sont « passifs » face au texte (en attente de la signification) et ont une faible conscience des procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension. L'hypothèse de lecteurs excessivement

et/ou trop exclusivement déchiffreurs semble se confirmer, faibles lecteurs ayant construit une conception inadéquate de la lecture au fil de la scolarité. Conception fréquemment renforcée par les aides spécifiques qui leurs ont été apportées (« pour leur bien » pensait-on) et qui, le plus souvent, ont insisté sur la maîtrise du code grapho-phonétique, la combinatoire et l'identification des mots, les habituant « inconsciemment » (du point de vue des enseignants eux-mêmes) à lire successivement chacun des mots comme on lirait ceux d'une liste, pratiques scolaires laissant *de fait* une moindre place aux mises en relation et aux inférences pourtant indispensables à l'élaboration sémantique.⁴

Plus récemment, les conclusions concernant les élèves de 10 ans évalués lors des épreuves internationales PIRLS en 2006 complètent ces données. Alors que désormais, on attend des compétences élargies en lecture, différenciant trois niveaux de compréhension⁵, on constate chez les élèves français de bons résultats pour la recherche d'information et les inférences simples mais un manque de plasticité de leurs compétences et de moindres performances pour ce qui sollicite l'interprétation et la réflexion critique. On note par ailleurs beaucoup de non réponses, un contrôle insuffisant de l'exécution des tâches, et un trouble des élèves face à des questions complexes... à traiter sans guidage du maître. Ce qui, du point de vue des chercheurs, interroge les pratiques concernant les questionnaires habituels qui visent une compréhension de surface et alimentent des conceptions erronées de la lecture. *A contrario*, c'est le « lecteur actif dans la construction de la représentation mentale du contenu du texte » qui devrait prévaloir.⁶ A partir de ces éléments, tentons une synthèse de ce qui différencie les faibles lecteurs des plus habiles.

Rapport à la lecture

Quels éléments différenciateurs ?

<i>Les faibles lecteurs...</i>	<i>Les lecteurs habiles...</i>
Croient qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre	Construisent des représentations intermédiaires , mémorisent les informations importantes et cherchent à construire des relations logiques
S'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés	Sont centrés sur l' interprétation du fond (vont au-delà de l'explicite > lecture « fine », interprétative voire critique)
Lecture linéaire (peu de retours : au plus sur des mots, rarement sur des phrases ou paragraphes)	Lecture modulée selon la difficulté (n'hésitent pas à opérer des retours en arrière pour faciliter leur compréhension)
Conception « étapistes » de la lecture : « Lire » tous les mots puis chercher à comprendre les idées (« passivité » face au texte)	Conception interactive (bas / haut niveau) : Ont compris la part active du lecteur (sinon, le texte reste à l'état de « lettre morte »)
Faible conscience des procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension à mettre en œuvre	Capacité d' auto-contrôle de leur lecture (autonomie pour vérifier la compréhension, avec une pluralité de stratégies à disposition)

3 Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Ed. CNEFEI, 2000.

4 Cf. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. PUL, Lyon, 1993, notamment p. 114-115.

5 Ainsi pour PISA : s'informer [compréhension littérale], interpréter [faire des inférences à partir de mises en relation d'éléments puisés dans le texte], réagir [sollicitant un point de vue plus distancié du lecteur face au texte, sur le plan du contenu ou de la forme].

6 Martine Rémond, « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? », *Revue Repères* N°35, INRP, 2007.

Les élèves qui nous préoccupent sont des déchiffreurs excessifs qui font peu d'inférences, de mises en relation, élèves qui « n'entrent pas » véritablement dans le texte mais brodent leur compréhension à partir d'indices de surface, sont comme en attente d'une signification qui devrait aller d'elle-même une fois celui-ci déchiffré.

Quelles difficultés en écriture ?

Selon les enseignants rencontrés lors de formations, les difficultés des élèves s'expriment pour certains par une réticence à écrire, pour beaucoup par un blocage dû à la peur de faire des fautes d'orthographe. Ce qui fait consensus dans les constats, c'est le fait que ces élèves écrivent « comme ils parlent », « comme les idées viennent »... et ne se relisent pas, ce qui pourrait expliquer l'absence fréquente de cohérence, de logique dans leurs récits.

Une enquête réalisée en zone d'éducation prioritaire (niveau collège, en 6^{ème}) nous a permis d'identifier plusieurs malentendus concernant l'écriture. Malentendus liés à la pluralité de ses acceptions : ainsi, écrire peut n'être entendu que comme calligraphier ou copier. Malentendus qui transparaissent par ailleurs quant au système écrit lui-même (strictement alphabétique pour celui qui pense qu'il suffit d'« écrire en épelant » ?), ou

quant au rapport entre la pensée et l'écriture, cette dernière étant perçue comme simple révélatrice d'un déjà là.

Pour beaucoup d'élèves, si écrire est difficile, c'est d'abord et essentiellement à cause des normes linguistiques (choisir les bons mots, ne pas faire de fautes...) et non à cause des exigences langagières propres à la situation. Seule une minorité semble consciente du fait que la question clé réside dans la mobilisation et l'organisation des idées, autrement dit que la pensée, loin d'être préalable, se structure par la médiation du travail langagier. L'usage du brouillon peut être considéré à cet égard comme un symptôme. En quoi le brouillon est-il utile ? Assez massivement, à « éviter les ratures », à « essayer avant de mettre au propre » (27 % des élèves interrogés) ; pour « ne pas faire de faute(s) » et « se corriger » (45 % des réponses). Moins de 15 % évoquent le brouillon comme indispensable pour « préparer un texte », « améliorer son écriture », recenser rapidement toutes ses idées avant de les organiser, d'en supprimer ou d'en ajouter, brouillon qui permet encore d'« arranger les phrases mal construites » dans un souci de lisibilité pour le(s) lecteur(s) potentiel(s).

Essayons de dresser les portraits typiques de ces rapports contrastés à l'écriture, tout en sachant que la réalité est souvent plus nuancée.

Rapport à l'écriture

Quelques « noyaux-durs »... très différenciateurs

Pour les élèves « rétifs » à écrire...	Pour ceux qui investissent l'écriture...
« C'est long, fatigant, difficile, ennuyeux, ça fait mal à la main, au poignet, au bras... »	« C'est utile, amusant ; on peut inventer, imaginer, raconter, résumer, réfléchir... »
* Pratique sans bénéfices clairs , si ce n'est : - pour se plier aux exigences scolaires (« faire ce qu'on nous demande ») - ou pour un hypothétique « plus tard »...	* Pratique aux usages mieux identifiés , - en phase avec pratiques sociales de référence (y compris de façon partielle) - qu'on peut investir ici et maintenant
*Acception réduite parfois à : graphier / (re) copier - Conception « mécaniste » d'une écriture qui consiste à « dire ce qu'on pense » (6 ^{ème} : « ça vient tout seul ») - Tâche empreinte de normes formelles propres à l'exercice scolaire	*Activité jugée « pas facile », dans une plus claire conscience de ce qu'elle vise et nécessite, notamment de conjuguer : - recherche, expansion, mise en relation, organisation, structuration des idées - ET attention aux éléments linguistiques qui servent l'inter-compréhension à distance .
*Faute d'inspiration, sentiment d'impuissance (l'écriture comme <u>don</u> ... qu'on a ou pas) ⁷	*Qui nécessite donc plusieurs reprises (l'écriture comme <u>travail</u>)
Centration sur la forme (contrainte externe - perçue comme normalisation : il faut...ne pas faire de faute / faire « propre »)	Centration sur le contenu (contrainte interne – Normativité propre à l'activité : parce qu'il est difficile de dire clairement...)

⁷ « L'écriture comme simple technique de transcription et de décodage d'une part, l'écriture comme don d'autre part sont des conceptions » fréquentes, dites « de sens commun ». Christine Barré-de Miniac, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 122

Poursuivons l'exploration. Quelles sont les fonctions de l'écriture selon les élèves ? S'ils admettent communément qu'écrire sert à s'exprimer, à communiquer et à informer, ils sont moins nombreux à évoquer l'écrit comme pouvant suppléer la mémoire toujours faillible (garder trace), et plus rares encore à l'évoquer comme outil privilégié pour prendre distance, réfléchir, mettre en relation, structurer, catégoriser, élaborer, conceptualiser.

Ce qui atteste d'un aveuglement assez massif à l'égard de la *fonction cognitive du langage*, qui est pourtant abondamment convoqué tout au long du cursus scolaire, mais de façon trop souvent implicite. Il est rarement facile d'écrire et plus fréquent que la pensée cherche ses mots... C'est dans cette difficulté même à rendre compte de la pensée que, confrontée aux aspérités de la langue – et aux normes qui sont propres à des échanges réglés aux fins d'intercompréhension – que les choses s'éclaircissent, que la pensée bifurque pour trouver sa voie. Les choix opérés amènent à des reprises, des transformations à divers niveaux et, dans la recherche d'une cohérence d'ensemble, à poursuivre l'élaboration intellectuelle. Pour Vygotski, « *La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. (...) En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot.* »⁸

Leur mode d'appréhension de l'écrit : essai de synthèse

Reprenons maintenant l'ensemble des éléments concernant les façons de procéder des élèves les plus fragiles tant en lecture qu'au niveau de l'écriture. De quoi sont-ils révélateurs ?

Rapport à l'écrit : essai de synthèse

	LECTURE	ECRITURE	Mode de gestion de l'écrit
Modalités	Linéaire (peu de retours en arrière)	Au fil des idées (pas de relecture)	Flux de l'oral
Activité du sujet	Mémorisation littérale (plus qu'élaboration de signification)	Ils écrivent « comme ils parlent » (à tous les niveaux linguistiques)	Transparence de la signification (//situation de communication orale)
Objet de centration	Le code grapho-phonétique	L'orthographe, la syntaxe...	La norme de la langue
<i>Point aveugle</i>	<i>La construction active de communication</i>	<i>Le nécessaire dédoublement du scripteur</i>	<i>La normativité de la situation langagière</i>

On rejoint Michel Dabène lorsqu'il évoque « *l'hypothèse d'une coupure épistémologique* » entre l'ordre de l'oral et l'ordre scriptural, « *qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole* » ou Bernard Lahire lorsqu'il oppose *raison orale-pratique et raison scripturale-scolaire* pour rendre compte des difficultés d'apprentissage, les élèves échouant « *parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis*

La stratégie de lecture qui prévaut est une lecture linéaire et l'écriture a tendance à se réaliser « au fil de la plume », avec de rares retours en arrière (en lecture comme en production écrite), renvoyant à une gestion de l'écrit semblable à celle de l'oral, dans le flux de la parole. Hypothèse accréditée par une lecture qui s'effectue au premier niveau, celui de l'explicite, dans une illusion de transparence entre le lu et l'exprimé ; par une écriture posée en premier jet (« comme ils parlent »), dans l'illusion d'une évidence de la signification. Or, si à l'oral les interlocuteurs sont fréquemment dans la connivence, dans l'implicite d'univers partagés et peuvent donc jouer d'ellipses, réguler la compréhension « à chaud » par la parole ou le geste, rien de tel n'est possible avec l'écrit.

Autre tendance forte : une attention quasi exclusive au code grapho-phonétique lors de la lecture, aux normes orthographiques lors de la production écrite. Focalisation sur des éléments et opérations de « bas niveau » les aveuglant à l'égard des opérations de « haut niveau » (mises en relation signifiantes, inférences, gestion des idées, etc.) qui les justifient.

Autrement dit, ce qui caractérise leur façon de faire avec l'écrit, c'est une centration sur la norme de la langue coupée de ce qui la légitime : la normativité inhérente à la situation langagière écrite. L'autre étant absent, il faut l'imaginer. Ce qui exige du lecteur la construction active de signification en faisant feu de tous les indices (le texte étant son seul recours) et du scripteur d'être alternativement lui-même et l'autre (lors des opérations de relecture) afin de parer aux risques d'incompréhension ou d'interprétation malheureuse.

*du langage et (...) à repérer les « bons » contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage »*⁹. Il s'agit donc de faire comprendre aux élèves qu'à l'écrit, c'est l'élaboration du sens qui est premier et que, pour cela, ils ne peuvent compter que sur le texte, ce « discours auto-suffisant » dont parle Vygotski, l'attention aux divers éléments linguistiques étant *subordonnée* à ce but. ■

8 L.S. Vygotski, *Pensée et langage*, 1934/1997.

9 B. Lahire, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. PUR, Rennes, 2008.