

Des difficultés de lecture... générées par les tâches : quelles « médiations » écrites de la lecture pour les lecteurs en difficulté au début du collège ?

Cet article touche à l'identification des difficultés de lecture qui persistent au-delà de la période d'apprentissage initial et se modifient à l'entrée dans le secondaire, moment qui constitue un seuil critique pour bon nombre de jeunes lecteurs. De nombreux chercheurs et enseignants s'accordent en effet à dire que l'on ne peut accompagner valablement des élèves en difficulté (de lecture) si l'on n'a pas compris au préalable ce qui leur cause du souci, ce qui se passe dans leur tête quand ils lisent, ce qui leur donne du fil à retordre au point, parfois, de provoquer l'abandon.

Nous souhaitons ici investiguer les difficultés de lecture générées par les tâches scolaires et nous demander si et en quoi certaines pratiques scolaires gênent, voire empêchent, l'accès aux objets de savoirs pourtant visés. Comme le montre Stéphane Bonnéry dans ses travaux sur l'échec scolaire appréhendé au regard des dispositifs pédagogiques, « le collège [...] sollicite des élèves la maîtrise des rapports entre objets et codification, entre figuration et conceptualisation. [...] La scolarité secondaire [...] supposerait une réelle familiarisation des élèves avec des attitudes cognitives d'appropriation que les dispositifs pédagogiques à l'œuvre aident peu, dans les faits, à susciter » (Bonnéry, 2007 : 81).

1. Des « médiations » pour manifester sa lecture : approche de la problématique de la recherche

La lecture est une activité éminemment cérébrale : nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit. Seule émerge une manifestation orale ou écrite de la lecture ; celle-ci permet souvent à l'élève de faire part de sa compréhension/interprétation du texte. C'est de ce constat que découle la proposition des programmes de français des trois degrés de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique d'évaluer la lecture littéraire par le recours à des « médiations » entendues comme des « productions orales ou écrites, individuelles ou collectives, qui permettent au lecteur de manifester sa lecture et de la partager avec autrui » (FESeC, 2005 : 72). L'enseignant est ainsi amené à développer et mesurer les compétences de ses élèves, à repérer leurs difficultés par le biais de tâches de reformulation, de résumé, d'échanges autour d'un texte, d'avis critique de lecture, d'écriture dans les blancs du texte, d'illustration d'extraits significatifs... Quelles qu'elles soient, les médiations soulèvent bien entendu la question de l'objet même du diagnostic : les difficultés repérées proviennent-elles de la compréhension du texte ou de la complexité des tâches et de la surcharge cognitive qui y est éventuellement liée ? On ne sera jamais en mesure de distinguer les difficultés de lecture (en tant qu'activité cérébrale) des difficultés à dire ou à écrire sa compréhension (manifester sa lecture). Même les outils comme les questionnaires ou le rappel qui prétendent limiter les biais et renforcer du coup les chances d'accéder à la lecture de l'élève demeurent fondamentalement viciés. Ce doute est inhérent à la nature même de l'acte de lecture.

Mais l'on peut se demander si ce doute n'est pas accru par une conception sous-jacente à la notion de « médiation » et aux propositions qui en découlent dans les programmes ; conception qui tendrait à voir dans les médiations des « activités transparentes », qui de manière presque « évidente », rendraient compte de la compréhension en cours ou en fin de lecture. Impression sans doute renforcée par le fait qu'en l'état actuel des instructions officielles, les médiations sont listées sans mention explicite de critères de difficulté/complexité autres que ceux ayant trait aux textes à propos desquels ces tâches sont proposées.

2. Des difficultés de lecture... générées par les tâches scolaires ?

2.1. *Éléments de contextualisation et données méthodologiques*

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons explorer un corpus de diverses tâches écrites de lecture soumises, au fil de deux années scolaires, à un même groupe d'élèves identifiés en difficulté de lecture à l'entrée dans le premier degré différencié, au sein de trois classes d'une école bruxelloise dont la population est peu privilégiée sur le plan socio-économique. Dans le cadre d'une recherche-action menée en collaboration étroite avec les enseignantes de français¹ (des professeurs

¹ Il s'agit de Geneviève Naert et de Brigitte Engels (Institut Saint-Vincent de Paul, Bruxelles).

expérimentés et volontaires), ces élèves sont suivis de façon régulière en 1^{re} accueil², puis 2^e année professionnelle, via l'analyse de productions écrites individuelles et collectives mais aussi par le biais d'entretiens individuels et d'observations directes (séances de classe filmées).

Pour le présent travail, nous faisons le choix d'examiner les productions écrites de deux des élèves suivis dans le cadre de la recherche, Cindy et Marwane. Toutes en lien avec des activités de lecture, ces productions se sont échelonnées sur un « long terme ». En effet, comme le précise Elisabeth Bautier, « Pour pouvoir prendre en considération la dimension « cumul », « cohérence » et « récurrence » des pratiques, de façon à saisir les effets négatifs sur certains élèves, il est nécessaire de recueillir des observations dans une temporalité longue. [...] On peut [alors] saisir comment les élèves interprètent les situations et les objets d'apprentissage, quels indices ils prélèvent, quels sont les savoirs effectifs sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer pour continuer d'apprendre » (Bautier, 2006 : 109). L'analyse des productions écrites des élèves, mais aussi des entretiens et des questionnaires proposés en amont et en aval des productions permet d'avancer vers l'élaboration d'une typologie des difficultés de lecture générées par les tâches et, au-delà, vers une catégorisation plus fine des « médiations écrites de la lecture » à proposer aux élèves de collège en difficulté.

Disons à présent un mot des tâches analysées. L'équipe de recherche a tout d'abord eu recours à quelques tâches réflexives : lire des scènes de lecture issues de la littérature de jeunesse pour se confronter à des « héros-lecteurs » et rédiger à son tour un autoportrait de lecteur ; lire une fiction métanarrative en dévoilement progressif et pratiquer le journal de lecture dialogué avec un pair ; ménager un moment de retour réflexif écrit après diverses activités de lecture menées en classe afin d'amener les apprenants à *explicit*er les stratégies, les processus qu'ils pensent avoir mobilisés (prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre) et rassembler l'ensemble des découvertes dans un « modèle de la lecture » en construction (outil de travail évolutif) ; rédiger son autobiographie de lecteur/trice afin de retracer son itinéraire de lecteur/trice et de donner sens à celui-ci. De telles tâches visent à développer la conscience métacognitive de l'élève et à favoriser l'émergence de la construction identitaire du sujet lecteur ; mais paraissent également susceptibles de renseigner l'enseignant, le chercheur sur les pratiques et procédures de lecture des élèves ainsi que sur les modalités de contrôle de la compréhension qu'ils mettent ou non en œuvre.

D'autres tâches expérimentées en classe s'attachaient moins à l'entraînement métacognitif qu'au développement de compétences relatives à la construction de sens, bref à la compréhension/interprétation, par le recours à l'alternance entre centration et décentration, démarche individuelle et socialisation des échanges, subjectivation et objectivation des savoirs. Une série de travaux ont en effet montré la nécessité, pour le jeune lecteur, d'être en mesure de problématiser le texte pour pouvoir pratiquer le jeu de la lecture littéraire au sens où l'entend Michel Picard. Une telle problématisation passe par l'interaction des lecteurs entre eux et avec le texte et se trouve favorisée par des dispositifs centrés sur des textes ouverts, résistants, visant l'ouverture d'un espace intersubjectif d'expression, de négociation de sens et d'entraide. Ainsi, dans le cadre de l'expérience évoquée ici, les tâches et activités proposées ont amené les apprenants, tout à tour seul, en petit et en grand groupes, à lire un texte bref à énigme et à en imaginer la fin possible ; lire en dévoilement progressif et garder trace de la lecture en cours ; lire à rebours pour relever des indices et des pièges ; répondre à un questionnaire de lecture et réfléchir à partir des réponses données aux procédures mobilisées pour résoudre un questionnaire ; négocier le sens d'un texte dans un débat d'interprétation et rédiger une interprétation personnelle finale ; lire une œuvre longue et dresser un relevé des caractéristiques des personnages, (re)titrer les différents chapitres en cours et au terme de la lecture pour élaborer en finale une table des matières commentée ; réaliser en guise de tâche finale la présentation de l'œuvre pour le catalogue de la maison d'édition...

Plusieurs de ces tâches visaient aussi le développement des capacités à porter une appréciation sur un texte lu : c'est notamment le cas du journal de lecture qui invite à plusieurs reprises à formuler un avis sur la lecture (en cours ou au terme de la lecture) et de questions ponctuelles dans les questionnaires de lecture. Mais c'est aussi l'objectif prioritaire d'une tâche écrite soumise après avoir réalisé plusieurs activités de familiarisation avec l'objet-livre et son univers : compléter la phrase « si je devais choisir de lire l'un des livres manipulés au cours de cette séance, ce serait... parce que... » (manière pour l'équipe de prendre la mesure des repères dont s'est ou non doté l'élève afin d'opérer le choix d'une lecture personnelle).

L'analyse de ces diverses tâches écrites de lecture s'est menée au départ d'une grille de paramètres qui nous paraissent susceptibles de faciliter ou de complexifier, favoriser ou gêner l'activité de lecture et de manifestation de la lecture demandée à l'élève. Sont ainsi repris dans une grille d'analyse les paramètres suivants :

- ▶ la longueur de la tâche et la durée nécessaire pour la réaliser ou préparer à la réaliser (durée du dispositif d'accompagnement de la lecture en amont de la tâche d'exploitation de celle-ci) ;
- ▶ le moment de réalisation de la tâche par rapport à la lecture (en cours, a posteriori) ;

² La dénomination « classe d'accueil » correspond aux classes de début de collège qui accueillent des élèves n'ayant pas obtenu leur Certificat d'études de base au terme de la scolarité primaire. Cette dénomination a fait place en septembre 2008 à celle de « première année différenciée ». Nous avons gardé les appellations en vigueur au moment de la recherche.

- ▶ le rapport de subordination ou d'autonomisation de la tâche par rapport à la lecture (opérations supplémentaires ou non) ;
- ▶ le degré de visibilité des objectifs d'apprentissages visés ;
- ▶ le degré de standardisation de la production attendue (normes du genre) ;
- ▶ le caractère global de la tâche ou son morcellement en plusieurs sous-tâches ;
- ▶ l'appartenance éventuelle de la tâche aux écrits familiers et le brouillage éventuel lié la scolarisation de cette tâche ;
- ▶ la précision et l'apport éventuel de ressources mobilisables (dans la perspective d'une contrôlabilité de l'activité et d'une explicitation des liens entre divers objets d'apprentissage) ;
- ▶ la prise en compte des interactions avec les pairs comme contrainte ou comme ressource ;
- ▶ le degré de contrainte ou de liberté dans la façon d'entrer dans la tâche.

2.2. Quelques « résultats » de l'interprétation des données

Si l'on admet - de nombreux chercheurs y invitent aujourd'hui - que les traces écrites (ou orales) ne sont pas nécessairement des traces cognitives, il nous faut admettre également que les traces écrites ne révèlent pas de façon transparente les éventuels « blocages », gênes ou empêchements générés chez l'élève par la tâche elle-même et ses consignes. Comme le précise bien Frédéric François à propos de l'interprétation des textes d'apprenants par le chercheur (ou par l'enseignant) : « Certes, on peut analyser des brouillons, des ébauches. Mais, fondamentalement, on n'a pas accès à des processus de production comme tels, juste, au mieux, à des 'coups de sonde'. [...] C'est bien notre lecture comme point de vue qui nous fera percevoir tel ou tel aspect des textes [...] comme étant dignes d'étude » (François, 2004 : 120). Soucieuses de reconnaître les limites de l'interprétation des données dans les recherches qualitatives et compréhensives, nous nous efforcerons néanmoins de présenter ici les principaux résultats de notre lecture, analyse et interprétation des productions écrites des deux élèves sélectionnés, situées dans leur contexte selon une perspective systémique. Nous chercherons ici à pointer des nœuds de difficultés qui se constituent autour de certains paramètres de la grille d'analyse.

2.2.1. Autour de l'interprétation des savoirs et des démarches scolaires

Les productions des deux élèves analysées ici révèlent tout d'abord un problème d'interprétation scolaire de certaines tâches, consignes ou démarches proposées. Sans doute s'agit-il là, comme l'a bien montré Stéphane Bonnéry (2007), d'une attitude liée à un brouillage sur le registre cognitif, caractéristique de nombreux élèves en grande difficulté issus le plus souvent de milieux plus populaires : ceux-ci perçoivent de façon peu adéquate l'activité intellectuelle requise par les apprentissages scolaires ; ils réalisent les tâches proposées sans en comprendre ni le sens ni la finalité.

Ainsi par exemple voit-on Cindy et Marwane s'écarter sensiblement de l'objectif d'apprentissage visé par l'enseignante en raison d'une perception erronée du sens d'un dispositif didactique. Lancés dans l'élaboration d'un scénario de fin possible pour une courte nouvelle de Nina Jaffé et Steve Zeitlin, « Le grand Inquisiteur », qui s'interrompt après l'exposition de la situation initiale sur la formulation d'une devinette offerte à la perspicacité du lecteur avant de lui révéler la (une ?) fin véritable (possible ?), tous deux font une lecture « non scolaire » de la consigne consistant à imaginer une fin possible en cohérence avec les informations livrées par le début de texte : ils décalent la tâche du côté de l'imagination pure sans prise en compte des balises imposées par le début du texte. Du coup, la tâche devient très (trop) ouverte et suscite, chez Cindy, l'échappée dans un « hors texte » en raison d'un « trop grand » engagement qui l'empêche de revenir par la suite aux balises du texte et de confronter, ajuster sa lecture au contenu du texte ; chez Marwane, une attitude de « conformité aux consignes »³ (ici saisies partiellement) débouchant sur l'utilisation de scénarios issus de ses connaissances familières (films...) sans prise en compte des indices du problème de départ (prélèvement des informations sur le contexte, sur les personnages, sur la situation) ; Marwane s'engage dès lors assez timidement dans la tâche et développe une conduite d'évitement de l'activité intellectuelle (il n'imagine pas une fin, mais s'en tient au préluce d'une fin).

De même, sans doute en raison d'un manque d'explicitation du sens et de la visée de la démarche, les traces écrites consignées par les deux élèves lors de la lecture en dévoilement progressif d'une fiction métanarrative manifestent une interprétation « non scolaire » de la tâche : amenés à anticiper, ils sont fréquemment « hors texte » et extrapolent. Marwane vagabonde sans prendre en compte les éléments donnés par la situation initiale : l'exploration des possibles narratifs n'est pas du tout circonscrite ici par les balises imposées par le récit (il ne prête pas attention à l'importance des éléments du début du texte qui lui sont livrés pour une « bonne raison »). Qui plus est, dans la poursuite de la lecture, il va s'efforcer de distordre le texte pour le faire coller au premier scénario interprétatif qu'il a projeté sur le texte. Il s'agit là de l'un des effets non désirés possibles de la lecture en dévoilement progressif mise en œuvre avec des élèves en difficulté de lecture : proposé trop tôt, le

³ La notion est empruntée à Stéphane Bonnéry (2007).

jeu de l'anticipation conduit les apprenants à construire des scénarios interprétatifs tous azimuts auxquels ils ne parviennent plus à renoncer ensuite (Touveron, 2004).

Ailleurs, Marwane traite de manière mécanique un questionnaire de lecture et développe à nouveau un « rapport de conformité » aux questions sans les interroger du point de vue de leur visée. Ainsi, il préjuge de l'intérêt des questions par la caution du fait que l'enseignant les lui pose. Par exemple, à la question « Pourquoi juges-tu ces caractéristiques du personnage importantes pour comprendre le texte ? » (soumise dans le cadre d'un questionnaire écrit), il répond « Parce qu'on me le demande », manifestant par là son incompréhension de la consigne, mais surtout son incapacité à percevoir que le questionnaire peut aider à la compréhension et, en l'occurrence ici, que la question le conduit à justifier le choix des caractéristiques retenues eu égard à leur pertinence pour la compréhension du texte. Il y a là presque un trop grand rapport de confiance dans le travail de l'enseignant : Marwane considère que la question est pertinente parce que l'enseignant sait ce qu'il fait, pas parce qu'il l'interroge lui-même du point de vue des apprentissages que celle-ci vise à faire émerger. Il n'a pas conscience de travailler à côté de ce qui est demandé.

On le voit, bien des malentendus sont générés par la non perception, chez les élèves en difficulté, des « évidences scolaires » et des attentes implicites aux tâches. Si, comme le soutient Stéphane Bonnéry, « les élèves les plus familiers des logiques scolaires savent, parce qu'ils l'ont appris auparavant (probablement hors de l'école), que la réalisation des tâches scolaires [...] constitue un moyen de construire un savoir, de consolider ou d'évaluer son acquisition », les élèves les plus en difficulté n'ont quant à eux pas construit les postures cognitives adéquates à l'appropriation des savoirs (lesquelles apparaissent comme des prérequis implicites) et mobilisent dès lors spontanément des attitudes de conformité aux consignes (recherche de l'accomplissement de la tâche et de la satisfaction de l'enseignant indépendamment des apprentissages attendus) (Bonnéry, 2007 : 32-33).

2.2.2. *Autour de la standardisation du texte à produire et des normes du genre*

L'analyse des tâches quant à leur degré de standardisation fait apparaître des contrastes interpellants. Nous l'avons souligné, plusieurs des tâches proposées mobilisent des normes, supposent une planification ainsi que la maîtrise d'opérations intellectuelles complexes en sus des opérations demandées par la lecture elle-même.

Ainsi en est-il de la tâche finale proposée à l'issue de la découverte progressive et accompagnée d'un petit roman policier (*Schéma brisé*, de George Chesbro). Cette tâche d'exploitation finale visait à élaborer une présentation du roman pour le catalogue de la maison d'édition, laquelle présentation devait comporter une nouvelle première de couverture, quelques mots clés ainsi qu'un bref résumé suspensif. La compréhension/interprétation qui s'y révèle chez les deux lecteurs paraît sensiblement en décalage par rapport à celle qu'ils construisent en cours de lecture (cf. traces consignées dans le journal de lecture). Cette « régression » nous paraît s'expliquer notamment par le choix du genre à produire qui implique la gestion d'une autre intention (incitative), d'un destinataire potentiel qui ne partage pas les connaissances du scripteur sur le texte (ce qui implique de distinguer les informations à livrer et celles à taire) ainsi que par le retour à une activité individuelle après une problématisation en petit et grand groupes. La tâche semble ainsi trop peu familière ; elle exige des apprentissages spécifiques d'assez haut niveau, indépendamment de ceux requis par la lecture, qui ne peuvent être mis en place simultanément.

La rédaction de l'autobiographie de lecteur constitue un deuxième exemple de tâche particulièrement complexe ; elle l'est toutefois pour des raisons différentes. Cette tâche n'apparaît pas très standardisée dans les consignes qui l'introduisent ; les élèves n'en ont pas de représentation préalable précise (brouillage des normes) et, de surcroît, n'en perçoivent pas la visée (insuffisamment explicitée). Le but reste « invisible » : Cindy et Marwane n'ont pas clairement conscience des apprentissages en jeu ; ils privilégient l'interprétation de la tâche sur le registre « se raconter », et non sur le registre « analyser son itinéraire ». Ainsi par exemple, ils évoquent des anecdotes liées à leur enfance sans évaluer le degré de pertinence de celles-ci par rapport à l'itinéraire dans son ensemble, sans rechercher de généralisation. Les quelques repères chronologiques fournis par l'enseignante à Marwane aident ce dernier à penser et à s'engager dans la tâche ; Cindy, quant à elle, semble ne pas savoir quoi faire de la forme de liberté laissée par la tâche.

A l'inverse, des tâches de lecture fortement cadrées (par exemple lire à rebours une nouvelle résistante pour dresser la liste des indices et des leurres tendus au lecteur dans un tableau en deux colonnes ou dresser son autoportrait de lecteur en recherchant des ressemblances/différences avec des héros lecteurs découverts dans une sélection de scènes et images de lecture) placent les élèves en situation de réussite et semblent à leur portée parce que les opérations intellectuelles exigées sont davantage maîtrisées, que la production attendue est plutôt standardisée et limite la nécessité de développer un raisonnement (la liste permet de reprendre les mots du texte ou de reformuler simplement des informations locales)... Pour autant, le cadrage ne débouche chez aucun des deux sujets sur une réalisation intégrale de la tâche : le relevé des indices/leurres est largement incomplet ; l'autoportrait ne porte que sur un seul critère de comparaison, signe que les élèves éprouvent des

difficultés à généraliser, à abstraire, rassembler et synthétiser même en situation de tâche précisée⁴.

En somme, il semble bien que, connue et familière, la standardisation des médiations de la lecture soit une aide pour les élèves en difficulté : elle offre un cadre à la pensée et donne un sentiment de contrôlabilité (dans la mesure où les opérations intellectuelles requises sont maîtrisées au préalable). En revanche, non familière ou fondée sur des opérations intellectuelles non maîtrisées au préalable (symboliser, opérer des liens entre les exemples et le principe général, synthétiser, trier les informations pertinentes, classer et regrouper...), la standardisation des médiations de la lecture occasionne une surcharge cognitive au détriment de la qualité de la lecture (manifestée). L'absence de normes explicites quant à elle suscite un brouillage sur le registre cognitif : les élèves ne perçoivent pas clairement les attentes (cela peut les insécuriser), mais surtout ils s'éloignent assez fortement de la visée d'apprentissage associée à la tâche.

2.2.3. *Autour d'une forme de pédagogie invisible*

Comme le rappellent Elisabeth Bautier (2006) et Stéphane Bonnéry (2007), tous les élèves n'attribuent pas à une tâche proposée la même visée que l'enseignant, mais cette différence n'est pas toujours visible dans la production réalisée. C'est que la plupart des tâches scolaires peuvent être effectuées à plusieurs « niveaux » d'apprentissage, avec plusieurs enjeux. Et l'on constate que bien souvent, les élèves en difficulté privilégient une interprétation sur le registre de l'accomplissement de la tâche indépendamment des apprentissages attendus (les aspects les plus formels sont ainsi valorisés).

Des écarts peuvent dès lors se produire entre les attentes de l'enseignant (associées aux apprentissages visés) et la perception du sens de la tâche par les élèves. Ceux-ci pourraient bien provenir de la mise en œuvre de ce que Bonnéry appelle des « pédagogies invisibles », lesquelles, afin d'amener l'apprenant à « construire le savoir », conduisent à ne jamais nommer explicitement les objets de savoirs ni désigner les démarches qui permettent leur appropriation.

Dans notre corpus, ce phénomène s'observe notamment dans un exercice qui porte sur le développement de critères pour effectuer le choix personnel d'une lecture. Cette tâche écrite est proposée par l'enseignante dans la foulée immédiate d'activités de familiarisation avec le livre et son univers. Si l'enseignante attend la manifestation des repères qui ont été travaillés (prélèvement d'indices relatifs au lectorat-cible, au genre... sur la couverture ou à travers une manipulation des lieux stratégiques du livre pour se construire un horizon d'attente), Cindy et Marwane mobilisent davantage leurs goûts, leur perception du contenu de l'histoire : ils confondent l'activité « dire comment je procède pour choisir une lecture » avec l'activité « dire ce que j'aimerais éventuellement lire » ; malgré l'apprentissage mis en place, ils n'ont pas conscience que, si l'on ne peut évaluer un avis, on peut néanmoins évaluer l'adéquation ou la diversité des critères mobilisés pour le fonder. La tâche proposée est sans doute trop proche d'une situation familière (dire ce qu'on aime, faire part d'un choix) ; l'élève ne perçoit pas qu'elle est scolarisée et dès lors reconfigurée du point de vue des apprentissages qu'elle vise.

Ailleurs, dans un journal de lecture dialogué, Cindy est amenée à faire part de ses réactions face aux propos tenus par son partenaire au fil de la lecture. Elle commente ainsi l'écrit de sa duettiste : « Elle a bien réfléchi, elle a beaucoup d'imagination », ce qui montre bien que Cindy évalue l'imagination de la lectrice plus que sa compréhension (dans un rapport de confrontation à sa propre lecture). Cet exemple révèle une mauvaise représentation de la tâche en cours et des apprentissages visés, une confusion quant à la nature de l'activité en cours.

Lancé dans une tâche de retitrage des premiers chapitres d'une lecture en cours, Marwane procède en prélevant un indice isolé dans chacun des chapitres sans chercher à reformuler le sens global ni à mettre cet indice en relation avec les autres chapitres déjà lus. Résultat : les titres attribués manifestent une compréhension fragmentaire, partielle, parfois « juste » à un niveau ponctuel, mais toujours en décalage avec la compréhension globale vers laquelle le récit conduit le lecteur (même en cours de lecture). Non perçue du point de vue de ses buts, la tâche ne conduit pas Marwane à intégrer les éléments de compréhension dans un tout cohérent.

D'autres tâches révèlent un manque d'appropriation réfléchie des savoirs, notamment parce que des opérations intellectuelles sont sollicitées sans être enseignées ou parce que l'on postule que l'élève va adopter spontanément cette posture d'appropriation réfléchie des savoirs sans avoir ni à l'expliciter ni à intégrer dans le dispositif de travail la construction de la posture adéquate. Ainsi, dans les moments réguliers de « retour réflexif » sur les activités, les élèves sont-ils amenés à verbaliser ce qu'ils ont appris, à nommer les démarches qu'ils ont mises en œuvre... Il est symptomatique que Cindy et Marwane réagissent le plus souvent par rapport à leur appréciation de l'activité ou du texte et

⁴ Ainsi, comme le montre Elisabeth Bautier, même si la mise en commun d'un tel exercice permettra par la confrontation des éléments repérés par les uns et les autres de déboucher sur un relevé plus exhaustif, sur un regroupement hiérarchisé et sur une synthèse, l'activité n'aura jamais permis à chaque élève que de « se saisir d'une partie du travail, d'une partie des savoirs en jeu, de faire valoir une compétence particulière, mais non de se saisir de l'objectif global [...], moins encore de pouvoir construire des savoirs dans leur cohérence et leur cumulativité nécessaires » (Bonnéry, 2007 : 14).

résistent à transférer les connaissances pourtant développées sur l'activité de lecture. Sans doute est-ce lié à un problème d'explicitation des enjeux d'apprentissage de cette démarche par les enseignantes qui y voyaient vraisemblablement davantage un outil de recueil d'informations pour la recherche qu'une activité d'apprentissage pour les élèves et qui, dès lors, n'ont pas cherché à centrer l'attention des élèves sur les opérations cognitives nouvelles développées par l'activité.

En somme, les tâches et les dispositifs ne sont pas toujours explicités (et donc pas perçus) du point de vue de leur visée ; certains présentent une familiarité avec des situations relevant aussi de la sphère extrascolaire mais se trouvent reconfigurés quant à leur finalité. Non perçue, cette reconfiguration peut générer bien des malentendus.

Il en va de même à propos de la perception des liens entre plusieurs activités interreliées et du transfert de connaissances acquises. Si l'enseignante n'attire pas explicitement l'attention des élèves sur les liens à tisser entre les tâches ou entre les savoirs construits et à construire, les élèves les plus en difficulté n'établissent pas ces ponts ni ne transfèrent les ressources à mobiliser : les élèves sont mis en présence d'activités successives dont ils ne perçoivent pas les relations parce que celles-ci « ne sont pas reliées explicitement à un cheminement intellectuel progressif concourant à l'acquisition d'une notion » (Bonnéry, 2007 : 35).

2.2.4. Autour d'un cadrage trop diffus ou trop étroit de la tâche

Enfin, l'analyse de notre corpus de tâches débouche aussi sur le constat du rôle important joué par le cadrage de la tâche sur l'avènement ou le renforcement de difficultés de lecture. Ainsi que le montrent les travaux de Stéphane Bonnéry, un cadrage très précis d'un dispositif didactique suscite bien souvent un morcellement des tâches en mini-tâches : c'est notamment le cas de la présentation de roman pour une page de catalogue qui se trouve morcellée en trois sous-tâches (la création d'une nouvelle première de couverture, le choix de quelques mots clés permettant de donner un rapide aperçu du roman et la rédaction d'un résumé suspensif à visée incitative), mais aussi celui du questionnaire de lecture qui focalise l'attention de l'apprenant sur des opérations successives. La consigne est ainsi traduite en procédures opératoires qui, pour les deux élèves suivis, permettent de contourner les difficultés, suscitent l'engagement dans la tâche en raison d'une plus grande clarté des attendus de la production (d'où l'impression que ces tâches révèlent une compréhension plus fine du texte lu) ; mais ce cadrage étroit a au moins deux conséquences qui peuvent apparaître comme des limites : d'une part, les élèves traitent chacune des sous-tâches comme indépendantes des autres sans se soucier des apprentissages visés par l'activité qu'ils réalisent (on répond à une question ; on n'est pas en train de chercher à mieux comprendre le texte) ; d'autre part, ce morcellement implique un allongement du temps de travail qui met en péril la mémorisation des informations et leur intégration dans un tout cohérent (deux processus de lecture que les élèves réputés « faibles lecteurs » peinent à mettre en œuvre). A l'inverse, un cadrage diffus peut empêcher la prise sur l'activité et engendrer un effet direct sur l'engagement dans la tâche : ainsi nous constatons une plus grande aisance de Marwane à manifester sa compréhension à l'intérieur du premier journal de lecture, proposé avec un cadrage plus serré des « traces de lecture » à produire, qu'à l'intérieur du second journal, proposé en gestion plus autonome.

3. Conclusion

En conclusion, il semble que les élèves en grande difficulté de lecture au début du secondaire aient bien à souffrir parfois de certaines tâches de lecture qui gênent l'accès sinon à la compréhension, à tout le moins à la manifestation de la compréhension. Cela nous pousse à investiguer plus avant les paramètres susceptibles de graduer le degré de complexité des tâches de lecture proposées à ces élèves non seulement dans une perspective d'évaluation mais aussi dans une visée de formation. Ainsi, parmi l'ensemble des paramètres constitutifs de notre instrument d'analyse, ce sont sur les axes suivants que l'on constate le plus de difficultés supplémentaires à celles impliquées par les opérations de lecture :

- l'explicitation des finalités assignées aux tâches, des objets de savoir à construire et des opérations nécessaires pour les construire (cette explicitation permet, du côté de l'enseignant, un guidage adéquat des apprentissages, notamment par la construction dans l'activité d'une posture d'appropriation des savoirs en jeu ; du côté des élèves, une interprétation adéquate des tâches scolaires) ;
- la standardisation de la production attendue (selon que celle-ci est maîtrisée ou non au préalable).

Bibliographie sélective

BAUTIER, Elisabeth (2006), « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciée », in *Recherche et formation*, n°51, 105-118.

BONNÉRY, Stéphane (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés scolaires et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

DE CROIX, Séverine (2008), « Pratiques et paroles de 'mauvais lecteurs' au premier degré différencié. Observer et écouter pour mieux comprendre ce qui les met en difficulté », in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXIII. 1, 167-182.

DE CROIX, Séverine, LEDUR, Dominique (2007), «Repérer et analyser les difficultés rencontrées par les élèves réputés «faibles lecteurs» au collège: propositions de tâches écrites pour l'évaluation et la formation du lecteur», in *Repères*, 35, 139-168.

DE CROIX, Séverine, LEDUR, Dominique (2008), *Enjeux de lecture, lecture en Jeux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, Bruxelles, FESeC et Fonds Social Européen-Objectif 1-Jonction 1.

FESeC (2005), *Programme de français. Premier degré d'observation*, Bruxelles, FESeC.

FRANÇOIS, Frédéric (2004), *Enfants et récits. Mises en mots et « reste »*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Education et didactiques ».

TAUVERON, Catherine (2004), «La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture», in TAUVERON, Catherine (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne*. Scéren-CRDV de Versailles/Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 56-70.

Ce texte applique des recommandations orthographiques du Conseil de la Langue française.

De Croix, S., Ledur, D. (2009), « Des difficultés de lecture... générées par les tâches : quelles médiations écrites de la lecture pour les lecteurs en difficulté au début du collège ? », in *Caractères*, n°35, 44-65.