



CENTRE RESSOURCES
ILLETTRISME & ANALPHABÉTISME
PROVENCE ALPES
CÔTE D'AZUR

Prévenir l'illettrisme

Les facteurs favorisant l'entrée dans l'écrit

La prévention de l'illettrisme

Marie-Odile Maire Sandoz

Institut National de Recherche Pédagogique-centre Alain Savary

Plus que des mots

Au risque de se répéter, il semble nécessaire de s'accorder sur le sens des mots. Dans le cas de l'illettrisme, les mots sont lourds de sens et portent atteinte aux affects de celui qui en est porteur, c'est une forme d'exclusion qui bouleverse aussi ceux qui se mobilisent pour tenter d'y remédier. Alors que l'on parlait de lutter contre l'illettrisme comme s'il s'agissait d'un combat contre un mal, un fléau (Leclercq, 1999) les spécialistes auraient préféré que le terme formation de base passe dans le langage commun. Force est de constater qu'au fil des années, s'est ancré le terme d'illettrisme dont la dernière définition de référence de l'ANLCI date de 2003 :

« La situation d'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.

Pour certaines personnes ces difficultés en lecture et écriture peuvent se combiner avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base comme la communication orale, le raisonnement logique, la compréhension et l'utilisation des nombres et des opérations, la prise de repères dans l'espace et dans le temps, etc.

Malgré ces déficits, les personnes en situation d'illettrisme ont acquis de l'expérience, une culture et un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire et à écrire. Certaines ont pu ainsi s'intégrer à la vie sociale et professionnelle, mais l'équilibre est fragile, et le risque de marginalisation permanent. D'autres se trouvent dans des situations d'exclusion où l'illettrisme se conjugue avec d'autres facteurs. »

Cette définition met en évidence qu'il ne s'agit pas uniquement d'un problème instrumental à résoudre mais bien d'un ensemble de rapports socioculturels à l'écrit. D'autant que cette définition se complète avec les nouvelles exigences professionnelles :

« [il existe aujourd'hui de] nouvelles exigences en matière de lecture, consécutives aux besoins d'une société de l'information, aux mutations de l'entreprise, à l'irruption des nouvelles technologies. A l'aune de ces nouvelles réalités, la société se trouve partagée en deux : ceux qui sont "vraiment" capables de lire, c'est-à-dire de traiter avec rapidité et compétence les informations nécessaires à la vie sociale, professionnelle et civique, et tous les autres qui sont les nouveaux illettrés » (Chartier et Hébrard, 2000).

Une fois la stupéfaction générale du constat de l'illettrisme en nombre chez les adultes, inexorablement, les politiques comme les responsables éducatifs et les acteurs de terrain se sont tournés vers l'école. L'illettrisme est la résultante de ce qui n'a pas été appris ou mal appris. Le lieu des apprentissages et particulièrement celui de la lecture s'opérant à l'école, en toute logique, celle-ci serait pleinement responsable et à même d'y remédier.

Or, si nous convenons que le risque d'illettrisme adulte prend souvent racine dès l'enfance au moment des premiers apprentissages (Cavet, 2003), c'est un échec qui n'est pas de la seule responsabilité de l'institution et de ses enseignants. Situé sur les frontières du monde social, il est la conséquence de l'exclusion généralisée des plus défavorisés (Chartier et Hébrard, 2000).

Cette localisation de l'origine de l'illettrisme comme dysfonctionnement des apprentissages dans l'enfance démontre qu'il n'y a pas eu suffisamment de mobilisation sur la « prévention de l'illettrisme ». S'agissant là, de créer des conditions favorables à la réussite des apprentissages et de traiter les difficultés avant qu'elles ne se transforment en blocage et conduisent plus tard à des situations d'illettrisme (Cavet, 2003).

Néanmoins les termes de prévention de l'illettrisme sont contestés par certains spécialistes parce qu'inadaptés. Favoriser la réussite des apprentissages et éviter que ne s'installent des difficultés importantes sont des enjeux intrinsèques à l'école et concernent tous les élèves et pas seulement quelques-uns. S'agirait-il d'élèves dits fragiles qu'il faudrait encore savoir comment cerner les zones de fragilités et surtout comment ne pas stigmatiser de manière précoce des enfants issus de milieux défavorisés, cela allant à l'encontre des intentions et des objectifs de départ ? Si, de vraies questions défient les termes prévention de l'illettrisme, le problème n'est pas tant d'ordre lexical que celui de faire en sorte que les enfants entrent le plus favorablement possible dans le monde de l'écrit et qu'ils ne perdent pas ce qu'ils ont appris (Slama, 2004).

La suite de ce document est structuré en trois parties, sans être exclusive, chacune d'elle cible plus particulièrement une tranche d'âge.

La première partie traite des effets des conditions de vie sur le développement de l'enfant et s'intéresse au tout jeune enfant. Dans la perspective d'analyser les facteurs facilitant l'entrée dans l'écrit, il apparaît nécessaire, dans un premier temps, de tenter de rendre compte de l'influence des conditions de vie sur le développement de l'enfant. Le développement de l'enfant est lié à la relation à sa mère, à son père, à la famille mais aussi à l'espace social et aux contextes culturels et économiques qui l'entourent. L'enfant évolue en interaction avec son milieu, il est donc essentiel de situer l'enfant dans une pluralité de contextes. Pour ce faire nous nous appuyons sur le travail de Chantal Zaouche Gaudron (2005), professeur en psychologie du développement qui a réalisé un bilan des recherches les plus récentes en psychologie sur les liens entre le développement du jeune enfant et ses conditions de vie, en particulier lorsque celles-ci sont défavorisées.

La deuxième partie tente de sérier les facteurs de réussite de l'entrée dans le monde de l'écrit sous différents angles : les espaces de rencontres avec la culture écrite et les temps d'apprentissages de l'écrit ; l'environnement familial et la relation famille-école ; l'apprentissage formel du lire-écrire. Cette partie cerne davantage les préoccupations qui touchent les enfants de l'école maternelle et primaire.

La troisième partie s'empare d'éclairages scientifiques pour répertorier, non exhaustivement, les élèves en difficulté et se situe davantage dans les problématiques de jeunes au collège.

La Bibliographie.

Effets des conditions de vie

Dans la perspective d'analyser les facteurs facilitant l'entrée dans l'écrit, il apparaît nécessaire, dans un premier temps, de tenter de rendre compte des effets des conditions de vie sur le développement de l'enfant. Le développement de l'enfant est lié à la relation à sa mère, à son père, à la famille mais aussi à l'espace social et aux contextes culturels et économiques qui l'entourent. L'enfant évolue en interaction avec son milieu, il est donc essentiel de situer l'enfant dans une pluralité de contextes.

Pour ce faire nous nous appuyons sur le travail de Chantal Zaouche Gaudron (2005), professeur en psychologie du développement qui a réalisé un bilan des recherches les plus récentes en psychologie sur les liens entre le développement du jeune enfant et ses conditions de vie, en particulier lorsque celles-ci sont défavorisées. Plus précisément, les conditions de vie

défavorisées concernent la vie familiale, l'habitat, le voisinage, le mode de garde, les loisirs, l'accès à des services, le statut socioéconomique, la dimension psychologique. Les connaissances scientifiques montrent que si les conditions de vie ont des effets non négligeables sur le développement de l'enfant, elles ne sont ni déterminantes, ni figées et encore moins rédhitoires. Il est important de prendre en compte l'interaction, et les impacts des différents milieux au sein desquels l'enfant grandit. Cette précaution dans notre discours permet de limiter la tendance à réfléchir en termes de cause à effet, c'est-à-dire d'attribuer les difficultés d'un enfant à une seule cause. L'enfant se construit à partir des expériences vécues dans différents milieux de vie. La multiplicité des facteurs en jeu oblige à penser une inter construction, une interstructuration entre les milieux géographique et humain et les aspects du développement de l'enfant. Il s'agit de les identifier et d'approcher leurs dynamiques.

Dans cette première partie nous souhaitons apporter des éléments qui interfèrent dans le développement de l'enfant : le quartier, les parents et la famille, le mode de garde du jeune enfant et les conduites spécifiques d'enfants en difficulté.

Les impacts du quartier et de la collectivité sur le développement de l'enfant

Les recherches concernant les effets de la collectivité sur le développement sont récentes. Elles proposent une approche structurée de la collectivité comme milieu physique et environnement social, une ressource qui peut relever aussi du groupe social.

La collectivité est importante pour les enfants qui souffrent de manques de ressources individuelles et familiales. Le voisinage, le quartier sont en mesure d'aider ces enfants à se préparer à l'école par des réseaux de soutien, des services accessibles, un renfort positif des comportements sociaux. La cohésion sociale dans le quartier a des incidences sur les attitudes cognitives et comportementales des enfants en termes de développement de connaissances et de bien-être. A contexte familial identique, le quartier et les institutions scolaires font la différence sur le registre de la réussite scolaire. La participation des enfants aux activités culturelles et récréatives peut les mettre à l'abri de problèmes émotionnels et sociaux.

Un taux de cohésion sociale peu élevé peut entraîner une faible maturité scolaire signifiée par des problèmes de développement des attitudes envers les apprentissages et des troubles du comportement.

L'influence parentale et familiale sur le développement de l'enfant

Dans les familles aux conditions de vie défavorisées, la motivation première des parents est de conduire leurs enfants là où ils ne sont pas allés en brisant le cercle de transmission générationnelle de précarité économique et sociale. Mais pour donner l'équivalent à leurs enfants, que ce que donne les parents dans un milieu favorisé, ils doivent fournir plus d'efforts et faire preuve de plus de ténacité.

La pauvreté est le premier facteur destructeur pour le développement de l'enfant mettant la famille en situation de survie économique qui entraîne une détresse émotionnelle chez les hommes comme chez les femmes. La pauvreté des conduites parentales est liée autant à des explications objectives (revenu, etc.) qu'à des situations plus subjectives de vécu. Il est possible de les situer à trois niveaux : un environnement physique appauvri avec une concentration élevée de familles pauvres et de problèmes sociaux et environnementaux ; une situation familiale avec des conditions matérielles précaires ; une faible capacité individuelle à répondre adéquatement au stress associé aux tâches parentales.

Les analyses des conduites parentales montrent que les parents, en situation de stress permanent lié à la privation économique qu'ils subissent, témoignent de moins de réactivité à l'égard de leurs enfants, et adoptent des stratégies éducatives avec un contrôle fort qui se traduisent par des punitions plus dures. Ces parents sont plus distraits, hostiles et agressifs envers leurs enfants. Les enfants dont les parents sont déprimés présentent des difficultés à établir des rapports avec les autres, développent des troubles émotifs et du comportement, et sont plus exposés aux conduites addictives. La pauvreté induit des problèmes de santé mentale qui vont avoir une influence sur les interactions parents-enfants. Une santé mentale parentale altérée est associée à des interactions parents-enfant de mauvaise qualité.

Cette relation parents-enfant est modulée par la qualité de la relation maritale. Celle-ci soutient les rôles parentaux ou au contraire les rend difficiles. En situation difficile, le retrait caractérise le comportement des hommes, le stress qui va déborder sur la relation éducative caractérise le comportement des femmes.

D'une manière générale, ces familles ont besoin de soutien psychologique, économique et social. Cependant, elles adoptent souvent une attitude de méfiance vis-à-vis des intervenants qui ont une culture professionnelle orientée vers le médical avec une intention de réparer le parent. Or, il serait intéressant de réfléchir en termes de forces déployées par les familles plutôt qu'en termes de difficultés vécues. Aider les parents à penser l'intervention sur leur environnement immédiat, mais aussi au niveau des processus décisionnels quant à la résolution des problèmes familiaux.

L'impact des structures d'accueil de la petite enfance sur le développement de l'enfant

Il n'y a pas de supériorité d'un mode de garde sur l'autre, il faut envisager différentes solutions destinées à diminuer les tensions entre la mère et l'accueillante, préjudiciables au bon développement de l'enfant.

La structure d'accueil bien choisie peut jouer un rôle compensatoire pour certaines carences du milieu familial.

Des études ont montré qu'il existe des effets du mode de garde sur le développement psychomoteur et psychoaffectif des enfants, sur celui des compétences sociales et émotionnelles et dans certains cas sur les compétences linguistiques. La diminution des effets défavorables d'un attachement insécurisé sur le développement cognitif et du langage par un mode garde de qualité a été vérifiée. Les enfants bénéficient d'un environnement plus stimulant que celui dont ils auraient fait l'expérience avec leur mère à la maison.

Le mode de garde doit être examiné, interprété et articulé avec ce que l'enfant vit au sein de sa famille. L'histoire parentale fournit une piste de réflexion. Nombreux sont les parents ayant grandi dans des conditions de vie défavorisées qui n'ont pas été eux-mêmes accueillis dans des structures et ne sont pas à même de comprendre l'expérience de leurs enfants, l'intérêt et les fonctions que peuvent avoir ces lieux dans le développement de l'enfant.

Les conduites spécifiques de l'enfant ou les conséquences du dysfonctionnement du développement affectif sur les apprentissages

Dans les travaux consultés, les comportements sont structurés en deux ordres, intériorisés vs extériorisés, en positifs et négatifs. Ils sont liés à la théorie de l'attachement.

Dans certaines familles aux conditions de vie défavorisées, les problèmes de comportement des enfants sont associés à des attachements insécurisés. Ces problèmes de comportements peuvent générer non seulement des difficultés dans les relations entre enfants et adultes, mais aussi avec les pairs. En effet, les relations entre enfants sont fondées sur une réciprocité favorisant l'émergence de la sensibilité à autrui et la construction d'une réalité sociale partagée. Le rejet par les pairs révèle une inadaptation comportementale qui a des conséquences sociales. Ainsi même le développement cognitif et l'habileté verbale en sont affectés.

Force est de constater que les enfants qui auraient à gagner du système scolaire sont trop souvent ceux qui échouent. Les attentes de l'école sont souvent incompatibles avec un quotidien de conditions de vie très défavorisées.

En conclusion de cette partie nous retenons :

- L'enfant évolue en réciprocité avec les personnes de son environnement familial et extrafamilial. Ce qui signifie qu'il reçoit des influences négatives et positives de son environnement pluriel mais qu'il est, lui aussi, porteur d'influences négatives ou positives. Il y a donc un lien évident entre conditions de vie défavorisées et développement socio-affectif et cognitif des jeunes enfants.
- Il existe des effets de l'éducation maternelle, indépendants du revenu, en particulier sur l'environnement stimulant proposé aux jeunes enfants. Des difficultés liées à un attachement insécurisé peuvent avoir des conséquences dans d'autres domaines du développement tels que les habiletés sociales, l'autonomie, etc. Ce sont autant de facteurs explicatifs d'un bon développement cognitif.
- Une qualité élevée de la garde de l'enfant entraîne des bénéfices cognitifs et comportementaux. Les effets protecteurs de l'attachement sécurisé minimisent les problèmes ultérieurs de comportements et d'habiletés verbales pour les enfants à risque social élevé.
L'environnement de l'enfant inclut aussi des facteurs de protection, le quartier par exemple, qu'il convient de ne pas négliger.

Le travail d'identification de l'ensemble de facteurs positifs oriente la réflexion sur les moyens et les pratiques de prévention.

Les facteurs favorisant l'entrée dans l'écrit

Les facteurs favorisant l'entrée dans l'écrit sont multiples et interfèrent de façon complexe. Néanmoins l'enfant et l'élève est une seule et même personne. Pour la lisibilité des facteurs favorisant l'entrée dans l'écrit, des choix ont été opérés pour structurer cette partie. Ils ne sont pas hiérarchisés et n'ont pas la prétention de l'exhaustivité. Une lecture « paysage » en est suggérée. Les espaces de rencontres avec la culture écrite

« Lire en PMI c'est le lieu privilégié car c'est le lieu où on a les parents et les enfants. Les gens ont toujours l'impression que lire à un bébé ça sert à rien, qu'un bébé ne comprend pas. Il faut montrer qu'on peut lire à un bébé. Lire n'est pas anodin, le bébé réagit, ressent des émotions uniques liées à la lecture » (M.F Thaine, association Lis avec moi).

Cet exemple relevé dans une séquence filmée renvoie au rôle prépondérant des personnes qui entourent l'enfant dans des espaces non scolaires, non-formels. Belle démonstration de lecture plaisir pour l'enfant et sa mère d'une part, et d'autre part de la passation d'un mode de rencontre avec la lecture. Pour tout acteur intéressé par les processus

d'entrée dans la culture écrite, ce qui prévaut dans cet exemple, c'est l'illustration d'un espace-temps éducatif partagé. L'interaction est forte entre la famille, une intervenante associative et un espace de santé pour accompagner le bébé dans sa découverte du livre.

Si pour l'enfant tout est lié, pour les adultes qui l'entourent tout est trop souvent cloisonné, d'où l'importance de la mise en œuvre d'interactions éducatives concertées dans ces espaces où évolue et se développe l'enfant. De même la question du contenu et du sens des actions qui se construisent entre l'école et le quartier dans les zones sensibles en faveur de la lecture et de la culture écrite n'est pas une simple affaire de professionnels. Ceux qui se situent dans les espaces familiaux et les espaces non-formels, ceux qu'on appelle les partenaires de l'école n'osent souvent pas se mêler à ce qui leur semble être le problème de spécialistes (Chauveau, 2002). Or, le rapport à l'écrit est une dynamique évolutive qui relève autant des aspects linguistiques, que culturel, social ou affectif (Leclercq, 1999).

Les temps des apprentissages de la lecture-écriture

La pratique scolaire n'est pas à elle seule l'enjeu de la réussite de l'apprentissage de la lecture-écriture. La classe de cours préparatoire CP est une étape de formalisation du décodage et de l'encodage du code écrit, comme une première récolte pour l'enfant de ce qui aurait été semé et engrangé pendant les cinq premières années de sa vie. Il est là aussi pour continuer son apprentissage du sens du lire-écrire. Il s'équipe de nouveaux outils et apprend à les utiliser habilement comme il l'a fait avant et comme il le fera encore après. Il n'en reste pas moins que cette classe de CP est chargée d'une mission symbolique forte sur les plans institutionnel, social, pédagogique et historique : apprendre à lire.

On apprend à lire tout au long de sa vie, on n'a jamais fini d'apprendre à lire puisqu'il y a toujours des textes qui excèdent les capacités du lecteur (Chartier et Hébrard, 2000). Il semble donc important de comprendre les deux logiques qui s'entrecroisent avec heurs et malheurs. La logique de la continuité de l'apprentissage et la logique contractuelle, celle du temps des apprentissages formels, structurés et organisés, où il y a un temps pour apprendre à lire et un temps où il faut lire pour apprendre (Gaté, 2005).

L'environnement familial et la relation famille-école

Les rapports école-famille

Pourquoi s'intéresser à la relation famille-école alors que des incitations vont dans le sens de concentrer les efforts et les dynamiques école-quartier sur les savoirs, sur la construction, la multiplication et la connexion de « pôles d'intelligence » dans et hors l'école dans une responsabilité

partagée ? (Chauveau, 2002) Parce que, pour chaque individu, le nœud de l'histoire apprendre à lire et son dénouement savoir lire ou ne pas savoir lire se joue dans les dynamiques de ce rapport école-famille. Lorsqu'il y a constat d'échec « c'est la faute de... » : la démission parentale pour les uns, l'incompétence professionnelle pour les autres, les deux pour les non impliqués dans la dyade. Plus globalement, le report de la causalité de l'échec due à l'origine sociale même s'il s'avère souvent déterminant, ne peut suffire. Comment expliquer la réussite majeure des enfants d'enseignants ? Ce n'est pas le milieu économique qui permet d'expliquer échec ou réussite scolaire mais plutôt quelque chose de l'ordre culturel (Lahire,1995).

Une recherche menée par une équipe belge sous la direction de Bernard Rey (2007) s'est intéressée aux divers effets des pratiques familiales sur les carrières scolaires des élèves notamment en analysant et comparant les valeurs familiales et les valeurs scolaires ainsi que les formes familiales de la culture écrite.

Les valeurs familiales et les valeurs scolaires

Toutes les catégories sociales ne transmettent pas les mêmes valeurs à leurs enfants.

Les parents des classes moyennes et supérieures accordent plus d'importance au respect de l'autre, à l'indépendance et à la créativité sur un mode éducatif proche du modèle libéral. Dans les familles populaires on valorise davantage l'adaptation aux contraintes extérieures, l'obéissance aux règles sur un mode éducatif assez proche du modèle productif, dirigiste.

Concrètement, les parents de milieux populaires visent à inculquer l'ordre, la propreté, la politesse et l'obéissance. Ils interprètent, classent et évaluent le monde préscolaire suivant des éléments relevant des aspects domestiques proches de leur vie familiale (Mangez, Joseph, Delvaux, 2002). Cela permet de comprendre pourquoi ces familles se sentent compétentes et habilitées à s'exprimer sur les aspects proches de leur vie familiale et s'intéressent souvent à des éléments considérés comme peu scolaires.

Socialisé par son groupe familial, l'enfant est porteur de ses modèles mentaux et comportementaux. Les élèves issus de classe dominantes bénéficient d'une convergence entre les valeurs prônées au sein de leur famille et celles vécues à l'école, par contre les enfants de familles de milieux défavorisés vivent très tôt des contradictions. Bernard Lahire (1995) a caractérisé ces contradictions en termes de conflits.

Les formes familiales de la culture écrite

Généralement, l'approche sociologique de la difficulté scolaire s'ancre sur l'origine sociale. Or, en ce qui concerne la culture écrite et les pratiques familiales de l'écrit, Bernard Lahire (1995) insiste sur les différentes configurations entre les familles de milieux populaires/défavorisées. Chaque parent aide autant que possible son enfant à grandir avec les caractéristiques issues du souvenir de ses propres expériences d'enfant. Par conséquent il tisse avec lui une relation au savoir en fonction de ce qu'il sait et du comment il s'est construit lui-même. A son tour l'enfant se construit et établit sa compréhension du monde avec les interactions de l'implication familiale (Gaté, 2005). Cette implication prend différentes formes comme par exemple celle qui associe le plaisir et l'affection à l'écrit, celle des pratiques domestiques de l'écrit ou encore celle des différentes formes familiales de mobilisation scolaire.

Face à ces constats, l'implication des parents dans l'école est apparue comme un des remèdes possibles aux difficultés d'apprentissage des enfants. On a vu s'instaurer une politique de participation des parents par la mise en place de divers dispositifs. Mais la seule présence des parents dans l'école ne garantit pas des interactions positives, il s'agit de réussir à instaurer des relations saines, un climat de réelle communication. Pour que les parents soient partie prenante, il faut que des professionnels leur disent qu'ils sont tout à fait en mesure de faire émerger chez leur enfant la conscience de l'acte de lire. Il est nécessaire de placer le parent comme un véritable acteur éducatif et pédagogique, posture nommée par Christian André (2005) de parent médiateur.

L'apprentissage formel du lire-écrire

L'alphabétisation se gagne par le langage

Il y a des éléments décisifs qui se jouent à l'école maternelle comme l'explique Jean Hébrard (2002). Tout d'abord, le langage de communication immédiate ouvre la voie de la scolarisation, il s'instaure au moment du passage de la crèche ou de la famille à la collectivité scolaire. Tous les enfants ne sont pas préparés à cette étape surtout s'ils sont dans des familles qui ont des langues familiales dont la (les) langue(s) première(s) n'est pas le français ou celles très décalées par rapport à la langue de l'enseignant dans la classe. Certains enfants restent en parallèle de l'activité scolaire, ils n'en saisissent pas le sens, parce qu'ils ne sont pas entrés dans le langage commun.

Ensuite, lorsque le langage commun est assuré (aussi appelé langage d'action car c'est celui qui permet de vivre ensemble) il se passe quelque chose d'absolument décisif pour l'enfant : le passage du langage d'action au langage d'évocation. « Le langage d'évocation est le langage qui va permettre de faire exister par la parole ce qui n'est pas là, c'est-à-dire de

construire de l'abstraction, de construire de la mémoire, de construire du projet, de construire une maîtrise linguistique du monde dans lequel nous vivons. Si le langage d'action est universel, le langage d'évocation dépend du modèle éducatif qu'on propose à l'enfant. [...] Le langage d'évocation ne peut exister tout seul, il a besoin de l'étayage de l'adulte pour exister » (Hébrard, 2002).

L'alphabétisation se joue alors au moment du passage du langage d'évocation à l'oral au langage d'évocation à l'écrit. L'enfant doit être capable de saisir les différences. Celui de l'écrit est démultiplié dans ses processus normatifs car il exige une syntaxe et un lexique précis tant en production qu'en compréhension. Cette nouvelle modalité se construit le plus souvent dans l'activité de dictée à l'adulte. Et Jean Hébrard conclut : « on passe à l'écrit parce qu'on se met à parler comme dans un livre ».

Des manières de lire

D'un point de vue instrumental, comment un adulte lettré identifie-t-il les mots ? C'est un modèle à deux voies : la voie directe et la voie indirecte. Les deux voies de traitement correspondent à deux voies d'apprentissage. Les données de la recherche montrent que l'efficacité de l'apprentissage passe par le principe alphabétique et les correspondances phonèmes/graphèmes. (Fayol, Moraïs, 2004)

Apprendre à lire et à écrire

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2006) proposent une définition « Apprendre à lire c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens ». En contrepoint nous proposons « Apprendre à écrire c'est apprendre à dessiner des suites de lettres pour former des mots selon un système orthographique et à produire du sens ».

Ces deux apprentissages, lire et écrire, solidaires et imbriqués se greffent sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques qui se développent depuis le plus jeune âge. Répétons-le le langage fournit la base de ces apprentissages qui évolue continuellement. Cette base est construite à partir des différentes dimensions du langage : la phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la pragmatique.

Au total, les connaissances dont dispose l'enfant à son arrivée à l'école sont en général suffisantes pour lui permettre l'apprentissage de la lecture. Il existe cependant déjà d'importantes différences interindividuelles qui tiennent, pour certains à la diversité des rythmes de développement et, pour d'autres, à des différences culturelles. (Fayol, Moraïs, 2004). En ce sens, la pluralité des connaissances et des habiletés intellectuelles que requiert simultanément l'activité de lecture/écriture doivent être toutes enseignées

et exercées durant le temps scolaire si l'on ne veut pas se résoudre à un échec précoce et cumulatif des élèves les moins sollicités et les moins instruits hors de l'Ecole. (Goigoux, Cèbe, 2006)

Après l'apprentissage formel du cours préparatoire, la continuité du processus d'apprentissage de la lecture/écriture est complexe, mal connu. Les difficultés sont pour la plupart masquées par le soutien que les maîtres apportent à leurs élèves en oralisant les consignes, reformulant les textes, élucidant les contenus. Passer de cette lecture aidée à une compréhension autonome telle que l'exige le collège ne se fait pas spontanément, d'autant moins lorsque le lexique oral et les savoirs évoqués par les textes sont inégalement familiers aux enfants (Chartier, Hébrard, 2000).

Entre code et sens

On lit pour comprendre, quelle que soit la motivation ultérieure de cette compréhension : s'informer, se distraire, apprendre, etc. La compréhension n'est pas spécifique à la lecture, elle est d'ordre plus général et a un caractère transversal. La compréhension préexiste à l'apprentissage de la lecture et s'exerce à la fois au cours de cet apprentissage et en dehors de cet apprentissage. Le problème auquel se trouve confronté l'enfant est de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de la lecture. (Gaté, 2005)

Il n'existe aucun antagonisme entre le déchiffrage et la compréhension : l'un est la condition de l'autre, condition nécessaire mais non suffisante (Goigoux, Cèbe, 2006). En effet, nous sommes tous à un moment ou à un autre de faibles comprennent lorsqu'il s'agit, par exemple, de lire des mots techniques nouveaux ou bien lorsque nous sommes confrontés à la difficulté de compréhension de textes qui exigent des connaissances spécifiques. Que ce soit le lecteur expérimenté ou le débutant, lire requiert la coordination de deux activités : le traitement du code et la gestion de la compréhension. (Fayol, Moraïs, 2004)

Ce qui signifie concrètement que pour comprendre un énoncé, l'enfant doit décoder des mots, les conserver en mémoire, les associer aux mots suivants à l'intérieur d'un bloc de sens. Or, les enfants qui sont en phase d'apprentissage du code ont du mal, et pour cause, à concilier l'apprentissage du code et le travail relatif à la compréhension au cours d'une même activité de lecture. Cela commence à devenir possible lorsque l'identification des mots est suffisamment rapide et efficace et rend disponible une certaine attention à la compréhension. Celle-ci s'exerçant alors en parallèle au décodage (Goigoux, Cèbe, 2006).

Cependant, il reste difficile pour les enfants de faire simultanément face à des traitements complexes et sur le code (présence de mots nouveaux) et sur la compréhension (le thème n'est pas familier). Le cumul des deux met

l'apprenti lecteur en difficulté et cela quel que soit son âge ou son niveau intellectuel. En conséquence, il est nécessaire de mettre en adéquation les difficultés des textes et les objectifs poursuivis : si l'accent est mis sur l'acquisition de mots nouveaux, il faut limiter les difficultés de compréhension en faisant un travail préalable ; si l'accent est mis sur la compréhension et l'acquisition de nouvelles notions, il faut limiter les difficultés liées au code (Fayol, Moraïs, 2004).

Chez les lecteurs en difficulté, la mauvaise automatiser de la procédure d'assemblage engendre des efforts qui accaparent l'attention de l'élève si bien que ses ressources disponibles pour la compréhension sont limitées. Ce qui amène alors l'enfant à utiliser des stratégies compensatoires de prédiction et d'utilisation du contexte pour comprendre le sens de l'énoncé. Cette stratégie tout lecteur y a recours et n'est pas en soi problématique. Elle le devient lorsque les lecteurs y font fréquemment appel en contournement d'une difficulté de décodage. A partir de ce constat, il est d'autant plus important d'augmenter autant que faire se peut le lexique mental et l'aisance de décodage de mots nouveaux. (Fayol, Moraïs, 2004 ; Bouchafa, 2005)

L'activité de compréhension

L'activité de compréhension des discours et des textes ne relève pas d'automatismes. C'est une construction mentale d'une situation décrite par le texte. Cette construction nécessite un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente.

Des études ont mis en évidence que l'étendue du lexique influe sur la compréhension des textes. C'est au cours d'une lecture où l'enfant rencontre des mots nouveaux en contexte que l'accroissement du lexique est le plus efficace. En fait, il existe une interaction entre lexique et compréhension qui est favorable aux deux éléments.

Au moment de l'apprentissage formel au CP, le lexique disponible à l'oral joue un rôle fondamental dans l'activité de compréhension. Par la suite, la pratique de la lecture induit l'acquisition du lexique qui améliore en retour la compréhension.

En conséquence, ceux qui lisent le plus acquièrent plus de lexique et sont plus à même à se confronter aux textes nouveaux. Ceux qui lisent moins ont une moindre augmentation de leur lexique qui rejaillit alors sur la compréhension et en conséquence sur le développement lexical. (Fayol, Moraïs, 2004)

A côté du lexique, la compréhension en lecture présente d'autres aspects spécifiques qui peuvent être aussi à l'origine d'une partie des faibles performances de certains enfants qui échouent au collège. Ainsi Michel

Fayol (2008) signale que des études récentes montrent qu'il est possible de travailler sur ces aspects qui sont catégorisés dans le langage professionnel par le traitement des inférences et le traitement des anaphores, les stratégies de lecture et l'entraînement métacognitif.

Code : déchiffrage et encodage

Apprendre à lire c'est d'abord, mais pas seulement, apprendre à identifier et comprendre les mots écrits au point de pouvoir faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à l'oral. Il s'agit de comprendre comment fonctionne le système d'écriture auquel on est confronté. Comment passe-t-on de l'identification des mots en audition à leur identification en vision ?

Les systèmes d'écriture ont évolué du codage direct du sens à celui des sons. Ils diffèrent les uns des autres par les unités langagières qui sont représentées par les formes graphiques. Ces unités correspondent, d'une part, à la plus petite unité abstraite le phonème et d'autre part le morphème. Le système alphabétique met en correspondance des unités graphiques, les graphèmes avec les unités abstraites de la langue, les phonèmes. Ce principe alphabétique est dit productif car il permet la lecture et l'écriture d'un nombre infini de mots connus ou inconnus à partir d'un nombre fini et limité de lettres ou graphèmes. (Fayol, Morais, 2004)

Deux types de difficultés sont inhérents à l'apprentissage du système alphabétique :

Premièrement, la nature abstraite des phonèmes à cause des consonnes qui ne peuvent être prononcées isolément. La plupart des consonnes doivent être prononcées en coarticulation avec une voyelle. Avant d'entamer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un système alphabétique, les enfants n'ont pas conscience que les mots de la langue parlée peuvent être décrits comme des séquences d'unités correspondant à ce que nous appelons des phonèmes. Pour comprendre comment fonctionnent les associations phonèmes/graphèmes, ils doivent justement prendre conscience de ce que, dans la parole, il y a des unités, les phonèmes, dont la contrepartie sont des lettres ou de groupes de lettres, les graphèmes. Un enfant qui a appris à lire dans une autre langue qui relève du principe alphabétique, n'a plus à découvrir ce principe pour lire en français. Il a à apprendre les différences au niveau du code orthographique. Le code orthographique étant spécifique à chaque langue.

Deuxièmement, au-delà de la compréhension du principe alphabétique, l'apprentissage du système orthographique présente de nombreuses difficultés. L'enfant doit faire face au fait que, le même graphème ne correspond pas toujours au même phonème et inversement, le même phonème ne se réalise pas toujours avec le même graphème.

L'accès au principe alphabétique n'est pas si simple. Il faut en passer par la conscience phonologique, celle-ci renvoyant à la connaissance de la structure sonore interne des mots. C'est une compétence qui devrait être acquise avant l'apprentissage formel de la lecture. Il s'agit d'un entraînement intentionnel sur les phonèmes, puis sur les correspondances phonème/graphème. Par la suite, la pratique de l'écriture des mots est un bon moyen d'obliger les enfants à segmenter les formes sonores de ceux-ci, et donc de prendre conscience des phonèmes.

Dès que le principe alphabétique est acquis, les progrès se développent dans deux directions : la découverte croissante de l'ensemble des phonèmes et des graphèmes et la mémorisation de la forme orthographique des mots.

En conclusion de cette partie, il reste à rappeler que l'apprentissage de la lecture met en cause de multiples données : la vue, l'ouïe, les capacités attentionnelles, la langue orale, le lexique, la syntaxe, le système des correspondances, l'attente par rapport à l'écrit, la peur d'échouer, l'intérêt ou non pour la lecture, la disponibilité d'esprit pour le travail scolaire, la crainte de la maîtresse, etc. Il suffit qu'une chose soit perturbée pour que l'apprentissage devienne incertain, la lecture aléatoire, ou trop laborieuse et fatigante voire répulsive.

Les élèves en difficulté

Des difficultés variées et complexes

Il ou elle sait lire. Cette assertion prend un sens différent en fonction de la situation ou de la personne dont on parle. Si on se réfère à un élève de 6-10 ans en milieu scolaire c'est une appréciation portée sur sa capacité à déchiffrer. Si on se réfère à un jeune en fin de scolarité, c'est une évaluation de sa capacité à traiter l'information écrite quel que soit le support. (Chartier, 2007).

Dans la logique de continuité où on considère que l'on apprend à lire tout au long de sa vie, les processus mis en œuvre pour cet apprentissage continué changent au fur et à mesure que les exigences évoluent et se différencient. Tout au long de la scolarité obligatoire, les parcours de lecture sont jalonnés d'étapes d'appropriation d'habiletés et de stratégies dans le but, d'une part, de favoriser la réussite scolaire car la lecture est un vecteur majeur pour les apprentissages et, d'autre part, pour satisfaire les appétences de connaissances, le plaisir de lire ainsi que les obligations de la vie sociale, domestique et citoyenne (Chartier 2007 ; Frier Guernier 2007 ; Nonnon 2007). La rupture scolaire entre l'école primaire et le collège est aussi une rupture dans les exigences de lecture. Lire au collège c'est être confronté à plus de complexité, à un langage peu connu et peu familier qui rend plus difficile la compréhension. Or, pour certains élèves, les

compétences de lecture élaborées à l'école primaire sont partielles, certaines inachevées. Elles sont comme laissées en suspens, alors qu'un ensemble d'habiletés et de stratégies restent à construire dans le but de rendre l'élève autonome afin qu'il soit en capacité de se servir de la lecture pour les apprentissages. (Frier Guernier, 2007)

De lecteur à non-lecteur (qui ne déchiffre pas) à l'école primaire, le collège classe souvent les élèves en lecteur, non-lecteur, mauvais/faible lecteur ou lecteur fragile, et, au lycée des enseignants parlent parfois d'élèves illettrés. Cependant les lecteurs en difficulté (terme retenu pour ce texte) ne constituent en rien un groupe homogène. L'acte de lecture est une activité cognitive et sociale complexe. Les difficultés rencontrées par les apprentis-lecteurs sont tout aussi variées et complexes. Il est donc essentiel de définir de quels lecteurs il s'agit, et de définir aussi précisément que possible les difficultés rencontrées. (Chauveau 2001 ; Gaté 2005 ; Goigoux Nonnon 2007)

A la lecture de ce tableau et tout en croisant ces éléments avec des travaux d'observation et d'analyse d'autres chercheurs, il est possible de caractériser différents profils de lecteurs en difficulté afin d'identifier les éléments qui ont fait obstacle et de construire des activités de remédiation. Cependant il faut rester vigilant et approcher la singularité de chacun pour ne pas enfermer l'enfant ou le jeune dans une catégorie. « Il n'y a pas de mauvais lecteurs types. Il existe une grande variété d'histoires scolaires et de conduites face à l'écrit, et donc de modes possibles de retour à l'écrit. Entre les élèves à la scolarité lacunaire ou chaotique, ceux qui ont connu des ruptures biographiques, ceux qui ont tranquillement traversé les classes successives sans les perturber mais sans réellement prendre part au travail et se révèlent non lecteurs lors de changement de contextes scolaires, ceux dont les compétences sociales et langagières sont conséquentes malgré leur désintérêt de l'écrit et ceux qui rencontrent des limites dans tous les domaines cognitifs et langagiers... les différences de rapports à l'écrit et de façons d'apprendre sont considérables. » (Goigoux, Nonnon, 2007)

L'ancrage des difficultés

L'ancrage des difficultés en lecture peut se situer dans l'ordre conceptuel, ce qui signifie que l'élève n'endosse pas son rôle d'apprenti-lecteur parce qu'il ne le comprend pas, de même qu'il peut ne pas comprendre les fonctions de la lecture et de l'écriture (Chauveau, 2001).

Certains élèves sont en impossibilité de lecture parce qu'ils déchiffrent trop lentement, ou bien parce qu'ils essaient de deviner en fonction du contexte sans vraiment déchiffrer, ou bien encore parce qu'ils se limitent à l'une ou l'autre de ces deux procédures alors que les deux sont nécessaires à tout acte de lecture.

D'autres encore sont en difficulté de lecture parce qu'ils s'efforcent

uniquement à déchiffrer et n'essaie pas de comprendre, parce qu'ils ne décodent pas suffisamment de mots courant et sont accaparés par le décodage, parce qu'ils se limitent à une compréhension approximative de l'ensemble du texte ou bien encore parce qu'ils n'accèdent pas à une représentation d'ensemble du texte (Frier Guernier, 2007 ; Chartier, 2007).

Les difficultés au collège

A l'issue de l'école primaire certains élèves sont évalués comme sachant lire et pourtant ils deviennent des lecteurs en difficulté au cours de leur scolarisation au collège. Ce sont ceux qui ont développé des stratégies de compensation au prix d'une mobilisation cognitive importante. Or, les tâches de lecture au collège sont de plus en plus complexes car elles sont le vecteur des apprentissages. L'élève, alors n'a plus les ressources nécessaires pour faire face aux exigences de la réalisation de tâches complexes. L'effet palliatif de la compensation ne fonctionne plus et l'élève se retrouve, tout d'un coup, en grande difficulté (Frier Guernier, 2007 ; Chartier, 2007).

Au collège, ce sont donc de nouvelles habiletés et de nouvelles stratégies cognitives et métacognitives de lecture qui sont requises pour la compréhension d'un texte et les tâches inhérentes. En conséquence, les capacités de lecture sont amenées à évoluer. Un élève en difficulté manque de bases stratégiques, l'une des remédiations possibles vise à faire prendre conscience à l'élève de sa stratégie dominante et de l'amener à en utiliser d'autres afin de concrétiser son acte de lecture, qui est, de comprendre ce qu'il lit.

Deux chercheuses se sont intéressées à des collégiens qui savent lire mais qui déclarent ne pas aimer lire. La lecture est un acte relevant d'une appropriation individuelle, que se passe-t-il quand ces élèves en restent à la considérer comme une activité purement scolaire ? L'une des causes, prend racine dans les habitudes familiales qui n'intègrent pas de pratiques de lecture. Si, pour ces jeunes, il n'y a pas eu d'activités scolaires ou extrascolaires compensatoires, ils en restent au point constaté au CP de non-familiarisation avec les pratiques de lecture.

En conclusion de cette partie, pour aider le jeune à investir ou réinvestir la lecture, nous reprenons les arguments énoncés par Elisabeth Nonnon: il est important de prendre en considération l'histoire singulière de lecteur de chacun, de s'enquérir du sens que le jeune donne à l'écrit tant en milieu scolaire que dans sa vie quotidienne. « Il s'agit de comprendre la genèse de ses difficultés, les facteurs qui ont amené des dynamiques négatives ou positives, des décrochements ou des réinvestissements, et qui ne sont réductibles ni à des causalités sociologiques approximatives et mécanistes, ni à des dénonciations trop sommaires de pratiques pédagogiques »

(Nonnon, 2007). Il faut leur donner la parole pour comprendre les fluctuations d'investissement, les comportements paradoxaux dans le rapport à l'écrit, les décalages ressentis entre la valorisation de l'écrit à l'école et les pratiques personnelles qui sont indissociables d'une construction identitaire.

Bibliographie

- André Christian (2005). « Place et rôle du parent dans l'apprentissage de la lecture de son enfant. Ou comment devenir un parent médiateur du lire ». In Gaté Jean-Pierre (dir.). Prévenir l'illettrisme. Comment la recherche peut-elle servir l'école ? Paris : L'Harmattan, p. 217-239 ;
- ANLCI (2003). Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence. Lyon : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme ;
- Barré de Miniac Christine, Lété Bernard (1997). L'illettrisme : De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte. Bruxelles : De Boek université ;
- Bouchafa Houria (2005). « Pour une meilleure compréhension des difficultés de lecture : apports de la psychologie cognitive ». In Gaté Jean-Pierre (dir.). Prévenir l'illettrisme. Comment la recherche peut-elle servir l'école ? Paris : L'Harmattan, p. 45-60 ;
- Bouysse Viviane (2006). Le langage à l'école maternelle ;
- Caffieaux Christine, Lecloux Sophie, Van Lint Sylvie et Rey Bernard (2007). [L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle : outil d'accompagnement aux pratiques de classe](#) . Bruxelles : Université libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation Service des sciences de l'éducation.
<http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/111/outil.asp> ;
- Cavet Christiane (2003). « Y a-t-il aujourd'hui une définition de l'illettrisme qui s'impose à tous ? ». Bien Lire, septembre ;
- Chartier Anne-Marie, Hébrard Jean (2000). Discours sur la lecture. Paris : Fayard ;
- Chartier Anne-Marie (2008). L'école et la lecture obligatoire. Paris : Retz ;
- Chauveau Gérard (1997). Comment l'enfant devient lecteur. Paris : Retz ;
- Chauveau Gérard (2001). Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Paris : Retz ;

- Chauveau Gérard (2002). Comment réussir en ZEP ? vers des zones d'excellence pédagogique. Paris : Retz, 206 p ;
- Fayol Michel (2008). « Les apports de la psychologie ». XYZep, n° 30 : Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche, p. V-VII ;
- Fayol Michel, de Morais José Junca (2004). La lecture et son apprentissage. Paris : Observatoire national de la lecture ;
- Frier Catherine, Guernier Marie-Cécile (2007). « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? » dans Nonnon Les ratés de l'apprentissage de la lecture INRP Repères n°35, p 117-137 ;
- Gaté Jean-Pierre (dir.). Prévenir l'illettrisme. Comment la recherche peut-elle servir l'école ? Paris : L'Harmattan ;
- Goigoux Roland, Cèbe Sylvie (2006). Apprendre à lire à l'école. Paris : Retz ;
- Hébrard Jean (2002). La maîtrise du langage en maternelle, conférence Nancy-Metz ;
- Lahire Bernard (1995) Tableaux de familles Seuil/Gallimard ;
- Leclercq Véronique (1999). Face à l'illettrisme. Paris : ESF éditeur ;
- Lessana Charlotte (2007) « Lire pour grandir ». DVD 8 documents de 13 minutes sur la découverte des livres et des histoires par des enfants de moins de 6 ans (en cours d'édition) A compléter ou supprimer ;
- Mangez Eric, Joseph, Delvaux Bernard, (2002). Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Charleroi, Cerisis UCL ;
- Nonnon Elizabeth, Goigoux Roland (coord.) (2007) Les ratés de l'apprentissage de la lecture. INRP Repères n°35 ;
- Slama Nicole Pierrette (dir.) (2004) Réussite des apprentissages langagiers et prévention de l'illettrisme : quelles approches de ces enjeux dans la formation enseignants ? Etat des lieux et propositions INRP-centre Alain Savary (étude non publiée, réalisée à la demande de l'ANLCL) ;
- Zaouche-Gaudron (2005) Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ? Ramonville Saint-Agne : Erès.