

UNIVERSITE DE NANTES

UFR *Lettres et langages*

ECOLE DOCTORALE *Cognition, éducation, interactions*

Année 2013

N° attribué par la bibliothèque

Ni bon, ni mauvais.

L'élève *entre-deux* en lecture-écriture à l'école primaire.

Sous la direction de
Monsieur Michel Fabre
et de Monsieur Thierry Marot.

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences de l'Education

Spécialité : Pédagogie

TOME 1

Présentée
et soutenue publiquement par
Yolande GILBERT-PEIGNÉ

Le 28 juin 2013 devant le jury ci-dessous

Jury :

Monsieur Michel Fabre, Professeur à l'Université de Nantes.

Madame Ourania Kalouri, Professeur d'Université, ASPETE.

Monsieur Thierry Marot, Maître de conférences à l'Université Catholique de l'Ouest.

Monsieur Luc Maisonneuve, Professeur des Universités en langue et littérature françaises, IUFM de Bretagne, école interne de l'Université de Bretagne Occidentale.

Monsieur Thierry Piot, Professeur à l'Université de Caen.

Monsieur Michel Soëtard, Professeur émérite à l'Université Catholique de l'Ouest.

CHARTRE DE NON PLAGIAT

Protection de la propriété intellectuelle

Tout travail universitaire doit être réalisé dans le respect intégral de la propriété intellectuelle d'autrui. Pour tout travail personnel, ou collectif, pour lequel le candidat est autorisé à utiliser des documents (textes, images, musiques, films etc.), celui-ci devra très précisément signaler le crédit (référence complète du texte cité, de l'image ou de la bande-son utilisés, sources internet incluses) à la fois dans le corps du texte et dans la bibliographie. Il est précisé que l'UCO dispose d'un logiciel anti-plagiat dans dokeos.uco.fr, aussi est-il demandé à tout étudiant de remettre à ses enseignants un double de ses travaux lourds sur support informatique.

Cf. « Prévention des fraudes à l'attention des étudiants »

Je soussigné(e), _____ étudiant(e) en _____

m'engage à respecter cette charte.

Fait à _____, le _____

Signature :

Remerciements

D'abord à Monsieur Xypas qui pendant deux années a suivi les premiers pas balbutiants de cette recherche ainsi qu'à Monsieur Marot : dès le Master II, il a cru à l'intuition concernant ces élèves *entre-deux*. Son soutien dans les moments calmes et plus agités m'a permis de rester confiante au cours de ces quatre années riches en découverte.

Ensuite, à Monsieur Bergier, qui grâce à son analyse lors des présentations en séminaire m'a aidé à cerner la recherche et ainsi, à rester sur un seul chemin d'investigations.

Puis à Monsieur Fabre qui a accepté de prendre la suite de Monsieur Xypas. J'ai été touchée par son regard bienveillant et toujours perspicace. Qu'il en soit vivement remercier !

Aux professeurs des écoles qui ont accepté toutes les contraintes de l'enquête de terrain au milieu des préparations des fêtes de fin d'année et de la constitution des dossiers pour les passages en 6^{ème}. Sans leur contribution, la recherche serait restée vaine.

Enfin, je remercie tous ceux qui, amis et famille, en demandant des nouvelles, en relisant le texte, en me conseillant en traitement de texte ont permis l'aboutissement de cette recherche.

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
Chapitre I : Ni bon, ni mauvais mais <i>entre-deux</i>	13
1 Evolution du regard sur l'élève des années 1980 à 2012	13
2 Ce que n'est pas l'élève <i>entre-deux</i>	36
3 Ce disent les enseignants sur les élèves <i>ni bons, ni mauvais</i> en lecture-écriture.	92
Chapitre II : L'élève <i>ni bon, ni mauvais</i> et l'apprentissage du lire-écrire.....	121
1 L'élève <i>ni bon, ni mauvais</i> et l'apprentissage du français.	122
2 Ce qui existe actuellement dans les classes peut-il aider à la caractérisation de l'élève <i>entre-deux</i> ?	150
3 Le <i>modèle systémique et développemental</i> peut-il être un instrument au service de la caractérisation de l'élève <i>entre-deux</i> ?	180
Chapitre III : Les caractéristiques de l'élève <i>entre-deux</i> en CM2 en lecture-écriture	199
1 L'élève <i>entre-deux</i> en lecture-écriture au regard du <i>modèle systémique et développemental</i>	199
2 Au-delà du <i>modèle systémique et développemental</i> : peut-on affiner le profil de lecteur-scripteur de l'élève <i>entre-deux</i> ?	292
CONCLUSION GÉNÉRALE	348
BIBLIOGRAPHIE	356
TABLE DES MATIÈRES	368
RESUMÉ	375
ANNEXES	Tome 2

INTRODUCTION

L'intuition de départ de cette recherche prit sa source auprès de quelques élèves rencontrés au cours de ma pratique d'enseignante en école primaire dans des classes dites ordinaires de Grande Section et Cours Préparatoire. A cinq-six ans, ces élèves n'étaient ni en réussite scolaire, ni en échec, mais *en danger* par rapport à la lecture-écriture, semblait-il. Comment caractériser ces élèves, que nous nommerons *entre-deux* ? Prenons l'exemple de trois élèves considérés, à l'époque des faits, comme atypiques, déstabilisants, *empêcheurs de tourner en rond* dans notre classe face à l'enseignement de la lecture-écriture.... Voici quelques notes retenues sur leur parcours.

Corentin est un enfant agréable au sein de la classe à l'extérieur son comportement peut provoquer des difficultés relationnelles. Il mémorise avec difficulté tout ce qui concerne la vie de l'école ; en revanche, en découverte du monde, sa culture générale est bien au-dessus de la moyenne des autres enfants. Ce décalage entre sa capacité de mémorisation des connaissances, d'expériences vécues en famille dans les domaines extrascolaires et sa difficulté, en classe, à mémoriser la moindre connaissance pose de nombreuses interrogations aux enseignants. Lors des réunions de cycle, les réactions peuvent aller jusqu'à l'abandon dans la recherche de solutions : *de toutes façons, le milieu est porteur, il s'en sortira toujours !*

Ses principales difficultés, en arrivant en CP, sont une mauvaise capacité à se repérer dans l'espace et dans le temps, à discriminer les phonèmes, à respecter les consignes de vie de classe, une difficulté à durer dans l'effort, à toujours dire qu'il comprend mais sans réalisation concrète... A l'arrivée des sons complexes, tout s'embrouille. Le rythme d'apprentissage scolaire semble trop soutenu. La proposition d'une méthode gestuelle ne semble pas lui convenir. Les parents s'investissent dans l'apprentissage de la lecture. La répétition quotidienne et régulière permet peu à peu à la lecture de se mettre en place. L'apprentissage des sons et la compréhension se mettent en place, certes difficilement mais de concert ; en revanche, tout ce qui est production d'écrits reste difficile comme si ce troisième versant de la langue lui était insurmontable. Les deux précédents lui prenaient-ils déjà toute son énergie ? Non seulement la transcription graphique des phonèmes est difficile mais son manque de repères spatiotemporels rajoute des obstacles dans le repérage non seulement du cahier et des

lignes mais également dans la forme des lettres. De plus, son incompréhension du sens à donner aux blancs séparant les mots le pénalisa longtemps. Jusqu'au milieu du CE1, il attachait facilement les mots... *Comment va-t-il évoluer dans les classes suivantes ?* Telle était ma question lors de son passage en CE1.

Célestin est un garçon joyeux, vif, qui arrive en CP, nouveau dans l'école et qui, au premier abord, n'a que l'envie de s'amuser. Pour lui, l'école ressemble à une grande cour de récréation. Il n'a pas intégré son statut d'élève, de plus, les compétences nécessaires pour l'entrée en CP ne semblent pas être acquises. Regardons de plus près ce qui est demandé à un élève en fin d'école maternelle (Bulletin officiel « Hors Série » n°3 du 19 juin 2008) et qui restait difficile pour Célestin.

- Dans la rubrique *devenir élève* : « écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ; identifier les adultes et leur rôle ; exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ; dire ce qu'il apprend. »
- Dans la rubrique *découvrir le monde* : « se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi ; se repérer dans l'espace d'une page ; comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l'espace. »
- Mais, c'est au niveau des exigences *se préparer à lire et à écrire* que le décalage était le plus visible : « différencier les sons ; distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés ; reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet ; mettre en relation des sons et des lettres ; copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées ; écrire en écriture cursive son prénom. »

La lecture-écriture se met en place difficilement, entre autres pour le passage à l'écrit. Les champs phoniques et sémantiques se construisent peu à peu mais le champ scriptural est laborieux. L'utilisation d'une méthode gestuelle semble l'aider pour la mémorisation des phonèmes. Les lettres mobiles facilitent le suivi de l'acquisition des sons mais tout passage à l'écrit lui est difficile : le manque de repères dans le cahier, l'exigence dans la formation des lettres, la recherche du bon graphème font prendre conscience à l'enseignante la complexité de notre langue ! Malgré tout, les difficultés en lecture-écriture rencontrées en CP vont peu à

peu d'estomper. En effet, grâce à ses bons résultats en lecture, le redoublement évoqué dès le CE1 ne sera prononcé qu'en fin de CE2.

Liza est une élève discrète mais au tempérament assez fort dans ses relations avec ses camarades. Elle semble assez docile en classe et suit les progressions proposées que ce soit en français ou en mathématiques. En revanche, dès qu'il s'agit d'avoir une attitude réflexive sur son travail ou sur les activités proposées, elle peut se trouver démunie. Ce manque de réflexion laisse perplexe les enseignants quant à une réelle appropriation des savoirs. Chaque retour de vacances nécessitait de revoir ce qui avait été enseigné précédemment. Son attitude discrète, tout en donnant le sentiment de suivre *à peu près* le rythme de la classe, ne semble pas nécessiter un investissement particulier pour elle. D'autres élèves en plus grandes difficultés sont, dirons-nous, *prioritaires*. Avec des élèves comme *Liza* nous avançons avec nos ressentis. Rien de catastrophique dans les résultats formels, simplement tout se fait *à peu près*. Mais que va devenir cet *à peu près* dans les classes ultérieures ?

Les impressions notées sont celles ressenties en classe de Cours Préparatoire. A la lecture de ce que pouvons écrire, il semblerait que Corentin et Célestin soient davantage des élèves faibles plutôt qu'*entre-deux*. Pourtant mon intuition me fait dire qu'ils ne se situent pas dans la catégorie des élèves en difficulté. Pourquoi ? Sur quels critères de crédibilité puis-je baser cette intuition ? L'année suivante, en classe de CE1, ils passent les évaluations nationales. Qu'en est-il de leurs résultats ? Le sujet de cette recherche est *l'apprentissage de la lecture-écriture à l'école primaire*, seuls les résultats en français seront présentés et analysés. Dans le tableau ci-dessous nous présentons leurs résultats globaux en français puis essayons de voir de manière plus fine leur profil en présentant leurs résultats dans les divers domaines de la langue écrite.¹

¹ Tome 2, Annexe 1, pages 7 à 9.

FRANÇAIS						
	/60	Lire	Ecrire	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe
Corentin	24	11/20	4/9	3/10	3/10	3/11
Célestin	37	19/21	6/10	6/9	4/10	2/10
Liza	34	13/20	5/9	7/10	4/10	5/11

Ainsi, au niveau des appellations administratives, Corentin se situe dans la catégorie intitulée : « leurs acquis sont encore fragiles. Ils seront à consolider dans les mois à venir ». (www.education.gouv.fr). Au niveau national, 17% des élèves ont entre vingt et trente bonnes réponses ce qui correspond aux résultats allant de 6,6/20 à 10,3/20. Il est donc considéré comme ayant des compétences *en cours d'acquisition*. Cette appellation administrative très floue permet-elle aux enseignants de saisir la réalité des acquis des élèves ?

Une autre catégorie correspond aux élèves obtenant entre trente et une et quarante et une réponses correspondant aux résultats allant de 10,3/20 à 14/20. 31% des élèves sont considérés comme ayant de « bons acquis qui seront développés dans les mois à venir » ce qui est le cas de Célestin et de Liza. Ces élèves ont des acquis, certes, mais est-ce vraiment de *bons acquis* comme le stipule l'appellation ? Aux évaluations nationales de CE1, Célestin obtient 12,3/20 et Liza 11,3/20. N'est-ce pas plutôt avoir des acquis de surface correspondant à des automatismes dans les réponses à fournir ou une accommodation au type d'exercices tout ceci donnant l'illusion d'avoir de *bons acquis* ? De plus, au regard de notre expérience professionnelle, obtenir 50% de bonnes réponses sur soixante en CE1 (... et donc 50% de mauvaises réponses) ne signifie pas avoir de *bons acquis*. C'est pourquoi nous affinons la catégorie d'élèves *entre-deux* et considérons que tous les élèves obtenant entre vingt-quatre et trente-six bonnes réponses seront nommés élèves *entre-deux*.

Les évaluations nationales de CE1 ont pour objectif de pouvoir proposer des remédiations pédagogiques aux élèves pendant les trois années suivantes correspondant au cycle III. Ainsi, pour ces élèves, que vont donner les résultats aux évaluations nationales en

CM2 ? Vont-ils rester dans la même catégorie ? Changer de catégorie ? En 2010, une augmentation de 3% est soulignée entre le CE1 et le CM2 pour les élèves « dont les acquis sont encore fragiles. Ils seront consolidés dans les mois à venir. ». En 2011, cette augmentation est de 5%. Celle-ci peut sembler anecdotique mais cette dégradation constatée entre le CE1 et le CM2 peut faire craindre une détérioration de leur situation et par conséquent des échecs au collège (<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0312>). Ces résultats donnent donc incontestablement matière à réflexion non seulement au niveau du fonctionnement du collège, ce qui n'est pas le propos de cette recherche, mais au niveau de la construction des savoirs fondamentaux, en particulier en maîtrise de la langue.

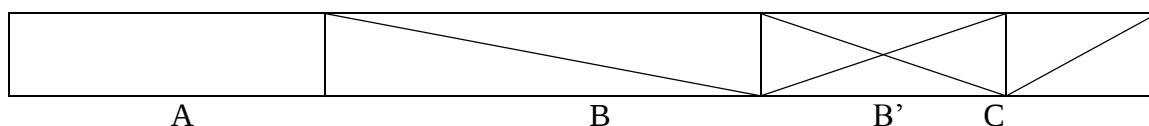
En prospectant plus loin dans la recherche de résultats statistiques, nous constatons qu'à l'occasion de la Journée Défense Citoyenneté, les jeunes filles et garçons entre dix-sept et dix-huit ans passent des tests d'évaluation afin de détecter ceux qui sont en situation de difficulté de lecture. Une aide leur sera offerte en lien avec les résultats obtenus. L'exploitation des résultats de l'année 2007 confirme la légère augmentation de la proportion de jeunes en difficulté de lecture observée par rapport aux années précédentes (Rapport d'information sur la direction du service, N°1721, site Web). Près de huit participants à la JDC sur dix sont des *lecteurs habiles* même si leur niveau de compétences est hétérogène. Un peu plus de un sur dix rencontre des difficultés réelles de compréhension et chaque année 4,9% des jeunes recensés sont en situation d'illettrisme : « On considère comme relevant de situation d'illettrisme des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisés et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale et culturelle. Ces personnes qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, culturelles et personnelles et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le rapport à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent ou appréhendent ce moyen de communication » (Seillier, Site Web, 2012). L'expérience des acteurs de terrain permet de relever une multiplicité de causes qui souvent se combinent entre elles : un passé scolaire douloureux, des situations de rupture, des difficultés familiales, professionnelles, sociales, des problèmes de santé, des situations de travail où le recours à l'écrit n'est pas nécessaire et un effritement des compétences de base lorsqu'elles ne sont pas utilisées, pratiquées... Il s'agit donc de préparer l'entrée dans les premiers apprentissages, de conforter et de consolider les

compétences de base tout au long de la scolarité obligatoire car nous voyons qu'« au-delà de l'enjeu scolaire, se profile également un enjeu social » (Gaté, 2005, p. 11).

Prenons un autre exemple de résultats statistiques : dans l'académie de Versailles, pour les épreuves de français au Diplôme National de Brevet, 16,5% des élèves présents à l'examen ont une note inférieure à cinq sur vingt. Dans quarante collèges de l'académie, il y a plus d'un tiers et parfois plus de la moitié des élèves qui ont une note inférieure à cinq à l'écrit du brevet en Français (<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0312>).

Même si les populations et les modalités diffèrent, leurs résultats peuvent interroger quant à l'augmentation du nombre de jeunes en difficulté de lecture. « Les chiffres sont un symptôme, pas un diagnostic et encore moins un remède. Reste le bon sens » (Bohler, 2010, p. 40). En effet, ces divers résultats n'évaluent sans doute pas les mêmes spécificités de la langue écrite, malgré tout, une certaine permanence dans les *mauvais résultats* interpelle. A leurs niveaux, tous ces élèves semblent en difficulté, que ce soit au niveau de la reconnaissance globale, du décodage, des connaissances lexicales ou de la compréhension de texte. Malgré tout, si difficulté il y a, une ambivalence peut être pointée du doigt : si quelqu'un est repéré en échec, il pourra bénéficier du soutien mais en même temps, ne sera-t-il pas étiqueté comme tel ?

Ceci dit, à l'aide des résultats des évaluations nationales, la construction d'un continuum va permettre de mieux saisir les enjeux de ces réflexions.



En A, les élèves représentant les 44% ayant de bons acquis, en B les 31%, ayant de bons acquis mais qu'il faut développer, en B' les 17% dont les acquis sont fragiles et qu'il faudra consolider et en C les 8% qui devront bénéficier d'une aide spécifique. Les élèves A réussissent, les élèves C sont déjà en échec, les élèves B ont entre vingt-neuf et trente-neuf bonnes réponses sur les soixante questions. Malgré tout, il existe une frange étroite d'élèves B' se situant à la limite de la réussite ou de l'échec. La question de recherche concerne les élèves B' ainsi que ceux qui se situent juste en limite de moyenne (mais qui, selon les appellations, font partie des enfants ayant de *bons acquis*). En maîtrise de la langue, tous ces

élèves correspondent aux élèves *moyens-moyens* ; *un peu juste, trop juste, en cours d'acquisition*... Ces expressions souvent entendues dans les salles des enseignants les catégorisent dans un espace indéterminé, incertain, impensé... et crée un malaise chez les enseignants. En effet, ces expressions permettent d'exprimer un ressenti mais montrent la difficulté à conceptualiser un état de fait. Cette réalité parfois dérangement interpelle fortement les enseignants : que faut-il faire pour ces élèves ? Les faire passer ? Les faire redoubler ? Leur proposer du soutien à l'école, en ville ?... autant de questions qui montrent l'importance d'une meilleure clarification. Cet élève *entre-deux* sans être dans un échec par rapport à son âge n'a pas réellement acquis les objectifs de son cycle. Depuis quand ces élèves ont-ils des fragilités qui n'ont pu être résorbées (car non décelées ?) par les enseignants ? Ne prennent-ils pas leur source dès les premières années de l'école obligatoire ? Que s'est-il passé au cours de toutes ces années ? Qui sont ces élèves que l'on trouve dès le CE1 en situation de faiblesse, de fragilité... et qui sont toujours présentes en CM2 ? Les enseignants savent identifier les bons et les faibles élèves, mais les autres, l'autre partie de la classe... ? Le profil de cet élève n'étant pas clarifié, il glisse entre les mailles du filet des différentes pédagogies proposées tout au long de sa scolarité. Il est dans une situation intermédiaire et n'est pas repérable de façon formative car ses résultats sont instables, irréguliers, son fonctionnement déstabilise... Avec des éléments permettant d'identifier ce profil, l'enseignant pourra-t-il mettre en place une réflexion pédagogique autour de l'enseignement de la lecture-écriture afin de s'adapter au plus juste à cet élève qui représente au moins un élève sur cinq ? Cet ajustement pédagogique permettrait à ces élèves de s'orienter vers de meilleurs résultats. Comme nous l'avons souligné, le danger est non seulement scolaire mais également social, d'où l'intérêt de l'identifier. En effet, les difficultés scolaires ont un impact négatif sur le jeune lui-même mais également sur son entourage qui souvent se sent incompetent, démuné...

Pour débiter ce travail de recherche de caractérisation de l'élève *entre-deux*, un tour d'horizon des consignes ministérielles aidera à mieux comprendre le contexte institutionnel dans lequel vivent ces élèves et permettra de rechercher ce qui peut concerner l'élève *entre-deux*. Nous présenterons l'évolution du regard sur l'élève des années quatre-vingts à aujourd'hui autour de trois thèmes choisis en lien avec notre problématique : l'élève, la maîtrise de la langue française, ainsi que la nouvelle forme d'évaluation que sont les évaluations nationales. La revue de littérature présentée dans un second temps, permettra de faire référence à des études menées autour d'élèves pouvant éventuellement faire penser à

l'élève *entre-deux*. Ces études concernent les élèves *à risque* dans le système scolaire québécois et les élèves *en difficulté* dans le système scolaire français. Ces lectures vont révéler un impensé concernant l'élève *entre-deux*, ce qui justifie la poursuite de la recherche. Dans l'étape suivante, nous rencontrerons également des enseignants de CM2 et de CE1 afin de mettre à jour quelques caractéristiques probables concernant les élèves *ni bons, ni mauvais* en lecture-écriture et communément appelés *moyens*. Cette doxa apportera des éléments pragmatiques pour leur caractérisation. Ceux-ci seront analysés en fin de premier chapitre et approfondis en fin de troisième chapitre.

Dans le deuxième chapitre, nous montrerons comment l'élève *ni bon, ni mauvais* peut se situer par rapport à la langue. L'Ecole est articulée autour de la transmission des connaissances et donc d'un rapport au savoir de la part de l'élève et de l'enseignant. En effet, chaque savoir a ses propres « nœuds épistémologiques » (Fabre, 2009, p. 83) qui se tissent avec les caractéristiques cognitives, émotionnelles de l'élève ainsi qu'avec les pratiques enseignantes. Celles-ci ne doivent-elles pas s'adapter aux caractéristiques de ce savoir ainsi qu'à la population nommée *entre-deux* dans cette recherche ? Les trois modèles pédagogiques que sont le modèle à étapes, le modèle interactif et le *modèle systémique et développemental* (Marot, 2009) permettent l'enseignement de la langue mais arrivent-ils à prendre en compte cet élève *entre-deux* difficilement identifiable ? De plus, dans les classes existent de nombreuses épreuves de la langue écrite. Ces outils peuvent-ils aider à la caractérisation de l'élève *entre-deux* ? L'Or.lec, le BELEC et L'E.CO.S.SSE sont proposées comme des outils évaluant les élèves reconnus en difficulté par les enseignants et se situant du côté des compétences acquises ou non acquises. Notre souhait ne se situant pas dans une perspective sommative mais formative, nous proposons d'utiliser le *modèle systémique et développemental* comme instrument au service de la caractérisation de l'élève *entre-deux* (Marot, 2009). Après avoir présenté les fondements théoriques de ce modèle, l'élaboration d'une grille d'analyse permet de lire les items de correction proposés par le ministère de l'Education Nationale en cherchant si, pour chaque question, les trois champs de la langue (phonique, sémantique et scriptural) sont pris en compte. Ce travail sera effectué pour les évaluations nationales de CE1 (2009) et celles de CM2 (2012). Cette étude longitudinale permettant une comparaison entre les résultats obtenus en 2009 et en 2012 révélera-t-elle des évolutions dans leur profil de lecteur-scripteur jusque-là méconnu ? Afin de compléter ce profil, un entretien sera mené avec les élèves *entre-deux* mais également avec deux élèves

obtenant moins de vingt-quatre bonnes réponses et deux autres obtenant plus de quarante-deux bonnes réponses sur soixante en CE1 et en CM2. Que les élèves expliquent leurs stratégies pour obtenir des réponses ou les raisons des non-réponses aux questions est l'objectif de ces entretiens. Quelques exercices subsidiaires spécifiques à chaque champ de la langue seront proposés afin d'affiner leur profil. Un premier travail d'analyse dessine le profil de lecteur-scripteur des élèves *entre-deux* et met en avant une pensée autour de l'appropriation de la langue écrite. N'y aurait-il pas différents niveaux pour la maîtriser ? Mais le matériel recueilli déborde le *modèle systémique et développemental*. Le travail de Judith Lavigne (2008) autour de la maîtrise des inférences permet d'approfondir l'analyse des résultats des élèves *entre-deux*. Cinq variables sont nécessaires pour leur maîtrise en fin d'école primaire. Les quatre premières variables appartiennent au domaine pédagogique contrairement à la mémoire de travail. Les résultats obtenus font glisser la recherche vers des hypothèses de fonctionnement autour de la mémoire de travail et des habiletés... Ceci dit, au niveau de la langue écrite, une métaphore de la carte et la boussole est proposée afin de permettre à l'élève *entre-deux* de se repérer afin d'éviter *l'errance linguistique* constatée lors de l'enquête de terrain.

Chapitre I

Ni non bon, ni mauvais mais entre-deux.

CHAPITRE I : NI BON, NI MAUVAIS MAIS *ENTRE-DEUX*

1 Evolution du regard sur l'élève des années 1980 à 2012

L'élève concerné par cette recherche est ni bon, ni mauvais mais *entre-deux*. *Moyen* ? Non, plus subtil que cela car l'intuition de départ ne permet pas de catégoriser ces élèves dans un moule construit par rapport à une norme représentée par la moyenne des notes mais repose sur l'existence d'une population *hors norme*. Comment faire ressortir cette subtilité ? Dans un premier temps, que cet élève soit *bon*, *mauvais* ou *moyen*... celui-ci est concerné par le cadre institutionnel dans lequel il évolue ainsi que ses enseignants.

En France, les consignes ministérielles orientent les pratiques pédagogiques. Un rapide tour d'horizon permet d'en saisir les enjeux et de poser la toile de fond sur laquelle évoluent les élèves.

« Les textes français incarnent les objectifs que la société, par l'intermédiaire de ses représentants, assigne à l'école » (Raveaud, 2006, p. 165). Sous l'effet de décisions politiques nationales, l'école française subit actuellement des transformations en profondeur. Des *compétences clés* ont été définies et doivent être maîtrisées par tous. Ces choix ont modelé une nouvelle école. Malgré tout, l'école en France affirme comme une de ses valeurs essentielles l'égalité en son sein, de tous les élèves, quelles que soient leurs origines géographiques et sociales. A l'origine de l'école républicaine, il faut rappeler « la volonté des révolutionnaires d'assurer une émancipation du peuple à partir de l'instruction » (Lenoir, 2006, p. 47). C'est donc le futur citoyen que l'école accueille, « son identité culturelle personnelle est certes légitime mais elle s'efface devant les symboles de la loi commune » (Bardi, 2006, p. 8). Bien sûr, une partie de l'action de l'école est orientée vers son propre fonctionnement, vers la transmission d'un ensemble de normes, de règles, de comportements, en vue de favoriser la bonne marche de la classe et de l'école mais « c'est une institution

orientée vers la société qu'elle sert, une préfiguration de l'espace social » (Raveaud, 2006, p. 164). C'est pourquoi celle-ci prend pour objet le futur adulte afin de l'aider à s'intégrer dans la société et à devenir pleinement citoyen, « ce qui explique son indifférence aux différences et pourquoi elle choisit de voir en lui l'élève avant la personne » (Raveaud, 2006, p. 196). En quoi toutes ces réflexions peuvent-elles aider à débiter une réflexion sur l'élève *entre-deux* ? Une présentation du contexte de la recherche permet de poser les premières touches de couleur d'un tableau qui se construira progressivement car l'élève *entre-deux* que nous essayons de caractériser, de quelles attentions bénéficie-t-il ? Les attentes face à la langue écrite ont-elles évolué depuis trois décennies ? L'environnement scolaire mute... ce qui provoque naturellement des modifications de regard sur l'élève, sur le savoir à enseigner ainsi que sur la façon d'évaluer.

1.1 Une affirmation : l'élève au centre

Depuis, les années 1960, l'école a réussi sa mutation fondamentale en école de masse mais sans en changer les structures (école /collège/lycée... chacun est maintenu dans ses spécificités). A partir des années 1970, l'expression *pédagogie différenciée* ou *différenciation de la pédagogie* est utilisée dans le vocabulaire des enseignants. Différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit, dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. En 1981, le parti est pris d'une véritable différenciation de la pédagogie au niveau des collèges, mais il faudra attendre 1990, avec le ministre Lionel Jospin, pour voir cette conception atteindre l'école élémentaire avec le système des cycles. La loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation doit favoriser l'épanouissement de l'enfant, lui permettre d'acquérir une culture, de le préparer à la vie professionnelle et à l'exercice de la citoyenneté. « Si les programmes de l'école primaire suscitent une telle attention, c'est parce qu'ils constituent une forme de contrat social éducatif. Transmettre le savoir, c'est guider l'élève vers une forme de liberté et une forme de responsabilité et c'est prendre en même temps, au nom de la société tout entière, l'engagement moral de ne pas échouer dans cette mission. Nous avons désormais un devoir de réussite pour l'école primaire » (Darcos, site Web, 2008).

1.1.1 L'élève ordinaire

La loi française d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (loi n°89-486) a fait de l'éducation une priorité nationale. Elle rappelle les grandes finalités du système éducatif français : transmission d'une culture, développement de la personnalité des jeunes, formation

du futur citoyen et préparation à la vie professionnelle. Un des alinéas stipule que « le service public de l'éducation doit être conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants » : ce qui signifie qu'il faut prendre en compte leur diversité et considérer les jeunes tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être, car l'éducation doit contribuer à l'égalité des chances. Il s'agissait d'abord et surtout d'amener l'ensemble d'une génération, d'ici l'an 2000, à un niveau reconnu de qualification, soit au moins à celui de CAP ou de BEP (Michel, 1993, p. 58). Au niveau de l'école primaire, la politique de cycles, mise en place par cette loi et inspirée des mouvements de l'école nouvelle, prend en considération les décalages d'apprentissage entre les enfants dus, aux différences de maturité. Elle a modifié et complété la législation sur le système éducatif, en réorganisant les rythmes scolaires ainsi que les cycles d'apprentissage. L'enfant dispose de trois ans pour acquérir l'ensemble des compétences du cycle considéré. « La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation... Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité » (Loi du 10 juillet 1989, article 4).

Mettre l'élève au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment: cela suppose de ne pas reprendre, fût-ce pour un groupe d'élèves, des apprentissages déjà maîtrisés. Cela implique aussi que, quelle que soit la classe, les lacunes éventuelles de certains élèves soient comblées avant qu'ils n'abordent les apprentissages ultérieurs. C'est encore assurer de façon plus efficace la continuité des apprentissages et gommer les ruptures que pouvait provoquer la gestion annuelle de la scolarité des élèves et que constituaient les redoublements. C'est aussi prendre en compte les différences importantes de maturité que provoquent au sein d'une même classe, notamment chez les jeunes enfants, les écarts d'âge à l'intérieur d'une même année de naissance.

Partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée, telle est la tâche du pédagogue soucieux de différencier rationnellement son enseignement. Il pourra mettre l'élève dans des situations d'autonomie ou pourra le guider de façon plus ou moins stricte. Le propre d'une différenciation de la pédagogie est donc d'utiliser ces différentes situations en fonction du public traité et non plus en fonction de la propre personnalité du maître. C'est pourquoi la différenciation pédagogique peut répondre à cette

demande qui consiste avant tout à amener chaque élève le plus loin possible, au maximum de ses possibilités. Tout ceci nécessite un accompagnement bienveillant. L'Education Nationale rappelle les priorités en primaire pour l'année scolaire 2010/2011 dont les deux suivantes concernent particulièrement le sujet traité : mener chaque élève au maximum de ses possibilités et donner sa pleine mesure à l'aide personnalisée.

Michel Soëtard mesure les limites d'une telle prétention : « L'élève au centre ne séduit que les naïfs, ceux qui n'ont pas conscience du poids des déterminations qui pèsent sur l'élève : l'élève n'est pas au centre du système scolaire, dès l'instant où il ne l'a pas demandé, et il ne pourra jamais l'être pour autant que le système existait avant qu'il y entre et qu'il existera après qu'il en sera sorti. Système et sujet restent incompatibles » (Soëtard, 2001, p. 122). Malgré tout, sur le terrain, le problème le plus délicat à résoudre est celui de l'hétérogénéité des élèves (Michel, 1993, p. 4). Plus exactement, l'excès d'élèves faibles dans les classes pose problème à un système qui, dans son uniformité, s'adressait en réalité aux enfants des milieux favorisés. Le maître n'est plus un transmetteur mais un entraîneur et il n'est pas forcément préparé à cela : « tenir compte des différences entre élèves et résister pourtant aux tentations de la sélection » (Meram, 2006, p. 40). Les nouveaux enseignants reconnaissent que face à des classes plus hétérogènes, l'objectif d'égalité des chances leur apparaît peu réaliste, en contrepartie de quoi ils peuvent être plus ouverts à la reconnaissance de l'élève comme personne (Rayou, Zanten Van, 2004, p. 23). Mais, pour aider chacun, encore faut-il avoir des moyens professionnels pour mettre en œuvre ce souhait louable et légitime de donner sa chance à chacun. La loi d'orientation de 1989, reprenant à son compte l'objectif de *80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat* a accompagné et renforcé le mouvement de prolongation des études dans les lycées et à l'université. « Le collège comme l'école élémentaire, est chargé d'accueillir tous les élèves et a été confronté à l'arrivée massive d'enfants qui ne se comportaient plus spontanément comme des élèves » (Rayou, 2004, p. 23).

Ainsi, les objectifs généraux fixés pour 2012 sont les suivants :

- * Diviser par trois le nombre d'élèves en échec lourd, actuellement estimés à 15%.
- * Diminuer le taux de doublement à l'école primaire. Actuellement, les élèves peuvent accéder à la classe de troisième du collège sans redoublement, pour 90% d'entre eux.

Or, il semble avéré que le redoublement précoce est inefficace et contraire à l'égalité des chances. Son but est de remettre les enfants à niveau mais il n'y parvient pas : les élèves qui redoublent le CP le répètent en général à l'identique sans améliorer leurs performances en français ni en mathématiques, « à la différence de leur camarade passés en CE1 de justesse » (Haut conseil d'éducation, 2007). De plus, les études qui se sont intéressées aux conséquences du redoublement scolaire montrent que « ce dernier a un impact négatif durable sur le sentiment qu'ont les élèves d'être incompétents » (Galand, 2007, p. 253).

- * Distinguer les temps scolaires consacrés à la transmission des savoirs et ceux voués à l'accompagnement éducatif et à d'autres activités. Le ministre se place dans la logique du *socle commun de connaissances et de compétences*.
- * Accueillir les élèves en difficulté par petit groupe en dehors des horaires de classe collective grâce aux deux heures libérées par la suppression du samedi matin.
- * Généraliser deux évaluations nationales en CE1 et CM2.
- * Organiser des stages de remise à niveau entre le CM1 et le commencement de la scolarité au collège.
- * Dans les écoles où la difficulté scolaire est la plus récurrente, appliquer le principe *plus de maîtres que de classes* et renforcer la relation avec les familles (Auduc, 2008, p. 110).
- * Répartir les enseignements à partir de blocs horaires qui donnent une priorité absolue à l'apprentissage de la langue française.

Même si cela ne concerne qu'un nombre limité d'élèves, la réduction ou l'allongement de la durée du cycle est possible soit pour le cycle II soit pour le cycle III. L'introduction, voulue, de cette souplesse ne doit en aucun cas se traduire par l'oubli de phases importantes de l'apprentissage (comme lorsqu'un élève *sautait* une classe) ou par leur répétition pure et simple (comme lorsqu'un élève redoublait).

Nous avons vu que la loi du 10 juillet 1989 désire prendre en considération les décalages d'apprentissage entre les enfants dus aux différences de maturité et que l'élève

dispose de trois ans pour acquérir l'ensemble des compétences du cycle considéré. Pour ceux en difficulté ou pour les plus précoces, il existe la possibilité de prolonger ou de réduire le cycle d'une année, mais seulement une fois durant l'enseignement primaire.

1.1.2 L'élève reconnu en difficulté

En 1990, ont été mis en place les RASED, réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Les RASED ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaires, à la demande des enseignants de ces classes, dans ces classes ou hors de ces classes. Les équipes comprennent des *enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique*, les *maîtres E* (difficultés d'apprentissage), des *enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative*, les *maîtres G* (difficultés d'adaptation à l'école), et des psychologues scolaires. Les enseignants spécialisés peuvent intervenir directement dans la classe, regrouper des élèves pour des durées adaptées à leurs besoins, ou leur apporter une aide individuelle. Dans cette hypothèse, les maîtres veillent à ce que les élèves concernés ne soient pas privés des enseignements qui leur sont nécessaires. Là, se situe une difficulté organisationnelle pour les enseignants dits *ordinaires* ! C'est pourquoi, ils veillent également à ce que la fréquence et la durée des regroupements soit suffisante pour être efficace.

Dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leur attitude envers l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. À l'école élémentaire, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Lorsqu'une difficulté survient, le maître de la classe, dans le cadre de l'équipe pédagogique, mobilise immédiatement les dispositifs d'aide correspondant aux besoins des élèves. Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des RASED viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées. Quand un élève relève successivement, voire concomitamment, de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée, il convient de garantir la complémentarité entre les deux modes d'action. Lorsque la difficulté scolaire est importante, les aides sont coordonnées et évaluées dans le cadre du Programmes Personnalisés de Réussite Educative (P.P.R.E.) ou du projet d'aide spécialisée à l'école maternelle ou à l'école élémentaire. Dans tous les cas, le

projet d'aide spécialisée donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre.

La circulaire n° 2006-138 du 25 août 2006 définissant les P.P.R.E. et la circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008 sur l'aide personnalisée sont les cadres des actions proposées par l'équipe pédagogique pour répondre aux besoins des élèves. À compter de la rentrée 2008, le temps scolaire des élèves de l'école primaire est organisé comme suit : outre les vingt-quatre heures hebdomadaires d'enseignement en classe, le service horaire des enseignants comprend soixante heures annuelles consacrées à l'aide directe aux élèves en difficulté. Les élèves rencontrant des difficultés bénéficient donc au-delà du temps d'enseignement obligatoire, d'une aide personnalisée de deux heures maximum par semaine selon des modalités définies par le projet d'école (les établissements, après accord de l'inspecteur de la circonscription, placent ces deux heures le midi ou le soir après la classe). Le conseil des maîtres organise l'aide personnalisée et les modalités d'évaluation de l'effet de ces aides en termes de progrès des élèves. Pour la renforcer, notamment dans l'éducation prioritaire, le maître peut être aidé par des enseignants spécialisés, d'autres enseignants de l'école ou d'une autre école dans le cadre d'échange de services. L'adhésion des parents et de l'enfant est indispensable afin que l'aide personnalisée trouve sa pleine efficacité. Un emploi de temps hebdomadaire est présenté aux parents qui donnent leur accord.

De plus, des stages de remise à niveau sont organisés pendant les vacances scolaires pour les élèves de CM1 et de CM2 qui en ont besoin. Ces stages se déroulent en petits groupes, sur trois heures quotidiennes pendant cinq jours, en français et en mathématiques. Ils sont animés par des enseignants volontaires, rémunérés en heures supplémentaires.

Parfois, l'aide personnalisée ou les stages de remise à niveau au cours moyen, lorsqu'ils sont mis en place, peuvent se révéler insuffisants ou inadaptés pour certains élèves, soit parce que ceux-ci présentent des difficultés marquées exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils manifestent des besoins particuliers en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou des atteintes perturbant leur fonctionnement cognitif et psychique ou leur comportement.

1.1.3 L'élève en situation de handicap

Depuis 1991, ont été mises en place les classes d'intégration scolaire (CLIS). Dans les écoles élémentaires, les CLIS accueillent des enfants présentant un trouble mental, auditif,

visuel ou moteur et pouvant tirer profit d'une intégration en milieu scolaire ordinaire. Ces classes, qui n'existent pas dans toutes les écoles, ont pour objectif de permettre aux élèves en situation de handicap de suivre une scolarité ordinaire. Dans la mesure du possible, les élèves de CLIS sont intégrés dans les autres classes en fonction de leurs possibilités. D'autre part, dans les écoles où existent des CLIS, le projet d'école doit prendre en compte cette situation et favoriser l'ouverture sur le handicap. Dans un certain nombre de cas, l'élève handicapé qui fréquente une école ne peut pas tirer pleinement profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire parce que les conditions d'organisation et de fonctionnement de ces classes sont objectivement incompatibles avec les contraintes qui résultent de sa situation de handicap ou avec les aménagements dont il a besoin. Les élèves reçoivent un enseignement adapté au sein de la CLIS, et partagent donc certaines activités avec les autres écoliers. La majorité de ces élèves bénéficie d'une scolarisation individuelle dans une autre classe de l'école. C'est à partir des besoins identifiés que l'équipe pluridisciplinaire va élaborer le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) de l'élève handicapé, en tenant compte des souhaits de l'enfant et de ses parents. Le PPS assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève handicapé. C'est sur la base de ce projet que la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) prend les décisions nécessaires. L'admission de l'élève est prononcée par le directeur de l'école et devra être immédiatement suivie d'une évaluation pédagogique de ses compétences et de ses connaissances réalisée sous la responsabilité de l'enseignant de la classe. Cette évaluation ne préjuge, ni ne se substitue aux travaux de l'équipe de suivi de la scolarisation réunie par l'enseignant référent, mais y contribue en application de la circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 relative à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation. Elle devra être régulièrement réitérée, notamment en vue de préparer au mieux, le moment venu, la transition avec le second degré.

Conformément à la Loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, » un certain nombre d'élèves jusqu'ici scolarisés dans des établissements de santé ou médico-sociaux sont de plus en plus largement accueillis dans les établissements de l'éducation nationale, au sein de classes ordinaires. Cette loi repose donc sur un principe : l'accueil des enfants handicapés se fait en priorité en milieu ordinaire et la réussite de la scolarisation implique le repérage des besoins de l'élève handicapé dès la petite enfance. Ainsi, les DDASS et les inspections académiques favoriseront les échanges entre les équipes des établissements scolaires, les personnels de

santé et sociaux de l'éducation nationale et les services d'accompagnement du secteur sanitaire ou médico-social dont l'expérience et l'expertise sont précieuses, tant sur le plan du dépistage que de la communication avec les familles.

Les décrets d'application permettent la création des nouvelles instances comme la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Chaque enfant doit donc être inscrit dans l'établissement qui correspond à son lieu de résidence (son établissement de référence) et bénéficier d'un projet personnalisé de scolarisation « en garantissant notamment à chacun une place et un projet de scolarisation adapté à ses besoins. » Des réunions ont été organisées pour « informer tous les enseignants des droits nouveaux » que la loi ouvre aux élèves handicapés et des devoirs qu'elle confère à l'institution scolaire. À la fin de l'année scolaire 2005-2006, ce sont plus de 6 000 assistants d'éducation-auxiliaires de vie scolaire, le plus souvent à temps partiel, qui sont effectivement affectés dans les établissements scolaires pour aider à la mise en place des projets personnalisés de scolarisation. À partir de la rentrée 2011, des assistants de scolarisation qualifiés et recrutés (contrats de trois ans, renouvelables une fois) viennent renforcer les équipes d'auxiliaires de vie scolaire déjà en place pour accompagner les enfants handicapés dans la durée.

Pourquoi cette recherche autour des textes ? Ils montrent l'orientation proposée pour l'élève ordinaire, l'élève en difficulté ou l'élève en situation de handicap : tout est dit, écrit, légiféré. Pour l'élève précoce, celui-ci peut faire un cycle en deux ans au lieu de trois mais une fois dans sa scolarité. Pour l'élève communément appelé *moyen* : rien. Pas un mot sur cette population d'élèves ! C'est ce vide législatif qui motive notre questionnement. Certes, les apprentissages sont différenciés, l'aide personnalisée peut s'adresser à eux... Mais si les enseignants ne peuvent les catégoriser, les connaître, les re-connaître... comment peuvent-ils les aider ? Ces élèves se fauillent tout au long de la scolarité primaire sans réellement maîtriser les compétences que les enseignants du collège sont en droit d'attendre d'eux. Nous reprendrons ces aspects dans la suite de la recherche. Pour le moment, penchons-nous sur les textes, concernant la maîtrise de la langue écrite.

1.2 Une constante qui se renforce : la maîtrise de la langue française

1.2.1 Les années 1990

La loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française s'est substituée à la loi du 31 décembre 1975, dont elle élargit le champ d'application et renforce les dispositions. Elle

marque la volonté de maintenir le français comme élément de cohésion sociale et moyen de communication internationale, dans une France qui se veut ouverte sur l'extérieur et partie prenante de la mondialisation des échanges. C'est une des innovations de la loi du 1994, qui affirme le caractère obligatoire de l'enseignement en français et de son emploi pour les examens, concours, thèses et mémoires, dans les établissements publics et privés. Bien entendu, des dérogations sont prévues pour l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ainsi que pour certaines écoles spécialisées. L'enseignement du français, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, peut s'inspirer notamment des méthodes d'apprentissage du français-langue étrangère. Un programme de formation continue est proposé à cet effet. En France, l'amélioration de la maîtrise de la langue française passe par la révision des programmes scolaires et universitaires, avec des mesures d'accompagnement (ateliers d'écriture, interdisciplinarité, nouveaux instruments pédagogiques sous la forme de cédéroms, etc.), ainsi que par les dispositifs de formation continue et d'aide à l'insertion et à l'intégration. Ces lois montrent que la société continue à considérer, malgré les difficultés rencontrées, qu'il s'agit là d'un savoir ayant de la valeur et méritant d'être transmis. Un observatoire national de la lecture est créé. Composé de scientifiques, de praticiens et de parents d'élèves, il s'appuie sur les travaux réalisés par les praticiens et les chercheurs pour évaluer et suggérer de nouvelles recherches. La formation continue en matière de lecture prend en compte l'ensemble de ces travaux. Il rend un rapport annuel.

1.2.2 Les années 2000-2005

En 2002, la nouvelle politique pour l'école primaire, dans laquelle l'organisation en cycles tient une place essentielle, invite à prendre en compte, autant qu'il est possible, les acquis, les procédures et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant. L'objectif prioritaire de l'école primaire est la conquête de la langue. Il suppose que tout soit mis en œuvre pour respecter cet objectif. En effet, ce sont les échanges oraux produits dans les situations de classe qui stimulent et enrichissent le langage des enfants, favorisent des prises de conscience relatives au fonctionnement de la langue, éclairent sur la nature des erreurs ou assurent les réussites, permettant ainsi l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. Par ailleurs, certains des apprentissages nécessaires, particulièrement ceux qui concernent les activités de production orale ou écrite, ne relèvent que partiellement d'exercices ou de situations standardisées. Si l'on peut s'appuyer sur les progressions que proposent les manuels, il convient, de toute évidence, de les compléter avec les situations de découverte, d'explicitation ou d'exercice appropriées à

chacun des axes de travail qui sont proposés où à chacun des groupes d'enfants qui composent chaque classe.

Pour atteindre une véritable maîtrise du langage, il est nécessaire que chaque enfant puisse coordonner des apprentissages complexes. Cela signifie donc que le conseil des maîtres de chaque cycle doit viser à formuler clairement des objectifs qui peuvent être atteints plus ou moins rapidement selon les enfants. Cela signifie aussi que les évaluations devraient permettre non seulement d'apprécier l'efficacité de chaque apprentissage, mais aussi de conduire chacun des enfants ou groupes d'enfants dans le parcours de ces apprentissages successifs. Elles doivent, en effet, mettre en évidence à quel moment un savoir ou un savoir-faire semblent consolidés, c'est-à-dire susceptibles d'être réinvestis dans d'autres apprentissages. Elles sont donc un repère pour estimer que, pour tel enfant ou groupe d'enfants, cette phase étant achevée, il peut passer à une autre, alors que tel autre a encore besoin de consolider ses acquisitions.

La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français : faire réussir tous les élèves, redresser la situation de l'enseignement des langues, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi : « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. » Les axes principaux sont rappelés : la maîtrise de la langue et des premiers apprentissages mathématiques. Dès l'école maternelle, la priorité est donnée au langage. À l'école élémentaire, les horaires et programmes font une part essentielle à la langue, à la lecture et à l'écriture. Cette loi définit un *socle commun de connaissances et de compétences* que doit avoir acquis tout élève au cours de sa scolarité obligatoire et qui comprend la maîtrise de la langue française, les mathématiques élémentaires, les bases d'une culture humaniste et scientifique, la pratique d'une langue étrangère et la maîtrise des technologies les plus courantes de l'information et de la communication. Les exigences précises du socle de connaissances sont développées dans le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. Le socle s'organise autour de sept compétences. La maîtrise de la langue française est donnée comme priorité absolue. Elle passe par la capacité à lire et comprendre des textes variés ; la qualité de

l'expression écrite ; la maîtrise de l'expression orale ; l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire ainsi que l'enrichissement quotidien du vocabulaire. Le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. « Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé » (Education Nationale, page 4).

Malgré tout, le Haut Conseil de l'Education estime à 15% le taux d'élèves qui, au terme de leur scolarité en école primaire, connaissent des difficultés sévères rendant impossible un parcours réussi au collège. Comment ces élèves en arrivent-ils à cette non-maîtrise après cinq années d'école primaire alors que les instructions officielles demandent de mettre *l'élève au centre des apprentissages* ? Les nouveaux programmes présentés en février 2008 par le ministre de l'Education nationale sont comme une réponse à l'échec scolaire. En effet, l'objectif de ces nouveaux programmes est de diviser par trois en cinq ans le nombre d'élèves en difficulté. A la lecture de ces programmes, le ministre de l'époque pointe du doigt plusieurs changements majeurs avec les textes précédents. Sur cinq changements majeurs, trois concernent la maîtrise de la langue française.

- 1) Les programmes comportent désormais des horaires plus simples et plus précis, qui définissent un horaire unique clairement identifié pour chaque discipline au lieu des fourchettes horaires prévues par les anciens programmes. Cette nouvelle présentation des horaires permet de marquer plus particulièrement l'importance donnée à l'apprentissage des mathématiques et du français. Ainsi, le volume horaire hebdomadaire réservé au Français sera désormais de dix heures en cycle II et de huit heures en cycle III, alors qu'il variait, pour le cycle III, entre six et huit heures dans les programmes précédents.
- 2) L'ambition retrouvée des programmes disciplinaires. Elle concerne toutes les disciplines, mais elle est particulièrement sensible dans les domaines du français et des mathématiques. L'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe est désormais abordé de manière explicite et il apparaît important qu'un élève qui sort de l'école primaire ait appris l'ensemble des temps de l'indicatif, y compris le futur

antérieur et le plus-que-parfait. La pratique de la récitation et de la rédaction font également leur retour dans les programmes officiels.

- 3) La très forte cohérence donnée aux programmes de l'école maternelle, dont la finalité clairement affirmée est de préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul tout en conservant sa spécificité propre. L'accent mis sur l'apprentissage du vocabulaire, qui reprend les conclusions du rapport remis par le professeur Alain Bentolila constitue également un apport important pour la réussite scolaire future des élèves. (Site Web, Education gouvernement) Lors de leur publication, ces programmes ont été vivement critiqués par les enseignants. Ils sont néanmoins appliqués depuis septembre 2008. Les inspections générales de l'Education Nationale ont évalué leur mise en œuvre dans les classes dans une note de juillet 2010. Relevant que les *contestations frontales* de la part des enseignants se sont éteintes, les inspecteurs notent cependant « une grande diversité des interprétations dans les constitutions des emplois du temps » (Réforme école primaire, 2008, site Web).

Grâce aux réformes, les élèves doivent donc être capables de suivre le programme. S'ils ne le peuvent pas, c'est à la périphérie qu'on organise le soutien grâce aux deux heures hebdomadaires... Cependant, les avancées semblent être stoppées depuis cinq à six ans et plusieurs indicateurs peuvent inquiéter.

- ✓ Le taux d'accès au baccalauréat ne progresse plus, il stagne depuis 1995 aux environs de 65%.
- ✓ L'Ecole ne devrait-elle pas s'inquiéter de la prolifération des leçons particulières et veiller à offrir elle-même soutien et recours ? L'Education Nationale a instauré des heures de soutien intégrées, mais on reste souvent loin de l'ambition affichée et en quinze ans, les organismes privés de soutien scolaire ont vu leur chiffre d'affaires exploser...
- ✓ Les taux de redoublement demeurent excessifs à tous niveaux. La pratique du redoublement a baissé en France depuis vingt-cinq ans (elle touchait alors près de 50% des élèves) mais notre pays recourt encore beaucoup à cette solution. Au niveau de l'école primaire, la France affiche 17,8% de taux de redoublement quand la Grèce est

à 2% ou l'Autriche à 4,9%. De même, au niveau du collège, les taux de redoublement vont de 0,5% en Finlande à 31,9% en Espagne quand il est de 23,5% en France.

- ✓ Depuis dix ans, les taux de sortie du système scolaire sans diplôme ou sans qualification (ils sont encore cent cinquante mille chaque année et cent mille sont des garçons) augmentent légèrement mais sûrement depuis dix ans malgré les efforts et demeurent source de difficultés en insertion professionnelle (Bardi, 2006, p. 6). Cette logique de l'échec fait perdre l'estime de soi, le respect des autres... « Il faut donc agir d'autant que l'échec scolaire, qui commence à l'école primaire avec l'apprentissage de la lecture et dévoile sa face la plus négative au collège, se poursuit encore à l'université » (Ferry, 2006, p. 79).

A la lecture des textes officiels, nous constatons des évolutions sur le regard porté sur l'élève et sur la maîtrise de la langue. De plus, chaque enseignant doit pouvoir apprécier ce que chaque élève sait et quelles sont les difficultés qu'il rencontre dans les apprentissages, tant pour concevoir son enseignement que pour apporter les aides nécessaires. L'évaluation des compétences désigne le processus visant à mesurer le niveau d'apprentissage des élèves. Abordons maintenant ce dernier point avec la présentation d'une nouvelle façon d'évaluer depuis la réforme de 2008 : les évaluations nationales.

1.3 Une façon récente d'évaluer : les évaluations nationales

1.3.1 Les lois de 1989 et de 2008

La loi d'orientation de 1989 avait mis en place des cycles et aussi des protocoles d'évaluation des élèves en fin de cycle : l'évaluation des élèves en début de CE2 et en début de sixième était destinée à aider les enseignants à porter un diagnostic sur leurs élèves en identifiant les acquis et les faiblesses de chacun d'eux. Avec la réforme de 2008, les évaluations ne sont plus destinées à établir des diagnostics mais elles doivent réaliser un bilan des acquis des élèves par rapport aux programmes. Mesurer nationalement les acquis des élèves en référence aux nouveaux programmes est un des éléments fondateurs de la réforme de l'école primaire. Leur reconduction d'année en année doit permettre de mesurer l'évolution

des acquis entre différentes générations d'élèves. Le ministre de l'Education rappelait en février 2008 lors de la présentation des nouveaux programmes qu'aucune méthode particulière pour transmettre les savoirs ne sera imposée. Il présente les évaluations nationales comme étant un outil de mesure favorisant l'amélioration des résultats scolaires (Site Web, Education gouvernement). Afin de prévenir l'apparition de difficultés scolaires, tous les enseignants conduisent un travail de prévention systématique, principalement par la pratique d'une différenciation pédagogique et d'une progression rigoureuse des apprentissages, guidés par une évaluation continue des compétences acquises par chaque élève. Depuis janvier 2009, les évaluations sont organisées en CE1 et en CM2. En CE1, elles ont lieu à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux. En CM2, elles constituent le bilan de huit années d'école. Jusqu'en 2011, elles étaient organisées en janvier, soit six mois avant la fin de l'année scolaire, ce qui autorisait la mise en place d'une aide personnalisée avant l'entrée au collège. Ces dates imposées de passation suscitaient des polémiques car les compétences évaluées portaient sur l'ensemble du programme de CM2. Néanmoins, les évaluations ont été conduites de 2009 à 2011. En 2012, elles ont eu lieu au mois de mai. Les résultats de ces évaluations situent les élèves sur une courbe de Gauss et ce sont ces résultats qui permettront de délimiter notre échantillon d'élèves. C'est pourquoi nous nous attardons sur leurs caractéristiques.

1.3.2 Les évaluations nationales

1.3.2.1 *Présentation*

La mise en place à la rentrée 2008 de nouveaux programmes recentrés sur les fondamentaux a nécessité une évaluation régulière et précise des élèves afin de mieux informer les familles des progrès de leurs enfants et de fournir aux responsables du système éducatif des indicateurs précis et fiables des acquis. Les évaluations de l'école primaire mises en place en 2008-2009 en CE1 et en CM2 donnent un instrument de pilotage à tous les niveaux du système éducatif (la classe, l'école, la circonscription, le département, l'académie, le ministère). Les évaluations nationales ne sont pas des évaluations diagnostiques, ce sont des évaluations-bilans. Elles sont reconduites d'année en année, permettant de réaliser un bilan des connaissances des élèves. Les parents disposent désormais d'informations, d'éléments de suivi concrets et réguliers sur les connaissances acquises et les progrès réalisés par leur enfant. Les évaluations leur permettent de savoir où en est leur enfant par rapport aux programmes et par rapport à sa classe. Toutes les compétences des programmes sont évaluées en français et

mathématiques sur des exercices de difficultés variées qui permettent d'évaluer des connaissances précises comme des compétences complexes. Il s'agit d'outils pour améliorer les résultats des élèves, avec pour objectif de favoriser l'égalité des chances. La passation des évaluations se déroule sur une semaine déterminée, selon un planning choisi par le maître de la classe. Elles permettent de mesurer, à la fin de la première partie de l'enseignement primaire et avant l'entrée en 6^{ème}, les acquis des élèves et de détecter les difficultés éventuelles. L'aide personnalisée est organisée autour de ces résultats. On peut ainsi mettre en place, en classe de CE1, des dispositifs de soutien adéquats. Des cahiers adaptés ont été produits par le ministère en direction des élèves handicapés moteurs, aveugles, malvoyants, et dyspraxiques, afin que ces élèves puissent passer les mêmes évaluations que tous les autres, dans des conditions de parfaite équité.

1.3.2.2 Consignes de passation

Les consignes de passation sont destinées à uniformiser les conditions de l'évaluation, de façon à placer tous les élèves dans la même situation. La passation est collective et les exercices sont regroupés pour permettre une passation en trois séquences. Il est important d'effectuer la passation des exercices d'une même séquence dans l'ordre et sans les dissocier.

1.3.2.3 Critères d'évaluation

L'évaluation repose sur un principe : les élèves doivent tous acquérir précisément les éléments de base indispensables de la langue et du calcul. L'enseignant code les réponses selon les indications fournies pour chaque exercice par le manuel spécifique. Cinq niveaux de notation sont proposés aux enseignants pour évaluer plus précisément les réponses des élèves.

Code 1 : réponses attendues ; Code 3 : réussite partielle sans erreur ; Code 4 : réussite partielle avec erreur ; Code 9 : autres réponses ; Code 0 : absence de réponse ; Code A : élève absent.

L'évaluation de la maîtrise d'une connaissance ou d'une compétence s'effectue sur la base de plusieurs items. Il faut donc examiner l'ensemble des réponses correspondant aux différents items évaluant cette compétence ou cette connaissance pour identifier précisément ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir par l'élève. Des croisements d'items peuvent également être opérés afin de conforter des résultats.

1.3.2.4 Diffusion des évaluations

Les résultats de chaque élève sont connus du maître et du directeur de l'école et sont transmis aux parents de l'élève. Un livret sera remis aux parents afin de suivre les progrès de leur enfant. Ils seront également diffusés de façon globale et anonyme aux responsables académiques.

Le public a accès aux résultats globaux et anonymes de la France, des académies et des départements, sur le site www.education.gouv.fr. Les résultats publiés sont calculés sur la base d'une analyse statistique réalisée par le ministère à partir d'un échantillon représentatif. Ils garantissent la possibilité d'une comparaison avec les résultats de l'année précédente.

1.3.3 Le contenu des évaluations en lecture/écriture en CE1 et en CM2

Les évaluations portent sur les programmes 2008 et visent à mesurer les acquis des élèves à des moments-clés de leur scolarité correspondant aux deux premiers paliers du socle et à des fins de cycles.

1.3.3.1 En CE1

Le CE1 constitue le premier palier du socle commun de connaissances et de compétences.

Evaluation CE1		
Compétences	Items	
Lire à haute voix un texte comprenant des mots connus et inconnus	56-57-58-59	Lire
Dégager le thème d'un texte	19	
Lire silencieusement un énoncé, une consigne et comprendre ce qui est attendu	1-2-3-4-5-6	
Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions	14-15-16-17-18-20-21-22-23	
Copier un court texte en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation	10-11-12-13	Ecrire
Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes	51-52-53-54-55	
Donner des synonymes Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom	31-32-33-34-35	Vocabulaire
Regrouper des mots par famille : trouver un ou des mots d'une famille donnée	36-37	
Ranger des mots par ordre alphabétique Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens	7-8-9	
Distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs	24-25-26	Grammaire
Dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal)	27-28-29-30	
Conjuguer les verbes du premier groupe, <i>être</i> et <i>avoir</i> , au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif	44-45-46	
Orthographier, sous la dictée, les mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents	38-39-40-41-42-43-47-62	Orthographe
Utiliser à bon escient le point et la majuscule	48	
Dans une dictée, marquer l'accord entre le sujet et le verbe, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie	49-50	

1.3.3.2 En CM2

Le parcours scolaire complet de l'élève de CM2 est évalué, à savoir le bilan de huit années d'école. Dix grandes compétences sont évaluées en cent items, soixante pour le français et quarante pour les mathématiques. La lecture, l'écriture, le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire sont testés en français.

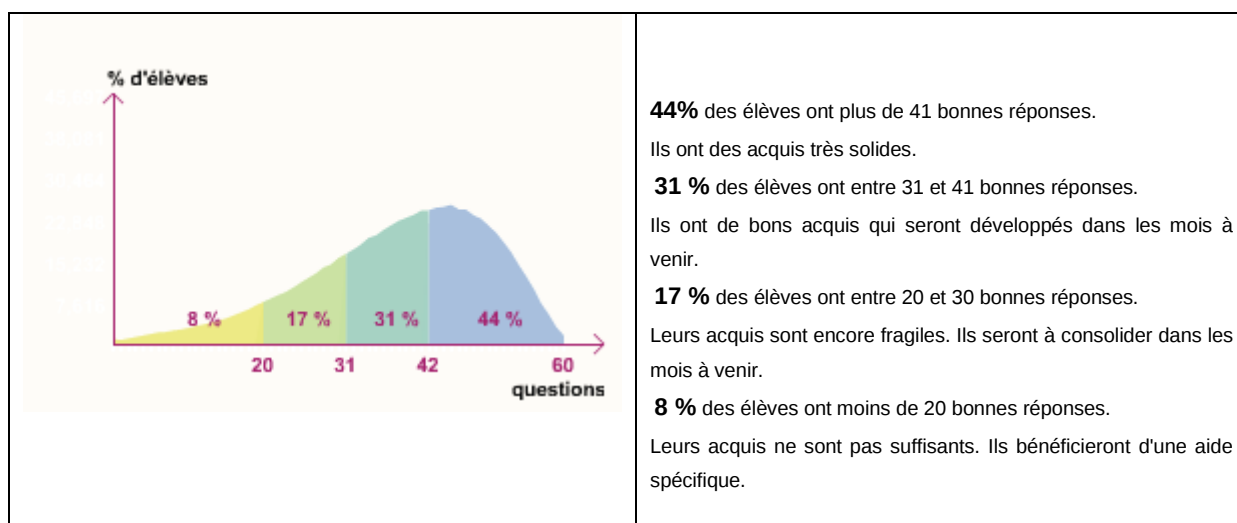
Evaluation CM2		
Compétences	Items	
Dégager le thème d'un texte ou repérer dans un texte des informations explicites.	1-27-58	Lire
Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).	2-3-4-5-21-24-59-60	
Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.) et exprimer un point de vue, une interprétation et le justifier en se fondant sur le texte.	7-8-22-25	
Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée.	50-51	Ecrire
Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.	10-11-12-13-14-15-16-26	
Utiliser le contexte pour comprendre un mot.	6-23	Vocabulaire
Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré.	9-43	
Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini.	54-55-56-57	
Utiliser avec aisance un dictionnaire.	52-53	
Distinguer les mots selon leur nature.	36-37-38-39-40	Grammaire
Identifier le verbe et le sujet (sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel) ; reconnaître le complément d'objet (direct et indirect) du verbe ; reconnaître le complément du nom. Reconnaître les compléments circonstanciels de lieu, de temps.	17-18-19-20	
Repérer les temps simples et les temps composés de l'indicatif, le conditionnel présent et l'impératif présent ; conjuguer et utiliser à bon escient les verbes du premier et deuxième groupe, être et avoir, ainsi que quelques verbes fréquents en comprenant et en appliquant leurs règles de formation pour les temps étudiés.	34-35-41-42-44-45	
Orthographier, sous la dictée, les mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents.	28-29-30	Orthographe
Écrire sans erreur les homophones grammaticaux.	46-47	
Dans une dictée, appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet <i>qui</i> de la 3 ^{ème} personne. Accorder sans erreur l'adjectif (épithète, apposé et attribut du sujet) avec le nom.	31-32-33-48-49	

1.3.4 Analyse des résultats en langue écrite aux évaluations nationales de CE1 et de CM2

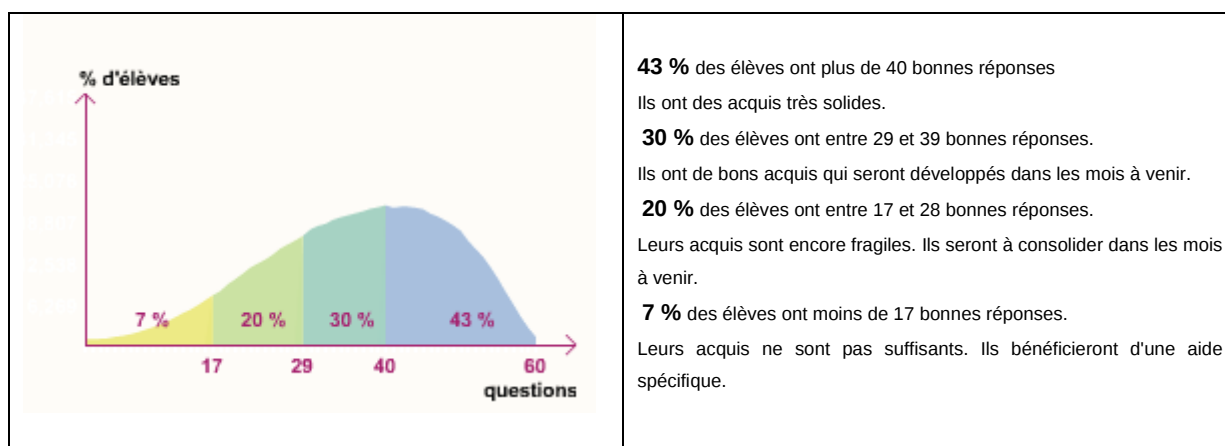
Cette recherche de clarification autour de l'élève *entre-deux* se concentre autour de la lecture-écriture à l'école primaire. La lecture étant aujourd'hui le mode de transmission des connaissances dans toutes les matières scolaires, un élève qui ne sait pas lire à la fin de la première année est déjà pris dans l'engrenage des difficultés. Le niveau à l'entrée au CP pèse très fortement sur les chances d'un cursus scolaire régulier. Ainsi, les élèves qui sont en difficulté dès leur entrée au CP le sont toujours, dans leur quasi-totalité, par la suite : l'école élémentaire ne permet pas, en général, de réduire les difficultés repérées au début de la scolarité obligatoire. Nous verrons que de nombreuses recherches, que ce soit au Québec (Pierre, 2003) ou en France, montrent l'importance du démarrage, le retard pris ne pouvant être comblé... Comme la fin du CM2 n'est plus la fin de l'école obligatoire, leurs lacunes empêcheront ces élèves de poursuivre une scolarité normale au collège. (Haut conseil de l'éducation, site Web) Pourquoi une telle augmentation du nombre d'élèves arrivant en échec en 3^{ème} alors qu'au niveau des contenus, les programmes de 6^{ème}/5^{ème} sont très proches des CM1/CM2 ? Environ cent cinquante mille élèves, ce qui représente 21% des collégiens, ont des scolarités chaotiques conduisant à de nombreux échecs, à des orientations non désirées ou à des sorties sans diplôme ni qualification.

Revenons aux écoliers franchissant la porte du collège. En CM2, 20% ont des « *acquis encore fragiles qui seront à consolider dans les mois à venir* » en maîtrise de la langue. Mais les élèves qui donnent 50% de bonnes réponses sont considérés comme ayant « *de bons acquis* ». (Education gouvernement, site Web) Regardons la courbe des élèves en CE1 et en CM2.

En CE1 :



En CM2 :



Quels sont les résultats des élèves quand ils étaient en classe de CE1 ? 17% ont entre vingt et trente bonnes réponses. Cette augmentation de 3% (5% en 2011) peut sembler anecdotique mais ce pourcentage d'élèves ne va-t-il pas s'accroître au collège ? (Education gouvernement, site Web)

L'étude des résultats de ces évaluations montre quelques fragilités au niveau de l'acquisition des savoirs fondamentaux. Certains constats peuvent en émerger :

- ✓ Une grande similitude dans la courbe des CE1 et des CM2.

-
- ✓ Environ 75% des élèves ayant répondu positivement à au moins 50% des réponses sont considérés comme ayant de bons ou de solides acquis.
 - ✓ 17 et 20% ont des acquis fragiles qui seront à consolider dans les mois à venir.
 - ✓ 7 ou 8% ont des acquis insuffisants et pourront bénéficier d'une aide spécifique.

Ces élèves arrivant sans maîtriser suffisamment la lecture sont en mauvaise position. Ce constat amène l'hypothèse suivante : n'avaient-ils pas le sentiment qu'en primaire tout se passait bien, et que les problèmes ne sont arrivés qu'en 6^{ème} ? Ceux-ci n'ont pas commencé en 6^{ème}. Seulement, leurs problèmes ne se voyaient pas ... se décelaient mal ou difficilement ... et au collège, ces élèves passés *inaperçus* en primaire ne le seront plus en grande partie à cause d'une mauvaise maîtrise de la lecture (15%), celle-ci étant la clé de voûte de l'édifice. C'est dans ce subtil espace que se situe celui que nous nommons l'élève *entre-deux*. Si pour des élèves en difficulté, l'école élémentaire ne sait quelle réponse fournir alors que des outils sont proposés, que faire pour l'élève dit *entre-deux* qui navigue sans filet, déstabilise les enseignants et ira grossir le nombre d'élèves en difficulté au collège ? Si le ciblage de cet élève est difficile, s'il déstabilise les pédagogues, ne faudrait-il pas mettre en place sur le long terme une pédagogie de la prévention ? Non en modifiant les outils car un certain nombre existent déjà, mais sous forme d'une meilleure connaissance de son fonctionnement dans son rapport à la langue écrite. Cette manière d'enseigner utilisera les supports didactiques existants en lien avec le savoir à transmettre, avec les caractéristiques de ces élèves appartenant à un groupe-classe bien défini. Nul besoin de crédits supplémentaires ... simplement d'une vigilance dans notre façon d'être enseignant, dans nos progressions, une parfaite maîtrise des implicites qui sous-tendent l'acquisition de la langue, afin que les six ou sept élèves concernés par cette recherche ne deviennent ni *à risque* ni *en difficulté* au collège.

1.3.5 Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons abordé le contexte institutionnel et théorique de l'élève scolarisé en France. Les trois points clés autour desquels s'articulera la recherche ont été abordés. Nous avons vu l'importance accordée à l'élève *en difficulté* ou porteur de handicaps et quelques lignes sont consacrées à l'élève précoce. Notre propos est de proposer des éléments de clarification pour une sous-population présente dans toutes les classes ordinaires : l'élève *entre-deux*. Les programmes sont construits pour l'élève ordinaire avec une importance toujours croissante accordée à la maîtrise de la langue française. Alain Lieury, professeur émérite de psychologie cognitive, rappelle que « c'est en premier lieu la lecture qui sert de passeport pour la connaissance. L'élève qui sait lire et qui comprend ce qu'il lit veut en savoir plus sur ce qu'il découvre. Il n'y a pas de connaissance sans lecture : le savoir appelle le savoir » (Lieury, 2010, p. 48). Quant aux évaluations nationales organisées en CE1 et en CM2 depuis 2008, elles ont pour objectif de cibler les compétences acquises ou non acquises des élèves. En lien avec les résultats, les enseignants fourniront des outils pour progresser.

Voyons maintenant ce qui existe dans la littérature en sciences de l'éducation. Les pédagogues et les chercheurs ont-ils produits des écrits permettant d'avancer dans cette recherche de caractérisation de l'élève *entre-deux* ? Les ouvrages vont-ils aider à affiner les caractéristiques de cet élève ? Dans un premier temps, nous nous orienterons dans deux directions : les élèves *à risque* dans le système scolaire québécois et les élèves *en difficulté* dans le système scolaire français.

2 Ce que n'est pas l'élève *entre-deux*.

Au Québec, cette notion d'élèves à *risque* naît d'une demande institutionnelle. C'est pourquoi, en 2005, un appel à communication est organisé auprès des partenaires compétents afin de clarifier ce nouveau concept. L'objectif de clarification est-il atteint ? Rien n'est moins sûr... mais ce flou permet à chacun d'utiliser ce concept selon sa convenance.

Quant aux différentes approches émanant du système scolaire français, elles se situent globalement sur un autre registre : celui des pratiques enseignantes. Ce regard semble se justifier : en effet, dans l'enseignement, plusieurs pôles sont à étudier : les élèves, certes mais aussi les pratiques enseignantes et comme nous le verrons plus loin les particularités du savoir à enseigner. Le groupe EScol de Paris VIII ainsi que d'autres chercheurs responsabilisent les pratiques enseignantes dans le processus de mise en place de l'échec scolaire de façon générale et analysent des cas concrets observés dans les classes concernant l'enseignement de la langue écrite.

2.1 L'élève à *risque* dans le système scolaire québécois

2.1.1 Présentation institutionnelle de la mise en place de ce concept

Le ministère de l'Éducation rendait publique en 1996, « les grandes orientations de la réforme de l'éducation afin de lui faire prendre le virage du succès, et ce, en vue de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (Ministère de l'éducation du Québec, 1999). Auparavant, les élèves déclarés en situations des EHDAA² étaient scolarisés dans des centres de réadaptation, ils sont actuellement de plus en plus nombreux dans les classes ordinaires. Il s'agit de penser une politique afin de s'adapter à leurs besoins particuliers. Le ministère fait donc un rapide tour d'horizon afin de définir une politique de l'adaptation scolaire.

2.1.1.1 En 1999

Le MEQ (Ministère de l'éducation du Québec) révisé sa politique d'adaptation scolaire et réitère l'importance d'offrir aux élèves le cadre le plus normal possible. Lorsqu'on

² Elève **H**andicapé **D**ifficulté **A**pprentissage **A**daptation.

prend connaissance de la répartition des élèves selon le type de difficultés, on observe que la grande majorité des élèves en adaptation scolaire est constituée d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (89,8%) ; ce sont les élèves en difficultés d'apprentissage qui constituent la majorité des EHDAA (66,7%) suivis des élèves ayant des troubles du comportement (19,3%). En ce qui concerne les élèves handicapés, ce sont les élèves ayant des déficiences multiples (2,3%) qui sont les plus nombreux, puis les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou profonde (2,1%). Les 5,8% restants correspondent aux déficiences visuelles, auditives et à l'autisme...

Nous voyons que le groupe des élèves en difficulté d'apprentissage représente la majorité des EHDAA. Le texte officiel se tourne donc essentiellement vers eux en mettant en avant la vulnérabilité de ces élèves, l'importance de la prise en charge précoce et adaptée proposée par l'école, le rôle des autres partenaires sociaux dans la mise en place d'un processus qualifiant pour le jeune. Le terme de risque n'apparaît qu'à la page dix-neuf du document sans qu'il soit clairement défini. Seule une distinction apparaît entre les enfants arrivant à l'école en étant déjà suivis par des services et d'autres vivant à l'école leurs premières difficultés. Pour ces élèves, le Ministère préconise donc de trouver des *signes* afin de mettre en place des interventions précoces préventives. (Ministère de l'éducation du Québec, 1999, p. 19) A la lecture du document, il ressort donc qu'une distinction est faite entre les élèves handicapés et les élèves à *risque* ; avec le tableau ci-dessous, essayons de comprendre la classification proposée.

Elèves à risque ³	Difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
	Difficultés comportementales
	Elèves non déclarés officiellement avant leur entrée à l'école
Elèves handicapés	Déficiences motrice, visuelle, auditive ou organique, intellectuelle moyenne, langagière, déficiences physiques graves... tous degrés confondus.

Ce tableau fait donc apparaître que dans la catégorie des élèves *à risque* il existe trois sous-groupes. Deux sont définis précisément et pour le troisième peu d'indications sont fournies. Ceci dit, il est clairement écrit que « l'enjeu est important et le milieu de la recherche doit apporter son aide pour dégager des pistes d'intervention appropriées. Le milieu scolaire doit aussi collaborer à cette réflexion » (Ministère de l'éducation du Québec, 1999, p. 29).

La déclaration de ces élèves au ministère de l'Éducation n'est plus exigée. (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, p. 83) L'évaluation des besoins et des capacités de ces élèves demeure nécessaire pour déterminer les services à leur offrir et pour établir le plan d'intervention. Cependant cette évaluation pourra être davantage orientée vers la recherche des conditions facilitant leur réussite éducative, plutôt que vers la recherche d'un diagnostic précis aux fins d'admissibilité au financement des services nécessaires. La notion d'élèves *à risque* repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits *en difficulté*, dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives. Cette conception s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative des élèves *à risque* n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins. Elle repose également sur le constat que les définitions antérieures, lorsqu'elles étaient appliquées d'une manière stricte, ne

³ Certains auteurs rattachent le concept de risque à l'influence de l'environnement et celui de vulnérabilité aux caractéristiques de l'enfant (Tessier, O ; Schmidt, S., 2007, p. 561).

laissaient pas de place à l'intervention préventive. La définition des élèves *à risque* s'appuie sur les progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation, de sa qualification. C'est ce cheminement qui va déterminer si une intervention préventive ou adaptée est nécessaire. Ce modèle de définition est fondé sur la reconnaissance d'un besoin et sur l'intention d'offrir un service rendant possible une réussite éducative.

2.1.1.2 En 2000-2001

Le code EHDAA ne concerne plus que les élèves ayant un grave handicap physique ou intellectuel ou d'importants troubles du comportement et non plus les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de la conduite et du comportement modérés.

Pour qu'un élève soit déclaré EHDAA, les difficultés, troubles ou déficiences doivent être qualifiés de moyens à graves (ou profonds) selon le cas. Un élève déclaré *EHDAA intégré* est placé dans une classe ordinaire, et un soutien lui est accordé ainsi qu'à l'enseignant, tandis qu'un élève déclaré *EHDAA non intégré* est regroupé avec d'autres élèves identifiés comme étant en difficulté.

En 2000, le Ministère de l'Éducation du Québec mettait en avant le concept d'élève *à risque* qui regroupait les élèves présentant des retards d'apprentissage ou des difficultés pouvant mener à l'échec. Des difficultés sur le plan comportemental, émotionnel, social et développemental ainsi que des difficultés d'apprentissage et la déficience intellectuelle faisaient partie de cette définition. Les conditions de vie des élèves devenaient également un facteur avoué de risque. En 2003, le MEQ reconnaît l'importance d'une bonne évaluation pour un meilleur accompagnement de l'élève qui a des difficultés d'apprentissage. Dans cette optique, l'évaluation sert essentiellement à mieux intervenir. Mais comment évaluer afin d'assurer un bon accompagnement aux élèves en difficultés d'apprentissage ? Les évaluations répétées sont recommandées pour suivre les progrès et pour ajuster les interventions. Ainsi, après avoir ciblé une connaissance, une stratégie ou une compétence donnée, il s'agit d'évaluer périodiquement les progrès (Saint-Laurent, 2008, p. 179).

En 2001, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada commanditait des travaux concernant le phénomène de risque et de la résilience chez les élèves. Le monde de l'éducation a montré un intérêt renouvelé pour les problématiques d'adaptation des élèves

tenant compte à la fois des caractéristiques individuelles et contextuelles impliquées dans la réussite scolaire (Puentes-Neuman, Cartier, 2007 a, p. 552). Un colloque consacré à la thématique des élèves *à risque* a été tenu au printemps 2004 dans le cadre du congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement de la science (ACFAS). En 2005, un appel à communication est lancé et a généré de nombreuses réponses montrant l'intérêt actuel pour ce sujet.

2.1.1.3 En 2006

Le ministère de L'Education, du loisir et du sport établit une différence entre les élèves *à risque* et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sans toutefois définir clairement ce qui correspond désormais à la classification d'élève *à risque*. Il réaffirme son orientation vers la prévention des difficultés, l'inclusion scolaire et la différenciation de l'enseignement. (Saint-Laurent, 2008, p. 13) A priori, dans un effort de clarification, une différence a été effectuée entre les élèves *à risque* et ceux en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Le tableau ci-dessous permet de visualiser l'évolution de la définition de ce concept dans le milieu scolaire.

2000	Elèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage	1) <i>Elèves à risque</i> : ceux qui présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.
		2) <i>Elèves ayant des troubles graves du comportement</i>
2006	1) <i>Elèves à risque</i> : SANS DEFINITION	
	2) <i>Elèves en difficultés</i> d'adaptation et d'apprentissage	
	3) <i>Elèves handicapés</i>	

Mais, en consultant le Centre de documentation scolaire de Montréal (site Web), seuls les élèves *à risque* et les élèves handicapés sont répertoriés.

Les élèves *à risque* sont définis comme ayant : une déficience intellectuelle légère ; des difficultés d'apprentissage ou des difficultés d'ordre comportementales. Les élèves handicapés sont définis comme ayant : une déficience auditive, visuelle, langagière, motrice ou intellectuelle ainsi que des troubles d'ordre psychopathologique et des troubles envahissants du développement. C'est pourquoi, pour le centre de documentation scolaire de

Montréal, il semble qu'il y ait une certaine confusion entre les élèves à *risque* et les élèves en difficulté alors que le MEQ semblait vouloir les dissocier.

2.1.1.4 Quelques points de discussion

Suite au colloque (2004) et à l'appel à communication (2005) nous pouvons nous poser la question sur le manque de formalisation de la définition des élèves à *risque* (Puentes-Neuman, Cartier, 2007 a, p. 552). Jean-Marie Honorez (2007) souligne avec ironie l'apparition d'une nouvelle non-définition : les *élèves à risque*. Pour le MEQ, la définition des *élèves à risque* est non catégorielle, sans code et synonyme d'*élèves en difficulté*. Dans cette version (2000), seuls ont subsisté les *troubles graves de Comportement* associés à une déficience psychosociale, ré-intitulés *troubles Graves du Comportement*.

Deux définitions-codes ont été rayées des nouvelles définitions : la définition des *Difficultés d'Apprentissage Légères* : il désignait le *retard scolaire mineur de plus d'un an dans une matière fondamentale* et les *Difficultés d'Apprentissage Graves* : le retard scolaire de plus de deux ans et les troubles spécifiques d'apprentissage nommés communément : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie... Elles représentaient 76,3% des EHDAA en 1992 et ont été rayées des nouvelles définitions des EHDAA. Dans la nouvelle définition des *élèves à risque*, les élèves avec des *retards d'apprentissage* sont inclus mais aucun élève à *risque* ne doit être déclaré afin d'alléger et maximiser sa prise en charge ...

Actuellement, trois catégories d'élèves sont concernées par le code : EHDAA ⁴:

- * Les élèves handicapés
- * Les élèves avec des troubles graves de comportement
- * Les élèves à risque.

Cette dernière catégorie ne possède pas de définition susceptible de faire progresser la connaissance scientifique des problématiques véritablement scolaires. Par ailleurs, l'absence d'une quelconque définition des difficultés d'apprentissage dans les nouvelles définitions des

⁴ Pour la Fédération des syndicats de l'enseignement, les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation EHDAA mais les élèves en difficulté d'adaptation, en difficulté d'apprentissage, et handicapés ceci dit quand on parcourt les définitions, les frontières sont floues....

EHDAA indique malheureusement une absence de représentations de ce type de difficultés et de troubles de la part du MEQ. (Honorez, 2007)

O. Tessier et S. Schmidt (2007) constatent également un manque de clarté dans ce concept très usité et qui pose des problèmes en adaptation scolaire. A la fin de leur article, ce concept demeure toujours aussi vague, ainsi chacun peut trouver parmi les définitions répertoriées, celle qui cadre bien avec ses conceptions de l'éducation, du développement de l'enfant ... D'autres pensent que la demande ministérielle concernant la non-déclaration de l'élève à *risque* correspond à un souci d'économie budgétaire !

La Fédération des syndicats de l'enseignement propose une définition des élèves à *risque* inspirée des chercheurs tels que Royer, Saint Laurent, Moisan et Biteau : « un élève à risque est un jeune qui démontre certaines difficultés d'apprentissage ou manifeste des comportements qui sont susceptibles de l'empêcher d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de socialisation poursuivis par l'école. » Selon ces auteurs, le terme *élève faible* est équivalent à celui d'*élève à risque*. Ils avancent qu'un élève sur quatre est considéré à *risque* et que dans une classe, on trouve en moyenne de six à sept élèves. (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2009, p. 9) Une grille pour *l'identification d'élèves à risque d'échec au primaire* est proposée par ces chercheurs. (Potvin ; Leclerc, 2002, p. 8)⁵ Les indicateurs 1 - 2 - 6 - 7 - 10 - 13 - 15 - 16 semblent pertinents pour nous aider à clarifier notre problématique. Les autres indicateurs peuvent donner des indices mais de façon parcellaire. En 2007, sur le plan des apprentissages, Codard, Goupil, Potvin, Saint Laurent (Fédération des syndicats de l'enseignement, p. 7) montrent que les élèves à *risque* :

- possèdent des capacités intellectuelles normales,
- ont de faible performance scolaire, entre autres en français et en mathématiques,
- manquent d'autonomie,
- sont passifs devant une tâche car ils comprennent les tâches à exécuter et sont sans ressources stratégiques,

⁵ Tome 2, Annexe 2, pages 11 à 14.

-
- ont un répertoire limité de stratégies cognitives et métacognitives qu'ils compensent en sur utilisant celles qui leur sont familières,
 - manquent d'engagement et de persévérance dans leurs activités (faible motivation scolaire et faible estime d'eux-mêmes)
 - se laissent facilement distraire,
 - ils peuvent avoir des difficultés de langage.

Malgré ce manque de clarté dans la définition du concept, des propositions pédagogiques sont mises en place pour ces élèves dits à *risque*. La lecture des articles va permettre de prendre connaissance des recherches qui font fi du manque de clarté de la définition du concept et qui malgré tout contribuent à faire avancer la réflexion. Ces comptes-rendus de recherche proposés par les québécois concernent des élèves de maternelles, des élèves en classes d'adaptation, en centre de formation... autour d'un savoir spécifique tel que les mathématiques, la littéracie⁶ ou simplement la présentation d'une approche pédagogique spécifique proche des valeurs de l'école nouvelle.

2.1.2 Les effets d'un programme d'orthographe approchée en maternelle⁷

Le conseil supérieur de l'éducation (2001) souligne que l'école du XXI^{ème} siècle doit permettre à l'élève de développer sa capacité à comprendre et à utiliser efficacement la langue écrite afin d'y recourir « pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et pour élargir sa vision du monde » les bases devant être mises en place très tôt. Cette recherche s'adresse à des enfants de quatre ans car avant même que l'enfant se retrouve en difficulté d'apprentissage, il est possible d'identifier des élèves potentiellement à *risque* de présenter ce genre de difficultés. Nous verrons qu'en France également certains tests de la langue écrite se situent dans une approche prédictive.

⁶ La littéracie permet de rendre compte de l'interaction entre les habiletés en lecture et en écriture, de la complexité de leurs acquisitions et de leurs usages scolaires et sociaux. W. Gray, le premier a défini ce concept en 1958 afin de rehausser le niveau de littéracie de base de la majorité de la population en supposant que tous ne pouvaient atteindre les niveaux supérieurs de littératie culturelle. Elle permet de rendre compte de l'interaction entre les habiletés en lecture et en écriture, de la complexité de leurs acquisitions et de leurs usages scolaires et sociaux.

⁷ L'orthographe approchée consiste à écrire fréquemment en mobilisant ses connaissances.

2.1.2.1 Contexte de la mise en place

Cet article s'intéresse à l'évolution d'élèves potentiellement à risque⁸ de présenter des difficultés en lecture et en écriture au début de scolarisation. L'étude menée vise à évaluer l'impact d'un programme d'orthographe approchée susceptible de favoriser les habiletés d'écriture en maternelle. Ce projet permet de préciser le concept de littéracie, d'identifier les facteurs qui en influencent son développement, de relever les préoccupations littéraciques des jeunes enfants. Avant même que l'enfant se retrouve en difficulté d'apprentissage dans le domaine de la littéracie, il est possible d'identifier des élèves potentiellement à risque de présenter ce genre de difficultés.

Dans cette optique, l'école est l'acteur social par excellence pour contribuer au développement de compétences littéraciques. Les élèves choisis sont identifiés à partir de leurs performances à des tâches considérées comme prédictives de leur réussite future et non centrées sur des variables socioculturelles (Morin, Montésinos-Gelet, 2007, p. 672). Pour définir les élèves à risque ont été évaluées : la connaissance des lettres, la rapidité dans l'écriture de son prénom, la mise en relation oral/écrit dans les productions et la connaissance du vocabulaire. Les répercussions du programme ont été évaluées à la fin de la maternelle et à la fin de la première année.

Scarborough (2001) fait ressortir dans ses études que deux domaines d'habiletés manifestées au préscolaire sont particulièrement prédictives de la réussite future : les habiletés langagières orales⁹ et les habiletés reliées au monde de l'écrit.¹⁰ De plus, ce sont les capacités de production, de combinaison d'habiletés qui influencent davantage le développement de la littéracie.

Des études menées en Israël montrent que les connaissances alphabétiques expliquent le mieux la valeur prédictive de l'écriture en maternelle sur les compétences orthographiques

⁸ Cette définition est reliée à de faibles performances dans l'une ou l'autre des tâches considérées, dans les écrits de recherche scientifique, comme susceptibles de prédire la réussite future en lecture et en écriture. Ils sont considérés à risque lorsque leur performance, à au moins une de ces tâches, a été inférieure à la moyenne du groupe moins un écart-type dans le cas des performances qui sont distribuées de façon normale. Ceci dit, les auteurs font la différence entre les élèves à *risque* et ceux cumulant plusieurs facteurs de risque.

⁹ Les habiletés phonologiques, morphologiques, lexicales, syntaxiques et la capacité de production

¹⁰ La capacité d'identifier les lettres de l'alphabet et l'apprentissage de la lecture ; entre la connaissance des correspondances grapho-phonétiques et la lecture, entre le métalangage propre de l'écrit et l'apprentissage de la lecture...

et la performance en compréhension en lecture. Ces résultats tendent ainsi à montrer l'importance souvent négligée des capacités précoces en écriture, qui traduisent l'état de l'activité réflexive de l'enfant à l'égard du principe alphabétique de sa langue. L'impact de la nature du système à apprendre n'est pas négligeable. Il est de plus en plus reconnu que la plus ou moins grande facilité à apprendre une langue écrite serait associée aux habilités prédictives construites à travers des expériences avant la scolarisation et sur la nature du système à apprendre.

En effet, l'apprentissage de la langue écrite est plus long et plus difficile pour les élèves qui tentent de s'approprier une langue dite *opaque* (danois, anglais, français, portugais) Ces langues ont un principe alphabétique, des correspondances phonèmes-graphèmes ; graphèmes-phonèmes nombreuses et irrégulières ainsi qu'une morphologie écrite complexe mais la langue française a la caractéristique d'être plus transparent en lecture qu'en écriture. Welsh, Sullivan et Justice (2003) ont mené une enquête qui vise à vérifier l'impact de la nature des représentations de leur propre prénom sur le développement des connaissances des élèves sur l'écrit et sur la conscience phonologique. Cette enquête réalisée sur des enfants à *risque* de quatre ans a montré une forte relation entre l'écriture du prénom et la connaissance des lettres et le métalangage.

2.1.2.2 *Les démarches pédagogiques pour le développement de la littéracie*

La plupart des recherches d'entraînement ont porté sur le développement de la conscience phonologique ou bien sur la lecture de livres de littérature de jeunesse ou ont favorisé des situations d'écriture... (Morin, 2007, p. 663). Le développement de la conscience phonologique associé à un entraînement relatif à la connaissance des lettres avec des modalités sensorielles en âge préscolaire sont bénéfiques pour l'apprentissage ultérieur de la lecture. Les études montrent que ce sont les enfants les moins performants au début de la maternelle qui tirent davantage profit de ces entraînement (Morin, 2007, p. 670). Les lectures dialogiques¹¹ faites aux enfants d'âge préscolaire relèvent un impact positif sur le développement de différentes habiletés langagières, du vocabulaire.

¹¹ Ces lectures se caractérisent par une grande participation verbale de l'enfant à qui sont posées des questions ouvertes ; un nombre important de rétroactions de la part de l'adulte et un encouragement au dialogue à propos d'aspects de l'histoire moins familiers.

Quant aux pratiques d'orthographe approchée, les enseignants y ont été formés. Les enseignantes du groupe contrôle n'en ont pas suivi mais étaient très engagées par rapport à la problématique de l'émergence de l'écrit.

Les pratiques d'orthographes approchées reposent sur cinq principes didactiques :

- * placer les enfants dans une situation où ils sont amenés à se servir de la langue écrite
- * être à l'écoute
- * questionner leurs représentations par rapport à celle-ci
- * valoriser ce que l'enfant a déjà construit
- * chercher à développer sa réflexivité et l'inciter à partager ses connaissances et ses stratégies.

Au cours de la recherche menée par Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet, des journées de rencontre mensuelles sont proposées pour le suivi de l'expérimentation. L'orthographe approchée ne permet pas d'orthographier correctement les mots produits mais les enfants ont une plus grande capacité à s'exprimer à l'écrit en employant davantage de nouveaux mots. Une autre recherche a montré que des pratiques pédagogiques qui favorisaient les moments d'écriture et la lecture des textes avec une structure prévisible soutenaient l'entrée dans l'écrit, en favorisant le développement de la conscience phonologique.

2.1.2.3 Les effets sur les élèves de maternelle

Les chercheurs présentent les élèves *à risque* ainsi que ceux ayant plusieurs facteurs de risque sans toutefois être très clairs dans la distinction des deux groupes. Ils constatent que :

- * Les garçons sont plus nombreux à présenter des facteurs de risque au début de la maternelle.
- * Les ambidextres présentent tous plusieurs facteurs de risque. Cette caractéristique d'orientation peut-elle rejoindre les difficultés qu'ont les élèves *entre-deux* à se repérer plus difficilement que les camarades du même âge mais latéralisés dès les classes maternelles ?

-
- * Le développement cognitif ne semble pas pouvoir expliquer la présence des facteurs de risque des élèves. Seul le score de vocabulaire semble être influencé par la mesure cognitive. Cette réflexion va bien dans le sens de notre problématique où les élèves *entre-deux* ne sont pas pénalisés par un développement cognitif moins harmonieux qu'un autre. *Autre chose* se cache derrière ce profil et c'est cette *autre chose* que nous essayons de dévoiler.
 - * En maternelle, les différences sont significatives en faveur des élèves *à risque* mais en fin de première année, les moyennes des élèves ne se distinguent plus. Les diverses comparaisons établies permettent d'affirmer que le programme réalisé a été bénéfique aux élèves *à risque* pour le développement orthographique.

Suite à l'enquête, quatre élèves non identifiés comme étant *à risque*, le sont en fin de première année. Cet imprévu rappelle la nécessité de poursuivre des études sur l'identification des élèves *à risque*, sur la définition de ce groupe d'élèves ainsi que la poursuite des études dans le domaine de l'intervention précoce. Trois élèves *à risque* sur les vingt-cinq ont été résistants au programme vécu en maternelle. *Trois* semble un bon résultat car le concept même de trouble d'apprentissage est associé à celui de résistance (Torgesen, 2007, p. 678).

Il en ressort que ce programme favorise la réussite ultérieure en orthographe (que ce soit en maternelle ou en fin de première année) et en lecture-décodage (uniquement en fin de maternelle). La majorité des enfants identifiés *à risque* en maternelle ne le sont plus en première année. Cet outil favorise la construction de connaissances littéraciques car il vise à développer la réflexivité des élèves à propos de la langue écrite en les amenant à partager leurs connaissances et leurs stratégies. Ceci dit, à la lecture de leurs résultats, tout ne semble pas aussi clair !!

Dans l'expérience pédagogique suivante, l'obstacle à surmonter est le savoir *mathématiques*. L'expérience concerne l'observation et l'étude de stratégies mathématiques que des jeunes en difficulté (présentant un retard dans les apprentissages sans toutefois être classés comme déficients intellectuels) peuvent mettre en place si on leur donne les moyens de les faire émerger. Cette émergence nécessite un certain nombre de conditions pédagogiques

transdisciplinaires et permettent de rester vigilants quant à la qualité des enseignements dans les classes spécialisées ou ordinaires.

2.1.3 Les stratégies de résolution et obstacles cognitifs

2.1.3.1 *Contexte de la mise en place*

Des auteurs québécois, et français comme nous le verrons plus loin, mettent en évidence les caractéristiques d'un enseignement souvent dispensé aux élèves en difficulté : on observe une tendance au ré-enseignement, à l'enseignement des gestes, à la fragmentation des contenus... qui maintiennent les élèves dans des contenus non adaptés à leur âge (Mary, Theis, 2007a, p. 580). C'est ce que Jean-Yves Fournier appelle *l'artificialisme pédagogique* et ces phénomènes ne sont pas sans effet sur les apprentissages des élèves. Les chercheurs désirent proposer aux élèves *à risque* des situations problèmes riches permettant un engagement cognitif de leur part. Les situations de problèmes statistiques en sont un exemple. Elles représentent un véritable défi. En effet, plusieurs auteurs mettent en avant les difficultés de ces jeunes à construire des représentations mentales du problème. Ces auteurs pensent que ces élèves manquent d'autonomie, qu'ils ont des stratégies moins développées lors de la résolution de problèmes, qu'ils ont des difficultés à changer de point de vue... L'étude vise à décrire les raisonnements mobilisés et à dégager comment ces raisonnements évoluent au fil des interactions.

Claudine Mary et Laurent Theis donnent aux élèves la possibilité de vivre de telles situations en les dégageant de toute attente spécifique sur le plan des notions mathématiques. Le domaine statistique peut se trouver moins connoté négativement par les élèves *à risque*. Les situations proposées doivent être suffisamment riches pour permettre le développement des raisonnements, en tenant compte des caractéristiques et des connaissances des élèves.

2.1.3.2 *La démarche pédagogique*

Le problème, ici, n'est pas uniquement vu comme permettant la manifestation de connaissance chez les élèves, mais aussi comme permettant d'en développer de nouvelles, à travers une réelle activité mathématique. La situation problème est alors conçue de manière à ce que l'élève puisse s'engager dans la résolution sans qu'il ait forcément tous les moyens pour y arriver de façon optimale. Elle permet aux élèves d'affiner ensemble les stratégies et de lever les obstacles qui appartiennent au développement même des connaissances. Les

élèves analysent des données réelles pour rendre l'activité la plus significative possible. La recherche se fait à partir de questions provenant des élèves et l'accent est mis sur les moyens pour résoudre et non sur une réponse trouvée. Les élèves travaillent en petits groupes de quatre/cinq afin de faciliter les échanges sur quatre rencontres d'environ une heure et sous la responsabilité d'un animateur qui doit intervenir le moins possible. Les réponses trouvées sont écrites sur un grand carton puis présentées à l'ensemble du groupe. Cette séance en grand groupe permet de nouvelles confrontations d'idées.

Dans cette expérience la qualité de l'animation dans les équipes est fondamentale. Un document guide les animateurs tout au long des séances. Les animateurs se retrouvent après chaque séance. Chacun décrit le plus fidèlement possible les solutions ou amorces de solution proposées par les élèves, les difficultés rencontrées... La question de l'encadrement dans le quotidien d'une classe se pose de façon différente ! Chaque enseignant est seul, face à son groupe classe, le savoir à transmettre, les interactions à gérer ... Ceci dit, ces expériences pédagogiques permettent de faire avancer la réflexion même pour les enseignants *ordinaires* dans des classes *ordinaires* !

2.1.3.3 *Les effets sur les jeunes*

Les élèves des classes spécialisées peuvent donc produire des solutions riches et originales lors de situations problèmes statistiques. La présente recherche ne permet pas de pointer les difficultés sur le plan cognitif qui leur seraient spécifiques. Les mêmes difficultés sont observées chez tous les élèves mais de façons plus persistantes chez eux (Mary, Theis, 2007a, p. 582). Les élèves ont utilisé des stratégies variées, ils s'appuient sur un raisonnement qui a du sens ; ils ont utilisé des notions vues précédemment en classe...

Parfois les élèves avaient du mal à s'écouter, à poursuivre leur raisonnement... les animateurs avaient du mal à gérer le groupe... Pour comprendre le phénomène d'indiscipline dans ces classes, il importe de se questionner sur le rapport de ces élèves au savoir et d'analyser finement les interactions qui ont lieu au sujet de ce savoir, des comportements déviants pouvant en être le résultat (Mary, Theis, 2007a, p. 594). Dans tous les groupes de travail, les élèves semblaient éprouver des difficultés importantes à se détacher de leurs croyances par rapport au résultat attendu ... Certains élèves maintenaient une comparaison des effectifs de manière absolue, malgré la contestation des autres, prétextant « qu'on est bien obligé de faire avec, qu'il faut répondre à la question, et qu'on ne peut pas inventer des individus » (Mary,

Theis, 2007a, p. 594). Il est donc essentiel de soumettre aux élèves des problèmes variés, pour que se développent une compréhension riche des situations statistiques et des moyens de résolution possibles.

La proposition pédagogique suivante concerne essentiellement des jeunes garçons de seize ans et rappelle les fondements de l'école nouvelle de Freinet. Le phénomène de décrochage scolaire est particulièrement important au Québec. En 2003, 33% des jeunes Québécois de dix-neuf ans étaient sans diplôme. Ceux qui ont de difficultés graves d'apprentissage se préparent à quitter l'école plus tôt que prévu et sans le diplôme nécessaire pour entrer dans le marché du travail. Cette situation laisse à penser que l'école traditionnelle n'arrive plus à remplir son triple rôle d'instruire, de qualifier, de socialiser. Face à ce défi, le Centre de Formation en Entreprise et Récupération propose une pédagogie innovante.

2.1.4 La tâche globale proposée par le Centre de Formation en Entreprise et Récupération

2.1.4.1 *Contexte de la mise en place*

Bien avant la politique du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, Inchauspé (1997) affirmait que l'école devrait « remettre sérieusement en question le modèle dominant de l'organisation du temps. Il faudrait trouver des formes plus souples et moins morcelées du modèle de détermination de la tâche du personnel enseignant pour permettre une organisation moins mécanique du temps et des séquences d'apprentissage » (cité par Rousseau, Vézina, 2007, p. 688). En 2003, il soulignait l'importance de fournir une formation de base à tous les élèves.

En 2000, selon le MEQ, les élèves à risque sont ceux « à qui il faut accorder un soutien parce qu'ils présentent : des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère. » Le MEQ en 2003 reconnaît que les difficultés d'apprentissage proviennent autant des causes biologiques que des causes environnementales. Klingner et Vaghn (1999) constatent que l'environnement scolaire au niveau secondaire ne favorise pas la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces pour ces élèves. Selon Binder (2001) le manque de soutien pédagogique destiné à ces élèves les mène à un sentiment de frustration vis-à-vis de l'école et ils finissent par abandonner. Ces frustrations affectent la persévérance à la tâche et le maintien de l'effort (Rousseau, 2007). En plus des difficultés

scolaires, on reconnaît des difficultés sur le plan de l'acceptation sociale par les pairs, sur le concept de soi et de l'estime de soi et sur la perception du soutien social. Toutes ces caractéristiques se retrouvent dans l'essai d'identification que nous avons proposé en première partie.

Le MéLS (2005) propose la diversification des parcours destinés à ces jeunes. Devant les résultats prometteurs du CFER des chercheurs se sont intéressés à leur pédagogie sanctionnée par un certificat émis par le MéLS. Nadia Rousseau et Caroline Vézina le considèrent comme une école novatrice selon la définition de Legendre (1993) « terme servant à désigner tout type d'établissement d'enseignement primaire ou secondaire qui se distingue surtout par sa pédagogie ou son mode de gestion d'un établissement d'enseignement ordinaire » (Rousseau, 2007, p. 698).

2.1.4.2 La démarche pédagogique

Cette pédagogie de *la tâche globale* représente une piste susceptible de favoriser la réussite des élèves à *risque*. Celle-ci repose sur le concept de *tâche globale*. C'est un mode de fonctionnement qui consiste à confier un groupe d'élèves à une équipe d'enseignants. Ils se rendent collectivement et solidairement responsables de la totalité du programme de formation pour chacun des élèves du groupe tant en classe qu'en entreprise et ceci pour une durée de deux ans. Cette expérience concerne des jeunes de seize ans, essentiellement des garçons, qui ont accumulé plus de deux ans de retard en français et en mathématiques. La philosophie du CFER repose sur l'autonomie, l'effort, l'engagement, le respect et la rigueur. Ces valeurs doivent être partagées par tous les membres de l'équipe. Les enseignants doivent être engagés et avoir la volonté d'aider les jeunes à évoluer tant sur le plan scolaire, personnel et social. Les jeunes bénéficient de plus d'attention au moment où le besoin se fait sentir, en plus de pouvoir solliciter l'enseignant avec lequel ils se sentent plus à l'aise lorsqu'ils en ont besoin (Rousseau, 2007, p. 693).

Ce nouveau modèle repose sur une nouvelle organisation scolaire et l'engagement important de la part de tous ces membres avec une place importante accordée à la communication et à la collaboration entre les membres du personnel.

En tâche globale, les enseignants ne se limitent pas à l'enseignement de leur discipline de spécialisation. L'équipe apparaît comme un élément majeur et essentiel au fonctionnement en tâche globale. Les directions d'école doivent accepter de laisser à l'équipe toute l'autonomie

nécessaire. La présence continue de plus d'un enseignant permet d'exprimer différents points de vue ou d'utiliser différentes méthodes d'enseignement. L'intégration des matières est préconisée et facilitée par l'absence d'horaire fixe, l'utilisation d'un seul local, les interventions par équipe de trois... L'horaire flexible permet l'innovation pédagogique, l'ouverture au milieu ; aux enseignants de s'assurer de la compréhension d'une notion avant de passer à une autre. L'utilisation d'un seul local de classe, tout au long de l'année, limite les déplacements des élèves. Le fonctionnement en *tâche globale* oblige à une restructuration importante de l'établissement scolaire, une vision élargie de la tâche enseignante car les rotations sont importantes et régulières. Il faut donc revoir la gestion des locaux et des horaires ainsi que du choix de matériel didactique. L'évaluation traditionnelle est remise en question, elle est continue.

2.1.4.3 Les effets sur les jeunes

Deux études menées sur le fonctionnement du CFER révèlent que l'innovation organisationnelle et pédagogique peut transformer l'expérience scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage. Le discours des jeunes semble être davantage un discours d'acceptation, de responsabilisation et de valorisation de soi par rapport au discours avant leur entrée au CFER. Les études montrent que la *tâche globale* semble être un élément clé apprécié par les jeunes et les enseignants mais les représentations des élèves n'y sont pas représentées (Rousseau, 2007, p. 689).

Les enseignants sont d'avis que le fonctionnement en *tâche globale* facilite l'innovation pédagogique, l'utilisation du projet et l'exploitation des différents contenus. En évitant le morcellement des matières, on peut avoir accès aux enseignements des collègues. Par sa structure la *tâche globale* permet d'avoir davantage de temps pour échanger tant sur le plan scolaire que personnel. Les apprentissages concrets facilitent l'engagement des élèves et les enseignants n'affrontent pas seuls le groupe d'élèves parfois difficile et enseignent moins dans le stress. Le projet et le thème permettent aux enseignants de construire leurs progressions : deux modes pédagogiques appréciés par les élèves (Rousseau, 2007, p. 695).

Revenons au savoir qui concerne notre recherche : la maîtrise de la langue. *Qu'est ce que lire ?* Telle est la question qui pourrait introduire la présentation de l'article suivant. Quelles stratégies les adolescents de milieux défavorisés vont-ils mettre en place pour construire leurs connaissances ? Les résultats obtenus interrogent les pratiques pédagogiques proposées en amont des années *collège*.

La recherche suivante concerne l'étude des parcours scolaires qui aboutissent à l'abandon et qui en fait un problème social complexe. Anne Lessard et son équipe ont nommé ces jeunes *décrocheurs et décrocheuses* c'est-à-dire les jeunes qui quittent l'école durant l'année sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires après cinq ans d'études.

2.1.5 Le cheminement de décrocheurs et décrocheuses

2.1.5.1 *Contexte de la mise en place*

L'abandon scolaire est un problème social complexe. En 2001, il y avait 30% d'emplois en moins pour les personnes non diplômées d'études secondaires. Les décrocheurs ont du mal à s'insérer sur le marché du travail et à garder un emploi : ils présentent un taux de chômage presque deux fois plus élevé que celui de la moyenne nationale. En décrivant les milieux de vie et le contexte global dans lesquels évoluent les jeunes, peut-on mieux comprendre comment le risque d'abandon scolaire s'organise chez les filles et les garçons ? Il s'agit d'identifier les facteurs de risque¹² personnels, familiaux et scolaires durant le cheminement des élèves qui ont décroché et de décrire leurs cheminements dans deux milieux de vie : la famille et l'école.

2.1.5.2 *La mise en place de la recherche*

L'étude longitudinale menée entre 1996 et 2006 par Laurier Fortin, Egide Royer, Pierre Potvin et Diane Marcotte s'adresse à seize décrocheurs et seize décrocheuses. Une entrevue semi-dirigée de quarante-cinq à soixante minutes a été menée auprès d'eux afin de décrire le cheminement qui les avaient conduits à l'abandon scolaire. Cette entrevue

¹² Un élément personnel, familial, social ou scolaire qui contribue à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention d'un diplôme. Les garçons et les filles ne sont pas toujours influencés par les mêmes facteurs de risque.

comprenait des questions ouvertes sur l'histoire scolaire, personnelle et familiale du primaire jusqu'au moment de l'abandon.

2.1.5.3 Les résultats filles/garçons

Les modèles théoriques de l'abandon scolaire montrent que l'élève peut présenter certains facteurs de risque d'abandon et, ce, depuis son enfance. Les modèles théoriques d'abandon scolaire et les résultats de certaines études démontrent que les facteurs personnels, familiaux, scolaires contribuent individuellement à augmenter le risque d'abandon, mais aussi qu'ils sont reliés entre eux, et qu'un cumul de facteurs augmente la probabilité d'abandon. Ceci dit, il y a un aspect humain que les statistiques ne permettent pas de décrire.

Les travaux de Fortin (2004) montrent que six facteurs contribuent à prédire le risque d'abandon chez les élèves du secondaire provenant de milieux défavorisés : le faible rendement scolaire en mathématiques, le haut niveau de dépression, le peu de soutien affectif des parents, le manque de cohésion familiale, le manque d'organisation, d'ordre dans la classe et la perception négative des enseignants. Son étude ne soulève pas le problème rencontré par la lecture comme dans les recherches précédentes.

La lecture plus attentive des résultats montre que les filles et les garçons ne sont pas toujours influencés par les mêmes facteurs de risque.

Filles	Garçons
Facteurs de prédiction d'abandon	
Le concept de soi plus faible Utilisation de l'évitement comme stratégies de résolution de problèmes mais le résultat est le même : non obtention du diplôme. Le manque de cohésion et d'organisation dans la famille Les troubles mentaux La déviance des parents	Problèmes extériorisés (agressivité et déviance) Avec les parents : manque de cohésion ; discipline ambivalente ; moins bonnes relations Sont plus sensibles au redoublement et aux changements d'école Plus faible rendement scolaire et de moins bonnes habiletés scolaires Moins bonnes relations avec les enseignants
Problèmes intériorisés comme la dépression	

Les résultats de l'étude montrent que les filles cumulent plus facteurs personnels, scolaires, familiaux que les garçons qui, eux, décrivent davantage de conflits. Leurs discours représentent également leur interprétation des faits mais ils agissent en fonction du sens qu'ils attribuent à leurs expériences.

Le milieu familial dysfonctionnant, certaines difficultés sur le plan scolaire avec un faible rendement scolaire (facteur central dans le processus d'abandon), des conflits, des difficultés d'apprentissage et de comportement ont influencé leurs parcours scolaire dès le primaire (Lessard, 2007, p. 658). Cette recherche permet de mettre en avant l'importance du cumul des facteurs de risque dans leur cheminement. D'autres recherches ont mis en avant l'importance

de la conjugaison de deux ou de plusieurs de ces facteurs qui augmenterait les risques de problèmes de comportement (Saint-Laurent, 2008, p. 100). Certains ont subi des échecs, non pas en raison de leurs difficultés d'apprentissage mais en raison de leur incapacité à bien remplir leur rôle d'élève. Les problèmes scolaires dans le secondaire puisent leurs sources dans l'enseignement primaire et dans les problèmes familiaux dès l'enfance. En effet, tous les témoignages abondent dans ce sens. La présence de ces facteurs pendant une longue période de temps n'est pas à négliger dans l'étude de ces cheminements. Les difficultés rencontrées dans le milieu familial existent avant l'entrée à l'école qui, elle aussi, n'est pas dépourvue d'embûches ! Le processus d'abandon scolaire est complexe et la prévention est d'autant plus difficile. Malgré tout, les facteurs liés au milieu scolaire peuvent interpeller afin d'en limiter le cumul et cette étude rappellent l'importance de la prise en compte de la subjectivité des élèves dans leur vécu scolaire ou familial. Afin de faire émerger cette subjectivité, F. Hatchuel (2004) prône la mise en place de groupe de paroles « y compris avec les élèves les plus jeunes, pour les inciter à verbaliser leurs émotions et à les confronter à celles de leurs camarades dans un cadre contenant permettant à ces émotions de trouver une place et une forme acceptables. »

2.1.1 L'élève à risque et l'expression de la résilience

Les Anglo-Saxons appliquent ce terme de résilience depuis un demi-siècle environ aux sciences humaines. Une définition plus *humaniste* s'imposait car, lui faisait face, une définition technique faisant référence à la résistance des matériaux aux chocs. Les premiers travaux sur la résilience en sciences humaines ont été, dans une large mesure, influencés par la recherche longitudinale réalisée par Werner (1982) auprès d'un échantillon de familles pauvres résidant sur l'île d'Hawaïi. Depuis quelques années, des études longitudinales ont montré que, malgré l'adversité, plusieurs élèves réussissent tout de même à avoir un cheminement scolaire harmonieux. C'est pourquoi les québécois proposent de mettre la résilience dans l'approche *pédagogie* car il pourrait être plus efficace de favoriser la résilience que d'éliminer les facteurs de risque en aidant les personnes à miser davantage sur les ressources ou les moyens de compenser les effets des facteurs de risque. (Puentes-Neuman, 2007 b, p. 625)

Actuellement, certains chercheurs définissent ainsi la résilience comme « la capacité d'une personne ou d'un groupe à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir,

en présence d'évènements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Manciaux, 2001, p. 322). Cette formulation a le mérite de mettre en lumière la double caractéristique de la résilience : c'est à la fois la résistance à la destruction et la construction d'une existence valant la peine d'être vécue. La résilience serait le résultat de multiples processus qui viennent interrompre des trajectoires négatives, elle s'adresse davantage à la variabilité du répertoire des réponses individuelles. Les résultats des recherches les plus récents tendent plutôt à démontrer que la résilience serait le reflet de trajectoires de développement très influencées par les processus de transaction avec les différents contextes environnementaux tels la famille, l'école et la communauté (Trudel, Puentes-Neuman, Ntebtse, 2002). Comme le remarque justement Bourguignon (en 2000, cité par Trudel, 2002), en face d'évènements massivement destructeurs, « il n'y a pas d'immunité au stress mais seulement différents modèles de réponses plus ou moins adaptés... Si chaque enfant parvient à réagir à l'adversité, cette survie a toujours un coût... » Ce dernier constat pose aussi la question des critères précis à avancer pour définir la résilience. Sans doute doivent-ils être différents pour l'enfant et l'adulte et faire l'objet d'une réflexion future approfondie.

Malgré tout, les résultats de près de quatre décennies de recherche sur le risque et la résilience n'arrivent pas encore à délimiter les facteurs causals essentiels qui permettent de prédire l'adaptation ou la mésadaptation chez l'enfant jugé à *risque* (Puentes-Neuman, Trudel, & Breton, 2007 b, p. 637). Dans l'ensemble, les résultats amènent à militer en faveur d'une définition de la résilience qui tienne compte de la subjectivité de l'individu, au-delà des jugements extérieurs ou normatifs à propos de son fonctionnement (Puentes-Neuman, 2007 b, p. 639). Cette conception de la résilience donnerait davantage lieu à une analyse des transactions et des contextes de développement de l'individu et les ressources susceptibles de faciliter son adaptation dans l'environnement. Ainsi, il s'agit non seulement d'identifier les facteurs qui agissent en faveur ou au détriment de l'adaptation, mais aussi de comprendre comment des facteurs interagissent en présence de caractéristiques spécifiques d'un individu dans un contexte donné. Ungar (en 2004, cité par Puentes-Neuman b) propose une approche axée sur la personne dans son contexte et qui permet de comprendre le processus de résilience comme une adaptation de l'individu qui ne peut être assimilée à un processus normatif ou linéaire (Puentes-Neuman, 2007 b, p. 627).

2.1.2 Synthèse des recherches

Le concept d'élèves à *risque* pour les Québécois regroupe plusieurs approches.

D'abord une approche physiologique qui situe les risques en dehors de l'école mais pouvant avoir une influence sur le développement cognitif de l'élève. Les facteurs de risque tels que l'audition, la vue, l'hyperactivité ou la prématurité sont certes des facteurs dont il faut tenir compte mais cette approche physiologique ne concerne pas notre problématique de recherche. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas attardés sur cet aspect dans cette partie. Malgré tout, une vigilance doit être de mise car, en effet, certains de ces facteurs ne sont pas décelés et connus avant l'entrée à l'école non seulement maternelle mais également primaire.

Les présentations pédagogiques des recherches effectuées montrent la diversité des applications possibles de ce concept (Revue des sciences de l'éducation, 2007). De la maternelle aux élèves ayant quittés le système éducatif, tous sont concernés par l'utilisation de ce concept. Pour nous aider à situer ces recherches sur le plan pédagogique, le triangle de Jean Houssaye peut être une carte permettant la lecture des expériences citées ci-dessus. Il permet de dégager trois processus d'apprentissage qui articulent deux pôles sur trois (savoir-professeur-élève) « puisque toute situation fonctionne sur le principe du tiers exclu ». Ceci dit, quelque soit le processus engagé « la question de l'apprentissage renvoie à celle de l'évolution personnelle et du changement, et de l'interprétation qu'autrui va faire de ce changement » (Hatchuel, 2004, p. 135).

2.1.2.1 *Processus « enseigner »*

- Seul le programme d'orthographe approchée en classe maternelle concerne tous les élèves d'une même classe *ordinaire*. Les autres recherches concernent des élèves reconnus en difficulté. Les chercheurs font part de leurs expériences pédagogiques et partagent leurs résultats. Toutes les recherches nécessitent une formation spécifique de la part des enseignants et parfois davantage d'enseignants pour un même groupe classe.
- La stratégie de résolution de problèmes et la *tâche globale* sont deux programmes mettant en cause les stratégies enseignantes : tendance au ré-enseignement, fragmentation des contenus...

2.1.2.2 Processus « former »

- Le programme de *tâche globale* est inséré dans le projet de l'établissement. Les enseignants et les membres du personnel adhèrent aux valeurs de ce centre de formation. Ce programme ne prend pas en compte les contenus particuliers des savoirs, il privilégie la relation formateur-formé et exclut au moins dans un premier temps le rapport au savoir. Pour se mettre en situation d'apprentissage, il faut commencer par régler les conflits internes du groupe, s'affirmer par rapport à l'institution... Pour Jean Houssaye « ce type de pédagogie remet fondamentalement en cause le fonctionnement actuel de l'école, et ce, de façon brutale » (Houssaye, 1992, p. 42).
- Pour les anglo-saxons, la résilience se met en place en amont des savoirs.

Elle est une condition pour la réussite scolaire car « ce qui se dégage des analyses de cas, c'est la représentation que l'élève se fait de sa propre santé mentale qui semble être en lien avec son fonctionnement à l'école ; c'est pourquoi, les enseignants doivent être suffisamment sensibles au vécu intérieur de l'enfant » (Puentes-Neuman, 2007 b, p. 639). Certains enfants expriment donc une capacité à réussir mais aussi à renforcer leur personnalité en dépit des circonstances adverses. Ces enfants peuvent grandir si quelques conditions sont présentes à l'intérieur de leur vie. Les études de synthèse révèlent trois facteurs de protection :

- ✓ Les facteurs individuels liés à la personnalité et à l'intelligence du sujet.
- ✓ Les facteurs familiaux : lorsque des parents sont absents ou déficients, une sœur, un grands-parents, un oncle... peuvent suppléer à l'absence parentale.
- ✓ Et enfin, les chercheurs relèvent que certaines rencontres extérieures à la famille offrent parfois un refuge, un espoir, un modèle pour des enfants enfermés dans un milieu pathogène.

Les recherches et l'expérience font découvrir des facteurs qui favorisent la résilience et sur lesquels on peut agir : les traits de caractère, l'autonomie, la persévérance. Les familles et écoles qui prodiguent ces soins et soutiens, qui ont des attentes élevées mais réalistes, qui donnent aux enfants la possibilité de participer à la vie familiale ou scolaire... participent à ce processus. Si l'on s'attarde aux enfants à risque dans un contexte scolaire, c'est que l'école

joue un rôle important. Si l'élève trouve auprès de lui une personne rassurante et solide, le lien créé devient un facteur déterminant dans le processus de résilience (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2001, p. 41). L'école peut-elle donc être perçue comme le lieu d'une seconde chance ? (Englander, 2007) Le point de vue des québécois est d'utiliser des composants scolaires : les enseignants. Ils sont comme un point d'appui pour favoriser la résilience *sociale* ; ils doivent être suffisamment sensibles au vécu intérieur de l'enfant. Les enseignants, formés à la résilience, doivent se transformer en tuteur de résilience pouvant devenir *des modèles d'identification* (Englander, 2007, p. 246). Derrière cette conception qui a davantage à voir avec le champ de la psychanalyse, la France peut sans doute retenir que la résilience *sociale* est peut-être la condition d'une efficacité pédagogique. Au niveau purement scolaire, c'est-à-dire face aux difficultés rencontrées dans le cadre des apprentissages, peut-on parler de résilience *scolaire* quand l'élève a la faculté de surmonter seul les difficultés ? Ayant su trouver en lui les ressources psychiques et intellectuelles pour mettre en place des stratégies, il est autonome dans la résolution des problèmes rencontrés.

2.1.2.3 Processus « apprendre »

Ce processus qui relie le savoir aux élèves ne semble pas abordé dans l'analyse québécoise des élèves *à risque*. Ici, le professeur se veut l'organisateur de situation de formation où il met directement en contact les élèves et le savoir. Il peut continuer à faire quelques cours, « mais à la condition que ces derniers s'inscrivent dans un ensemble de moyens et de méthodes à la disposition des élèves » (Houssaye, 1992, p. 42).

2.1.2.4 Regards épidémiologiques

Anne Lessard et son équipe cherchent à savoir pourquoi et comment ces jeunes décrochent du système scolaire. Ils désirent identifier les facteurs et font ressortir, comme nous l'avons vu, six facteurs de risque. Cette recherche faite sous forme d'entretien permet d'analyser le vécu de ces jeunes mais n'entre pas dans notre problématique de recherche.

En effet, comment définir, catégoriser l'élève *entre-deux* en maîtrise de la langue écrite ? Certes, le milieu social, les conditions d'apprentissage sont des facteurs déjà connus, ils sont à prendre en compte mais il semble que notre réflexion peut aller plus loin dans cet essai de clarification.

2.1.2.5 La « rencontre » pédagogique

La rencontre pédagogique est-elle possible ? Georges Mendel (cité par F. Hatchuel, 2004) montre qu'un acte prend sens pour un sujet quand celui-ci se l'est approprié et peut, psychiquement, s'en considérer comme l'auteur réel. Apprendre, c'est intégrer en soi un savoir qui émane d'un autre. Cette rencontre pédagogique met-elle en jeu les trois pôles du triangle pédagogique ?

- ✓ L'enseignant doit placer le savoir dans un cadre qui permette à l'élève d'estimer qu'il est l'auteur de son acte d'apprentissage.
- ✓ L'élève s'identifie à l'enseignant avant de s'en détacher.
- ✓ Quant au savoir, il est étudié de façon générale et non spécifique.

Toutes ces expériences obtiennent des résultats mais au prix de quels efforts dans l'investissement des moyens... moyens inexistant dans les classes au quotidien. Avec de tels moyens pédagogiques chacun n'est-il pas capable d'obtenir des résultats ? Les pratiques enseignantes s'en trouvent modifiées, le savoir qu'il soit général ou professionnel s'éclaire d'une nouvelle lumière pour les élèves le nécessitant.

2.1.3 Conclusion

Dans la conception québécoise, l'approche du risque se centre essentiellement sur l'élève comme en étant le principal porteur. Les attitudes enseignantes et les particularités des savoirs enseignés sont juste effleurées. Cette orientation anglo-saxonne très pragmatique correspond peu à la réalité française où la notion d'élèves *à risque* est toujours contrebalancée par la notion de stigmatisation. Pour continuer la poursuite de notre recherche afin de clarifier cette notion d'élève *entre-deux*, nous tenons à découvrir ce qui peut exister dans la littérature en sciences de l'éducation sur les élèves que nous appelons en France *en difficulté*, où les difficultés sont perçues comme étant externes à l'élève. Ces lectures orientent la recherche vers une approche socio-pédagogique avec des chercheurs tels qu'Elisabeth Bautier, Jacques Lévine, Jean-Pierre Terrail, Stéphane Bonnéry. Ils essaient de comprendre le rôle joué par les pratiques scolaires dans les *processus de construction* des difficultés des élèves à travers les pratiques de classe au quotidien (Bautier, 2007, p. 9). Serge Boimare, instituteur et psychopédagogue, stipule que des enfants intelligents, de tout milieu social, inventent des moyens pour figer leurs processus de pensée. Cette approche psychopédagogique montre que

les stratégies mises en place par les élèves permettent d'échapper aux inquiétudes et aux frustrations que provoquent chez eux l'apprentissage en particulier au moment du « temps de suspension, ce moment crucial réservé au doute avant que la réponse ne soit trouvée » (Boimare, 2008, p. 12). Chaque auteur apportera-t-il un éclairage sur la problématique de cette recherche : la caractérisation de l'élève *entre-deux* en lecture-écriture ?

2.2 L'élève en difficulté dans le système scolaire français

Si, pendant tout leur cheminement scolaire, les élèves avaient des enseignants qui sauraient répondre à leurs besoins, les problèmes scolaires pourraient-ils être évités ? L'enseignant peut-être « un facteur de protection contre les problèmes scolaires chez les enfants à risque, s'il est capable de différencier ses interventions pédagogiques » (Saint Laurent, 2008, p. 165). Cette réflexion posée par un chercheur québécois montre le souci de certains de se positionner différemment en mettant en avant le rôle que peuvent jouer les enseignants dans le processus de construction des difficultés des élèves. Peut-on donc saisir le rôle joué par les pratiques scolaires dans les *processus de construction* des difficultés des élèves dans la classe elle-même, à travers les pratiques de classe au quotidien (Bautier, 2007, p. 9) ? De nombreux chercheurs se situent dans cette approche. Nous retiendrons l'approche de quelques-uns. Leurs écrits se complètent et peuvent faire avancer notre réflexion dans cette recherche de clarification de la notion d'élève *entre-deux*.

2.2.1 Le rôle des pratiques scolaires analysé par Elisabeth Bautier

2.2.1.1 *Présentation de la démarche de recherche*

Dans un premier temps, l'équipe de Paris VIII stipule que les travaux mettant en évidence les différences de parcours scolaires des élèves en fonction de leur origine sociale ne sont pas remis en cause. L'équipe de recherche dit donc étudier tous les élèves puis, plus loin dans l'analyse, met en avant que les résultats de recherche ont pour objectif de « comprendre les processus qui sous-tendent les inégalités socio-scolaires. » Parfois, les analyses concernent les élèves des milieux populaires et plus loin dans les textes, les élèves en difficulté scolaire ordinaire dans la durée ordinaire de la classe sont définis « au sens où ils ne répondent pas aux attentes cognitives de l'école, où ils ne s'inscrivent pas dans les dynamiques d'apprentissage qui leur permettraient d'en comprendre les enjeux, en particulier dans le cadre d'une scolarité longue » (Bautier, 2007, p. 11). Pour faire cette étude, l'hypothèse relationnelle est privilégiée : « c'est l'hypothèse d'une inadéquation des pratiques d'enseignement aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires ». Mais les poids respectifs des différents facteurs qui influencent les apprentissages des élèves n'ont pas encore été évalués avec précision. Peu de choses sont sues sur leurs effets d'interaction, de cumul ou de compensation. Mais « cette hypothèse repose sur un faisceau d'indices concordants

suffisamment nourri pour qu'elle puisse être soutenue avec force » (Bautier, Goigoux, 2004, p. 93). Cette hypothèse conduit à prendre en considération ce qui fait potentiellement obstacle à la mise en activité intellectuelle des élèves en cherchant à répondre à la question suivante : « En quoi les modes de travail scolaire actuels entraînent-ils des ambiguïtés dans la construction des références » (Bautier, 2007, p. 10) ?

La recherche montre comment certaines pratiques creusent les écarts (primaire, collège, lycée) ou tout du moins, ne les évitent pas (en maternelle) mais il est clair que ce ne peut-être une seule forme de travail, une seule manière de faire ponctuellement qui produit des difficultés durables. L'équipe stipule qu'une part importante des manières de faire des enseignants ne relève pas de la didactique de l'objet à enseigner mais d'une pluralité d'autres déterminations liées au contexte social et socio-historique. Certes, ces pluralités sont importantes mais est-ce si sûr qu'une part importante des manières de faire des enseignants ne relève pas de la didactique de l'objet ? Ces manières de faire se retrouvent dans différentes disciplines et à différents niveaux scolaires. L'exemple d'analyse choisi se porte sur les résultats obtenus à l'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire dans le domaine de l'étude de la langue : découverte du principe alphabétique et développement des habiletés phonologiques.

L'analyse vise à étudier :

- ✓ Ce que les élèves font avec les cadres de travail construits par les enseignants.

Il est par conséquent nécessaire de prendre en considération le sens donné aux tâches, aux apprentissages, au langage produit dans la classe par les enseignants et les élèves. Ces pratiques ne sont intéressantes qu'*en contexte* et *en situation*, en fonction de ce qu'en font les élèves. « En effet, si découvrir est la seule manière d'apprendre, si faire découvrir est la seule façon d'enseigner, l'école ne peut promouvoir les valeurs culturelles qu'à partir de la *culture* des élèves : non pour s'y engluer mais pour la dépasser. L'école comme lieu de culture se caractérise donc comme formation, déformation et réforme. Apprendre désigne un travail sur soi : une rectification de ses représentations qui est en même temps un remaniement de ses identifications » (Fabre, 1995, p. 175). Dans l'observation menée dans une classe de CP au mois de décembre, les élèves doivent découvrir le phonème [u] (ou) grâce à une situation ludique et attrayante : « Certains élèves ne reconnaissent pas l'exercice de *chasse au son* et se

perdent dans un jeu de devinette sans fin qui ne leur apporte rien sur le plan phonologique » (Bautier, 2004, p. 96).

- ✓ A prendre en compte les caractéristiques récurrentes de l'école, ses attentes, ses évidences, ses habitudes de travail comme les formes d'organisation de celle-ci (Bautier, 2007, p.12).

Afin de pouvoir mettre en relation les manières de faire des élèves et des enseignants, il faut à la fois recueillir des données concernant les productions des élèves et leurs activités en situations de classe et observer les tâches les plus fréquentes construites et régulées par les enseignants. Ces méthodes de recherche exigent de longs et minutieux recueils des données de terrain. Il est nécessaire d'observer les cahiers, les fiches, les productions écrites, les interactions orales afin de saisir comment les élèves interprètent les situations et les objets d'apprentissage, comment ils prélèvent les indices sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour continuer d'apprendre.

2.2.1.2 Les pratiques et les implicites scolaires

L'article différencie les pratiques scolaires des pratiques enseignantes. Mais les deux pratiques ne sont-elles pas liées ? Pour E. Bautier, une pratique scolaire correspond (semble-t-il) aux choix des exercices (travail sur fiches, *cochage* de la bonne réponse, satisfaction de la bonne réponse à la question posée...) et les pratiques enseignantes à la conception des apprentissages, la place donnée au langage... c'est-à-dire aux théories qui sous-tendent les pratiques pédagogiques. Mais les pratiques scolaires ne sont-elles pas choisies par les enseignants en lien avec les conceptions d'apprentissage ?

Leur recherche sur les pratiques scolaires et enseignantes portent sur les effets de récurrence, des cumuls et des cohérences qui constituent une véritable socialisation scolaire des élèves et leur donnent des habitudes de travail, de langage et d'activité de réflexion. Habitudes qui justement peuvent aller à l'encontre de pratiques de travail efficaces du point de vue des apprentissages. L'école est un lieu d'acquisition des savoirs et enseigne les méthodes pour comprendre, apprendre, intégrer et restituer les connaissances acquises. Elle met en œuvre une pédagogie conçue pour permettre au plus grand nombre d'accéder à ce savoir et à ce savoir-faire en suscitant le plaisir de la connaissance et de l'exercice de l'intelligence (Siaud-Facchin, 2008, p. 126). Malgré tout, c'est cette cohérence, ces

réurrences des pratiques qui, cumulées, peuvent expliquer que certains élèves passent *sans s'en rendre compte* à côté des apprentissages et ainsi avoir des effets négatifs. En effet, ce n'est pas seulement la capacité à utiliser des compétences scolaires qui fait le *bon* élève. Comprendre les attentes des enseignants, faire preuve d'intelligence pratique pour s'y conformer compense parfois une maîtrise insuffisante des savoirs et des savoir-faire (Cacouault, Oeuvrard, 2003, p. 105).

❖ *Les attentes de l'école*

Dans l'école d'aujourd'hui, les élèves peuvent (doivent) s'exprimer oralement dans la classe, et cette valorisation n'est pas sans incidence sur la conduite des classe, y compris quand il s'agit d'apprentissages disciplinaires (Wagnon, site Web). Ainsi, se dessine pour l'élève un cumul d'obstacles potentiels liés à des éléments différents, mais qui participent aux manières de faire qui produisent des ambiguïtés quant aux enjeux du travail : la conception des apprentissages, la place donnée au langage, les dispositifs d'individualisation des activités. Ce qui suppose que les mêmes pratiques puissent provoquer des effets différents lorsque les élèves partagent les attendus des situations scolaires ou quand les habitudes cognitives, langagières, diffèrent des attentes de l'école. Présenter explicitement ce que l'on va apprendre, construire une situation de travail, la valider ou encore utiliser le langage, certains supports, organiser le temps de la classe... toutes ces pratiques ont une cohérence et une récurrence qui conduisent les élèves à saisir avec plus ou moins de clarté les enjeux cognitifs des tâches et du travail engagé. On saisit ainsi comment les élèves interprètent les situations et les objets d'apprentissage, les indices qu'ils prélèvent... Cette perspective permet en revanche de mieux comprendre pourquoi, lorsqu'ils préparent leurs cours, les enseignants pensent faire ce qui est adapté aux élèves, alors même que cette adaptation peut justement les empêcher d'apprendre en créant des malentendus sur les objets cognitifs à travailler, et certains élèves peuvent être *leurrés* dans l'identification de ce qu'il y a à faire. C'est pourquoi seuls les échanges permettraient de questionner les élèves sur le sens de leur démarche ou sur leurs erreurs et ainsi de les aider à affiner leur compréhension. A l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de *faire ce que la maître dit* pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Apprendre n'est pas un processus passif, mais un processus actif qui consiste à faire cheminer la notion enseignée par les filtres propres à chaque personne (Meram, 2006, p. 34).

❖ *Les modes d'apprentissage*

L'élévation du niveau d'exigence intellectuelle dans notre société *littéraciée* en vient parfois à masquer et à dévaloriser les modes d'apprentissage comme la mémorisation, l'automatisation d'un certain nombre de savoirs et de procédures fondamentales, élémentaires mais au demeurant importantes. L'école dans les pratiques en œuvre, privilégie la compréhension des savoirs plus que leur transmission et leur mémorisation. Ces derniers sont en effet le fondement des mobilisations rapides et nécessaires permettant d'effectuer le travail quotidien. Leur absence pénalise ainsi fortement les élèves qui n'ont d'autres lieux pour apprendre que l'école qui considère aujourd'hui sans doute comme des évidences des savoirs et modes de faire partagés par tous (Bautier, 2007, p. 7).

❖ *Les exigences des enseignants*

Leurs résultats mettent en avant les exigences que se donnent les enseignants:

- ✓ Favoriser l'activité de l'élève : leur degré d'engagement est le critère de qualité et de régulation. Le contenu réel de leur activité intellectuelle semble avoir moins d'importance que le fait de rester engagé dans une tâche.
- ✓ Les maîtres choisissent des scénarios susceptibles de créer la motivation qui est considérée comme la condition première de l'activité enfantine.

Certes, l'importance de l'action et de l'activité de l'élève a été mise en évidence dans de nombreuses théories mais, à leur sens, ces théories ne permettent pas la mise au travail de l'élève. La construction des savoirs s'élabore également grâce aux échanges collectifs argumentés qui sont mis à défaut par le courant actuel d'individualisation des apprentissages afin de répondre à la diversité de chacun. « Ces échanges sont constitués du discours de l'enseignant comme celui des élèves et doivent permettre de penser l'apprentissage, de mobiliser les savoirs nécessaires sans réduire l'activité à la réalisation de la tâche ponctuelle » (Bautier, 2007, p. 7).

❖ *Les conduites enseignantes*

Les enseignants favorisent deux types de conduite ayant des effets potentiellement contre-productifs si ces conduites se répètent souvent et systématiquement au détriment des mêmes élèves. Bernard Charlot met également en garde contre une pédagogie qui enfermerait les

élèves dans leur univers quotidien sous prétexte d'*adaptation au public*. Il voit dans la référence systématique au concret, un obstacle à la maîtrise des savoirs et à la compréhension de leurs démarches propres (Cacouault, 2003, p. 103).

- ✓ Des pratiques de *sous-ajustement* didactique et pédagogique.

Dans ces pratiques, les élèves les plus démunis ne peuvent redéfinir les tâches de manière pertinente car les tâches et les situations sont trop ouvertes.

- ✓ Des pratiques de *sur-ajustement* afin de faciliter leur réussite et de préserver l'image de soi de l'enseignant. Ces pratiques ne faisant appel qu'à des activités cognitives de *bas niveau* leurrent les plus faibles qui pensent que *tout va bien* sans qu'ils aient conscience du faible niveau de productivité intellectuelle.

Certains *non-enseignants* se désolent d'une certaine pédagogie active qui « tue la réalité des mots et des choses à vouloir à toute force et sans jamais rien en dire la mêler à la réalité » (Baruk, 1973, p. 248) ou bien « tout se passe en effet comme si les idéaux qui le portent et qui donnent lieu à de grandes tirades sur l'autonomie de l'enfant, sur l'enfant au centre, sur sa conscientisation, n'étaient là que pour cacher une stagnation désolante des pratiques en ce sens. » (Soëtard, 2001, p. 46). Voici cette frontière complexe et fragile où se rejoignent et se séparent psychologie et pédagogie !

2.2.1.3 Les résultats chez les élèves

- ✓ C'est le fait que tous les élèves n'attribuent pas à la tâche proposée la même visée.

Cette différence entre les élèves n'est pas toujours visible dans la production réalisée. Ainsi se creusent les écarts entre les apprentissages des élèves. Les manières de travailler des *bons* élèves diffèrent sensiblement des *mauvais* : là où les premiers s'intéressent aux mécanismes qui sous-tendent les questions posées, les seconds se focalisent sur les exercices qui sont seulement censés les leur faire atteindre, ils confondent ce qui est spécifique et ce qui est générique. Les devoirs à la maison sans encadrement pertinent, révèlent et aggravent ainsi les disparités scolaires (Rayou, 2004, p. 24). Ils sont guidés par une logique du faire et traitent les tâches scolaires sans saisir ce qu'elles peuvent leur permettre d'apprendre. Ils ne peuvent accéder à ce que l'équipe de recherche nomme les *attitudes de secondarisation*, c'est-à-dire « être capable d'interroger le monde des objets scolaires sur lesquels il pourra (et devra) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier, 2004, p. 91).

-
- ✓ La rapidité est gage de succès scolaire.

L'école se réduit à une course d'obstacles : il faut *passer* et aller le plus loin possible pour *avoir un bon métier*. Mais est-ce encore exact ? Malgré tout, dans la logique utilitariste, la présence à l'école se réduit à exécuter des tâches parcellaires comme des obligations dont il faut au plus vite *se débarrasser* et à se conformer aux divers rituels (arriver à l'heure, faire ses devoirs) Ces élèves ont tendance à considérer les évaluations comme les seules finalités de leur activité, et les perçoivent souvent comme injustes, puisqu'ils ont le sentiment d'avoir *fait leur travail*, c'est-à-dire d'avoir accompli leur *métier d'élève*.

- ✓ Ils vont même jusqu'à *sur généraliser* les procédures.

Ils sur généralisent les procédures qu'ils maîtrisent et les appliquent sans analyse préalable, sans recul pertinent, à toutes situations. Ils peuvent dire ce qu'ils ont fait ou sont en train de faire, mais rarement ce qu'ils ont appris ou sont en train d'apprendre, ce qui rend difficile le recul nécessaire à l'appropriation des apprentissages dans un but de construction des connaissances. C'est pourquoi, ces élèves ont de la peine à transférer leurs connaissances d'un domaine à un autre ou à l'inverse. L'importance des *mots pour dire* les savoirs, pour dire la nature des tâches cognitives propres à l'apprentissage est souvent minorée au motif des habitudes évoquées ci-dessus, minorée également dans le discours de l'enseignant, qui peut se vouloir proche de celui des élèves pour *mieux communiquer*.

- ✓ La dimension du sens

Les élèves se centrent donc sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots ; cette attitude les empêche de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde. Les savoirs peuvent également être assimilés aux savoirs d'action scolaire, ponctuels (et de fait évaluer à ce titre : répondre à une question, coller une vignette...) et n'incluent pas que ces actions permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre. Certains élèves décodent cet implicite et sont capables de s'engager activement avec le maître dans des échanges *seconds* et d'autres pas ; ce fonctionnement se rencontre dès l'école maternelle... Une dimension du sens de l'école dépasse donc ces élèves car ils évaluent les savoirs à l'aune d'une vérité ou d'une utilité qui leur est extérieur. Les élèves n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir. Il n'y a pas de déplacement, de transformation, de reconfiguration des objets permettant l'apprentissage car cette démarche n'a rien d'un

processus spontané (Bautier, 2007, p. 21). D'où l'importance des supports utilisés afin d'aider ces élèves à accéder à l'apprentissage sans en vider le sens.

✓ Décoder l'implicite

Dans toutes les langues, les locuteurs ont à leur « disposition des modes d'expression implicite, qui permettent de laisser entendre sans encourir la responsabilité d'avoir dit » (Ducrot, 1973, p. 5). L'implicite est une caractéristique inhérente aux langues naturelles et on accède d'autant plus facilement à l'implicite qu'on partage avec un groupe des valeurs, un savoir, des tabous, un même codage prélinguistique de l'expérience. Ce qui est plus difficile à faire comprendre aux élèves, c'est que la langue véhicule une culture, et avec elle un implicite de discours lui aussi codé. Décoder l'implicite, c'est lire ce qui n'est pas dit et les relations entre le dit et le non-dit. Non seulement la lecture des consignes en fournit une illustration mais apprendre aux élèves à décoder cet implicite leur permet d'accéder au sens du texte (Tomassone R., (dir), 2001, p. 261). Brith-Marie Barth rappelle également « qu'une autre difficulté de compréhension réside dans le fait que l'information utile est souvent implicite et il faut être conscient de cet état de choses pour la chercher. Les bons lecteurs le savent, les moins bons passent souvent à côté et ont besoin d'aide pour devenir plus attentifs à la présence de l'information cachée » (1998, p. 138).

Les travaux d'Elisabeth Bautier et de son équipe montrent donc l'importance des pratiques scolaires et enseignantes pour tous les élèves mais en particuliers pour ceux qui n'arrivent pas à les décoder. Les enseignants laissent les élèves se faire envahir par « la première observation qui est toujours un premier obstacle pour la culture scientifique. En effet, cette observation première se présente avec un luxe d'images ; elle est pittoresque, concrète, naturelle, facile. Il n'y a qu'à la décrire et à s'émerveiller. On croit alors la comprendre » (Bachelard, 1989, p. 19). Ils insistent sur ce que signifie pour la réussite des élèves un savoir conscient de ce qu'il est dans tous les aspects du travail scolaire, et notamment lorsqu'il s'agit du langage. Il semblerait que notre population soit concernée par ces questions et réflexions pédagogiques car leur travaux remettent en cause non seulement les enseignants dans le fait qu'ils ne soient pas au clair avec les théories qui sous tendent les pratiques pédagogiques et qu'ils se situent peu dans une pédagogie privilégiant le sujet. Examinons maintenant une autre approche plus sociologique proposée par Jean-Pierre Terrail. Il s'intéresse depuis plusieurs années aux questions de l'éducation.

2.2.2 Les pratiques d'enseignement analysées par Jean-Pierre Terrail

Il rappelle que les inégalités sociales reposent sur le jeu conjugué de trois catégories de facteurs : les élèves d'origine populaire vivent dans un milieu culturel et bénéficie d'un milieu familial qui les prépare moins bien aux exigences de l'école. Les préjugés sociaux des enseignants présument que les élèves d'origine populaire ont moins de capacité à réussir à l'école. Ainsi, dès la survenue des difficultés scolaires, les enseignants affecteront ces élèves aux pré-filières d'orientation, aux redoublements. Or ces orientations précoces des élèves les condamnent pour la suite de leur scolarité. Le troisième facteur tient aux pratiques pédagogiques d'enseignement et aux conceptions pédagogiques qui sont mises en œuvre par l'école et qui rendent très difficile aux élèves la possibilité de s'approprier la compréhension des savoirs qu'on cherche à leur transmettre. Cette problématique fut soulevée également par l'équipe d'EScol. La pédagogie du concret qui cherche à ruser avec la difficulté intellectuelle finit par cantonner les enfants dans des savoirs qui leur sont familiers alors que le rôle de l'école est de les conduire dans une position réflexive face à ces savoirs familiers. C'est contre les effets de ce troisième facteur qu'il essaie de sensibiliser les enseignants.

2.2.2.1 *Le rôle des ressources langagières et culturelles pour les élèves*

Jean-Pierre Terrail évoque la ligne de la politique ministérielle en France depuis la seconde moitié des années quatre-vingt. Le développement des ressources langagières des enfants des milieux populaires dès la maternelle était une des priorités. Les résultats furent bien modestes. Aucune amélioration entre 1987 et 1997 dans la maîtrise moyenne de la langue écrite à la sortie de l'école primaire. Il pose donc la question suivante : « la panne de l'ascenseur social n'est-elle pas une conséquence de ces réformes ? » Il stipule que cette attitude consistant à imputer la réussite aux ressources langagières des milieux sociaux oublie d'interroger la nature et la genèse des ressources de ceux qui réussissent. Celle-ci occulte la responsabilité des enseignants dans l'apprentissage du lire-écrire puisque l'explication de ces difficultés est toute trouvée : si l'enfant lit mal, c'est qu'il parle mal... l'école n'y peut pas grand-chose, c'est la famille. Il remet donc en cause le fait que l'échec scolaire soit massivement la spécificité culturelle et langagière des classes populaires. Car c'est l'entrée dans la culture écrite qui modifie les pratiques langagières, énoncés oraux compris. Comme c'est l'entrée dans le lire-écrire qui élargit et précise le vocabulaire... Pour lui, comme pour d'autres chercheurs, les collégiens en échec d'apprentissage le sont depuis le Cours Préparatoire. Si la perte de motivation procède elle-même d'un ratage des apprentissages

élémentaires, la seule question qui se pose est d'améliorer la réussite de ces derniers car « tous les enfants arrivent à la grande école en ayant envie de devenir grand » (Terrail, 2006).

2.2.2.2 Psychologisation et processus d'apprentissage

❖ Pour une démocratisation scolaire

Pour les enseignants, il s'agit la plupart du temps de transmettre des connaissances. Dans le cas de l'apprentissage de la langue écrite, on apprend à lire et à écrire en transmettant un certain nombre de techniques, de connaissances : l'orthographe, la grammaire... En réalité ce qui se joue pour l'élève, c'est une rupture. L'entrée dans la culture écrite, c'est le passage d'un rapport au langage qui est d'abord un rapport de pratique à un rapport de réflexion sur le langage. C'est cette mise à distance du langage qu'impose l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui provoque une rupture et une réelle difficulté chez les enfants. Les enseignants n'ayant pas conscience de cette difficulté, au lieu de mettre en œuvre les moyens pour que cette sorte de révolution culturelle personnelle soit bénéfique, emploient des moyens détournés, développent une pédagogie du concret qui est peu appropriée aux exigences de la situation. Les enseignants sont animés par la croyance que, pour que les enfants réussissent à l'école, il faut contourner la difficulté intellectuelle et que pour favoriser les apprentissages, les rendre plus faciles, il faut *contextualiser* les savoirs, les rendre plus concrets, gommer ce qu'il y a de plus abstraits, ainsi l'entrée dans les savoirs serait facilitée. Or, Jean-Pierre Terrail croit que cette idée n'aide en aucune façon les jeunes à affronter la difficulté intellectuelle, au contraire, elle tend à les cantonner dans le concret alors que le rôle de l'école est complètement différent. Il vient donc plaider pour la reconnaissance, le respect et la revalorisation de la dimension proprement intellectuelle des processus d'apprentissage. (Terrail, 2004, p. 77) Cette position rejoint celle de Gaston Bachelard qui rappelle que « dans l'enseignement élémentaire, les expériences trop vives, trop imagées, sont des centres de faux intérêts. On ne saurait trop conseiller au professeur d'aller sans cesse de la table d'expériences au tableau noir pour extraire aussi vite que possible l'abstrait du concret » (Bachelard, 1989, p. 89). Les enseignants doivent porter toute leur attention à la dimension intellectuelle des apprentissages afin d'apporter les solutions aux élèves en difficulté. On impute, de plus, trop rapidement la difficulté d'apprentissage à des troubles psychiques. Il constate « la récurrence d'une tendance forte et diffuse à la psychologisation des processus d'apprentissage à travers ses modes ordinaires de gestion de la difficulté d'apprentissage de la part des enseignants et

de l'institution. » « Pestalozzi s'est lui-même débattu avec le problème de la psychologisation de sa méthode : dès la parution en 1801 de "Comment Gertrude instruit ses enfants" un lecteur averti lui avait lancé : "Vous voulez psychologiser l'éducation !" C'est-à-dire la soumettre aux lois de la nature humaine » (Soëtard, 2001, p. 48). Cette psychologisation fait obstacle à la démocratisation scolaire dans la mesure où en focalisant l'attention sur ce qui s'y joue de l'ordre du psychoaffectif, elle favorise la méconnaissance de leurs enjeux cognitifs et didactiques. En rabattant l'erreur commise par l'élève sur sa dimension psychologique et en se contentant de rectifier la réponse erronée, le maître n'interroge pas la réflexion de l'élève et ne se donne pas les moyens de dépasser l'obstacle cognitif. Rien ne sert de mettre la vérité à la place de l'erreur : encore faut-il donner à l'élève les moyens de se l'approprier. La nouvelle explication ne sera efficace que si le maître a lui-même compris le processus mental à la source de l'erreur de l'élève et en tient compte ; ce qui nécessite de sa part un approfondissement théorique des structures de pensée (Terrail, 2006).

❖ De l'enfant à l'élève

C'est bien sûr la totalité du sujet humain qui est engagé dans les activités d'apprentissage mais quand l'enfant arrive dans une classe, il passe au statut d'élève. Certes, il existe une zone de recouvrement, d'incertitude mais cela n'enlève rien « à la pertinence heuristique de la distinction » (Terrail, 2006, p. 70). Il reconnaît que certains enfants vivent des situations familiales traumatisantes qui font effet de blocage des capacités d'attention et d'*intellectuation* de l'élève. Malheureusement, le maître n'a souvent ni le temps ni les compétences pour les aider. En revanche, celui-ci se doit d'aider les élèves en difficulté. Les enseignants se doivent d'identifier clairement les deux populations car « le nombre d'élèves en difficulté excède considérablement celui d'enfants en difficulté » (Terrail, 2006).

❖ Ses conclusions

Reprenons ses points de réflexion : tous les enfants, sauf une petite minorité, arrivent à l'école en ayant envie d'apprendre ; la difficulté intellectuelle est incontournable et pour l'acquisition des bases de la culture écrite, l'affrontement à la difficulté intellectuelle, bien conduite, peut quasiment toujours réussir ; l'effort intellectuel et son aboutissement sont une source possible de plaisir, son échec est source d'un découragement rapide et durable ; une conduite efficace des apprentissages cognitifs (pédagogies *explicites*) apporte du bien être psychique aux

élèves. Ces pédagogies renforcent la confiance en soi de l'élève et la satisfaction éprouvée dans l'activité scolaire. « Le problème n'est donc pas tant celui de la difficulté que celui de la façon dont est conduit l'affrontement à la difficulté » (Terrail, 2004, p. 79).

Certains de ces points d'analyse prennent en compte les trois aspects de l'enseignement/apprentissage à savoir l'enseignant, l'élève et le savoir même si les particularités de la langue écrite ne sont pas soulevées, seule la notion de difficulté intellectuelle propre à toute mise en place d'apprentissages est explicitement nommée.

Une autre réflexion proposée par Jacques Lévine, psychologue et psychanalyste, permettrait d'aider une catégorie d'élèves fréquentant les classes de CP. Il pointe la complexité de l'acte de lire et désire apporter des pistes concrètes pour ces élèves qu'il nomme *suivistes* ; c'est-à-dire des enfants qui dès le CP ont mis en place des mécanismes de lecture qui leur seront préjudiciables pour la suite ainsi que des systèmes de défense. Son analyse est sous-tendue par l'idée « qu'on a trop confondu une pédagogie tendue vers le monde de la lecture avec une pédagogie dont l'objectif devrait être la lecture du monde » (Lévine, 1997).

2.2.3 « Pour que les élèves moyens apprennent à l'école » par Jacques Lévine

Jacques Lévine, psychologue et psychanalyste, ne porte pas le même regard sur la classe qu'un enseignant. Sa fonction, c'est le contact individuel avec les élèves surtout ceux qui posent problème. Il conclut à une grande hétérogénéité. Hétérogénéité certes perçue par les enseignants mais ceux-ci ayant pour charge institutionnelle de faire *classe à la classe* se trouve parfois pris au piège entre cette demande institutionnelle et son désir profond de s'occuper de chacun.

2.2.3.1 Elève moyen ou élève suiviste ?

❖ La composition des classes

Lors de ses observations en classe, Jacques Lévine constate que toutes classes, dès la maternelle, fonctionnent selon une répartition en trois tiers :

- les forts : ceux qui passent facilement dans la classe suivante, nommés *les héritiers* par Pierre Bourdieu. Ce sont les locomotives de la classe. Ils représentent 25 à 30% de la classe.

-
- le groupe des élèves qui sont en difficulté. Ceux qui ont tendance à la *marginalisation scolaire* représentent 10 à 15% de la classe. Ils sont pris en charge par des spécialistes.
 - ceux qui sont tangents : *les suivistes* représentent 40% des élèves d'une classe mais qui les prend en charge *sans banaliser leur situation* ? Jacques Lévine les considère « comme au moins aussi prioritaires que les autres aussi bien en raison du potentiel humain qu'ils représentent pour le pays, qu'en raison des problèmes identitaires qu'ils vivent dans leur intériorité. »

Il fait ressortir que derrière cette classification tripolaire se cache un rapport aux activités scolaires. Ces activités renvoient l'élève à ce qu'il est, aux *valeurs de son Moi* et ce rapport peut se transformer en obstacle majeur quand la rencontre avec le langage écrit est plutôt de l'ordre de la *rencontre-choc*.

❖ Le rapport à l'écrit

Jacques Lévine se penche exclusivement sur ce rapport car « il suffit de penser la place hégémonique que cette direction de développement tient dans la scolarité dès le CP. C'est la réussite dans ce seul domaine qui décide du passage de classe, sert de couperet de sélection aux examens qui suivront et étiquette la valeur de l'enfant. » Il se refuse à réduire l'élève à ce seul rapport au langage écrit abstrait mais l'école, de part ses programmes, *fragmente* l'élève de cette façon. Les enseignants partagés entre les consignes ministérielles, les élèves qu'il appelle *co-dirigeants* et les élèves marginalisés, ne s'occupent pas vraiment des suivistes. Il essaie donc de les définir car il estime « que l'avenir du pays est lié à leur destin scolaire et que si l'on organise une pédagogie mieux adaptée à la problématique des suivistes, les solutions pour les marginalisés seront, du même coup plus facile à trouver » (Lévine, 1997, p. 16). Il ne méconnaît pas ce que l'école essaie de faire pour eux mais « elle le fait sans les désigner comme tels. » Pourquoi ne les désigne-t-elle pas ? N'en n'a-t-elle pas les moyens ? Ces élèves suivistes peuvent-ils correspondre aux élèves *entre-deux* de notre problématique ? Un élève *entre-deux* appartient-il à cette catégorie des élèves *moyens* ? 40% d'une classe pour les élèves moyens, quel pourcentage pour les élèves *entre-deux* : 16-18% ? Essayons de percevoir ce qu'il essaie de dire sur les élèves moyens nommés ici, *élèves suivistes* afin de trouver des éléments qui permettraient d'affiner cette notion d'*entre-deux*.

❖ La problématique de l'élève suiviste

Tout d'abord, Jacques Lévine rappelle que le suivisme n'est pas une pathologie. Il se situe comme tel que par rapport au langage écrit, ce qui correspond à notre problématique.

Son observation des élèves suivistes le conduit à :

- Analyser essentiellement le rapport que ces élèves entretiennent avec le langage écrit abstrait. La classe de CP fixe chez les élèves suivistes des mécanismes de lecture qui leur seront préjudiciables par la suite.
- Apprendre à différencier les suivistes. Chacun intègre à sa façon les quatre grands facteurs qui pèsent sur tout développement : les inégalités de rythme et d'organisation du développement intellectuel ; les conditionnements socio-culturels ; les images qu'il forme de lui et des autres ; sa capacité à neutraliser ou pas, ses conflits affectifs.

Certains seront donc des suivistes impassibles qui pensent peu ; des suivistes pleins de bonne volonté qui font d'énormes efforts en classe, des opposants qui font semblants de s'investir ; ceux qui ont les bases voulues mais qui ne savent les utiliser que sous la forme exacte où on les leur a transmises ; ceux qui attendent passivement que le modèle du maître ou du voisin pénètre automatiquement en eux ; ceux qui sont tétanisés par la peur de faire mal, ceux qui masquent par une attitude d'adhésion, leur non-appropriation des apprentissages. Cette attitude consistant à *jouer le jeu scolaire*, c'est-à-dire à masquer les difficultés en ayant juste la moyenne, en levant le doigt une fois de temps en temps pour être tranquille... peut provoquer de profondes ruptures quand cette attitude n'est plus possible au collège. Un exemple sera présenté avec la recherche de Stéphane Bonnéry sur les décrocheurs *de l'intérieur*.

Devant cette diversité de profils, deux points communs se retrouvent chez ces élèves :

- Les premiers contacts avec le déchiffrement (et non le langage écrit) ont fonctionné sur le mode de la *mauvaise rencontre* : « L'espace des mots devient lié à l'idée d'un monde pas complètement pour eux, une sorte d'espace du piège. »
- Ils ont le sentiment que les règles du jeu leur échappent, ils mettent en place un système de défense qui se transforme en *organisation réactionnelle* : imitation, picorage de recettes ou ils recourent à la mémoire mécanique...

2.2.3.2 Les conditions d'une réussite au CP

Face à cette population d'élèves, Jacques Lévine essaie de trouver des explications autres que celles tournant autour de la responsabilité de l'élève, des méthodes d'apprentissage ou de l'incompétence des maîtres. Il reconnaît que tous ces facteurs peuvent avoir un impact, ainsi que les facteurs familiaux, mais il met le poids de cette responsabilité sur la structure même de la classe de CP dans sa non-reconnaissance des écarts entre les élèves. La suite d'enquête menée avec des enseignants a mis en exergue les qualités requises pour réussir son CP ainsi que quelques caractéristiques d'un environnement favorable pour entrer dans le langage écrit.

❖ L'état d'esprit des élèves et les exigences institutionnelles

Pour analyser ce qui peut faire défaut aux élèves suivistes en classe de CP, il propose une analyse de l'institution et de la problématique des élèves suivistes par rapport à cette institution.

Il propose cinq paramètres permettant la réussite au CP. Ces paramètres ne sont pas toujours explicités et servent d'écran aux élèves suivistes. C'est pourquoi Jacques Lévine les intitule « anomalies non dites du CP » :

- l'âge mental doit être de sept ans alors que l'âge civil à l'entrée au CP est de cinq ans et neuf mois pour les plus jeunes jusqu'à six ans et neuf mois pour les plus âgés. La différence de maturité entre les élèves nés au début de l'année civile et ceux nés au mois de décembre est donc à considérer.
- La qualité du déchiffrement joue un rôle dès le début du CP. 80% des élèves savent lire et peuvent passer en CE1. Or Jacques Lévine souligne que les enfants *suivistes* savent lire mais au sens strict et minimal, ils ont une maîtrise plus apparente que réelle du langage écrit. Il ne faut pas confondre : savoir bien lire techniquement, savoir dialoguer avec les textes et avoir un intérêt pour les idées du texte. En tant que psychanalyste, il insiste sur les séquelles que peut laisser un mauvais démarrage de la lecture dans la mémoire de l'élève.
- Le rapport au sens nécessaire dans la lecture de tout texte « nécessite la mise en oeuvre du système complexe d'interrogation de l'autre et de soi. » L'activité de lecture est complexe car lire, c'est vouloir grandir, c'est entrer dans le monde d'un autre, c'est rechercher à communiquer, savoir répondre de ce qu'on a lu... et les élèves *suivistes*

ne font que partiellement toutes ces opérations. Ils ne peuvent prendre de la hauteur face au travail linguistique proposé dès les classes maternelles et ne perçoivent pas les possibilités imaginatives proposées par les activités de lecture. Mais pourquoi ne peuvent-ils pas prendre de la hauteur ? Est-ce un manque d'explicitations ? Est-ce un rapport à la langue qui ne leur correspond pas ? Autant de questions non élucidées à ce jour...

- Les élèves *suivistes* viendraient essentiellement de famille où l'accès au savoir se fait de façon pragmatique, inductive, au contact des situations et des choses et non au contact des mots du livre. De plus la *fonction alpha*, notion introduite par le psychanalyste anglais Wilfred Bion, correspond à l'art d'accueillir, de façon constructive et réaliste, les difficultés et ne s'applique pas qu'aux problèmes de santé et d'affectivité. Le cognitif est parsemé d'embûches qui nécessite qu'on sache négocier avec les difficultés scolaires comme avec les difficultés de la vie. Les familles transmettent une *fonction alpha* qui concerne les problèmes de la vie et s'adressent insuffisamment aux problèmes que pose le langage écrit (Blanchard-Laville, 1996).
- Dans les classes, l'accent est trop mis sur le langage écrit abstrait. Les enseignants déploient de nombreuses stratégies pour rendre la classe vivante mais le contexte institutionnel renforce « l'importance du langage écrit qui empêche une pédagogie de la lecture du monde qui mènerait plus authentiquement au monde de la lecture. » Les *suivistes* ont besoin d'être reconnus dans d'autres domaines, ce qui, pour Jacques Lévine, n'est pas le cas.

En résumé, les élèves *suivistes* ont le sentiment d'une école qui ne s'articule pas sur ce qui motive vraiment à apprendre, même « si le suivisme consiste à masquer, par une attitude d'adhésion, les ambivalences de l'adhésion de fond » (Lévine, 1997). Le déficit d'individuation évoqué plus haut ne mène pas les élèves sur les chemins du désir de savoir. L'individuation signifie « le plaisir de se sentir en construction, de co-réfléchir et de co-travailler à l'amélioration de la condition humaine. » Jacques Lévine rappelle que le langage écrit et l'abstraction dépendent de la qualité du processus d'individuation qui prend sa source dans les premières années de la vie. Certes, ce processus est fondamental mais s'il prend racine dans les premières années de la vie, les enseignants peuvent ne pas se sentir

responsables de sa *non appropriation* par certains élèves. Ne peut-on abandonner ces notions psycho-psychanalytiques, toutes valables certes ? Les enseignants n'ont pas les moyens de les considérer s'il y a défaillance. Pour les élèves *entre-deux* nous resterons dans le domaine scolaire. Malgré tout, existe-t-il une approche pédagogique qui puisse satisfaire tous ces aspects : qualité du déchiffrement, faculté à entretenir l'imaginaire, respect de l'individuation ?

L'étude suivante présentée ici, s'adresse à des jeunes en rupture de scolarité au collège. Cette rupture est le résultat d'un long processus. Stéphane Bonnéry utilise le terme de *décrocheurs de l'intérieur* pour des jeunes encore dans le système scolaire. « Pour lui, le véritable décrochage se situe au niveau des apprentissages, dans les interactions maître/élève dès l'école primaire » (Bonnéry, cité par Bernard, 1011, p. 6). En effet, si en primaire les élèves trouvent l'école satisfaisante car ils peuvent masquer leurs difficultés, au collège, la mise à jour peut être brutale. La scolarité primaire des élèves décrocheurs au collège s'est déroulée a priori sans problème majeur. Que se passe-t-il entre leur sortie de l'école primaire et leur sortie conflictuelle du collège ?

2.2.4 Le décrochage scolaire de l'intérieur analysé par Stéphane Bonnéry

Cet article se centre sur ce qui, dans la confrontation des élèves à l'école a contribué au décrochage en début de 6^{ème}. L'attention a été portée sur l'interprétation par les élèves de leur confrontation à l'école afin de comprendre ce qui amène l'élève à penser que le *jeu scolaire* n'en vaut plus la peine. En effet, des travaux antérieurs ont montré que les dossiers scolaires des élèves sortis du système sans qualification donnaient à voir de grandes difficultés sur le plan des apprentissages bien avant les signes de rupture de la relation pédagogique. Stéphane Bonnéry propose donc deux hypothèses : le décrochage de l'intérieur sous entend que la rupture n'a pas lieu d'un coup, mais sur une temporalité assez longue et que le cumul et l'interaction de registres différents semblent devoir être explicatifs du décrochage de l'intérieur (registres sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers).

2.2.4.1 *Les malentendus cognitifs*

Les formes scolaires présupposent des acquis, reposent sur des évidences et des ambiguïtés... et c'est seul que l'élève doit surmonter ces difficultés. L'ignorance de ces évidences contribue à rendre difficile le démarrage de l'activité intellectuelle visée. Le

manque de lisibilité dans les attentes et les objectifs réciproques occasionnent souvent des malentendus et des conflits qui pourraient être facilement évités. (Perraudau, 2006, p. 53)

Deux logiques peuvent participer au décrochage :

❖ Travailler, c'est se conformer :

La première logique consistant à se conformer au mieux aux tâches et activités scolaires focalisées sur le résultat des exercices peut occulter les enjeux d'apprentissage et de compréhension. L'essentiel est d'avoir la réponse juste, *travail* et *compréhension* étant indistincts comme si se conformer aux prescriptions enseignantes amenait à comprendre. L'enseignant soucieux de valoriser chacun peut malgré lui contribuer à ce que pour les élèves, la pertinence de l'activité intellectuelle mise en œuvre soit occultée par la bonne volonté de participation. Au niveau primaire, les conditions et les formes scolaires permettent que l'école puisse être satisfaisante pour l'élève alors qu'il n'apprend pas ce qui est attendu (Bonnéry, 2003, p. 44). Le professeur *gentil* est celui qui donne des bonnes notes, qui valorise *personnellement*... Pour ces élèves, ces attitudes évacuent la dimension d'apprentissage et de compréhension. Ces attitudes construites à l'école primaire permettent aux élèves de trouver la scolarité satisfaisante, de rester *raccroché* mais seulement en surface des activités.

Deux aspects contribuent à ce que les l'élèves du primaire trouve la scolarité satisfaisante :

➤ Un souci de motivation qui occulte le nécessaire travail d'acculturation.

La prise en compte continue de l'enfant, sa valorisation en tant que tel, occultent la nécessité de se construire en tant qu'élève, ce qui est déjà acquis pour les élèves les plus familiers de la culture scolaire, mais qui n'est pas le cas pour les élèves suivis dans l'enquête. La *béquille relationnelle* mise en place risque de devenir un piège à plus long terme.

➤ L'adaptation aux supposés caractéristiques du public.

Les exercices sont plus faciles, plus contextualisés... permettant d'avoir de meilleures notes... Au collège, ces élèves essaient de se conformer de la même manière et les résultats sont tout autres.

❖ Travailler, c'est *donner le change* avec la possibilité de se prendre au jeu.

Pour ces élèves, l'école est *importante* (ouverture vers un futur métier) et *utile* (savoir remplir des papiers, rendre la monnaie). La mise au travail consiste à *donner le change*, c'est-à-dire qu'ils profitent des bons moments qui leur sont offerts et ne sont pas dans une logique de travail, encore moins d'apprentissage. Au collège, les enseignants, estimant que la nécessité de travailler est pré-requise en 6^{ème}, demandent aux élèves une autre attitude.

2.2.4.2 Les malentendus sociaux

Pour les futurs décrochés de l'intérieur, *être élève* signifie se confronter aux enseignants et aux règles de façon intersubjectives et non impersonnelle. Deux logiques d'action se mettent en place :

- *choisir/être partagé* entre des exigences contradictoires, entre des personnes et des groupes différents.

L'enseignant est vu comme une personne qui occupe une place institutionnelle, de décision, de pouvoir. *Etre élève*, c'est s'y conformer au mieux, pour à la fois être et lui paraître sérieux ou *bon élève*, mais c'est une qualité personnelle qui passe par le verdict *personnel*, arbitraire de l'enseignant.

Dans le même temps, au sein de la classe, l'enfant essaie de tenir sa place dans le groupe de pairs. Etre enfant et être élève ne sont pas deux places normées par des nécessités différentes : c'est l'enfant *monofacette* qui *jongle* entre deux exigences. La valorisation, la prise en compte continue de l'enfant l'empêchent de se construire en tant qu'élève. Au primaire, les enfants arrivent à jouer sur les deux tableaux mais au collège, ils sont obligés de *choisir* entre les copains et les professeurs. Les jeunes fréquentant plus massivement et plus longtemps le système scolaire y introduisent des *dissonances* liées à leur socialisation parallèle dans trois mondes distincts, ceux de leur famille, de l'école et de leurs pairs d'âge (Rayou, 2004, p. 9). De plus, faute de pouvoir penser que la même personne puisse occuper plusieurs places, les attitudes enseignantes leur semblent incohérentes.

- Echapper aux contraintes/s'arranger avec, vivre d'agréables moments entre personnes.

L'enseignant est une personne qui impose des contraintes qu'il s'agit d'éviter ou de négocier pour que l'école ne perturbe pas trop l'adhésion au groupe de pairs.

2.2.4.3 Les aspects essentiels et communs aux décrocheurs

- *Parler de c'est dire la vérité entière sur un évènement ou une personne.*

L'enfant /adolescent est *tout entier* concerné par ce qui est dit de l'élève : on n'évalue pas l'élève, on juge sa personne.

- L'interprétation des situations scolaires se fait sur un mode *intersubjectif*.

Les personnes sont dissociées de leurs fonctions, elles sont perçues *d'un bloc*, toutes entières *gentilles* ou *méchantes*. On sort du registre socio-cognitif pour expliquer les difficultés.

- C'est le cumul et l'interaction des difficultés qui provoquent le décrochage.

Même si le *décrochage* est un concept sociologique, concluons cette partie avec Pierre-Yves Bernard : « Le décrochage n'est qu'un symptôme, la vraie question est celle de l'échec scolaire, il faut donc assurer la réussite de tous dès le départ » (Bernard, 2011, p. 16).

Continuons avec un dernier regard proposé par Serge Boimare (2008) : « les difficultés d'apprentissage des 15% d'élèves qui n'arrivent pas à accéder à la maîtrise des savoirs fondamentaux relèvent d'une logique que nous refusons de prendre en compte, celle de la peur d'apprendre, et de sa conséquence majeure : l'empêchement de penser ».

2.2.5 Les élèves empêchés de penser par Serge Boimare

2.2.5.1 *Entre envie de savoir et peur d'apprendre*

Pour Serge Boimare, la première qualité du pédagogue est de savoir faire germer la question dans la tête de son élève avant de lui donner la réponse mais l'objectif pédagogique de tout enseignant « est l'amélioration de cette possibilité à affronter le temps de recherche et de réflexion que réclame le fonctionnement intellectuel. C'est dans cette capacité à accéder ou non à ce temps de l'élaboration, que se jouent les destins intellectuels des élèves » (Boimare, 2008, p. 94) et qu'une *rencontre pédagogique* peut ainsi avoir lieu (Hatchuel, 2004, p. 137). Malgré tout, face à leur groupe-classe, les enseignants sont confrontés « à deux questions primordiales auxquelles ils doivent répondre de façon souvent solitaire » (Boimare, 2008, p. 70) :

- Comment transmettre le savoir à des élèves qui n'écoutent pas quand on leur parle ?

-
- Comment faire réfléchir des élèves qui se sentent persécutés ou dévalorisés quand ils ne connaissent pas la réponse à la question posée ?

Il rappelle que quelque soit l'apprentissage, celui-ci repose sur quatre piliers :

- La curiosité qui permet de savoir d'où on vient, où on va... si ces questions ne sont pas résolues, elles parasitent « l'accès à la règle et à la loi. »
- Les stratégies pour apprendre.

Celles-ci sont inhibées quand les questions primordiales ne sont pas résolues. Tout apprentissage provoque déstabilisation/doute/déséquilibre pour chaque apprenant. Si chaque élève n'a pas de structure interne suffisamment forte pour dépasser ce « temps de suspension » (Boimare, 2008, p. 12), il mettra en œuvre des stratégies pour éviter de le vivre. Daniel Favre rappelle que « la nécessité de l'apprentissage nous fait sortir de la sécurité de la routine, et tant que l'apprentissage n'est pas terminé, les frustrations s'accumulent à chaque *raté*. Ces frustrations nous font prendre conscience que nous ne sommes pas tout-puissants et que nous devons rectifier l'image que nous avons de nous-mêmes. La déstabilisation cognitive et affective ouvre une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir. Car l'élève affaibli peut devenir à son tour affaiblissant : l'échec scolaire entraîne la violence scolaire, comme l'ont montré diverses études » (Favre, 2010, p. 53).

- Le comportement est révélateur de cette recherche ou au contraire de cette fuite face à ce *temps de suspension* : agitation, inhibition, conflit avec l'adulte, adhésion excessive peuvent cacher des malaises profonds faisant écran aux stratégies à mettre en œuvre pour accéder à l'apprentissage.

S. Boimare remet en cause la conception des enfants hyperactifs : « Ils nous parlent bien davantage de l'impossibilité pour certains enfants de donner une forme à cette tension interne rencontrée devant la conquête d'un savoir nouveau » (Boimare, 2008, p. 85). Egalement, C. Blanchard-Laville pense que face à la multiplication des « enfants bolides, les enseignants et les formateurs se trompent en imaginant pouvoir s'en sortir par un renforcement de leurs seuls mécanismes de défenses habituels » (Blanchard-Laville, 1996, p. 40). En étudiant l'exemple de Corinne, S. Boimare montre également que des élèves se pliant facilement aux règles de l'école, le font « parfois au dépend de leur créativité ou de leur expression personnelle, ils sont très souvent encouragés et valorisés par l'institution » (Boimare, 2008, p. 24).

-
- Langage et pensée doivent être riches, co-structurants.

Ce travail ne consiste pas uniquement en un enrichissement du vocabulaire mais en un travail plus profond d'expression des émotions, ceci dès la maternelle et tout au long du collège. Être capable d'exprimer le ressenti permet de mieux se connaître et ainsi de pouvoir entrer en relation avec les autres et la connaissance. Ce développement harmonieux du *monde interne* ne peut que favoriser la construction solide du citoyen.

Ainsi, de façon générale, les élèves empêchés de penser « désirent accéder au savoir comme les autres mais ils y mettent une condition : ne pas avoir à se confronter aux exigences et aux contraintes de l'apprentissage, quand elles les mettent face à un questionnement qui nécessite un retour à eux-mêmes, en imposant de faire des liens entre leur monde intérieur et le monde extérieur » (Boimare, 2008, p. 4). Ces craintes infiltrent et désorganisent le fonctionnement intellectuel mais sont difficiles à repérer car l'élève les écarte immédiatement et les remplace par des idées d'insuffisance et de toute puissance. Ils mettent en place deux voies pour retrouver leur équilibre : le conformisme de pensée (ils soignent la forme, la répétition, ils refusent de se remettre en question...) et sont les champions de l'association immédiate, c'est-à-dire qu'ils ont la réponse avant que la question ne soit donnée. Ces jeunes ont réussi au fil des années à réaménager leur façon d'être et d'apprendre autour de cet évitement du temps de suspension, nécessaire à l'élaboration intellectuelle. Ils ont restructuré leur monde interne, en développant des stratégies anti-apprentissage variées : « dormir, faire du bruit, bouger, se fabriquer une carapace de certitudes, refuser la règle, associer vite pour ne pas réfléchir » (Boimare, 2008, p. 40).

Puis Serge Boimare analyse les élèves *empêchés de penser* dans leur rapport à un savoir dans un champ disciplinaire déterminé, ici la lecture, et ceci après avoir présenté les conditions pour un apprentissage réussi.

2.2.5.2 Les élèves « empêchés de penser » et l'apprentissage de la lecture

Pour l'apprentissage de la lecture, S. Boimare énonce trois conditions permettant sa réussite :

- Les compétences instrumentales

Pour apprendre à lire, un élève doit pouvoir mobiliser des compétences instrumentales comme la mémoire, les repères spatiaux, la maîtrise du geste graphique, la discrimination visuelle et

auditive ; avoir un comportement qui permette l'écoute, la concentration... Celles-ci sont indispensables pour se lancer dans les activités de décodage, de déchiffrement, d'identification, d'analyse ... mais l'élève a également besoin de « deux autres leviers dont personne ne parle et qui prennent leurs racines dans le monde interne de l'élève » (Boimare, 2008, p. 62).

➤ Le monde interne

« Le sens de l'expérience scolaire se situe à l'interface d'une histoire biographique et d'un contexte scolaire » (Prêteur, 2004, p. 122). Cette histoire biographique constitue le monde interne de l'enfant qui se structure autour de deux leviers permettant d'apprendre. Le premier levier est *la capacité imageante* qui permet à l'élève de traduire avec ses propres images le texte à lire, problème à résoudre, l'analyse à effectuer... Cette capacité mentale permet de donner du sens aux apprentissages nouveaux, de faire du lien entre les différents apprentissages, de sortir du cloisonnement des connaissances et de favoriser une construction sereine. S. Boimare insiste en disant que « tous ceux qui sortent de notre école sans être arrivés à la maîtrise des savoirs fondamentaux, tous ceux qui n'arrivent pas à entrer dans l'apprentissage de la lecture, ont incontestablement des défaillances de ce côté-là. » Ce déficit de la capacité imageante est bien davantage responsable des échecs que de la maîtrise insuffisante du code (Boimare, 2008).

Le deuxième levier concerne *la capacité psychique* qui permet aux élèves de trouver les ressorts nécessaires pour affronter la déstabilisation inhérente à la nouveauté ; déstabilisation par rapport à soi et par rapport au groupe-classe. Ces ressorts tels que la confiance en soi, l'estime de soi, la ténacité... contribuent à les mettre en synergie sinon « la simple tentative de mettre ensemble des lettres pour en faire un mot peut ainsi devenir terriblement compliquée » (Boimare, 2008, p. 85) et ceci quelle que soit la méthode utilisée. Pour protéger leur équilibre, ils « coupent le fil de la pensée » car « apprendre c'est justement intégrer en soi un savoir qui émane de l'autre » (Hatchuel, 2004, p. 137) mais « en sachant attendre avant de savoir un petit peu de ce que le pédagogue essaie de faire passer. Pour cela ne faut-il pas avoir été préparé, très jeune, à l'épreuve de la frustration ? Ne faut-il pas avoir été éduqué avec des règles et des limites ? » (Khalifa, 2008, p. 254) De plus, depuis quelques années, cette difficulté à supporter les contraintes de l'apprentissage est en constante augmentation, quel que soit l'environnement culturel de l'enfant (Boimare, 2008, p. 8).

➤ La cosmogonie

L'apprenti-lecteur doit franchir deux étapes :

- 1) Sortir du chaos afin de séparer, différencier les éléments et ainsi de construire des couples de contraire. « C'est pourquoi apprendre est apprendre la libre disposition d'esprit qu'est le savoir, une faculté de faire le tri entre toutes les choses et les opinions, à l'aune de la raison » (Beillerot, 1996, p. 134).

Une difficulté couramment répandue dans l'apprentissage de la lecture est la confusion visuelle et auditive des lettres et des sons. La capacité à construire des couples de contraire permet d'éviter cette confusion des formes et des sons. De plus, savoir lire signifie reconnaître les formes et admettre que deux chose mises ensemble, ici, deux lettres, ne s'ajoutent pas mais disparaissent en se mélangeant pour en faire une troisième de nature différente : un son. Les élèves doivent donc accepter ce détachement du perceptif « pour accéder au registre représentatif où il leur est demandé de revenir vers leurs propres images pour donner sens à ce qu'ils décotent » (Boimare, 2008, p. 127).

- 2) L'arrivée de la loi avec ses deux corollaires, l'interdiction et la sanction.

Cette étape permet d'entrer dans la comparaison, de s'intéresser aux différences et aux ressemblances et ainsi de maîtriser les règles qui organisent les rapports entre les mots. Elle permet la décentration de l'élève afin d'entendre le point de vue d'un Autre. L'enseignement de la lecture doit donc reposer sur cette dialectique : utilisation d'un instrument et l'accès à la fonction représentative qui permet de donner du sens. Les mauvais lecteurs n'ont pas intégré cet équilibre. Et les élèves *entre-deux*, ont-ils réussi à intégrer cet équilibre ? A priori, certains *oui*, d'autres peut-être moins. Souvenons-nous de Liza qui semble avoir intégré ces lois ; de Corentin et Célestin pour qui tout respect de consignes orales ou écrites était souvent couronné par l'insuccès. Certains de ces élèves étaient plus dociles... peut-être... Avaient-ils réellement un monde interne plus solide que les camarades ? Rien n'est moins sûr, c'est pourquoi Serge Boimare propose la médiation culturelle comme moyen de redonner une possibilité de penser aux élèves, à tous les élèves, afin qu'ils puissent s'appuyer sur leur monde intérieur.

2.2.5.3 *Le rôle de la médiation culturelle*

Celle-ci donne des supports afin que les élèves puissent parler autrement de leur traumatisme. L'histoire personnelle de l'enfant n'est ainsi pas déversée à l'école, ce qui est parfois la crainte de certains enseignants ou de certains chercheurs. (Khalifa, 2008, p.100) Ce passage par la médiation culturelle équivaut donc à faire un détour avant d'expliquer aux élèves la règle d'orthographe ou le sens de la soustraction. Ce travail de nourrissage, d'apport de terreau va permettre de comprendre le sens des apprentissages. Les enseignants se situent à un stade antérieur à la transmission des connaissances mais ils sont au cœur de l'action pédagogique. « Cette manière de faire la classe n'est pas antinomique avec la rigueur et l'autorité du maître. Bien au contraire, c'est le meilleur moyen de répondre et de s'adapter aux comportements des enfants » (Boimare, 2008, p. 75). Ceci dit, la médiation culturelle peut permettre d'apprendre mais « l'étape suivante est de restituer son savoir dans un groupe classe et parfois, certains élèves n'agissent pas dans ce sens » (Khalifa, 2008, p.213).

Cet apport culturel et intensif donné par la lecture à voix haute de textes fondamentaux fonctionne avec tous les élèves : les meilleurs comme les moins bons, dans des classes difficiles et hétérogènes et surtout « ceux qui n'ont eu que des réponses ambiguës, partisans quel que soit leur niveau intellectuel » (Boimare, 2008, p. 74). Ces textes imposent un déplacement de temps et de lieu propice à cette décentration que réclame l'accès au symbolique. Ils doivent pouvoir parler des origines, de la sexualité, de la loi, du désir et de la mort. Ces textes, après s'être rapprochés de l'enfant, ouvrent à l'universel et répondent à ces deux grandes questions, rarement formulées : « Comment vais-je construire, comment vais-je préparer le lendemain si je n'accepte pas la contrainte ? » et « comment concilier ces forces contradictoires qui sont en moi ? » (Boimare, 2008, p. 81/119) Pour mettre en place cette psychopédagogie quotidienne, Serge Boimare propose trois étapes :

- 1) Ecouter : les textes fondamentaux permettent de mettre des mots et des images sur les inquiétudes.

Les récits proposés par la mythologie, les contes vont chercher les enfants là où ils en sont. Ils dégagent une règle de vie, une leçon de morale, fournissent des indices afin de régler un problème. C'est pourquoi « nous avons parfois l'impression de tourner en rond et de piétiner. Je crois que les enfants qui nous demandent de raconter toujours la même histoire, c'est qu'il y a quelque chose en eux qui est en train de se mettre en place progressivement » (Khalifa,

2008, p. 97). Il met en garde contre la surexploitation de l'histoire car elle doit garder sa force dramatique, continuer à mobiliser les émotions, représenter les sentiments et le choix effectué face aux différentes versions des contes. Cette prise en compte des émotions, de la subjectivité du ressenti est reconnue comme étant importante par les enseignants mais le peu de moyens pédagogiques proposé pour en tenir compte les freine et les enferme dans un rôle caricatural d'enseignant titulaire d'un savoir scolaire. « Seule la culture offre les moyens de traiter les questions les plus archaïques tout en donnant la possibilité de faire des ponts pour en revenir aux apprentissages les plus rigoureux ; là où la règle et la contrainte reprennent leurs places » (Boimare, 2008, p. 80). Prenons un exemple récent concernant une recherche-action en cycle III : « pour inciter les élèves à entrer dans une activité sur le langage d'évocation à partir de deux œuvres de Van Gogh, il faut que ces élèves s'autorisent à énoncer leurs émotions grâce à la constitution d'un vocabulaire adéquat mais également que les productions, résultats malgré tout, de nombreux tâtonnements, ne soient pas sanctionnées même si pour certains, des difficultés demeurent pour parler de leurs émotions personnelles » (Marot, 2011, p. 139).

2) Echanger entre les élèves.

Des groupes de parole d'élèves sont souvent proposés. Ils permettent de faire remonter les émotions provoquées par l'apprentissage afin que les enseignants puissent en tenir compte (Hatchuel, 2004, p. 133). Ici, l'assise de la médiation culturelle va plus loin en faisant émerger les interprétations, les incompréhensions d'un texte afin de mettre de l'ordre dans ce que l'élève a entendu et compris à la lumière de ce qui a été entendu et compris des autres (Boimare, 2008, p. 119). Mais l'objectif pédagogique est *sans ambiguïté* : celui de la mise en place de la transmission des connaissances, qu'il s'agisse des savoirs fondamentaux ou des contenus disciplinaires (Boimare, 2008, p. 93). Parler, échanger tous les jours permet une structuration de la pensée, un enrichissement langagier, une construction du groupe classe... simplement une préparation à la citoyenneté.

3) Ecrire un texte de cinq à six lignes sur l'expression d'idées personnelles.

Cette étape peu explicitée dans son ouvrage semble être l'aboutissement de ce travail psychopédagogique mais nécessite que les deux étapes précédentes soient abouties. Est-ce parce que la recherche n'est pas allée jusqu'au bout de l'exploitation des propositions

psychopédagogiques ou bien ce travail d'expression qui rejoint la production d'écrits de la langue est sans nouveauté pour les enseignants ?

2.2.6 Conclusion

La lecture de ces quelques ouvrages sur les élèves *en difficulté* en France montrent l'importance du paramètre de la durée dans la mise en place de l'échec scolaire que ce soit au niveau de ce que font les élèves avec le cadre de travail construit par les enseignants ou ce qui sous-tend les pratiques pédagogiques. Tous insistent sur l'importance pour l'élève *en difficulté* de comprendre ce qu'on fait et comment on le fait. Cette dimension intellectuelle du savoir est à valoriser (Terrail). Jacques Lévine se penche sur les élèves *suivistes* et les caractérise comme étant ceux qui jouent *le jeu scolaire*, c'est-à-dire qu'ils réussissent à masquer leurs difficultés tout au long de leur scolarité primaire.

Toutes ces réflexions sur ces questions d'enseignement et d'apprentissage sont primordiales car elles renvoient « aux problématiques de succession et d'héritage. Ces élèves qui n'apprendraient pas nous empêcheraient de transmettre et donc de nous perpétuer, la société doit donc tout mettre en œuvre pour accepter et accompagner au mieux les enjeux psychiques auxquels se confronte tout individu qui se place en situation d'apprentissage » (Hatchuel, 2004, p. 139). Ces auteurs rappellent que tout apprenant est poussé par le désir de savoir mais que chacun doit affronter la crainte, la déception, la compétition. Ces risques inhibent des élèves pour qui leur monde interne n'est pas suffisamment sécurisant. L'importance de l'expression des émotions, du ressenti et le rôle de l'environnement familial sont des aspects se retrouvant dans la proposition psychopédagogique de Serge Boimare. La *médiation culturelle* sert de ressort pour tous les élèves car même « les enfants intelligents qui n'accèdent pas aux savoirs fondamentaux ont la spécialité d'inventer des moyens pour figer les processus de penser » (Boimare, 2008, p. 164). Ainsi, les récits proposés permettent de distancier les émotions dans un temps et un espace qui ne soient ni celui de l'actualité ni celui de la vie quotidienne, c'est-à-dire différent du leur (Boimare, 2008, p. 103). Parfois des expériences sont tentées et elles permettent aux « élèves d'explorer la sphère des sensations, des émotions, ce qui est un axe rarement exploité dans le monde scolaire » (Marot, 2011, p. 155).

Il s'agit maintenant de délimiter précisément notre objet de recherche. Dans la première partie, nous avons utilisé le terme *entre-deux* mais qu'appelle-t-on élève *entre-deux* ?

Pourquoi ne pas nous en tenir au vocabulaire courant des enseignants : élève *moyen* ? Actuellement, il semble qu'élève *moyen* fasse référence à une norme : la moyenne correspondant à 10/20. Pas moyen de discuter, il a ou n'a pas la moyenne. L'élève *entre-deux* est une notion plus subtile, indéfinissable actuellement. Elle correspond bien sûr aux élèves *moyens* mais qui peuvent être *bons* dans un domaine et pas dans d'autres, sans raison identifiable, *bons* un jour mais pas le lendemain sans raison apparente... Face à ces diversités de situations, les enseignants sentent que ce n'est pas uniquement un problème d'intelligence, familial ou sociologique, mais pourquoi alors n'obtiennent-ils pas de meilleurs résultats ? Une approche plus sociologique du rapport au savoir met en avant que les élèves des milieux populaires ont plus de difficultés à l'école. En effet, le rapport au savoir et à l'école divergent selon les classes sociales. Mais notre expérience de professeur des écoles nous a fait constater des *réussites paradoxales* : les élèves nommés dans l'introduction viennent de milieux socioprofessionnels issus de classe moyenne... le problème ne se situerait-il pas ailleurs ? Responsabiliser le milieu social ne freinerait-il pas la réflexion pédagogique ? La prise de responsabilité des enseignants ne se situerait-elle pas dans le fait de « comprendre comment se construit un rapport au savoir, qui, tout à la fois, porte la marque de l'origine sociale et n'est pas déterminé par cette origine » (Charlot, 2001, p.7). Mais pourquoi la mise en place des connaissances et compétences est-elle si laborieuse ? Écoutons dans un premier temps les expériences de quatre enseignants : deux enseignent en CE1 et deux en CM2.¹³

¹³ Les quatre enseignants interviewés sont les enseignants des élèves de la population de recherche. Charlotte et Jean-Pierre enseignent en classe de CM2 pour l'année 2011-2012 et Viviane et Martine enseignaient en classe de CE1 pour l'année 2008-2009 : années correspondant aux évaluations nationales. Leurs propos sont situés dans le tome 2, annexe 3, pages 15 à 44. Quand je leur ferai référence, leurs prénoms seront soulignés. Dans le corps de la thèse, ce qu'ils disent des élèves *ni bons, ni mauvais* sera noté en italique et entre guillemets.

3 Ce disent les enseignants sur les élèves *ni bons, ni mauvais* en lecture-écriture.

Dans les classes, les élèves *en difficulté* sont connus, comme les *bons* élèves d'ailleurs... Dès leurs premiers pas dans l'univers scolaire, les enseignants ont des outils pour les identifier. Les *bons* élèves vogueront seuls et arriveront à bon port; les élèves en difficulté recevront des bouées nommées *aides spécialisées* au sein de l'école ; orthophonistes, psychomotriciens en ville... Ces bouées les sauveront-ils ? Chacun le souhaite ... Comme nous l'avons vu, ces identifications seront associées ou non au dossier nommé Projet Personnalisé de Réussite de l'Elève : (PPRE) ou à des déclarations institutionnelles à la Maison Départementale Pour le Handicap (MDPH), cette mise en place s'effectuant particulièrement lors du cycle II.

A ce stade de la recherche, nous examinons la pensée générale des enseignants sur les élèves *ni bons, ni mauvais*, communément appelés *moyens*. Nous avons rencontré ceux des élèves concernés par notre population de recherche, c'est-à-dire les élèves obtenant entre vingt-quatre et trente-six bonnes réponses aux évaluations nationales en CE1 (2009) et en CM2 (2012). Au fil de notre avancée, nous réalisons la tri polarité de notre objectif : recueillir la *doxa* chez les enseignants concernant notre population : *ni bons, ni mauvais* en lecture-écriture ; recueillir des informations sur ces élèves concernant leur histoire scolaire et mettre en évidence la logique pédagogique sous-jacente que ces enseignants mettent en place dans leur classe.

3.1 L'élève moyen en CE1 et CM2

Au cours de l'entretien semi-directif mené avec chacun d'eux, quelles sont les informations énoncées pouvant caractériser l'élève moyen en lecture-écriture ? Nous constatons une difficulté à exprimer quelques caractéristiques sur ces élèves :

« En commençant, je me disais, que l'élève moyen, c'est celui dont je ne me souviens pas ! Il est passé..... inaperçu ! On ne l'a plus en tête. Moi, ceux dont je me souviens sont ceux qui ont été soit en difficulté soit qui sont sortis du lot par leur rapidité, leur vitesse d'exécution de travail, de compréhension. » (Martine, CE1)

Martine rejoint une intuition soulevée dans l'introduction : ces élèves passent entre les mailles du filet des différentes pédagogies car :

« L'élève moyen ne pose pas, ne me pose pas de questions. Il est passé, il ne m'a pas demandé trop parce que... je n'ai pas eu besoin d'être sans cesse derrière lui. Je n'ai pas eu besoin de comprendre son fonctionnement ou de chercher comment l'aider et puis, je n'ai pas eu besoin de lui fournir du travail. Il ne demande pas de travail à l'enseignant, en fait !! » (Martine, CE1)

Malgré tout, Viviane, CE1, reconnaît que :

« C'est un peu les élèves sur lesquels je me basais pour faire les séances, les exercices. Les élèves moyens, c'est un peu la base, pour moi... Ils avancent un peu normalement, ils ont besoin de nous, de l'école, des exercices. »

Les autres enseignants de CM2 trouvent que :

« Un élève moyen, c'est un élève qui a une motivation relativement présente qui lui permet d'avoir une certaine compensation s'il y a un travail, s'il y a une persévérance et tout le monde n'a pas la même capacité d'être persévérant ou d'être attentif, ou de vouloir. » (Jean-Pierre, CM2)

« C'est difficile de dire pour un élève moyen. Pour moi, le moyen c'est celui qui n'est pas bon ... alors qu'il pourrait l'être. Il ne fait pas assez attention, c'est ça. Un moyen, c'est un élève

qui, je pense, peut faire exactement ce que j'attends mais ne le fait pas ; par manque d'attention, par... euh.... flemme....enfin voilà. » (Charlotte, CM2)

Après avoir décrit davantage des attitudes face au travail, elle reconnaît que :

« Le plus souvent un enfant moyen sait expliquer comment il a fait, et on peut déconstruire ce qu'il a fait ou bien on lui rappelle la règle, si on veut, et il la rattrape et il sait l'utiliser. Parce qu'il est en mesure de la comprendre et de la réintégrer, voilà... Après, ça veut pas dire qu'ils sont idiots ceux-là. »

Mais ils nécessitent davantage de présence de sa part :

« Si je suis avec eux au bon moment, au moment même, là, ils vont réussir à utiliser tout de suite la règle. »

Seul Jean-Pierre, CM2, soulève l'importance du milieu social des élèves :

« Réussir ou être aidé à la maison pour être encouragé. Ça joue aussi tout ça, l'environnement familial ; le milieu ; le bain de langage ; le vocabulaire »

Pour les chercheurs du groupe EScol de Paris VIII ainsi que pour Jean-Pierre Terrail et Jacques Lévine, les processus qui produisent *de l'échec* ou de *la réussite* dépendraient davantage du sens que les élèves donnent à leur scolarité qu'à une différence de capital culturel ou de compétences cognitives. Ils dépassent ainsi les théories de la reproduction et du handicap socioculturel et « cherchent à identifier les processus qui structurent les histoires singulières, qui donnent sens aux événements, qui contribuent à définir les situations » (Prêteur, 2004, p.122).

En effet, comprendre les inégalités scolaires en regardant seulement ce qui se passe du côté des élèves, des familles et des différences culturelles n'est pas suffisant. « On connaît la genèse de l'échec et de la réussite. La fatalité sociale est à considérer mais avec des limites que la continuité famille-école entretient. L'organisation scolaire est à remettre en cause, qu'il s'agisse du redoublement, de l'insuffisance de l'école maternelle, des filières ou des différences entre établissements. La relation professeur-élèves n'est nullement innocente quand on connaît les conséquences de l'antipédagogie ou l'effet d'attente » (Houssaye, 2001, p. 47).

Recueillons maintenant leurs réflexions sur l'enseignement de la langue, enseignement qu'ils proposent en lien avec les instructions officielles. Quand nous rencontrons ces enseignants en juin 2012, nous savons que notre choix d'outil pour construire la notion d'*entre-deux* sera le *modèle systémique et développemental*.¹⁴ Sans attribuer à ces enseignants la connaissance du modèle, arrivent-ils grâce à leur réflexion à mettre en tension des points de convergence, de divergence, de questionnement qui peuvent faire avancer la réflexion ? La construction de ce chapitre se fait à partir d'un champ linguistique, « c'est-à-dire la langue, qui est la base de toute la réflexion, aussi bien du point de vue théorique que pédagogique » (Marot, 2009, p. 45) et de l'analyse de l'attitude des élèves moyens dans l'univers scolaire quotidien.

3.2 Les élèves *ni bons ni mauvais* et le champ linguistique

3.2.1 Les élèves *ni bons, ni mauvais* et leur rapport avec le champ phonique

« *Ne l'oublions pas, apprendre à lire n'est pas apprendre une langue nouvelle : c'est apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà* » (Bentolila, 2004, p. 15).

L'apprentissage de cette différence passe pour l'élève par une prise de conscience que le principe alphabétique signifie qu'il existe des relations systématiques et prévisibles entre les sons de la parole et les lettres. L'enseignement des lettres-sons peut parfois prendre beaucoup de place en classe de CP : « la classe de CP choisit massivement le modèle à étapes [...] c'est-à-dire en privilégiant la dominante de la lecture » (Marot, 2009, p. 127) ce qui peut amener les enseignants à constater un surinvestissement de ce champ pour les élèves *moyens*.

« *Autrement, j'en avais un qui déchiffrait tout, mais il débitait, il débitait et il ne comprenait pas ce qu'il lisait. Il n'avait pas été habitué à faire du sens avec ; à se dire il faut que je comprenne ce que je lis* » (Viviane, CE1)

« *Quand il lit à haute voix, c'est évident que son premier objectif, c'est de lire bien pour les autres et dans ce cas là, je pense qu'il perd vraiment des informations parce qu'il est dans le déchiffrage et toute l'attention est portée sur le « bien lire à haute voix ».* (Jean-Pierre, CM2)

¹⁴ La partie théorique concernant ce modèle se situe dans la troisième partie du chapitre II, page 180.

Martine, CE1, aborde ici la lecture orale comme voie de communication envers les camarades mais ne spécifie pas si l'élève lui-même a compris ce qu'il oralise :

« C'est être capable d'avoir une lecture orale suffisamment claire pour que d'autres enfants le comprennent » (Martine, CE1)

Au niveau pédagogique, deux propositions sont faites afin de tirer partie de la lecture à haute voix car cette capacité à maîtriser à la fois l'oralisation et la compréhension sont étroitement mêlées dans la lecture à voix haute :

- ✓ Jocelyne Giasson (2010, p. 162) précise que « des textes à lire ou à faire lire doivent faire partie de manière distincte d'un programme équilibré. Les textes lus par les enfants débutants doivent permettre à ceux-ci d'utiliser leurs connaissances en identification de mots » c'est pourquoi, « les textes doivent contenir une bonne partie de mots qui peuvent être identifiés par les élèves mais il faut aussi que ce texte ait du sens. »
- ✓ Thierry Marot propose également de s'assurer que les élèves maîtrisent le sens du texte afin de neutraliser cette question sémantique ; les élèves pourront ainsi s'investir dans le champ phonique : l'erreur de sons pouvant être consécutive à une erreur de sens.

« Un bon élève en lecture, c'est un élève qui va déjà lire pas forcément en oralisant et qui va comprendre un texte, qui va être capable de lire un texte assez long et qui va au fur et à mesure garder les informations pour comprendre la suite. »(Jean-Pierre, CM2)

Les recherches concernant la pratique de la vocalisation (ou énonciation à haute voix) montrent qu'elle est nécessaire à la fois pour la mémorisation et pour la compréhension. En lecture, l'oralisation des éléments prononcés est perçue par le lecteur et cela lui permet d'entendre ce qu'il lit et, éventuellement de corriger sa production si elle ne s'intègre pas correctement au sens du texte.

« Mais la lecture est plutôt, je pense, plutôt silencieuse donc c'est moins vrai quand la lecture est silencieuse. Mais il se peut aussi que les enfants qui ont un petit peu de mal à déchiffrer, ne déchiffrer pas correctement en lecture silencieuse et qui donc perdent le fil ou à cause de cela ne comprennent pas et perdent une partie du sens. » (Jean-Pierre, CM2)

Chacun aborde la nécessité de la maîtrise du code comme première étape vers la maîtrise de la lecture, ce qui rejoint les propositions pédagogiques du *modèle à étapes*.¹⁵ Cette question du déchiffrage est une question redondante :

« La première difficulté, c'est le déchiffrage de lecture, de n'en être qu'à un stade de déchiffrage de la lecture qui le handicape sur la compréhension forcément après. » (Martine, CE1)

« Un élève moyen, on sent encore un déchiffrage... » (Viviane, CE1)

« Dans le CE1, l'année où j'en ai eu, le souvenir que j'en ai, c'étaient des enfants pour qui les acquis en lecture n'étaient pas assez solides. Par rapport aux sons complexes, si je vois [aj] qu'est-ce que cela chante ? Ils ne savaient plus, voilà, [Û], les sons plus complexes à deux ou trois lettres, ils ne savaient plus donc ils ne pouvaient pas les lire tous seuls. Donc pour moi c'était ça, des choses qui n'étaient pas acquises en fait, au niveau du code. » (Viviane, CE1)

« S'il y a pas de blocage au niveau du déchiffrage, ça libère l'énergie et l'attention sur le sens. Ceux qui ont encore du mal à déchiffrer ou qui bloquent sur certains mots sont peut-être trop, trop, trop polarisés sur ce déchiffrage et perdent le sens. » (Jean-Pierre, CM2)

« ... et puis des élèves qui ne vont pas forcément faire d'erreurs mais pour qui cela demande un effort de lire les sons correctement, les sons complexes. » (Charlotte, CM2)

Pour lire une phrase, les élèves ont recours à trois types de connaissances (Giasson, 2010, p. 130):

- ✓ « ils décodent grâce à leurs connaissances de code alphabétique ;
- ✓ ils ont recours au contexte pour identifier certains mots ;
- ✓ ils reconnaissent d'emblée quelques mots parce qu'ils les ont appris de façon directe.

¹⁵ Voir la partie 2.1.1, du chapitre II, page 152.

Cet assemblage de moyens évolue avec le temps » : est-ce si exact pour les élèves *ni bons, ni mauvais* ? En lisant les témoignages des enseignants, il semble que leurs remarques soient similaires qu'ils exercent, en CE1 ou en CM2.

3.2.2 Les élèves *ni bons, ni mauvais* et leur rapport au champ scriptural

Même si lire serait plus utile socialement qu'écrire, car de fait on lit des textes plus divers et nombreux qu'on en produit, être bon en lecture comme en écriture demande d'utiliser de façon équilibrée et performante les trois entrées de la langue. Plus ou moins explicitement, les enseignants en font référence. Cet exercice de production d'écrits est à cheval dans un premier temps entre le champ phonique et scriptural puis avec le champ sémantique quand il s'agit, entre autres, de maîtriser les accords ou d'utiliser un vocabulaire varié...

« Un bon élève en écriture, c'est un élève qui a la chance de maîtriser l'orthographe et le vocabulaire et la syntaxe et donc qui est capable de gérer les trois en même temps. Je dis trois, il y a peut-être un quatrième domaine mais bon, voilà. » (Charlotte, CM2)

Le bon élève en écriture est également celui qui accepte les conventions de l'écrit afin que le lecteur puisse entrer dans sa pensée et se l'approprier.

L'élève moyen : « c'est l'élève qui parfois ne respecte pas la ponctuation et donc s'il met deux phrase bout à bout ça n'a plus de sens, et il se perd » (Jean-Pierre, CM2) ou encore « des enfants qui collent deux ou trois mots, qui ne respectent pas les espaces, qui ne mettent pas de points, qui écrivent tout à la suite. » (Viviane, CE1)

Mais il faut aussi rappeler le caractère conventionnel des découpages de mots (*a la playa* en espagnol; *alla spiaggia* en italien et *à la plage* en français). Les enfants rencontrent inévitablement ce problème surtout lors de la production de textes. Et, dès le CE1, les enseignants leur demandent de maîtriser au moins deux champs de la langue : les contraintes scripturales (points, majuscules, segmentation) et les objectifs sémantiques, à savoir donner du sens, de la cohérence à l'écrit produit.

« Un bon élève en productions d'écrits, c'est déjà qu'il y ait des phrase avec un point. Des vraies phrases, avec un sujet, un verbe, des compléments. Des espaces respectés entre les mots, et puis que ça ait du sens. Voilà. » En effet, « Ecrire, c'est être capable d'écrire quatre-cinq phrases qui s'enchaînent de façon correcte... » (Martine, CE1)

« ...produire un texte structuré dans le temps, avec un vocabulaire varié, avec des mots de liaison ; avec une concordance des temps correcte. » (Jean-Pierre, CM2)

Mais rapidement, les réflexions suivantes font prendre conscience qu'être bon en écriture nécessite l'excellence dans les trois entrées de la langue. Écoutons ce que disent les enseignants au sujet des élèves *moyens* ou en difficulté.

« Il ne va pas segmenter les mots, c'est très assez typique en CE1, il ne segmente pas, tout est attaché. Il a construit son écrit que sur de la transcription de sons de l'oral » (Martine, CE1)

« Et un élève en difficulté, c'est souvent un peu fouillis, y a pas forcément de cohérence. » (Viviane, CE1)

« Il peut se tromper sur les sons « je marche dans la rue », il va écrire « che marche dans la rue. » (Martine, CE1)

« ... en particulier du fait que leur orthographe est mauvaise et ça prend la tête de dire y a des fautes partout et qu'au final quand on regarde, le texte est plutôt bon mais à lire, c'est insupportable. » (Charlotte, CM2)

Les analyses statistiques montrent que l'orthographe française est régulière à 96% dans les correspondances graphèmes-phonèmes. Elle ne l'est en revanche qu'à 71% pour les correspondances phonèmes-graphèmes. L'orthographe du français se caractérise donc par une phonologie irrégulière (Jaffré, 2008, p.104). En effet, « l'orthographe ne se réduit pas à la production de mots isolés. La plupart du temps, nous devons produire des phrases complètes, ou au minimum des suites de mots, dans lesquelles des marques indiquent les relations entre les mots ou entre les mots et la situation décrite » (Fayol, 2008, p. 155).

« En CE1, ah oui, un bon élève, un très très bon élève écrit les mots correctement avec la bonne orthographe. Mais pour moi, en début de CE1 ce n'est pas possible, parce qu'ils ne peuvent pas avoir appris autant de mots déjà à cet âge là, quoi. Pour moi, ça vient petit à petit avec les mots à apprendre, les dictées, voilà. » (Viviane, CE1)

L'orthographe s'impose : « toute infraction saute aux yeux et en même temps, c'est le savoir le moins immédiatement accessible pour un jeune élève car au-delà de la connaissance de l'ensemble des correspondances entre graphèmes et phonèmes, l'enfant doit apprendre l'ensemble de correspondances plus complexes » (Genouvrier, 2003, p.519). L'élève doit donc

apprendre à analyser les régularités des mots, c'est-à-dire les lettres qui correspondent à la prononciation du mot et parallèlement de repérer les zones d'irrégularités ou de complexité (lettres doubles, lettres muettes, irrégularités...). Il arrivera ainsi « aux compétences d'ordre lexicales, basées sur la constitution d'un stock de mots, disponibles immédiatement dans la production d'écrits » (Marot, 2009, p.159). Comme c'est le cas dans toutes les langues chargées d'une orthographe lourde, l'écriture du français joue deux rôles très différents, pour celui qui écrit la langue ou pour celui qui la lit. Pour celui qui écrit, le système commode est sans doute celui des correspondances simples entre la prononciation et les graphèmes. Dans l'état actuel, beaucoup d'enfants et d'adultes ont du mal à écrire, parce qu'ils n'arrivent pas à maîtriser l'énorme *supplément orthographique* du français.

Écoutons ce que dit cette enseignante sur l'impact que peut avoir la non maîtrise de l'orthographe pour le lecteur :

« En fait, je me suis rendue compte, grâce aux évaluations nationales, pour trouver des points positifs, que de devoir coder dur pleins d'items différents, un texte, eh bien, il y a des élèves que je jugeais très négativement, en particulier du fait que leur orthographe est mauvaise et ça prend la tête de dire y a des fautes partout et qu'au final quand on regarde :

- Est-ce qu'il a respecté toutes les consignes : oui

- ah !

- Est-ce qu'il a fait des phrases somme toute acceptables ? Tous les connecteurs logiques n'y sont pas mais

- Voilà : oui !

- ah !

- Est-ce que c'est bien le texte, le type de texte attendu ?

- ah oui !

Et au final :

- Tiens ! Le texte est plutôt bon, mais à lire, c'est insupportable.

Le plus souvent mon point de vue est assez correct mais ça arrive parfois qu'on juge un élève sévèrement alors que : si : il est quand même pas mal son texte !» (Charlotte, CM2)

Malgré tout, elle reconnaît la suprématie du champ sémantique sur la réalité instrumentale de la langue :

« Disons que l'élève qui arrive à formuler sa pensée mais il y a plein de fautes d'orthographe, au final, il est meilleur, en expression écrite, qu'un élève qui n'a aucune erreur d'orthographe mais qui ne fait pas de phrases, qui mélange les personnages, où il y a manque de cohérence. »

Se pose ainsi la question des exigences pédagogiques. Existe-t-il une hiérarchie ? Ces exigences peuvent-elles varier d'un enseignant à l'autre en lien avec notre propre rapport à la langue ?

« L'orthographe est évaluée dans les productions d'écrits mais ce n'est peut-être pas la chose essentielle » (Jean-Pierre, CM2)

« Après y a l'orthographe mais bon... » (Charlotte, CM2)

« Peut-être qu'on est trop dans l'étude de la langue et pas assez dans ce travail de lecture, de compréhension, de découverte de la littérature. Même si ça fait partie du programme mais la pression reste forte sur les outils de la langue, je trouve... » (Jean-Pierre, CM2)

Michel Fayol présente les deux façons d'enseigner la réalité instrumentale de la langue : « L'enseignement de l'orthographe lexicale peut s'effectuer de manière (relativement) traditionnelle, en instituant des séances de travail portant sur l'orthographe, d'autres sur la grammaire, d'autres enfin sur la conjugaison. Ce même enseignement peut être abordé d'une autre manière, en cherchant à établir aux yeux des élèves une cohérence entre l'activité de production de textes et les composantes techniques de cette activité (orthographe, conjugaison...) ce qui correspond à une approche dite intégrée » (Fayol, 2008, p. 217).

Les enseignants de CM2 sont en réflexion sur cette question de l'enseignement de l'orthographe :

« L'orthographe, on se rend compte que c'est pas si facile ! » (Charlotte, CM2)

« Peut-être qu'il faut travailler séparément les choses pour ne pas tout mélanger. Si on met trop l'accent sur l'orthographe, ça détourne l'attention et à mon avis structurer un texte et faire des phrases correctes qui se suivent et qui racontent l'histoire, c'est dans un premier temps essentiel par rapport à l'orthographe qui peut se travailler à part. » (Jean-Pierre, CM2)

« Alors après c'est vrai que dans la rédaction, on pense plus à l'écriture narrative, les histoires. Il y a autre chose, il y a les textes informatifs, il y a la poésie qui peuvent faire appel à d'autres connaissances et qui peuvent faire réussir des enfants qui sont moins en réussite dans le narratif. Au cours de l'année, on fait tout le temps une période sur les textes poétiques et c'est marrant, ça... Bon, en faisant un certain nombre d'exercices de jeux de mots sur des modèles, sur des structures déjà établies.... Ça peut libérer ceux qui sont un peu en difficultés parce qu'on sort de la phrase un peu classique, on sort du texte classique. Ça peut ouvrir un peu d'autres modèles, ça peut avoir moins de rigueur ; ça peut permettre à ceux qui sont un peu en difficultés de réussir. De même pour écrire un texte informatif, la présentation, l'illustration peut aussi rendre plus positif ceux qui sont dans la difficulté. » (Jean-Pierre, CM2)

De plus, un autre aspect peut-il intervenir dans la production d'écrits, difficulté de codage ou d'évocation ?

« Ils ont déjà tellement de mal à coder, qu'en fait, comment dire ? Déjà se mettre en production d'écrits, ils ne savent pas quoi mettre, ils sont bloqués, ils disent qu'ils n'ont pas d'idées... parce que pour eux le codage demande un effort. Je pense à un élève en particulier, cela lui demande tellement d'efforts de coder qu'il n'arrivait pas à faire le transfert entre ses idées et l'écrit quoi. » (Charlotte, CM2)

« C'est quelqu'un qui peut-être n'a pas non plus une banque d'histoires, une banque de scénarios, une banque de personnages, de situations dans sa tête... c'est quelqu'un qui n'a pas mémorisé, qui ne s'est pas intéressé peut-être.... » (Jean-Pierre, CM2)

Jean-Pierre évoque cette possibilité de construire le texte oralement avec les élèves afin que celui-ci ne soit pas confronté à l'obstacle systémique. Face à un écrit, l'élève doit mobiliser des compétences phoniques, sémantiques et scripturales et, de plus, il sait qu'il sera évalué dans les trois domaines : *« Un équilibre est à trouver entre la prise de risque, nécessaire pour qu'il s'engage dans la production d'un écrit, et celle de doute à l'égard des décisions prises »* (Andoujard, 2007, p. 41).

« C'est quelqu'un aussi qui est sec devant sa feuille et qu'il faut parfois, aussi, l'aider à exprimer oralement : « Où es ton personnage ? Qui rencontre-t-il ? Que lui arrive-t-il ? »

Pour qu'il puisse débloquent et exprimer ce qu'il a pu dire à l'adulte par les questions qui lui ont été posées. » (Jean-Pierre, CM2)

Au cours de l'entretien, Martine, CE1, constate que le lien lecture/orthographe n'est pas toujours efficient :

« Le mot "avec", il l'a lu des centaines de fois, peut-être et il va le retranscrire différemment à chaque fois sans faire le lien. Quand il le prononce il ne sait pas que c'est ce mot là. Je dis le mot "avec" car c'est souvent le cas ! »

En effet, la lecture est un moyen d'acquérir des connaissances orthographiques et de mémoriser des mots mais ce n'est pas le moyen le plus sûr, comme toute mémorisation implicite. Mais dans l'état actuel des connaissances, ce contact, même fréquent et précoce, ne suffit pas à induire et assurer l'acquisition. Dans la lecture-compréhension courante, l'attention du lecteur mobilisée par le traitement de la signification pourrait se détourner du traitement de l'orthographe (Hannouz, 2010).

Un aspect propre au champ scriptural est évoqué une fois seulement par Charlotte, CM2. En effet, « les problèmes de calligraphie nuisent parfois à la qualité et à la lisibilité des textes » (Saint-Laurent, 2008, p. 268).

« Un élève bon en écriture, il est lisible dans sa calligraphie, ça compte ; oui, ça compte... »

Ici, Martine, CE1, a un regard systémique sur des exercices scolaires classiques : la copie ou la rédaction :

« Pour l'écriture, c'est déjà un enfant qui a du mal à recopier une phrase correctement, sans erreur, mais je pense que c'est dû aussi à la difficulté de la lire. »

« - Pourquoi, ne peut-il pas retranscrire à l'écrit ?

- Euh, parce qu'il ne sait pas écrire les mots qu'il utilise à l'oral ou parce qu'il les retranscrit... ils ne font pas une image pour lui... il ne fait pas le lien entre l'oral et l'écrit ou entre la lecture et l'oral, enfin entre l'écrit et ce qu'il a envie de dire ou d'écrire... parce que tout est très lié tout de même, lui, n'arrive pas à établir ce lien là, me semble-t-il »

Abordons maintenant le troisième champ de la langue, le champ sémantique dans lequel les compétences ne seront acquises que si l'élève a réalisé qu'il possède les données techniques et

instrumentales pour emprunter cette voie d'excellence consistant à maîtriser les trois champs au service de la lecture-écriture.

3.2.3 Les élèves ni bons, ni mauvais et leur rapport au champ sémantique

3.2.3.1 *La compréhension*

« Pour le bon lecteur, l'identification des mots, le découpage syntaxique des phrases, la prise en compte des parties du texte vont de pair avec l'intégration des informations et la construction d'une représentation unique intégrée. Le lecteur expert mène conjointement tous ces traitements, sous réserve que leur coût total ne dépasse pas ses capacités attentionnelles ou mémorielles.... » (Fayol, 2004, p.93)

Charlotte, CM2 a conscience de cette nécessité à être capable de gérer de façon simultanée et équilibrée les trois entrées de la langue pour être un bon lecteur.

- *Comment décririez-vous un bon élève en lecture-écriture en CM2 ?*

- *Par rapport à mes exigences, ce serait un adulte ! Clairement, j'attends un adulte mais ce n'est pas possible !!*

Les enseignants demandent que la conscience sémantique correspondant « à la compréhension des enjeux et des finalités de la lecture et de l'écriture » (Marot, 2009, p. 161) soit présente quelque soit le niveau de classe, les textes étant adapté à l'âge de l'élève.

« Au niveau CE1 c'est être capable de restituer l'essentiel d'un texte à partir des questions qui sont posées... à partir d'un texte court, d'un texte de cinq-six lignes » (Martine CE1)

« En CM2, un bon élève en lecture-écriture, c'est un élève qui est attentif donc qui va lire sans inventer de mots, qui va lire ce qui est écrit parce que ce n'est pas le cas de tous ! Même dans ceux qui se débrouillent, lire ce qui est écrit et faire des liens pertinents avec les connaissances sous-jacentes à ce texte. » (Jean-Pierre, CM2)

En effet, « l'inférence est au cœur de la compréhension en lecture. Toute lecture donne lieu à des inférences : les auteurs ne décrivent pas les situations dans les moindres détails, mais laissent des blancs que les lecteurs doivent combler » (Giasson, 2010, p. 36). La maîtrise des inférences constitue donc un immense domaine de travail qui commence à l'énoncé le

plus bref et nécessite donc une éducation au « réel de la langue » qui n'est pas un formalisme. Evidemment, le problème des référents culturels avec lesquels les élèves abordent la lecture ne saurait être esquivé, et la question de la mise en relation de ces référents et de la textualité est centrale. Les élèves « réaliseront ainsi que cette grande mise en scène qu'est la compréhension est organisée avec précision et manifeste la volonté du locuteur et plus tard de l'auteur d'être compris au plus juste de ses intentions » (Bentolila, 2004, p. 20).

Ceci dit, les élèves *moyens* vont :

« Prendre partiellement les informations. On ne sait pas pourquoi, je n'arrive pas à savoir pourquoi, il a attrapé "le 15 ans" mais il n'a pas attrapé "le cheveu long" alors que c'était dans la même phrase. » (Charlotte, CM2)

« Il comprend quand même globalement les textes, mais il n'a pas la compréhension fine, des détails ou il manque encore des choses. Par rapport à un bon élève qui comprendrait tous les détails de l'histoire, les articulations entre les différentes parties, mais le moyen, il va avoir la compréhension du sujet, des personnages principaux, ce qui se passe. Mais dans sa lecture, il ne va pas avoir saisi certains détails. » (Viviane, CE1)

Jean-Pierre insiste sur cette capacité à :

« réussir à prendre de la hauteur et à suivre le déroulement de l'histoire. » (Jean-Pierre, CM2)

Charlotte, CM2, énonce les difficultés de ses élèves à entrer dans la compréhension fine des textes et pense qu'un manque de rigueur dans la lecture exact des mots est responsable de cette difficulté à accéder au champ sémantique de la langue :

« Il y a des erreurs comme cela, j'oublie des mots. J'ai lu un autre mot, c'est écrit " sur " j'avais envie de lire " sous ", ils font plein d'erreurs comme cela !! En général dans la classe, il y avait écrit " de " ; ils lisent, " des " car cela pouvait avoir du sens avec la suite... ou pas.... Pourquoi pas ! Ou ils enlèvent des mots, les petits surtout les petits ; ou bien les conjugaisons ; c'est écrit à l'imparfait, ils vont le lire au présent ! » (Charlotte, CM2)

« C'est que l'une des vertus attendues du lecteur est de ne pas se laisser tromper par les "ruses" du texte, ce qui suppose une distanciation critique et donc une rupture avec la lecture d'adhésion. Le diable, comme chacun le sait, se niche dans les détails, s'arracher au malin

génie du texte requiert une “attention” suffisamment fine alors même que ni la “lecture exhaustive ” ni “l’exploitation dans le détail ” ne sont recommandées» (Chiss, 2004, p. 49). Mais « pour parvenir à une compréhension du texte, le lecteur doit être en mesure de déterminer s’il a ou non compris la partie du discours ou de texte qu’il a déjà traitée. Ce contrôle permet seul d’(auto) réguler la compréhension afin de la rendre plus efficace, cela en mettant en œuvre des procédures de traitement adaptées » (Fayol, 2004, p.83) car « savoir décider si l’on a compris un texte est une étape cruciale pour devenir un lecteur autonome » (Rémond, 2004, p.186). Michel Rémond pose d’ailleurs le problème de l’enseignement de la compréhension dans les classes : « La compréhension a jusqu’ici rarement fait l’objet d’enseignement [...] Savoir décider si l’on a compris un texte est une étape cruciale pour devenir un lecteur autonome. Disposer d’une panoplie de procédures, et savoir l’utiliser quand la nécessité s’en fait ressentir, est un aspect tout à fait complémentaire à cette autonomie qui n’est acquise que par un petit nombre à la sortie du cycle III. » Comment s’orientent les propositions pédagogiques ? Martine, CE1, pense que ce lien son/sens/lettres s’effectue dès la maternelle, rejoignant le *modèle systémique et développemental*. Officiellement, ce lien est demandé dans les instructions officielles ; qu’en est-il sur le terrain ?

« Après, je ne sais pas, est-ce que les méthodes utilisées pointent suffisamment ces liens là ?

Oui, pourtant, aujourd’hui, oui, il me semble que l’enfant apprend en même temps à lire/écrire et à construire son langage. » (Martine, CE1)

L’apprentissage de la lecture-écriture repose-t-il essentiellement sur ce lien ou par exemple, l’aspect affectif soulevé sous le terme de *maturité* est-il aussi à prendre en compte ? « Lire devient un acte, certes cognitif mais surtout affectif, car il sait rapidement de quoi le texte parle » (Marot, 2009, p. 49).

« Pourquoi certains ne parviennent pas à faire ce lien là, je n’en sais rien alors que ce lien est proposé depuis plusieurs années. Donc, je ne sais pas, je ne sais pas pourquoi certains n’entrent pas!! J’ai l’impression que c’est cela mais ce n’est sans doute pas la seule raison de ne pas établir les liens. Il y a sûrement aussi les questions de maturité, certes, de motivation, quel intérêt ils ont à vouloir lire/écrire, quel usage en ont-ils ?»

Et de conclure : *« Peut-être qu’on en prend pas assez le temps de façon individuelle de prendre conscience de ce lien là. » (Martine, CE1)*

Résumons avec Jean-Pierre, les caractéristiques d'un bon élève en lecture :

« Il y a donc une question de compréhension par rapport à la structure des phrases, une question de vocabulaire, et puis peut-être aussi une question de facilité, de rapidité qui empêche, qui fait que s'il n'y a pas de blocage au niveau du déchiffrage, ça libère l'énergie et l'attention sur le sens. » (Jean-Pierre, CM2)

« En résumé, le repérage d'enfants ayant des difficultés en lecture doit distinguer ce qui relève de la composante spécifique à la lecture, à savoir la capacité à identifier les mots, correctement et rapidement (aspects précision et automatisation des processus d'identification de mots écrits) et ce qui relève de la compréhension où diverses composantes entrent en jeu pouvant contribuer de façon complexe aux difficultés à comprendre le sens d'un texte » (Ecal, 2010, p. 118).

3.2.3.2 L'organisation, la cohérence des idées

Ecrire en CM2 signifie savoir gérer les trois champs de la langue de façon équilibré : le champ sémantique avec la cohérence du texte, le champ phonique qui permet d'éviter de faire des erreurs de sons et le champ scriptural, l'orthographe se situant entre le champ sémantique et le champ scriptural.

« L'élève moyen c'est celui qui a une difficulté à organiser sa pensée.[...] Un bon élève, c'est un élève qui est bien situé dans le temps et qui sait, à l'oral, déjà organiser les choses dans le temps. Gérer les temps, passé, présent, futur. Les différents temps du passé, encore plus, là c'est vraiment les très très bons... Le faible, cela va changer de temps, tout le temps, ou bien tout au présent, un simili présent, mais bon ça ! » (Charlotte, CM2, p. 4)

En effet, « la capacité à ne plus penser seulement le présent (ou un futur très immédiat) mais d'anticiper un avenir de plus en plus lointain en faisant appel aux expériences passées fait partie de la faculté de détour qui n'est qu'une composante de l'acte intellectuel » (Fournier, 1999, p.27).

« Il est capable de structurer dans le temps, de situer dans l'espace ; peut-être de décrire les personnages un petit peu et puis de produire un texte structuré dans le temps, de produire un texte avec un vocabulaire varié, avec des mots de liaison, avec une concordance des temps correcte » (Jean-Pierre, CM2, p. 2)

Tous deux pointent que les difficultés peuvent être de l'ordre du repérage dans le temps historique, chronologique : savoir écrire une date, lire l'heure ou mettre en relation avec les positions spatiales relatives aux objets. Les actions rituelles sont structurées dans le temps, elles ont un commencement et une fin. Ces processus débutent au sein de la famille, se poursuivent à l'école. « A l'école, leur contribution essentielle est de permettre à celles-ci de remplir leur fonction sociale, à savoir de produire de la continuité et de la discontinuité culturelle, des ressemblances et des différences sociales dans le temps et dans l'espace » (Wulf, 2005, p. 46).

Les élèves *moyens* ou *en difficulté* ne peuvent prendre en compte, de façon simultanée, les différentes composantes de la langue qui leur permettraient de construire un texte cohérent :

« Et voilà, il n'arrive pas à être en même temps dans " je suis en train de dire mes idées " et écrire pour quelqu'un. [...] Les pronoms, car ils ne se mettent pas dans la tête de celui qui les lit. Ils vont rester dans leur tête à eux et ça va, ça peut manquer de cohérence parce qu'ils n'ont pas... ils ne se sont pas décentrés de leur écrit. » (Charlotte, CM2)

« Quelqu'un qui est performant en production d'écrits, moi, je pense qu'il a une vision un peu générale avant de commencer et il sait où va démarrer son histoire, et il connaît... il sait ce qu'il va raconter au milieu et il a l'idée de par quoi il va finir [...] mais il faut aussi que l'enfant ait du plaisir à raconter et à communiquer et à vouloir communiquer » (Jean-Pierre, CM2)

Le plaisir : notion peu soulevée dans les entretiens et qui a été évoquée par Jean-Pierre Terrail (2006) non seulement dans le plaisir à communiquer mais également dans la satisfaction à récolter les fruits de son travail.

3.2.3.3 *Le vocabulaire et le lexique*

Tous les enseignants réalisent l'importance de la maîtrise du vocabulaire que ce soit en lecture ou en écriture. Les élèves en comprennent-ils les enjeux lors des leçons de vocabulaire, les mises en situation d'apprentissage pour étendre leur *dictionnaire mental* ? Non seulement, il est nécessaire que ces apprentissages fassent sens pour l'élève mais chacun des élèves présent dans la classe doit réaliser qu'il sera susceptible de les réutiliser. Alain Bentolila rappelle à quel point la qualité du vocabulaire rejoint la lecture puis l'écriture. La relation à l'autre se trouve enrichie dans la capacité à trouver le mot juste.

« En découvrant les sons des lettres dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son “dictionnaire mental” afin d’obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. En d’autres termes, le “bruit du mot ” ainsi reconstitué lui permet de s’adresser à ce dictionnaire mental, qui est celui qui lui permet de comprendre les discours oraux, en lui demandant : “ y a-t-il un abonné au numéro que je demande ? ” On comprend alors l’importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu’un enfant doit posséder avant d’entrer en CP. Si, comme c’est le cas pour des enfants qui n’ont pas la chance de bénéficier d’une médiation exigeante, l’enfant ne possède qu’un nombre très restreint de mots souvent peu précis, alors son dictionnaire mental lui répondra le plus souvent : “ il n’y a pas d’abonné au numéro que vous avez demandé ”. Et à force de ne pas recevoir de réponse à sa question, l’enfant risquera d’en déduire “ qu’il n’y a jamais d’abonné ” c’est-à-dire qu’il n’y a aucun sens derrière le bruit qu’il a construit. Ce n’est donc pas le fait de déchiffrer qui sera responsable d’une lecture dépourvue d’accès au sens, mais c’est le déficit du vocabulaire oral qui empêchera l’enfant d’y accéder » (Bentolila, 2004, p.16).

« Ça peut être la culture aussi, la culture familiale, la culture personnelle. Si la lecture fait un peu appel à des connaissances, ou à des savoirs un peu annexes, eh bien, ça fait “ tilt ”, ça fait des connexions avec ce qu’on sait déjà ou pas et si ça n’en fait pas, le sens disparaît un peu. » (Jean-Pierre, CM2)

« Et parfois, c’est des enfants qui ont lu “ voile ” voilà, pff, et eux ils pensent au bateau. Ils ne font pas le lien que dans l’histoire on est en train de parler d’une petite fille musulmane qui se promène devant la mosquée. “ voile ”, c’est ah tiens ! J’ai fait du bateau avec mon père et donc ils n’arrivent pas à faire le lien avec le contexte. »

« Ils font le lien avec une, s’ils en ont une, avec une idée dans leur tête. Mais souvent, voilà... ils ont peu de vocabulaire, et le vocabulaire qu’ils ont, ils font un lien erroné avec ce qu’ils ont dans leur tête, voilà » (Charlotte, CM2)

« Certains enfants ont un langage très familier et en production d’écrits, ils écrivaient comme ils parlaient. » (Viviane, CE1)

Pour Jean-Pierre et Charlotte, l’élève moyen :

« Il réussit par exemple en rédaction à raconter des choses, avec des imperfections en vocabulaire. »

« Ils ont une faible étendue de lexique et de construction de phrases. »

En revanche, le bon élève en lecture :

« va aussi comprendre malgré parfois un lexique difficile ou des mots un peu complexes. Il va réussir soit il les connaît, et il n'y a pas de problèmes, soit il va les deviner d'après le contexte. Il va réussir à avoir une vue un peu plus aérienne que celui qui a des difficultés. »

(Jean-Pierre, CM2)

« a plus cette distance de savoir qu'on n'écrit pas forcément comme on parle. » (Viviane, CE1)

Et certains sont bloqués par le décalage entre leur capacité à utiliser des mots à l'oral et leur incapacité à les retranscrire. Ce surinvestissement dans la maîtrise orale du vocabulaire peut créer une illusion quant à leur capacité à écrire des textes liée à un lexique trop faible.

« Parce qu'il ne sait pas écrire les mots qu'il utilise à l'oral » (Martine, CE1)

3.2.4 Conclusion

Les élèves *ni bons, ni mauvais* en langue écrite peuvent-ils être caractérisés par les enseignants ? Qu'en disent-ils ? Quelle doxa peut-on recueillir ? Quelles expériences peuvent-ils partager ? Quels questionnements peuvent-ils rencontrer ? Eprouvent-ils des difficultés face à ces élèves ? Tel est l'objectif de ces entretiens qui dans un premier temps ne concernent que le recueil des données sur la langue. Chaque champ a été évoqué à travers ces témoignages. Pour les enseignants, les élèves *ni bons, ni mauvais* doivent être vigilants afin de respecter l'équilibre entre le déchiffrement et la compréhension en lecture. Ils témoignent également de leur souci pour que ces élèves réussissent, à équilibrer les exigences de la langue : entre cohérence et respect des règles de l'écrit... C'est pourquoi, ces enseignants s'interrogent sur leur pratique ; les résultats de leurs élèves les stimulent à se poser des questions essentiellement quant à l'équilibre des données instrumentales de la langue et du sens qui leur est octroyé.

Mais les entretiens font ressortir un autre aspect qui aborde des aspects transversaux des apprentissages : qu'en est-il de ces élèves dans la réalité quotidienne de la classe ? Ces réflexions rejoignent-elles celles des pédagogues dont nous avons fait écho précédemment ? Transfert des connaissances, effort cognitif, implicite, mémoire... tels sont les thèmes abordés par les enseignants lors des entretiens et que nous approfondissons dans la suite de cette recherche.

3.3 Les élèves *ni bons, ni mauvais* dans le quotidien de la classe

3.3.1 Transfert, effort cognitif, implicites scolaires... chez élèves *ni bons, ni mauvais*

3.3.1.1 *Le transfert des connaissances*

Jean-Pierre, CM2 constate qu' :

« Il ne réussit pas à réinvestir ce qu'il sait ou ce qu'il a lu, ce qu'il a entendu lire »

Elisabeth Bautier souligne également qu' « il n'y a pas de déplacement, de transformation, de reconfiguration des objets permettant l'apprentissage car cette démarche n'a rien d'un processus spontané » (2007, p. 21). Afin que les élèves puissent saisir que les actions proposées permettent d'apprendre au-delà de leur mise en œuvre, des enseignants tentent des expériences variées : « Un certain nombre de pédagogues ont ainsi été amenés à envisager que ce qui est souvent considéré comme une absence de transfert pourrait disparaître si l'instruction dispensée l'était en situation, c'est-à-dire au cours ou en liaison étroite avec la rédaction » (Fayol, 2008, p. 224). « Utiliser différentes entrées pour aborder une activité, comme le préconise le modèle systémique, multiplie les chances de réussite » (Marot, 2011, p. 265).

Mais quelque soit le niveau scolaire :

« Les causes sont plus complexes, qu'on voudrait bien le croire ! » (Martine, CE1)

Prenons l'exemple de la conjugaison qui n'a de sens que lorsqu'elle est liée à la façon dont on s'exprime et qui peut expliquer le désarroi des enseignants face à la non-réussite des élèves aux exercices de conjugaison au passé simple proposés dans les évaluations nationales.

« Ce sont des choses qui ont été vues, revues et re-revues et cette année vues, revues et re-revues et qui ne sont toujours pas maîtriséesvoilà » (Charlotte, CM2, p. 4)

Charlotte ne pose-t-elle pas la question du manque de liens dans les apprentissages ? Ces compétences sont-elles combinées au service d'un acte important qui est l'acte de lecture ou d'écriture ? « Une information n'est comprise que parce qu'elle est prise dans le réseau que chaque individu a constitué et qui n'appartient qu'à lui. Ce rôle essentiel est de donner sens,

cohérence et continuité à notre vision du monde » (Fournier, 1999, p. 58). Plus cette construction fera appel à l'intelligence, plus elle sera durablement gravée. Et faire appel à l'intelligence, c'est en ce cas solliciter la compréhension afin de donner du sens à ce qui doit être retenu. « Les problèmes métacognitifs ou de mauvaise gestion des processus d'apprentissage entraînent chez les élèves le sentiment de ne pas contrôler leurs apprentissage, d'où une baisse d'intérêt envers les matières scolaires. L'attente d'échec les amène à abandonner facilement devant une tâche difficile » (Saint-Laurent, 2008, p. 176).

« Le mot ne revient pas : “Ben si, tu l'as vu cette année avec moi ! Donc je sais bien que tu l'as vu ! ” Voilà... manque d'ouverture, manque de mémorisation et souvent manque d'intérêt. » (Charlotte, CM2)

3.3.1.2 L'effort cognitif

Soulevons maintenant les réflexions autour de l'effort cognitif que ces élèves devraient fournir pour réussir. Cette notion d'effort s'entend comme un leitmotiv chez les enseignants rencontrés :

« Cela lui demande tellement d'efforts de coder qu'il n'arrivait pas à faire le transfert entre ses idées et l'écrit quoi. » (Viviane, CE1)

« Cela lui demande énormément d'énergie pour réfléchir, pour sortir ses idées. » (Charlotte, CM2)

« Si elle est plus motivée, si c'est un moment où elle a envie de bien faire, alors elle va aller chercher les réponses. Elle va y arriver mais ça lui demande de fournir un réel, un réel travail. » (Jean-Pierre, CM2)

« L'importance d'une opération ne tient pas seulement à sa contribution au produit de l'activité mais aussi à son coût cognitif dans le déroulement de cette activité » (Foulin, 2000, p.65). « Plus les opérations sont automatisées, moins elles nécessitent de contrôle attentionnel et plus l'élève peut réaliser d'opérations simultanées » (Gaonac'h, 1995, p.112).

« Si Agathe¹⁶ a compris à la première lecture, Nolwenn il lui faudra peut-être relire certains passages deux fois, voir un peu plus de deux fois pour arriver à la même

¹⁶ Agathe est répertoriée dans les bons élèves par les évaluations nationales de CE1 et de CM2.

compréhension.

- Pourquoi, cela lui demande plus d'efforts ?

- Parce qu'elle a moins, elle a moins capté à la première lecture. Elle a une compréhension moins fine des choses. Elle va réussir à retrouver les informations mais cela va lui demander des efforts. Alors qu'un élève assez à l'aise va savoir que c'est la fin du texte, va retrouver assez facilement le paragraphe. Donc ça suppose d'être volontaire, ça suppose de fournir un travail supplémentaire par rapport aux autres. » (Jean-Pierre, CM2)

« et puis des élèves qui ne vont pas forcément faire d'erreurs mais pour qui cela demande un effort de lire les sons correctement, les sons complexes. » (Charlotte, CM2)

3.3.1.3 Les implicites scolaires

Dans le chapitre 2 de cette recherche, nous avons vu que ce n'est pas seulement savoir utiliser les compétences scolaires qui fait le bon élève. Comprendre les attentes des enseignants et les implicites de l'enseignement compensent parfois une maîtrise insuffisante des savoirs et des savoir-faire (Cacouault, 2003) ; ce qui est confirmé par Charlotte, CM2 :

« C'est un peu l'élève qui comprend ce qui n'est pas dit mais qui est attendu de manière évidente. Ben, écrire un texte, c'est évident, il faut faire des paragraphes, même si on ne le dit pas... »

3.3.2 La mémorisation chez les élèves ni bons, ni mauvais

La mémoire est par définition la faculté d'enregistrer une information, de la stocker et de la rappeler sur commande ou involontairement. « Seule l'intégration dans notre mémoire permet à une information de trouver sa place dans cette structure complexe où les savoirs patiemment accumulés côtoient les traces d'évènements et de sensations enregistrés jour après jour » (Fournier, 1999, p.58). « Comprendre un texte implique la rétention puis la sélection d'informations qui peuvent être classées en fonction de leur importance dans la compréhension de textes. La mémoire de travail permet de supprimer des informations non pertinentes ou stocker des informations importantes lors de la lecture d'un texte » (Ecal, 2010, p. 105). La mémoire joue un rôle central dans l'apprentissage, tous les enseignants en soulignent l'importance. L'élève perçoit l'information qui va dans la mémoire à court terme ou de travail pour une courte période. La mémoire de travail est la partie active de la mémoire immédiate, celle où se font les opérations mentales. Elle a une capacité limitée. C'est surtout

en rapport avec la mémoire de travail que les élèves en difficulté ont des faiblesses. Pour retenir l'information, l'élève doit utiliser une stratégie afin de la maintenir active dans sa mémoire de travail, de la transférer et de l'emmagasiner ensuite dans sa mémoire à long terme. La capacité limitée de la mémoire de travail exige que l'élève regroupe l'information pour ne pas la perdre. Les problèmes de mémoire seraient à l'origine de difficultés de compréhension en lecture : l'élève ne peut en même temps déchiffrer les mots et garder l'information sur un texte dans sa mémoire de travail (Saint-Laurent, 2008, p. 174).

« Même en voyant les mots souvent, la mémoire, cette mémoire orthographique fonctionne mal. » (Viviane, CE1)

« C'est un enfant qui oublie ce qu'on lui demande de raconter et qui va parfois s'écarter ou raconter des choses qui n'ont pas trop d'intérêt. Enfin, une idée lui vient, il la trouve drôle alors il la couche sur le papier alors que ce n'est pas ce qu'on demandait. Il a oublié le thème, il a oublié qu'elle était la consigne parfois... » (Jean-Pierre, CM2)

Quant au bon élève :

« Un élève bon en lecture, c'est un élève qui a de la mémoire et qui est capable de se rappeler ce qu'il a lu et même en fin de texte, il sait ce qu'il a lu avant... ce qui lui permet de comprendre ce qui est donné.... » (Charlotte, CM2)

« Un bon élève en lecture, c'est un élève qui sait déjà lire, qui va être capable de lire un texte assez long et qui au fur et à mesure va garder les informations pour comprendre la suite » (Jean-Pierre, CM2)

Il n'existe pas un seul type de mémoire mais de nombreuses mémoires de natures différentes et plus ou moins développées chez chacun d'entre-nous : la mémoire visuelle, la mémoire spatiale, la mémoire verbale ou auditive...

« Oui, la différence avec les bons élèves, ils ont une mémoire visuelle des mots, ils apprendraient vite la bonne orthographe et les élèves moyens vont être obligés de rabâcher ces mots pour les connaître. » (Viviane, CE1)

« L'élève moyen va devoir les répéter pour les apprendre, les assimiler. » (Jean-Pierre, CM2)

Si toutes ces formes de mémoire se localisent dans des zones bien précises du cerveau, elles obéissent toutes aux trois règles de base : acquisition, stockage et rappel. De manière générale, « les activités cognitives et en particulier les activités cognitives complexes telles que celles auxquelles les enseignants et les élèves peuvent avoir affaire impliquent de conserver en mémoire à court terme tout un ensemble d'informations qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche » (Gaonac'h, 1995, p. 58). Ceci dit, il ne faut pas confondre assimilation et mémorisation : la première relève de l'intelligence qui fait sienne une nouvelle connaissance en la construisant et la modelant à sa manière ; tandis que la seconde intervient ensuite seulement dans un but de rétention. « Une mémorisation brute (le fameux par cœur) présente peu d'intérêt parce que coupée de toute signification, elle laisse souvent des traces mnésiques peu durables » (Fournier, 1999, p. 54). Cette mémoire brute peut faire illusion sur les capacités de ces élèves à s'approprier, à construire une réflexion sur les apprentissages : ces paillettes trop facilement scintillantes peuvent tromper parents et enseignants.

3.3.3 Conclusion

A la lecture de ces témoignages, les enseignants partagent leurs expériences sur les élèves *ni bons, ni mauvais* en lecture-écriture : difficultés à déchiffrer, à faire de lien entre les connaissances, à donner du sens et de la cohérence dans les écrits, à mémoriser les règles... d'où, un coût cognitif et une énergie à déployer plus importants afin de répondre aux exigences scolaires. Ils partagent également leur sentiment d'impuissance face à ces élèves dont les résultats fluctuants les déstabilisent. Le témoignage de Jean-Pierre donne des éléments de réflexion quant à l'importance de la prise en compte des particularités de chacun et d'un cercle vertueux à proposer « car face à l'échec, non seulement ils n'acquièrent pas de nouvelles compétences, mais l'échec qu'ils vivent renforce le sentiment d'impuissance et le cercle continue » (Saint-Laurent, 2008, p. 176).

« C'est un peu un engrenage vers la difficulté, vers la facilité et vers la réussite. L'engrenage vers la difficulté, ce n'est jamais perdu et mon objectif, c'est de donner le goût de lire, et de montrer que c'est une richesse, que c'est un plaisir et que c'est essentiel. »

La solution est-elle de proposer des activités ou des documents de niveaux inférieurs ou de réfléchir les activités en fonction de ce que les élèves savent et aiment faire ?

« Mais quand en CM, le déclic n'est pas là. Les textes présentés peuvent être un peu plus difficiles, les textes des évaluations le montrent et à ce moment là, la confiance en soi peut disparaître ou être moins présente et ça n'incite pas forcément à lire. Ce n'est pas forcément l'école qui va faire inverser la tendance ou il faut, il faudrait proposer des activités ou des documents, un petit peu de niveaux inférieurs de manière à renverser la vapeur. » (Jean-Pierre, CM2)

Vaste domaine de réflexion pédagogique sur lesquels les pédagogues émettent des avis : « Les enseignants sont parfois démunis à l'idée d'agir pour aider ces élèves qui n'apprennent pas aussi facilement que les autres » (Marot, 2009, p. 102). « La difficulté intellectuelle est incontournable » (Terrail, 2006) ; il ne faut ni *sous ajuster*, ni *sur ajuster* les pratiques pédagogiques (Bautier, 2007) et Stéphane Bonnéry (2003) rappelle que « le décrochage de l'intérieur sous tend que la rupture n'a pas eu lieu d'un seul coup. »

Dans le deuxième chapitre, à l'aide de données théoriques, nous allons présenter les particularités de la langue écrite. En effet, notre recherche de caractérisation concerne l'élève *entre-deux* dans son rapport à un savoir particulier, choisi dans le cadre de cette recherche, ici, la langue écrite. Dans un premier temps, quel rapport l'élève *ni bon, ni mauvais* peut-il entretenir avec la langue écrite ? Puis, ce qui existe dans les classes peut-il aider à la caractérisation de l'élève *entre-deux* ? Que ce soit les méthodes d'enseignement ou les épreuves étalonnées, ces outils offrent-ils des moyens aux enseignants afin d'établir le profil de lecteur-scripteur de l'élève *entre-deux* ?

Chapitre II

L'élève *ni bon, ni mauvais*

et

l'apprentissage du lire-écrire.

CHAPITRE II : L'ÉLÈVE *NI BON, NI MAUVAIS* ET L'APPRENTISSAGE DU LIRE-ECRIRE

Notre population de recherche est bien sûr concernée par tous les aspects évoqués précédemment mais aucun élément n'est fourni pour identifier son profil au niveau des compétences acquises ou non acquises en maîtrise de la langue. En essayant de clarifier cette notion d'élève *entre-deux*, des éléments ont été apportés concernant les élèves eux-mêmes puis concernant les pratiques enseignantes. Les lectures effectuées ont donc mis en exergue que tout ce qui affecte le développement affectif et intellectuel d'un enfant a des retentissements sur les apprentissages comme celui de l'écrit : déficit sensoriels, carences affectives, difficultés sociales ; que les enseignants doivent être vigilants face à leurs pratiques pouvant dévier vers du *sur ajustement* ou *sous ajustement*. Celles-ci ne peuvent en aucun cas amener les élèves, entre-autres ceux de notre population, à saisir les enjeux pour une construction intellectuelle des savoirs. Ces éléments de compréhension sont à prendre en compte mais ne nous semble pas suffisants pour aller au bout de cette recherche de caractérisation. C'est pourquoi, il semble pertinent d'aller du côté de l'objet enseigné, c'est-à-dire la langue française, pour tenter de repérer des éléments porteurs de sens. En effet, la langue française n'a-t-elle pas des singularités épistémologiques qui, pour reprendre l'expression de Bachelard, entraînent tous les apprenants vers des obstacles difficiles à surmonter ? Une meilleure connaissance de ces singularités n'en favoriserait-elle pas un enseignement plus juste ?

Actuellement, les éléments fournis pour avancer dans la recherche concernent les élèves *ni bons, ni mauvais*. Comment se situe-t-il par rapport à la lecture-écriture ? En quoi l'apprentissage du français peut-il générer ces élèves ? Quelles sont les caractéristiques de ce savoir particulier perçu comme étant la *culture savante* ? En effet, l'enseignant est un spécialiste autant de la transmission du savoir que du savoir lui-même. L'important est ce que

connaît l'enseignant sur ce savoir particulier et comment le transmettre. Dans un premier temps, nous situons l'élève *ni bon, ni mauvais* par rapport à l'apprentissage du français.

1 L'élève *ni bon, ni mauvais* et l'apprentissage du français.

Parler, lire, écrire sont les composantes de la langue française. Écoutons Martine, enseignante en CE1, qui partage cette expérience dans la prise de conscience pour les élèves de cette difficulté didactique à établir des liens entre celles-ci.

« Oui, c'est vraiment la difficulté d'établir un lien entre ce que je dis, ce que j'écris et ce que je lis... C'est le même code mais ils ne le savent pas, ils prennent les trois de façon séparée. Quand je lis, je lis ; quand j'écris, j'écris et quand je parle, je parle alors que tout est bien imbriqué l'un dans l'autre. » (Martine CE1)

Gaston Bachelard spécifie que « dans la formation d'un esprit scientifique, le premier obstacle, c'est l'expérience première » (Bachelard, 1986, p. 23). « Mais l'obstacle n'est pas au sens propre, ce qui se tient là devant, ce qui gêne le passage [...] Penser l'obstacle exige au contraire d'imaginer un empêchement intérieur au mouvement de connaître, au cœur même de la pensée » (Fabre, 1995, p. 83). La première expérience dans le domaine de la langue, n'est-ce pas d'abord la langue orale ? Cette première expérience maîtrisée doit se confronter à une réalité inconnue jusqu'alors. L'élève n'avait pas mesuré la complexité de cet objet d'apprentissage.

« Ils utilisent un langage oral qu'on ne retrouve pas à l'écrit. Le langage oral jusqu'au CP n'est pas forcément le langage écrit que l'on lit ou qu'ils entendent quand on leur lit des histoires, cela ne semble pas la même chose. C'est vrai que la forme négative ou qu'un tas de formes autres ne sont pas utilisées à l'oral, donc ils ne font pas de lien... » (Martine CE1)

En CM2, le constat est le même :

« Les faibles en écriture, il y en a plusieurs, c'est du fait qu'à l'oral, certains élèves ont une faible étendue de lexique et de construction de phrases. Ils parlent "moquette" ici !

- C'est-à-dire ?

- Ah ben, “ y a fait ça mon grand frère”, “ oh la, la, attends y a fait ça mon frère ? ” A l’écrit... ils écrivent comme ils parlent et comme ils parlent de manière erronée, ils écrivent de manière erronée.» (Charlotte, CM2)

A la lecture de ces témoignages, nous sentons que ces élèves doivent s’approprier un savoir autre que celui qu’ils pensent maîtriser. « L’écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l’oral par les élèves et celles qui organiseront les premières phrases soumises à leur lecture exige que dès le début du cycle II, on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte implicite d’une organisation et de règles d’organisation des phrases que l’oral ne lui a parfois pas révélées » (Bentolila, 2004, p. 16). Et *se plonger* dans ce savoir collectif, culturel différent du leur, nécessite d’entrer dans une dynamique autre qui va leur faire embrasser un nouvel univers intellectuel. Pour accéder à cette attitude constructive, Jean-Pierre Terrail insiste sur l’importance de *laisser à la porte de la classe* les difficultés psychologiques des enfants car les enseignants n’ont pas les moyens d’y remédier. En revanche, Serge Boimare propose une prise en compte des questions existentielles de ces jeunes tout en conservant cette volonté de transmission des savoirs (2008, p. XIII). Il reconnaît qu’on ne peut s’immiscer dans la vie des enfants en les laissant parler librement mais qu’on ne peut non plus les faire taire.

Revenons aux spécificités de la langue, comment peuvent-elles favoriser l’émergence de ce profil d’élèves ? Est-il pertinent de parler d’*obstacles épistémologiques* de la langue française dans le cadre de l’apprentissage pour mettre en lumière la question de l’élève *ni bons, ni mauvais* ? Nous parlons d’*obstacles épistémologiques* au sens qu’en donne Gaston Bachelard, car « c’est en terme d’obstacles qu’il faut poser le problème de la connaissance scientifique. Il ne s’agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d’incriminer la faiblesse des sens de l’esprit humain : c’est dans l’acte même de connaître, intimement, qu’apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles. C’est là que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c’est là que nous décèlerons des causes d’inertie que nous appellerons obstacles épistémologiques » (Bachelard, 1986, p. 23). « L’obstacle n’a pourtant rien d’un blocage psychologique [...] il ne désigne pas les avatars d’une histoire psychologique singulière, mais bien une “erreur commune et normale ” chez le chercheur comme chez l’élève. [...] l’obstacle est sous le signe du “ on”, de la généralité, bref, tout le monde se trompe ainsi ! [...] Mais

toute erreur ne cache pas un obstacle : seulement celles qui se produisent aux points de fractures du savoir » (Fabre, 1995, p. 84-89) et « c'est une erreur normale, générale, résistante et récurrente qui signale l'obstacle » (Fabre, 1999, p. 160). Certains élèves surmontent ces obstacles, et d'autres ont toujours du mal car ils n'en comprennent ni la nature ni les enjeux. Si ces obstacles ne sont pas surmontés, ils joueront des tours à l'élève *ni bons, ni mauvais* quand il s'agira d'accéder à la compréhension de textes plus complexes ou en production scripturale. En effet, dans un système alphabétique idéal, la correspondance entre sons et lettres serait absolue. A chaque phonème correspondrait un seul graphème. Or, dans les langues naturelles, les correspondances entre phonèmes et graphèmes sont plus ou moins régulières d'un système à l'autre et entraînent des difficultés variables de traitement et d'apprentissage. Cette prise de conscience d'une non-correspondance phonème-graphème « provoque chez le sujet une rupture cognitive » qui s'apparente à un obstacle car « toute difficulté ne fait donc pas obstacle, mais seulement celle qui oblige à un reniement des schèmes antérieurs » (Fabre, 1999, p. 164).

Etudions maintenant quelques *nœuds épistémologiques* propres à chaque pilier de la langue que sont *le parler, le lire et l'écrire*. Peuvent-ils créer des obstacles pour certains élèves ? Tous ne seront pas présentés ; certains seront choisis en fonction de leur pertinence en lien avec la problématique de recherche.

1.1 Les pratiques langagières des élèves *ni bons, ni mauvais*.

Parler, c'est être en prise avec la situation et mettre son propre discours en relation avec elle ainsi qu'avec ses interlocuteurs. Ce désir d'entrer en relation prend ses racines dans la petite enfance. Il faut se rendre compte qu'en 1950, quand un enfant voulait communiquer avec un proche à distance, il devait écrire. Aujourd'hui, cette communication passe par l'oralité. Dans les années 1970, l'école était si peu préparée à devenir un lieu de parole, celle des élèves, que la *priorité* affirmée dans les textes d'orientation de la vaste réforme des enseignements du français de l'époque demeureront longtemps mal comprise par les enseignants.

L'oral a trouvé une nouvelle place grâce à l'enseignement du français langue étrangère qui privilégie l'approche communicative. Les nouvelles technologies orientent également vers de nouvelles évolutions. L'école, parce qu'elle est un lieu de formation intellectuelle et d'instruction, nécessite un langage plus abstrait que celui de la vie quotidienne. Elle présente

en effet des usages du langage qui se différencient des usages ordinaires : parler/écrire à l'école, c'est justifier une réponse, c'est expliquer comment on est arrivé à un résultat, c'est être capable de prendre la langue et le langage comme objet d'étude (Reuter, 2007). De plus, « en cycle III, l'approche langagière, enclenchée avant la production écrite, évite l'appréhension d'une entrée douloureuse dans le code écrit » (Marot, 2011, p. 220).

1.1.1 La maîtrise du vocabulaire

1.1.1.1 *Le positionnement du vocabulaire*

Nous avons vu que le langage doit parler *juste* afin d'exprimer le cheminement intellectuel de l'élève et qu'il doit être suffisamment élaboré pour exprimer ce que chacun ressent. Même dans les problèmes les plus sommaires, le langage est toujours présent, le plus souvent de façon intérieure. Le langage *restreint* dont parle Basile Bernstein dépasse de loin une simple pauvreté de vocabulaire : c'est toute une structuration logique qui est en cause... Il part de la conclusion à laquelle ont abouti un grand nombre de recherches, notamment la sienne, selon laquelle le niveau linguistique est indépendant du potentiel intellectuel mesuré par des tests chez les enfants de classe ouvrière. Les recherches d'Elisabeth Bautier confirment qu'il ne s'agit pas de penser les différences entre les élèves en termes de langue mais en termes de mode d'utilisation du langage et de rapport au langage, en intégrant de manière centrale la question du sens de l'activité langagière pour les locuteurs, dans les situations où ils se servent du langage. Longtemps, les enseignants ont cru que les simples leçons de vocabulaire permettraient à tous les élèves de progresser. Ce que l'on ne comprenait pas, c'est que le problème était autrement plus complexe qu'une simple affaire de mots. « *Donc, il y a vraiment, la capacité à attraper un mot, un jour et de le mettre dans sa tête pour longtemps qui n'est pas là ; Car les enfants ont appris les mêmes mots de vocabulaire, le même jour, qu'ils ont écrit dans leur cahier de vocabulaire [...] voilà... manque d'ouverture, manque de mémorisation et souvent manque d'intérêt en fait... pourquoi, retenir ce mot qui n'a pas d'intérêt, donc...ils ne les retiennent pas... je dirai ça* » (Charlotte, CM2). En effet, à l'école, il s'agit non seulement d'augmenter chez les élèves le stock lexical *passif* (les mots compris) mais également et surtout le stock lexical *actif* (les mots disponibles en production). La qualité du vocabulaire d'un élève ne peut se restreindre au seul comptage car le mot doit être lié à son sens, à ses synonymes ou contraires... Et c'est ici, entre autres, que l'élève *moyen* peut faire illusion dans le sens où il peut avoir acquis un certain vocabulaire peu

important mais néanmoins suffisant pour se faire comprendre. Il peut avoir un vocabulaire minimum sans avoir une richesse suffisamment grande pour exprimer toute la complexité de ses idées. Car non seulement le langage doit pouvoir se servir d'adverbes, de prépositions, de conjonctions pour que les facultés intellectuelles puissent continuer à se développer, mais il doit aussi devenir objet de réflexion *désintéressée* (Cherkaoui, 2010, p. 63). Comme le langage permet la construction de la personne au-delà d'un nombre de mots acquis ou non acquis, il est primordial d'y apporter toute la vigilance nécessaire quant à son développement.

La question du vocabulaire est donc incontournable pour maîtriser la langue française mais un autre aspect est à considérer : comment se positionne ce vocabulaire ? Est-ce un vocabulaire *culturel* c'est-à-dire rattaché à la littérature de jeunesse, aux comptines, aux contes traditionnels comme cela est mentionné dans les instructions officielles ou est-ce un vocabulaire marqué par l'imitation de la télévision, des jeux vidéos ou par le manque de réelles communications dans l'environnement familial de l'élève ? Une enseignante de CP rencontrée lors de l'enquête du Master 2 notait qu'un tiers des élèves de sa classe avait eu un MP3 à l'occasion de Noël. Elle se questionnait quant à la qualité des échanges verbaux dans ces familles... ou cette enseignante de CM2 qui admet que ses élèves « *possèdent sûrement du vocabulaire précis autre que de la culture générale... par l'ouverture familiale ou les jeux de DS, ça ouvre un peu sur un certain domaine, voilà...* » (Charlotte, CM2)

1.1.1.2 Pour une réflexion sur un objet d'apprentissage

Auparavant alors que dans les productions orales, l'élève prononce des sons sans le savoir, on lui demande désormais de se situer *hors-jeu* par rapport à ses jeux de langage. Ainsi, en se plaçant dans cette nouvelle position par rapport au langage, l'élève découvre un monde de relations tout à fait inédit qui prennent difficilement sens pour l'élève *ni bons, ni mauvais*. Il doit apprendre à *rapprocher* des mots qui ont une syllabe ou une lettre en commun (table et tapis), qui possèdent les mêmes lettres mais dans un ordre différent (lapin et alpin), qui ont le même nombre de syllabes (étoile et légume)... Il apprend à ordonner des mots selon un ordre conventionnel (ordre alphabétique, jours de la semaine...). Il apprend donc à classer des unités (signifiantes ou non) selon des critères morphologiques (plan signifiant). Il éprouve très tôt, très concrètement ce que François de Saussure appelait les *rapports associatifs* ou *paradigmatiques* (Lehire, 1993, p. 7) puisqu'il doit prendre conscience entre-autres de la structure phonique du mot, de sa décomposition et le reconstituer volontairement en signes

graphiques. « Mais comment reconnaître ce qu'il y a de commun entre *danger*, *manger*, *ranger*, *langer*, sans procéder à cette abstraction du sens, du point de vue duquel ces mots n'ont rien en commun ? Or, tous les élèves de CP observés par Bernard Lahire sont mis en difficulté par cette exigence, sans exception » (Terrail, 2004, p. 89). De nombreux jeux vocaux, chants, comptines sont proposés afin de faciliter « une bonne imprégnation de la langue française » (Marot, 2011, p. 97). Jeux de mots et jeux de sons sont autant d'ouverture à la découverte que les mots sont porteurs de sens.

1.1.2 La prononciation

1.1.2.1 *L'élève entre-deux et la prononciation*

La prononciation en tant que forme orale de la langue joue un rôle important qui dépasse parfois l'élève *ni bons, ni mauvais*, celui-ci n'en saisissant pas toujours les enjeux. Les oreilles, la langue et les cordes vocales sont des outils au service d'une bonne prononciation que l'élève *ni bons, ni mauvais* doit apprendre à connaître et à maîtriser.

Le fait que les cordes vocales vibrent ou non joue un rôle linguistique primordial. Elles fournissent un paramètre important permettant de distinguer les sons et donc les mots entre eux. On appelle ce paramètre *sonorité*. La distinction entre [s] (sourde) et [z] (sonore) se retrouve avec les fricatives [f]-[v] et [s]-[z] ; [p] et [b] ; [t] et [d] ; [k] et [g] (Tranel, 2003, p. 281). Y a-t-il un accent en français ? Certains en doutent. Cependant, la France apparaît coupée en deux par l'accentuation, finale au Nord, sur l'avant-dernière syllabe au Sud, et la courbe intonative et le rythme suffisent souvent à caractériser un accent social ou régional. C'est le rythme de la phrase, une courbe qui fait en général monter la voix pendant un temps puis la fait descendre ensuite jusqu'à son terme. C'est si l'on veut l'*air* qui accompagne les paroles et leur donne sens. Les variations jouent un rôle linguistique très important donnant aux phrases divers profils mélodiques qui permettent de distinguer une affirmation comme : *le petit chat est mort* d'une question : *le petit chat est mort ?* Ces exercices nécessitent une approche individuelle de l'apprentissage qui par manque de temps et d'espace sont parfois mis de côté par les enseignants. Et pourtant, l'élève *ni bons, ni mauvais* ne peut saisir, découvrir tout seul ces implicites de la langue qui faute de ne pas être enseignés risquent de lui faire défaut plus tard pour la poursuite de sa scolarité.

Un deuxième aspect, travaillé à l'école, est l'oralisation des textes écrits (Elalouf, 2001, p. 249). Écoutons ce témoignage d'enseignant suite à une expérience autour de « “Écrire en maternelles et mettre en scène son récit”. La mise en scène nécessita que le message transmis au public soit compréhensible, de façon explicite. Pour la diction, l'investissement corporel et vocal a permis de trouver des rythmes musicaux mais également d'insister sur tel ou tel état de sentiment. Ce travail d'oralisation a encouragé le jeune élève à exprimer sa pensée et à entrer dans l'interprétation d'une phrase » (Marot, 2011, p. 89). En effet, à l'oral, l'intonation, le débit, l'intensité de la voix signalent les intentions du locuteur. L'intonation interrogative, par exemple, est susceptible de variantes qui expriment selon le cas l'étonnement, l'irritation, le soulagement... ce que le point d'interrogation à l'écrit ne suffit pas à expliciter (Tomassone, 2001, p. 202). L'élève *ni bons, ni mauvais* éprouvera de nombreuses difficultés à percevoir ces intentions du locuteur. Dans sa tête, tout se mélange, trop d'aspects à maîtriser...

1.1.2.2 Pour un positionnement de l'élève

La qualité du vocabulaire que nous avons évoquée est également au service de l'expression de l'élève pour des prises de parole, des points de vue... Non seulement la prise de parole nécessite une maîtrise de vocabulaire mais comme elle est immédiate, elle a de par sa nature même quelques spécificités. Elle peut utiliser des procédés pour retenir l'attention : mimiques, gestes, intensité ou douceur de la voix... Grâce à des effets d'intonation, on peut manifester toutes sortes de nuances de sentiments, comme la surprise, l'indignation, la moquerie, le doute... Elle peut par exemple indiquer si une réponse brève comme *oui* veut dire *peut-être* ou *non* ! (Tranel, 2003, p. 279) Le communicationnel et l'affectif se mêlent donc au linguistique et la gestuelle, pratique langagière, est partie prenante du discours. Ce premier aspect rejoint les instructions officielles car non seulement « l'élève doit raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée mais également prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue. » En fin d'école maternelle et en fin de cycle II, l'élève est capable « d'échanger, questionner, justifier un point de vue... » (Bulletin Officiel du 19 juin 2008) Écoutons un autre témoignage soulignant l'importance des pratiques langagières en CM2 : « Grâce à ce projet, nous avons pu redonner à l'oral toute sa place ; oral trop souvent mis de côté dans notre pratique en cycle III. Nous avons découvert des compétences insoupçonnées pour quelques enfants [...] Ce travail a permis d'améliorer considérablement l'expression orale : articuler,

choisir des mots pour dire, préciser mais aussi savoir se faire entendre et comprendre de l'autre. L'écoute active a été un atout de ce projet : pouvoir critiquer et entendre la critique en vue de la compréhension de son texte » (Marot, 2011, p. 264).

On voit que la pédagogie du français parlé a pour versant nécessaire une prise au sérieux de la parole humaine qui implique, plus qu'on ne le voudrait parfois, la personne, et non seulement l'individu élève. En ce sens les propositions pédagogiques de Serge Boimare permettent la prise en compte globale de la personne avant de pouvoir traiter scolairement avec l'élève. Une vigilance est de mise également envers les élèves qui ne privilégient pas ce moyen de communication et qui malgré tout construisent leur pensée. L'élève *ni bons, ni mauvais* peut être capable *d'échanger, de questionner...* Justifier un point de vue est une compétence qui peut être laissée de côté car l'élève *ni bons, ni mauvais* n'en percevant pas les enjeux ne va pas se motiver pour la maîtriser. Et pourtant, en cycle III puis au collège, l'expression des émotions, la pensée personnelle, la réflexion sont des points incontournables à maîtriser pour une poursuite sereine de la scolarité. Cette maîtrise concerne non seulement les compétences scolaires mais au plus haut point les rapports sociaux que tout à chacun peut entretenir. Écoutons ce témoignage d'enseignant de cycle III : « Ce qui semble primordial pour les élèves de notre établissement, souvent en situation de pauvreté de vocabulaire, c'est l'acquisition de mots, d'un capital suffisant de mots pour résoudre leurs conflits autrement que par la violence » (Marot, 2011, p.155).

Nous voyons que nous sommes avant tout des *hommes de parole*. C'est la culture qui pourra éventuellement faire de nous des *hommes de l'écrit* (Ferrand, 1992, p. 14). Les premières traces de l'écriture n'ont que six mille ans alors qu'on trouve des indications du langage parlé il y a deux millions d'années. Ainsi, lire est l'acte fondateur de toute notre culture occidentale : on n'écrit que pour être lu ; il n'y a pas de texte sans lecteur qui lui donne vie et sens. Mais pourquoi lire ? Pour vivre harmonieusement dans la culture qui est la nôtre en accédant aux plaisirs de la lecture et aux pouvoirs que donne la maîtrise des textes tant littéraires que documentaires (Genouvrier, 2003, p. 501). Dans un environnement où l'écrit est omniprésent, l'élève a élaboré une représentation de cet objet particulier. Mais quelle représentation pour l'élève *ni bons, ni mauvais* ? Des études montrent qu'avant même d'apprendre à lire, les enfants ont une certaine connaissance de la finalité de la lecture et des principales conventions de la manipulation de l'écrit comme la directionnalité. Ils connaissent

également certaines caractéristiques des lettres et peuvent en nommer certaines... Ces connaissances sur les traits généraux de l'écrit et ce début de maîtrise des traits graphémiques ont souvent été considérées comme des facteurs facilitant l'apprentissage ultérieur de la lecture (Gombert, 1990, p. 199). Certes, mais les élèves arrivent-ils tous avec ce bagage minimum de connaissances ? Les enseignants rencontrés en 2010, à l'occasion du Master II, ont partagé leurs préoccupations face à cette hétérogénéité non seulement devant le désir d'apprendre mais également vis-à-vis des compétences qui devraient être acquises à la fin de l'école maternelle. Ces préoccupations rejoignent le rapport du Haut Conseil de l'Education de septembre 2007, consacré à l'école primaire, qui pointe également un certain nombre de questions : la liaison maternelle-primaire n'est pas satisfaisante, la rupture étant trop forte entre la GS et le CP ainsi que l'incohérence du cycle II : la première année de ce cycle appartient également au cycle I ...

1.2 L'élève *ni bon, ni mauvais* face au décodage et à la compréhension.

Apprendre à lire consiste donc à mettre en connexion deux systèmes cérébraux présents chez le très jeune enfant : le système visuel de reconnaissance des formes et les aires du langage. Les recherches sur l'organisation du cerveau font apparaître des différences dans le fonctionnement des deux hémisphères cérébraux. Pour un droitier, c'est l'hémisphère gauche qui contrôle la partie droite du corps et réciproquement. L'hémisphère gauche contrôle les activités verbales comme la lecture et l'élocution, c'est un outil d'analyse et de précision, il est l'organe de la logique et du rationnel. Tandis que l'hémisphère droit permet la perception des relations spatiales et la reconnaissance des formes, il est l'organe de l'intégration et de la synthèse, il est le support de l'intuition. Stanislas Dehaene, titulaire de la chaire de psychologie cognitive expérimentale, publie un ouvrage dans lequel il explique les exigences du fonctionnement cérébral. Les études montrent que la capacité à reconnaître la symétrie fait partie des compétences essentielles du système visuel : elle facilite la reconnaissance des objets indépendamment de leur orientation. Lorsqu'un enfant apprend à lire, il doit donc *désapprendre* la généralisation en miroir avant de comprendre que *b* et *d* sont des lettres différentes. Pour distinguer ces lettres, nous avons besoin des informations sur l'orientation spatiale que fournit notre système dorsal (Dehaene, 2007, p. 377). Lui seul peut dire si la lettre est tournée vers la droite ou vers la gauche. Ce désapprentissage qui va à l'encontre des capacités spontanées du système visuel, constitue une étape difficile pour l'élève *ni bon, ni mauvais*.

Ces explications permettent de saisir par quels processus se mettent en place les mécanismes facilitant le passage de la vision du texte à sa compréhension et comment la compréhension du sens de l'écrit nécessite à la fois la prise de conscience du son de chaque signe graphique représenté ainsi que de la mobilisation des données incluses dans les différents lexiques contenus dans le cerveau, en particulier ceux qui permettent la reconnaissance de la forme orthographique et grammaticale des mots. Mais ces mots, comment l'élève *ni bon, ni mauvais* les appréhende-t-il ? Car si l'existence des mots semble aller de soi pour tout locuteur, la définition du terme et du concept pose également de difficiles problèmes aux linguistes !

1.2.1 La découverte du concept *mot*

Le mot écrit est un élément linguistique significatif formé d'une suite non aléatoire de lettres entourées par deux blancs. « La suite continue des sons de la langue parlée est rendue à l'écrit, par une suite discontinue de graphismes qu'on appelle les mots. Ils sont séparés par des blancs qui ne correspondent pas à des silences ou à des pauses dans la langue parlée. Il faut apprendre à découper en mots » (Lehire, 1993). Mais que fait-on des unités telles que *chef d'orchestre, pomme de terre* qui ont trois mots typographiques, mais un seul élément significatif (Colin, 2003, p. 391) ? Ce découpage en mots distincts les uns des autres et séparés par des blancs n'a de sens que pour celui qui prend le langage pour *objet d'attention et de manipulation*. L'élève *moyen* prend-il facilement le langage pour *objet d'attention et de manipulation* ? Cette rupture est-elle trop brutale ? De nombreuses expériences ont montré que beaucoup d'élèves au début de l'apprentissage de la lecture (vers 6 ans) ne connaissent pas les termes utilisés par les maîtres comme les mots *mot* et *phrase*. Bowey et Tunmet (1984) soulignent que la maîtrise complète du mot exige trois choses :

- 1) la maîtrise du mot comme unité de langage
- 2) la maîtrise du mot comme label phonologique arbitraire
- 3) la compréhension du terme métalinguistique *mot*

Ces capacités ne sont pas clairement attestées avant sept ans alors que les plus jeunes des élèves sont en classe de CP à cinq ans et neuf mois. En effet, « une chose est d'être contraint, dans des tâches métalinguistiques, par l'évocation de sa propre expérience pragmatique, autre chose est d'être capable, par exemple dans une tâche de définition, de rendre explicite ce qui est implicite dans l'utilisation du langage » (Gombert, 1990, p. 107).

Notre expérience fait constater que cette étape se met difficilement en place car pour identifier les mots, le lecteur doit donc établir une correspondance entre la forme physique (visuelle) du mot imprimé sur la page et une représentation mentale abstraite de cette forme stockée dans sa mémoire permanente. C'est cette opération mentale qui permet de récupérer le sens de chaque mot afin de l'intégrer pour la compréhension des phrases.

Une fois que l'élève a saisi à quoi correspond un mot, il doit donc apprendre que celui-ci est constitué de lettres, que la nature de ces lettres, que leurs nombres : *dans*, *danse* et que leur ordre doivent être considérés : *pirate*, *partie*, qu'ils diffèrent par l'orientation des lettres : *pain*, *bain* et que le mot correspond à une combinaison de voyelles et de consonnes. A l'école, on combine donc des lettres pour obtenir des syllabes, puis des mots pour obtenir des phrases en les mettant dans tous les sens possibles : c'est le début de la grammaire.... « Tout ceci change radicalement l'élève de la production de sens du langage oral auquel il était habitué » (Lehire, 1993, p. 8). Il a à décontextualiser les mots de la langue, à les déconnecter de leur usage ordinaire et à les recontextualiser dans le travail spécifique de l'apprentissage de la lecture où, à cet instant-là, ils ne valent que pour leur aspect phonique. Il s'agit de *réfléchir* sur la langue. Lors de ce travail de compréhension, l'élève forme des hypothèses et recherche des informations qu'il expose à son entourage : le langage oral lui sert alors à réfléchir sur le langage, tant oral qu'écrit. Des allers-retours entre les deux modalités sont fréquents, « ce qui explique que la précision et la complexité du langage oral influencent directement le travail cognitif sur l'écrit » (Chauveau, 2001, p. 133). Le langage est pris comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même dans sa logique interne de fonctionnement et, en l'occurrence dans sa logique phonologique de fonctionnement.

Cette modification de registre, si elle n'a pas été anticipée en classes maternelles, crée effectivement une telle rupture que l'élève *ni bons*, *ni mauvais* désireux de répondre à la demande de l'enseignant essaie dans un premier temps de le satisfaire. Mais si le saut est trop important il finira par abandonner toute tentative, difficulté remarquée par les enseignants interviewés lors du Master II.

Un deuxième nœud épistémologique retenu pour cette recherche est la difficulté pour l'élève *ni bon*, *ni mauvais* à accéder à la conscience phonémique car pour comprendre le principe alphabétique, un élève doit être à même de concevoir que les mots parlés sont constitués de phonèmes.

1.2.2 La conscience phonémique

Si l'élève identifie les phonèmes (élément linguistique fondamental), tout va bien. Mais ce repérage des phonèmes est parfois trop ardu pour certains mots. Certains enseignants privilégient « l'épellation alphabétique car les sons complexes sont une limite à l'entrée phonique : la forme sonore n'indiquent pas comment l'écrire, il faut simplement observer sa forme visuelle » (Marot, 2011, p. 106). Afin d'accéder à la conscience phonémique, la segmentation syllabique est un support qui va permettre à l'élève de découvrir sa langue et ses premières particularités. Cet apprentissage est plus facile pour les voyelles car leur nom se confond avec leur valeur phonémique. Elles peuvent être prononcées isolément, leur représentation par une lettre est facilement acceptée par les élèves. En revanche, beaucoup de consonnes ne sont prononcées qu'en co-articulation avec une voyelle. L'élève *ni bons, ni mauvais* peut avoir de réelles difficultés à passer du nom de la lettre au son de la lettre. Le nom des lettres appris en cycle I par l'intermédiaire de l'alphabet et grandement entretenu par les familles ne facilite pas ce passage néanmoins indispensable dans notre système alphabétique ! Les lettres sont apprises avec leur nom donc avec une prononciation ([be], [de]...) qui favorise leur assimilation à une syllabe. Les élèves les utilisent donc, parfois, en les traitant comme des transcriptions de syllabes, ce qui conduit à faire des écarts fréquents chez les élèves en difficulté ou *ni bons, ni mauvais* (jeter/ GT ; elle/ L...) ce qui nécessite parfois une coordination spécifique famille/école afin d'insister sur le son de la lettre (Fayol, 1999, p. 157).

L'élève devra donc être en mesure d'utiliser ce que l'on nomme la *médiation phonologique* : il saura associer un son à chaque lettre, puis fusionner plusieurs sons lorsqu'il verra plusieurs lettres à la suite les unes des autres. Par exemple, il formera le son [la] en fusionnant les sons [l] et [a] et en voyant côte à côte les lettres *l* et *a* puis il retrouvera mémoire la représentation orale du mot entier associé à un sens pendant l'apprentissage du langage parlé. Les élèves doivent être capables de voir dans le mot cette double facette : le mot porteur de sens et de sons. Jean-Emile Gombert rappelle que la difficulté de l'identification croît considérablement lorsqu'on passe de la syllabe au phonème qui suppose une décomposition de cette unité. En effet, « isoler un élément d'un tout n'est pas chose aisée pour un élève lorsque celui-ci ne perçoit pas toujours les multiples réalités sonores du langage » (Marot, 2009, p. 204). L'élève *ni bon, ni mauvais* n'accède pas facilement à cette prise de conscience car il s'agit pour lui non seulement d'accéder à leur identification dans le

mot mais également d'être capable d'accéder à la segmentation phonémique. Mais par la suite, au fil des mois et des ans, cette médiation s'automatisera. Les travaux de Tatiana Slama-Cazacu ont montré que pour s'approprier les dénominations, l'élève doit non seulement acquérir la phonation du mot, mais accéder à son emploi, qui permet de dépasser la relation avec un objet particulier (le chien avec lequel il joue ou dont il a peur) pour atteindre *la catégorie* (les objets susceptibles de s'appeler *chien* mais aussi *animal*) (Tomasson, 2001, p. 21). Comme l'écrit Benveniste (1974), la faculté métalinguistique renvoie à la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (Gombert, 1990, p. 12). L'apport de l'apprentissage de la lecture est le facteur déclenchant du passage à un fonctionnement métalinguistique. Mais l'étude des phonèmes n'est qu'une partie de la phonologie : elle ne porte que sur les segments de la chaîne. Il existe d'autres faits oraux qui se superposent aux segments linguistiques : intonation, accent, rythme, durée, intensité, hauteur. Ces faits suprasegmentaux (phénomènes prosodiques) contribuent aussi à l'interprétation de l'énoncé et se mettent en place au fil des expériences de lecture mais nous ne les aborderons pas dans cette recherche (Tomassone, 2001, p. 41).

1.2.3 La métalecture

1.2.3.1 *Du signifiant au signifié*

C'est par *l'invention* de l'écriture alphabétique que la catégorie *signifiant* distincte de celles de *signifié* et de *réel* a pu voir le jour, et il faut insister sur le fait que l'existence même de ces catégories n'a de sens que par rapport à la pratique de l'écriture alphabétique. Il n'y a pas de signifié dans la nature, il n'y a que des faits et des objets. « De cinq à sept ans, l'enfant comprend que le mot n'est plus assimilé à l'objet, il dit quelque chose sur lui. Il devient un signifiant et acquiert une certaine autonomie mais quand on demande aux enfants de trouver un mot long, ils citent des objets longs. De la même façon, les mots courts sont des objets courts » (Filjalkow, 2010, p. 12). Que l'oreille soit un organe de l'ouïe est une chose mais que le terme qui la désigne soit composé de la suite de phonèmes [ORɛj] est purement arbitraire : aucune espèce de relation entre le signifiant et le signifié. « Ces faits et ces objets ne deviennent des signifiés qu'au sein du signe. Il n'existe pas de signifié en dehors de l'activité psychologique du sujet, le signifié n'est jamais un objet physique, il est cet objet psychologiquement pris en charge » (Gombert, 1990, p. 98). « La forme écrite d'un mot n'est

pas du tout une représentation même symbolique, de l'objet lui-même ; elle n'est pas davantage la représentation du concept ou du mot. Elle est la transcription de la parole ; elle est la notation du signifiant du mot. L'élève qui ne l'a pas compris va croire que le mot *ours* va s'écrire avec plus de lettres que le mot *papillon* » (Chauveau, 2002, p. 85).

1.2.3.2 Quels processus de compréhension faut-il maîtriser ?

L'entraînement à l'analyse phonémique et l'apprentissage d'associations lettres-phonèmes jouent un rôle complémentaire : ce sont les deux branches du principe alphabétique. Cette acquisition ne se fait pas sans explicitation et sans prise de conscience. L'élève qui a acquis l'habileté à analyser la parole en phonèmes et à faire des associations lettres-phonèmes a découvert le principe alphabétique et il n'est pas indispensable d'avoir maîtrisé tout l'alphabet pour posséder le principe alphabétique. Gérard Chauveau rappelle qu'il existe deux niveaux de compréhension d'un texte écrit. Le premier permet d'accéder au sens littéral de la proposition et l'autre relève de la *métalecture* c'est-à-dire la capacité de l'élève à saisir l'implicite, le non-dit, les sous-entendus d'un texte... cette démarche étant en lien avec leur culture générale (Chauveau, 2002, p. 103). Il semble important de saisir que la lecture n'est pas uniquement décodage et/ou compréhension ni même une simple combinaison des deux. Il faut y ajouter une troisième composante, la capacité à adapter sa stratégie de lecture au but poursuivi. La stratégie ne sera pas la même pour chercher une définition dans le dictionnaire, lire un texte pour l'apprendre ou pour se distraire... La compréhension en lecture est sous-tendue par diverses capacités cognitives et langagières : un certain niveau de vitesse/précision en lecture de mots et en vocabulaire ; des connaissances syntaxiques suffisamment développées ainsi que des capacités de raisonnement et métacognitives pour piloter ses propres processus de recherche d'informations. « C'est la confluence de ces capacités qui rend les processus de compréhension efficaces » (Ecalte, 2008, p. 48). C'est cette confluence qui rend difficile une réelle maîtrise de la lecture pour l'élève *ni bons, ni mauvais*. Il peut donc réussir à lire *tant bien que mal* mais sans pour autant maîtriser ces différents niveaux. Lors de notre enquête de terrain saurons-nous détecter chez l'élève *ni bons, ni mauvais* quel est le niveau défaillant mais surtout quel est le niveau qu'il surinvestit créant des déséquilibres porteur de difficultés ?

1.2.3.3 Trois exemples rencontrés dans les classes

❖ « Il ne comprend pas ce qu'il lit ! »

Voilà une réflexion couramment entendue chez les enseignants. En effet, la compréhension en lecture est une compétence transversale. L'élève peut être capable de correctement oraliser un texte. Il respectera tous les signes de l'écrit en respectant la ponctuation, en décodant sans difficulté les graphèmes les plus complexes. La lecture peut s'effectuer avec une réelle aisance qui peut tromper les auditeurs s'ils ne sont pas vigilants aux deux autres aspects de la langue : l'aspect sémantique et scriptural.

Voici l'exemple d'une enseignante de CP : au mois de mars, elle dit être en train d'évaluer ses élèves. Elle leur fait lire des syllabes, de mots et de phrases à voix haute. Ses élèves lisent bien les syllabes et les mots mais certains sont hésitants en lecture à voix haute ... A cette période de l'année, une lecture hésitante ne paraît pas inquiétante ; en revanche comprennent-ils ce qu'ils lisent ? L'enseignante répond : *je ne sais pas, je n'évaluerai la compréhension qu'au mois de juin...* En juin, quand elle évaluera, entre autres, les compétences sémantiques, ne risque-t-elle pas d'être déçue ? Ne risque-t-elle pas de conclure : *Il déchiffre bien mais comprend peu. Il est vraiment moyen...* Pour arriver à la compréhension d'un texte, il faut donc mettre en parallèle des stratégies de prise de sens permettant la formulation d'hypothèses et l'anticipation nécessaire pour asseoir une réelle compréhension et cette compétence ne s'évalue pas uniquement en fin d'année ! Le risque est que l'élève *entre-deux* puisse donner l'illusion d'oraliser correctement un texte sans y associer la compréhension ; il a compris des éléments du texte mais n'a pas tout compris... Sa compréhension reste partielle, l'essentiel est là mais pas le détail et l'implicite ne sont pas perçus. Il donne ainsi l'illusion de savoir lire et l'enseignant face à l'hétérogénéité de sa classe laisse *filer le poisson...*

❖ « Il bute sur tous les mots »

L'élève *ni bons, ni mauvais* ne possède pas une réelle maîtrise du code : les phonèmes sont trop complexes ou font appel aux exceptions de la langue française... Prenons l'exemple de la lettre *c* et de ses rapports avec la prononciation (Tranel, 2003, p. 270).

Fonctions de la lettre c		
Types de fonction	Symboles phonétiques	Exemple
Valeur phonétique de base	[k]	car, code, cure, bouc, croche, Marc
Valeur phonétique de position	[s]	cerise, cygne, cire
Valeur phonétique idiosyncrasique	[g]	zinc, second, secondaire
Valeur phonétique zéro		tabac, croc, blanc, marc de café, aspect
Membre d'un digramme (ch)	[]	chat, chimie, recherche
	[k]	Christine, orchidée,

L'élève doit certes maîtriser l'axe phonémique avec toutes les exceptions qui caractérisent la langue française mais maîtriser également l'axe sémantique. Même si la prononciation est le seul domaine où les conceptions aient évolué en douceur, la *bonne* prononciation ne se maîtrisera qu'au fil d'une longue pratique de lecture orale et écrite !

❖ « Il confond certaines lettres ! »

Apprendre à lire, ce n'est pas seulement associer des lettres à des sons, c'est également organiser la perception de ces lettres dans l'espace, dans le bon ordre et avec l'orientation adéquate. L'élève va apprendre à tracer les contours des lettres dans une orientation particulière et ainsi à les voir « *comme des tracés à deux dimensions plutôt que comme des volumes que l'on peut tourner dans l'espace.* » (Dehaene, 2007, p. 383) Cet apprentissage est réel car en maternelle, les élèves ont appris que, quelle que soit l'orientation d'une forme, un triangle par exemple, celui-ci reste un triangle et ne change en rien ses propriétés ! En lecture/écriture, l'apprentissage est tout autre et nécessite de prendre du temps, parfois plusieurs mois pour que chaque enfant puisse intégrer cette modification de paramètre et reconnaître : le **u** du **n**, un **é** d'un **è**, le **e** du **a** ou le **a** du **ø**.

Pratiquement tous les enfants vers cinq-six ans passent par cette étape transitoire où le sens de l'écriture leur est indifférent. Ils font ce qu'on appelle des erreurs de lecture et d'écriture *en miroir*. Cet obstacle à surmonter peut parfois durer plus longtemps chez l'élève *ni bon, ni*

mauvais et faire craindre de façon excessive l'existence d'une dyslexie sous jacente. En effet, les circuits du système visuel de l'enfant possèdent une propriété indésirable pour la lecture : ils symétrisent les objets : « Si l'enfant lit et écrit spontanément en miroir, c'est que son système visuel, avant même de commencer à lire, obéit à une forte contrainte structurelle, extrêmement ancienne dans l'évolution, qui le contraint à symétriser les objets qu'il voit. Cette contrainte de symétrie était utile au cours de notre évolution car un lion arrivant de la droite ou de la gauche reste toujours dangereux » (Dehaene, 2007, p. 346). C'est pourquoi de nombreuses activités sensori-motrices et de jeux didactiques sont proposés afin de faciliter la tâche du cerveau pour construire ces circuits et mettre l'information en mémoire.

Ecrire : dernier aspect de la langue écrite mais plus encore que lire, voilà bien le travail de toute une vie scolaire ! Vaste ambition de transformer les lecteurs de nos classes en scripteurs avertis ! Savoir écrire a plusieurs sens : connaître les lettres de l'alphabet, écrire avec leur orthographe les mots courants, pouvoir écrire sous la dictée, rédiger un texte court puis plus long... Depuis l'élève de maternelle qui apprend la graphie des lettres de son prénom jusqu'au journaliste ou écrivain... le parcours est long ! « Mais l'écriture n'est pas simplement un instrument de communication, c'est un instrument de pensée. Elle constitue une initiation sociale, mais aussi une initiation à tous les systèmes sémiologiques, mathématiques, sciences, arts et ordinateurs compris » (Catach, 1994, p. 9).

1.3 L'élève *ni bon, ni mauvais* et la production d'écrit.

Regardons de plus prêt les nœuds épistémologiques caractéristiques de ce pilier et qui, chez l'élève *ni bon, ni mauvais*, restent des obstacles. Dans ce chapitre, nous découvrons que la langue française « dans sa réalisation scripturale, offre tellement d'obstacles instrumentaux à surmonter qu'il est difficile d'en faire l'impasse » (Marot, 2011, p. 132). Tout apprenti lecteur-scripteur découvre deux grands domaines :

- ✓ Le domaine extra-alphabétique constitué par « un ensemble de secteurs qui va de la ponctuation à la mise en page, en passant par les blancs graphiques, les chiffres, les symboles... » Nina Catach désigne l'ensemble de ces signes alphabétiques par le terme *d'idéogrammes* et pense « qu'il est nécessaire de donner toute sa place à ce domaine dans l'enseignement car ces éléments tels que la mise en page, les majuscules, les blancs graphiques sont facilement repérables par les jeunes élèves et

permettent d'aborder le domaine alphabétique plus aisément » (Angoujard, 2007, p. 95).

- ✓ Le domaine alphabétique : les vingt-six lettres de l'alphabet et les signes diacritiques. Ces signes transcrivent les trente-six phonèmes de notre langue auxquels correspondent cent quarante graphèmes (leur nombre exact étant difficile à définir, à cause des emprunts en langue étrangère : ainsi les sous-graphèmes contenus dans *timing* ou dans *week-end*...)

Pour l'élève *ni bon, ni mauvais*, cette *inadéquation* entre la langue écrite et la langue orale est difficile à surmonter. Pourtant, oralité et écriture sont, comme nous l'avons vu, deux systèmes de communication complémentaires. L'écriture a été inventée pour garder non la mémoire collective mais la trace de ce qui ne pouvait être aisément mémorisé et restitué (listes, inventaires...), conserver la *parole* donnée et fixer des lois. « L'écriture ne fait pas la mémoire, elle est un aide-mémoire pour ceux qui en savent le secret » (Tomassone, 2001, p. 53). Dans l'enseignement, la priorité accordée à la lecture, essentiellement au cycle II, repose sur l'idée qu'il faut reconnaître les lettres et les mots pour pouvoir les produire (Marot, 2009, p. 127). La plupart du temps, l'effort d'apprentissage débute par ces simples reconnaissances phonologiques. Peu à peu, davantage de complexités (lettres doubles, lettres muettes, irrégularités...) est introduit en proposant une analyse phonographique et linguistique (Fayol, 1999, p. 155) plus poussée, tout ceci exigeant *temps et compréhension* de la part des enseignants (Bousquet, 1999, p. 35). Cette instruction systématique peut suivre des progressions diverses mais commence par les transcriptions dominantes en fréquence et/ou régularité. C'est réduire la lecture au déchiffrement et l'écriture à l'encodage inverse ; c'est oublier qu'avant même de savoir lire, les enfants produisent des textes - ils inventent des histoires, peuvent en dicter à un adulte - et élaborent des représentations de l'écrit qui se manifestent à travers une activité métalinguistique multiforme, faite de remarques sur le langage et son acquisition, sur des faits de langue pris en eux-mêmes ou saisis dans l'activité de discours. *Comprendre ce que sont ces écritures* permet à l'enfant de se poser des questions, de se montrer curieux bien avant qu'il soit en mesure de comprendre la signification des messages que transmet l'écrit (Chauveau, 2001, p. 132). C'est cette curiosité qu'il faut exploiter en présentant aux élèves les différents aspects de la langue. Les élèves, s'ils peuvent avoir des sensibilités pour tel ou tel aspect de la langue, seront ainsi satisfaits que l'enseignant

puisse *entrer dans* leur fonctionnement tout en leur présentant d'autres propositions. C'est ce respect de l'élève, tout en l'amenant vers d'autres découvertes, qui peut provoquer chez l'élève *ni bon, ni mauvais* une réelle ouverture à la complexité de la langue écrite. Etudions certains éléments spécifiques de l'écrit (Marot, 2009, p. 84).

1.3.1 Quelques exemples de nœuds épistémologiques spécifiques de la production scripturale

1.3.1.1 *L'ordonnancement spatial*

La langue orale se déroule dans un espace à une dimension (le temps) tandis que l'écrit a plusieurs dimensions : celui de la page (de gauche à droite) celui de la feuille (de haut en bas, recto-verso) celui du livre (le nombre de pages). Les pages du livre se parcourent dans un certains sens, elles ne s'appréhendent pas de la même façon dans un album de jeunesse, un texte documentaire ou un journal... De ces caractéristiques, les termes *avant, après* ne signifient pas la même chose : la ligne avant/après; tourner la page ou les pages.... autant de questions que Gérard Chauveau nomme *la gymnastique visuo-spatiale* qui fait partie l'apprentissage (2002, p. 88). Ces caractéristiques peuvent sembler des détails pour le lecteur averti ou le bon élève mais pour l'élève *ni bons, ni mauvais*, elles semblent parfois conçues pour brouiller les pistes de repérage qu'il essaie de mettre en place.

1.3.1.2 *La connaissance de la forme graphique de la lettre et sa gestuelle*

Dès dix-huit mois, l'enfant produit spontanément des gribouillages. Vers deux ans et demi, son œil commence à pouvoir guider sa main, au lieu de la suivre : les traits se différencient et s'affinent (boucles, zigzags...) mais restent produits pour eux-mêmes. C'est vers quatre ans que l'enfant vise à reproduire des objets du monde : c'est l'accès à la copie. La reproduction des lettres est une copie particulière, qui appelle la maîtrise des formes géométriques de base et qui sera en place vers 5/6 ans. La lettre est un cas particulier de trace, qui nécessite un support, un outil, la maîtrise progressive d'un espace ; une lettre s'inscrit sur une page, avec un crayon ou un stylo, dans un temps donné (Genouvrier, 2003, p. 509). Pouvoir écrire suppose aussi la prise manuelle efficace du crayon, afin que ce soient les mouvements des doigts et du poignet qui assurent l'écriture. Entrer dans l'écriture, c'est entrer dans un long travail de lettrisme. Est-ce ce respect du tracé des lettres : commencer la lettre au bon endroit, ne pas lever le crayon pendant le tracé tout ceci dans une espace limité par les lignes du cahier ou la prise de conscience du temps nécessaire pour devenir scripteur qui fait

que le nombre des *dysgraphiques* a doublé ces dernières années passant de 5 à 10 % ? « L'écriture n'est pas simplement une activité utilitaire, elle est nécessaire à l'intériorisation du langage (surtout chez les enfants où tout passe par le corps) et à la maturation cérébrale. Le geste a une correspondance mentale, il touche le raisonnement [...] Par manque de pratique, l'élève ne peut accélérer son rythme d'écriture ; il devient dysgraphique et à terme menacé d'illettrisme » (Foy, 2009). L'élève *ni bon, ni mauvais* est-il menacé d'illettrisme ? Si les exigences de la maîtrise graphique ne sont pas enseignées ni respectées, c'est un véritable risque pour l'élève *ni bon, ni mauvais* qui ne saura tout seul combler ce manque.

1.3.1.3 Le supplément orthographique

A l'école élémentaire, les élèves expérimentent plusieurs difficultés car « la langue française, définie comme une langue alphabétique, signifie que l'écrit n'est pas la totale transcription de l'oral » (Marot, 2005, p. 68). Dans l'état actuel, beaucoup d'enfants et d'adultes ont du mal à écrire, parce qu'ils n'arrivent pas à maîtriser l'énorme *supplément orthographique* du français. L'orthographe évolue mais elle demeure parmi les composantes de la langue le savoir le plus établi. L'orthographe est régie par des lois, dont rendent compte les dictionnaires. Des décrets ministériels, publiés par le Journal Officiel de la République Française autorisent périodiquement des modifications, sous forme de tolérances, simplifications ou rectifications (Blanche-Benveniste, 2003, p. 364). Malgré tout l'orthographe s'impose : toute infraction saute aux yeux et en même temps, c'est le savoir le moins immédiatement accessible pour un jeune élève car au-delà de la connaissance de l'ensemble des correspondances entre graphèmes et phonèmes, l'élève doit apprendre et comprendre que lorsqu'on parle d'orthographe, c'est toujours pour désigner un surplus. En écrivant *far, chato*, on se contenterait d'indiquer assez fidèlement la prononciation des mots. L'orthographe, c'est ce qu'il faut *mettre en plus* pour parvenir à *fard, phare, château*. Pour celui qui écrit, le système commode serait sans doute celui des correspondances simples entre la prononciation et les graphèmes. Cette règle du *minimum graphique* note les mots *comme on parle*. Est-ce cette représentation de l'orthographe qu'il faudrait présenter aux élèves : les grandes régularités, d'abord ; l'accessoire et les exceptions pour plus tard ?

De plus écrit-on vraiment *comme on parle* ? Rien n'est moins sûr car de façon générale, le mot écrit comprend presque toujours plus de graphèmes que le mot oral. Les différentes valeurs du *c, g, s* ; du *e, s, t* qui indiquent une valeur particulière du graphème qui

précède, mettent en avant la *loi de position* qui, si elle n'est pas respectée, ne permet pas de restituer la prononciation exacte des mots. L'élève *moyen* entre difficilement dans ces lois de position car il est avant tout occupé à analyser la chaîne phonique et à trouver les graphèmes correspondants. Parfois devant la difficulté à *coucher sur le papier* des idées, devant la complexité des correspondances phonèmes/graphèmes (s'il ne sait pas écrire le mot qu'il a en tête, il va en choisir un autre en général inférieur du point de vue du sens), il n'ose laisser de traces. Devant cette maîtrise lexicale imparfaite, l'élève *ni bon, ni mauvais* pourrait-il avoir un vocabulaire très riche mais un lexique pauvre car il maîtrise difficilement les correspondances phonèmes/graphèmes ainsi que le supplément orthographique ? Un équilibre est à trouver entre cette prise de risque, nécessaire pour qu'il s'engage dans la production d'un écrit, et celle du doute à l'égard des décisions prises (Angoujard, 2007, p. 41). Cette question du déséquilibre, du décalage entre les compétences acquises dans un domaine et pas dans un autre font-elles partie de ce qui pourrait caractériser l'élève *entre-deux* ? Quand il y a obstacle, tout élève doit arriver à se questionner et à questionner son environnement afin de mettre en place des initiatives personnelles qui mettent à l'épreuve des savoirs déjà intériorisés. L'élève *moyen* arrive-t-il à se questionner quand il s'agit de savoir quel est le bon graphème : *an* ou *en* ? *f* ou *ph* ? *g* ou *j* ? *o* ou *au* ou *eau* ? En début d'apprentissage, pour tous les élèves le son [o] s'écrit avec la lettre o, le son [f] avec la lettre f mais les plus observateurs ont déjà douté en rencontrant au gré de leurs observations perspicaces le mot *pharmacie*. Il faut savoir qu'un élève « qui choisit d'écrire o pour [o] a 75% de chance de ne pas se tromper, d'écrire f à chaque fois qu'il entend [f] a 99% de succès » (Angoujard, 2007, p. 107). Parfois, il n'y a pas d'autres solutions que d'apprendre la suite des phonogrammes composant chaque mot. Il faut donc mémoriser la graphie des mots... La mémoire est donc fortement sollicitée... l'élève doit renouer avec la première procédure logographique, celle qui lui permettait en maternelle d'écrire par cœur son prénom ou les jours de la semaine mais l'élève *moyen* n'a parfois jamais réussi cette prouesse !

Certains adultes pensent que la lecture-compréhension courante peut aider à obtenir une meilleure orthographe. Certes, les études attestent que la lecture, à différents niveaux, a un impact sur l'orthographe des élèves et qu'elle contribue à son apprentissage (Hannouz, 2010, p. 39). La lecture est sûrement un moyen d'acquérir des connaissances orthographiques et de mémoriser des mots mais ce n'est pas le moyen le plus sûr, comme toute mémorisation implicite. Mais l'élève *ni bon, ni mauvais* ? Fait-il le lien entre le mot lu et le mot en stock

dans son cerveau ? La perception visuelle joue un rôle dans l'apprentissage non seulement pour repérer l'orthographe des mots réguliers qui s'écrivent comme ils se prononcent mais aussi pour repérer les informations syntaxiques se situant au bout des mots que celui-ci soit un nom, un verbe ou un adjectif. Cette capacité d'attention aux détails pertinents facilite l'acquisition de la lecture comme celle de l'orthographe. Ceci dit, l'orthographe ne peut non plus s'apprendre à partir simplement de la lecture de mots car notre orthographe est en grande partie non prédictible à partir de l'oral et pour faire des accords, il ne suffit pas d'en énoncer la règle. Il faut, en effet, « identifier les configurations linguistiques pertinentes, notamment la classe syntaxique à laquelle appartient le mot et dont dépend le choix des morphogrammes. » Or, c'est un obstacle important particulièrement quand les élèves ont affaire à un participe passé. (Bousquet, 1999, p. 31). Prenons un exemple : pour comprendre que la phrase : *si tu es fatigué, prends la voiture* s'adresse nécessairement à un homme, il leur faut prendre en considération l'accord du participe passé (Terrail, 2004, p. 88).

Prenons un autre exemple de nœuds épistémologiques. Certains graphèmes ont pour fonction d'indiquer la catégorie grammaticale du genre, nombre, mode et personne : *ai*, l'imparfait, le *t* la troisième personne, le *s* final le pluriel... un *morphogramme grammatical* comporte un *sens grammatical* (pluriel, 3^{ème} personne) tandis qu'un *morphogramme lexical* est une simple liaison avec des unités significatives non présentes dans l'énoncé, il n'a pas en lui-même une véritable signification. Il faut ajouter que les morphogrammes facilitent la lecture et compliquent l'écriture. En effet, pour le lecteur, ils constituent un soutien sémantique permanent ; pour le scripteur, la nécessité de ces graphèmes complique sa tâche d'écriture au plus haut point en exigeant une vigilance constante, surtout dans la phase d'apprentissage... « Ce fonctionnement repose sur l'identification des catégories grammaticales et des structures lexicales. Tant que les élèves n'ont pas les capacités de traiter les phénomènes sous plusieurs angles à la fois, tant que leur compréhension des relations syntaxiques reste limitée, tant qu'ils ne disposent pas d'un lexique large et structuré, la mise en œuvre du principe morphologique est longue et coûteuse. Il convient d'en tenir compte, d'autant qu'un autre principe vient encore se greffer sur les deux premiers » (Cogis, 2005, p. 47). C'est pourquoi, « il semble légitime de commencer par saisir le fonctionnement d'un facteur de variation le plus accessible avant de le faire coexister avec les autres, soit dans une relation duelle, soit dans une relation plurielle » (Angoujard, 2007, p. 113). Mais « un savoir ne se met pas en place d'un seul coup, ni ne surgit du néant. Les classes morphologiques

semblent se construire en extension, item après item, jusqu'à atteindre une masse critique qui permet des accélérations » (Bousquet, 1999, p. 31).

1.3.1.4 Les homophones

Un autre nœud épistémologique concerne l'écriture de certains mots français qui ont pour particularité de contenir des syllabes homophones de mots monosyllabiques. Par exemple, le mot *légume* contient la syllabe [le] analogue au mot *les*. Il peut donc écrire par analogie *lesgum* ou *despart*, *lestue*, *marshet*, *estpine*... La connaissance de ces mots monosyllabiques fréquents et souvent connus avant que la maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes ne soit établie, peut conduire à « un codage éloigné de la norme orthographique » (Hannouz, 2010, p. 30). De plus, plus les monosyllabes sont en nombre élevé, plus ils ont des chances d'être composés des mêmes phonèmes. Notre orthographe distingue des mots homophones, établissant ainsi un rapport de type idéographique entre le signifiant écrit et le signifié. C'est ainsi que sont graphiquement distingués *a* et *à*, *dessin* et *dessein*, *pause* et *pose*... Les homophones concernent les mots : *mets – mais – mes – met* ; *sans – sang – cent* ; *vers – ver – verre – vert – vair*... mais d'autres possibilités apparaissent : *geai/j'ai/jet* ; *avoir/à voir* ; *dans/d'en* ; *de/deux* (si courant en CP)... Ce principe, confortable pour le lecteur expert puisqu'il permet d'accéder instantanément au sens des homophones, alourdit la tâche du scripteur débutant et de l'élève *ni bon, ni mauvais* qui aura des difficultés à surmonter l'obstacle. D'autant plus que l'homophonie concerne également toutes les formes qui sont particulièrement nombreuses dans le domaine verbal : *mets/met* ; *aurai/aurait/aurais*... C'est dans ce dernier domaine que les élèves mettent souvent le plus de temps à acquérir ces compétences.

1.3.1.5 Il mélange les concepts grammaticaux !

Il est difficile pour un enfant de 10 ans de manier des concepts. Il est encore à un stade où sa pensée utilise des supports concrets pour intérioriser des relations et leur donner du sens. C'est pourquoi, l'élève *ni bons, ni mauvais* ne saura classer dans les catégories grammaticales les concepts qui lui seront proposés : nom/adjectif/verbe/genre/nombre... Il ne saura passer de sa réalité quotidienne au concept que si nous l'aidons à verbaliser ce qui lui semble logique mais qui d'un point de vue grammatical ne l'est pas ! : *Pourquoi la pipe est-elle de genre féminin, alors que c'est mon grand-père qui fume la pipe ?* Ainsi, l'élève *ni bon,*

ni mauvais reste dans le flou et *se bat* entre ce qu'il pense et ce qu'il ressent de ce que veut l'enseignant sans se l'approprier et sans pouvoir construire une catégorie grammaticale.

Cet élève a-t-il une défaillance dans une ces structures logico-mathématiques ? Celles-ci sont nécessaires pour classer les informations entendues en classe. La mémoire fonctionnant par catégorisation, il peut être dans l'incapacité de passer le stade de la *mémoire brute* que nous évoquions au chapitre 3.3.2.

1.3.1.6 La lettre muette de nature lexicale ou syntaxique

Thierry Marot rappelle que « la lettre muette participe à la clarification des relations entre la langue orale et la langue écrite. Découvrir la lettre muette offre l'opportunité de se confronter à la compréhension des relations entre la langue orale et la langue écrite et d'observer que la langue française comporte une réalité alphabétique fortement présente. » Les lettres muettes sont une vingtaine et offre l'avantage d'être « définitive et soumise à aucune variation » (Marot, 2009, p. 179). Prenons quelques exemples.

En règle générale, les consonnes finales sont muettes en français depuis le Moyen Age. Une évolution récente tend à les faire prononcer : *ours*, *troc*, *huit*, *pancréas* contrairement à *corps*, *verglas*, *fusil*, *cerf*... La notion de régularité n'est pas toujours très stable ou identique : *gens* et *sens* ; *nous* et *tous* ; *hamac* et *tabac*... et quelques noms perdent la prononciation de leur consonnes finales au pluriel : *un bœuf/des bœufs* ; *un œuf/des œufs*... La seule règle est de connaître les mots un par un. Cette nécessaire mémorisation crée un *surplus mnésique* pour l'élève *moyen* non seulement pour accéder à une lecture à voix haute fluide mais également dans leur capacité à les retranscrire dans une production scripturale. Ces *consonnes cachées* font découvrir cette tendance forte en français selon laquelle une consonne présente dans les *formes longues* se maintient dans la *forme courte* : *grand* – *grande* – *grandement* ; *enfant* – *enfantillage* – *enfantement* – *enfantin*... et permettent également de distinguer deux homophones dans le cas de l'orthographe d'usage : le *banc*, le *ban*... Parfois, la consonne cachée subit une modification qui n'a rien d'évident : le *x* se transforme en *s* dans *volumineux*, *gélatineux*. La présence des morphogrammes lexicaux est un phénomène régulier mais pas général : *élan* est privé du *c* d'*élancer*.

Prenons deux exemples de *calculs de bonne foi* effectués par *sur généralisation* :

- *abrit* qui témoigne d'une connaissance du système (Cogis, 2005, p. 43).

➤ *ils timbres* et plus rarement : *les timbrent rougent*.

Ces *erreurs d'orthographe* sont considérés comme « des calculs de “bonne foi” et ne sont ni le fait du hasard, ni celui d’une inattention de leurs auteurs. Cette position implique que les apprentis ne se contentent pas de reproduire la norme orthographique qui les entoure mais procèdent de façon spécifique. Ils cherchent à comprendre le fonctionnement de cette norme et la reconstruisent en fonction de ce que nous appellerons ici des “mondes cognitifs” » (Bousquet, 1999, p. 24).

1.3.1.7 Quel sens donner au singulier et au pluriel ?

En invoquant la simple opposition entre le singulier qui dirait *l'unique* et le pluriel qui dirait *plusieurs*, on crée des confusions car les exceptions sont nombreuses : *tout le monde vient*. *On/ont* si difficile à mettre en place... Du cours élémentaire à la sixième, les enseignants proposent une démarche inadaptée car elle passe à côté du problème essentiel, à savoir la manière dont les élèves se représentent le *on*. Pour tous les manuels, ce qui pose problème, c'est la confusion entre le pronom *on* et la forme verbale *ont* mais pour l'élève *moyen*, la plupart du temps, le problème est ailleurs : la confusion a pour origine la confusion sémantique entre le *on* et le *nous*. C'est elle qui amène les élèves à transférer sur le pronom *on* le trait de pluralité de *nous* et à trouver dans la forme graphique *ont* la combinaison idéale : *on* pour transcrire [ɔ̃] et *nt* pour le pluriel. Leur raisonnement est solide : quand on dit *on*, c'est qu'on n'est pas tout seul ; le pluriel se marque par *nt* ; *ont* est la forme du pluriel. L'élève n'a pas l'idée de recourir à la substitution préconisée par *avait*, pourtant enseignée de façon systématique dès le CE1. Il ne saisit pas le sens de cette substitution qui ne répond pas à la confusion sémantique dont il est victime. Ce qui fait réellement problème n'est pas traité ; le réel problème n'est pas posé dans les termes des élèves, le *problème* reste donc entier s'il n'est pas verbalisé par l'élève... Il s'agit de lui faire découvrir et apprendre que le pronom *on*, bien que pouvant représenter *plusieurs personnes*, n'est pas un pluriel, mais un singulier et ne prend pas la marque *nt*, ce que mettent en évidence les procédures linguistiques de substitution et de combinaison (Cogis, 2005, p. 29).

Quelques précisions sont à apporter pour les mots comportant deux parties formant une paire : *les lunettes*, *les ciseaux*, *les noces*, *les funérailles* et *les fiançailles* n'ont pas de singulier. L'utilisation courante dans les classes du mot *le ciseau* montre que la non-compréhension de la notion de paires entraîne cette *sur généralisation* parfois difficilement rectifiable.

1.3.2 Le plurisystème aide-t-il à surmonter les obstacles ?

Souvent, dans les ouvrages, les tables des matières donnent le tournis. A l'intérieur des grandes catégories comme l'orthographe lexicale et grammaticale, la conjugaison et les homonymes, rien n'est mis en perspective : on fait tout apprendre, l'essentiel comme le secondaire ; rien n'est gradué : on répète les mêmes leçons du cours préparatoire au collège. Cette approche morcelée soumet à forte charge la mémoire et conforte les élèves à un bricolage dans la situation immédiate et laisse les maitres démunis quant à l'analyse des erreurs de leurs élèves : *ont a fini* : erreur de conjugaison ou d'orthographe grammaticale ? Les savoirs, souvent isolés, ne suffisent pas à résoudre le problème graphique qui se pose (er, é, és, ées, ent...) (Bousquet, 1999, p. 31). Il serait souhaitable de rassembler sous un même principe explicatif une multitude de faits apparemment distincts. Etablir des relations et des hiérarchies entre les phénomènes orthographiques facilite l'apprentissage, car elle en réduit la complexité et soulage la mémoire de travail. Les règles qui régissent le système orthographique se dessineraient peu à peu, rendrait les choses moins abstraites (Cogis, 2005, p. 28). Le meilleur moyen d'aider les apprentis est :

- De se référer à des modèles linguistiques capables de mettre en évidence les grands principes organisateurs de l'orthographe d'une langue (Angoujard, 2007, p. 21/116).
- D'analyser l'écrit avec des sujets qui construisent leurs connaissances par une auto-observation guidée et réfléchie de leur monde cognitif. Ce travail d'explication qu'on leur demande de fournir est un exercice de mise en relation de systèmes de représentation divers et un ajustement progressif aux normes spécifiques de l'orthographe. Grâce au support de la mémorisation, l'élève peut ainsi « comprendre ce qu'il sait ou ce qu'il croit savoir, ce qu'il sait partiellement, ce qu'il ne sait pas encore mais peut savoir » (Bousquet, 1999, p. 35).

En effet, notre orthographe, si elle est complexe est également, « dans l'ensemble plus régulière et plus cohérente qu'on ne le croit. Notre langue comporte 80% de correspondances entre l'oral et l'écrit.» En prenant pour base le graphème, on peut déterminer les différents principes organisateurs de l'orthographe du français, la façon dont ces principes s'articulent les uns aux autres et se hiérarchisent, c'est pourquoi notre orthographe est un « *plurisystème graphique* » (Angoujard, 2007, p. 95). Cette notion de plurisystème définitivement établie par

Nina Catach, est essentielle pour comprendre que notre orthographe est un ensemble structuré qui rend compte des phénomènes suivants :

- ✓ Notre orthographe constitue, dans le domaine alphabétique, un ensemble organisé et cohérent : une structure.
- ✓ Cette structure est caractérisée par la coexistence de plusieurs systèmes. Chacun de ces systèmes correspond à un principe d'écriture :
 - * Un principe phonographique selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral.
 - * Un principe morphogrammique selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et des informations lexicales.
 - * Un principe distinctif selon lequel notre orthographe distingue des mots homophones, établissant ainsi un rapport de type idéographique entre le signifiant écrit et le signifié.

Si les enseignants désirent mettre en place des savoirs plus opératoires, c'est cette structure systémique qu'il est souhaitable de présenter aux élèves, en particulier à l'élève *ni bon, ni mauvais*. Sinon, le risque est grand « que les élèves ne puissent comprendre que des éléments “ muets ” puissent s'écrire et que des éléments sonores restent sans transcription » (Marot, 2005, p. 67). Ce concept de plurisystème ouvre la voie à un enseignement qui fait davantage appel à la compréhension des élèves plutôt qu'à la mémoire même si celle-ci reste nécessaire. Il permet de distinguer l'essentiel de l'accessoire car l'acquisition des principes de base est prioritaire. En effet, l'acquisition de l'orthographe du français pose des problèmes à l'apprenti scripteur parce qu'elle implique la mise en œuvre de sources de connaissances multiples. Le coût d'apprentissage de toutes ces exceptions, anomalies, raisons historiques est élevé ! Ces mots doivent être appris un par un (*photo, huile, dompter, rythme...*) et ne sont pas prioritaires pour les élèves.

1.3.3 Conclusion

Dans cette partie, nous avons situé l'élève *ni bon, ni mauvais* en lecture-écriture. Nous avons présenté quelques obstacles épistémologiques de la langue. Les pratiques langagières, l'apprentissage de la lecture et la production écrite ont des particularités qu'il s'agit de maîtriser. Les enseignants mettent en place des outils pour en faciliter l'appropriation et passer dans un premier temps du registre oral au registre écrit. « L'école a vocation à transmettre l'art du maniement des signes graphiques et les savoirs écrits. Permettre aux jeunes générations de s'approprier, à partir de l'oralité, les bases de la culture écrite, est sa raison d'être » (Terrail, 2009, p. 17). Dans le chapitre suivant, nous présentons ce que les enseignants utilisent comme méthodes d'enseignement de la langue écrite à l'école primaire. L'enquête de Thierry Marot menée en 2006-2007 auprès des enseignants du premier degré montre que « la question des méthodes d'enseignement de la langue reste ouverte et une forme d'hétérogénéité existe ». C'est pourquoi son hypothèse centrale est la suivante : « la manière d'enseigner la langue française pourrait, dans certains cas, influencer l'expression de difficulté ou de troubles chez les élèves en situation d'apprentissage » (Marot, 2009, p. 105). Dans la suite de cette ligne de conduite qui est de rechercher s'il existe des outils permettant de caractériser l'élève *entre-deux*, trois épreuves étalonnées d'évaluation de la langue écrite seront ensuite présentées. L'Or.lec, le BELEC et l'E.CO.S.SSE peuvent-elles caractériser les élèves *ni bons, ni mauvais* en lecture-écriture ?

2 Ce qui existe actuellement dans les classes peut-il aider à la caractérisation de l'élève *entre-deux* ?

Nous avons vu que l'élève - qu'il soit *bon*, *moyen* ou *en difficulté* - appartient à plusieurs institutions : la famille et l'école. Qu'au sein de ces institutions les rapports au savoir peuvent être différents. « L'école n'est pas seulement un lieu qui reçoit des élèves dotés de tels ou tels rapports au(x) savoir(s), elle est aussi un lieu qui induit des rapports au(x) savoir(s) » (Charlot, 2001, p. 10). Non seulement, d'une école à une autre, ces rapports aux savoirs peuvent se différencier mais également d'un enseignant à un autre au sein de la même école. Globalement, toutes les écoles fonctionnent de la même façon sur fond d'instructions officielles. Est-ce si exact que cela ? Les enseignants ont-ils des marges de manœuvre qui leur permettraient d'ajuster les méthodes d'enseignement pour répondre au mieux à l'élève *entre-deux* ? Regardons ce qui se pratique dans les classes primaires pour l'enseignement de la langue française puis traitons une dernière question, celle de l'évaluation. Les épreuves étalonnées d'évaluation de la langue écrite permettent-elles d'identifier et de caractériser l'élève *entre-deux* ? Nous essayerons à travers la présentation de trois épreuves de cerner leurs avantages et leurs limites afin de justifier l'autre choix qui sera proposé pour caractériser l'élève *entre-deux* en lecture-écriture.

2.1 L'élève *ni bon, ni mauvais* au regard des méthodes d'enseignement de la langue française.

Nous avons vu que la maîtrise de la langue est une pratique de longue haleine, qui se plie à des situations et des usages variés, qui conjugue les acquis scolaires et extrascolaires et permet d'aller encore plus loin dans l'exploration des possibilités de cette langue. En présentant la connaissance que les enseignants doivent maîtriser sur le savoir (dans le cadre de cette recherche, la langue écrite) la problématique de *la transmission* joue un rôle primordial en pédagogie. *Quelle méthode utilises-tu ? Quelle méthode utilise l'enseignant de ton enfant ?* Telles sont les questions couramment entendues au gré des conversations souvent teintées d'angoisse ou de curiosité en fonction du statut de la personne qui la pose : parent ou enseignant... Ces réflexions montrent bien le statut de cette question : c'est une question d'adulte ! ... En effet, la méthode est étymologiquement ce qui permet d'accéder au lieu que

l'on recherche : c'est un chemin (odos, *route*) qui permet de traverser (meta, à *travers*). Le sens d'une *méthode* est celui d'une marche et d'une démarche. Elle dépend à la fois de ce vers quoi on tend et du chemin qui y conduit. Elle est conduite et cheminement. On n'applique pas une méthode, on la suit ou on la met en œuvre comme mode de réalisation. Elle n'est qu'un guide, une organisation du travail. « Une méthode n'est pas un résultat, ou le moyen assuré de produire un résultat, et donc une solution préétablie, mais une manière d'engager des pratiques conçues » (Morandi, 2001, p. 13). Pour donner sens, cohérence aux pratiques, aux méthodes des enseignants et des élèves, « il faut en recherche le modèle, la dimension pédagogique, c'est-à-dire son mode de pensée » (Morandi, 2001, p. 19). Le modèle est lié à cet ensemble en mouvement, il permet de mettre en place une cohérence active et non quelque chose à copier. La description d'un modèle renvoie à un fonctionnement, une analyse, un débat, une modélisation théorique et pratique. Le modèle est à la fois moule et manière, mesure et valeur en musique, forme et sens. L'émergence d'un modèle s'inscrit dans un contexte culturel, social et humain.

Mais si les méthodes constituent des modes de travail et instituent des principes communs à la classe, la méthode de l'élève est rarement celle du maître. Le décalage entre les deux est le lieu et le principe dynamique du système pédagogique. Le travail de l'élève constitue le nœud pédagogique quand tout s'articule et prend forme. Afin de vérifier quelles méthodes pédagogiques sont pratiquées dans les classes primaires, Thierry Marot met en place une enquête de terrain auprès de mille trois cent trente enseignants de l'enseignement catholique représentant 41,55% des effectifs totaux des départements d'Ile de France. Son intuition concerne les pratiques d'enseignement de la langue écrite : « ce qui semble prévaloir, c'est une organisation pédagogique basée sur trois temps de découverte ; un temps pour le langage oral, un temps pour la lecture et un temps pour la production d'écrits » (Marot, 2009, p. 105). Lors de cette enquête, les réponses des enseignants sur les méthodes d'enseignement de la langue dévoilent deux autres modèles : le *modèle interactif* et le *modèle systémique*. Le premier modèle : *modèle à étapes* représente 40% des pratiques et les deux autres 30%.¹⁷

L'enquête révèle que deux aspects sont nettement prioritaires dans la découverte de la langue : la lecture (37,3% des réponses) et le langage oral (30,2% des réponses). La littérature

¹⁷ Ces résultats sont obtenus dans les départements d'Ile de France où Thierry Marot enseigne depuis vingt ans comme formateur dans le premier degré.

(6,8%) et la production d'écrits (5,4%) arrivent loin derrière. Quand l'enquête croise les variables, il apparaît donc clairement que le cycle I donne la priorité au *parler*, le cycle II et le CE2 au *lire* et le cycle III à *l'écriture*. Présentons ces trois modèles d'enseignement de la langue écrite qui servent de base aux méthodes pédagogiques pratiquées dans les classes afin de saisir s'ils peuvent aider à repérer cet élève *entre-deux*.

2.1.1 Les modèles à étapes

Les modèles cognitivistes classiques (dits modèles à double voie) présentent deux caractéristiques importantes :

- L'accès au lexique chez l'adulte s'effectue selon deux voies différentes : une procédure directe qui repose sur le traitement d'un code orthographique et une procédure indirecte qui permet d'accéder au mot par l'utilisation des règles de correspondance graphèmes-phonèmes.
- Ils envisagent l'apprentissage de la lecture comme une suite d'étapes ou de stades dont l'ordre de succession est strict et identique pour tous les élèves : chacun passera par la même séquence de stades, allant d'un stade sensorimoteur vers le stade de l'opération abstraite (Legendre, 2005, p. 436). Chaque stade suppose un fonctionnement spécifique qui implique l'homogénéité dans les conduites des élèves.

2.1.1.1 *Le modèle à deux voies*

La mise en place de ces deux voies se fait par trois étapes même si en classes maternelles, une première étape est proposée autour de l'acquisition du langage oral. A chacune de ces étapes correspond une procédure de reconnaissance des mots écrits spécifiques.

- La procédure logographique qui consiste à utiliser des indices visuels sans recours à la phonologie et à l'ordre des lettres. Au cours de cette période le mot est traité comme un objet visuel et non linguistique.
- La deuxième procédure est dite alphabétique. L'élève s'appuie sur ses connaissances des liens entre les lettres et leurs correspondants sonores pour décoder les mots. Ici, la phonologie joue un rôle essentiel ainsi que l'identité et l'ordre des lettres. Le système alphabétique étant arbitraire, le passage à cette étape résulte d'un apprentissage explicite mais peut conduire l'élève à donner des réponses erronées quand il faut lire

des graphèmes à prononciation irrégulière : *chorale, femme, oignon* ou des graphèmes contextuels : *cuisine, cinéma, cage, bague*...

- La troisième procédure dite orthographique correspond à la voie directe, par *adressage*. Le traitement du mot écrit s'effectue à partir d'unités orthographiques sans recours à la médiation phonologique.

Uta Frith, qui a longuement analysé ce modèle, défend l'idée que la lecture et l'écriture sont des stimulateurs réciproques et que l'un ne peut progresser sans l'autre, tout en respectant la procédure d'étapes. Ceci dit, le caractère logographique (sans appui phonologique) de l'écriture dans les premières phases reste peu probable (Ellis, 1997). Selon Lecocq (1992) il s'agirait plus d'un mode de traitement des mots écrits qu'une véritable étape. C'est dans ce sens qu'Ehri (1997) défend l'idée que la première étape est nécessairement phonologique et non visuelle et propose un modèle de développement des connaissances alphabétiques (Ecalte, 2003, p. 28).

2.1.1.2 Le développement des connaissances alphabétiques

Ce modèle distingue trois phases de lecture successives :

- La lecture par indices visuels : l'élève reconnaît la forme particulière d'une lettre, un logo, une image mais il ignore une séquence de lettres proprement dite. Il n'est pas sensible à la modification d'un mot qui est stocké en mémoire dans sa configuration globale.
- La lecture par indices phonétiques. Dès que les élèves possèdent quelques connaissances sur le code alphabétique, ces dernières sont utilisées pour lire. Les débutants commencent donc à utiliser quelques lettres particulières, celles en position initiale, en position finale ainsi que leur valeur phonologique. Cette phase alphabétique partielle peut leur poser des problèmes quand la séquence des lettres est proche : *pots, poste, stop*...
- La lecture par recodage phonologique. Ici, l'apprenti lecteur doit être capable de segmenter les mots en phonèmes. Deux nouvelles phases : la phase *alphabétique complète* où chaque graphème est traduit en phonème et la phase *alphabétique consolidée* qui se caractérise par l'utilisation d'unités plus larges. Cette phase correspond au stade orthographique décrit par Uta Frith (Ecalte, 2003, p. 32).

Les modèles à étapes ont invalidé l'idée qui assimilait la lecture experte à une reconnaissance globale des mots. Ils apparaissent comme des cadres descriptifs généraux ne prenant pas en compte l'hétérogénéité des élèves. Le modèle d'enseignement par étapes, présent majoritairement et essentiellement en CP « pourrait constituer un obstacle à la réussite tant les apprenants seraient contraints de suivre un chemin tracé d'avance » (Marot, 2008, p. 105). Ces étapes renvoient à une hiérarchie statique qui semble hermétique aux travaux de Vygotsky qui stipule que « l'apprentissage exerce sur le développement des fonctions psychiques supérieures une influence qui s'étend bien au-delà des limites du contenu, de l'objet propre à une discipline donnée » (Vergnaud, 2000, p. 21).

L'élève *entre-deux* déstabilise les enseignants car en compensant ou masquant leurs compétences acquises ou non acquises, il ne peut se retrouver dans un modèle qui gomme les particularités. Les modèles interactifs qui ont pris la suite des modèles développementaux pour en compenser les écueils peuvent-ils répondre à cette exigence pour l'élève *entre-deux* ?

2.1.2 Les modèles interactifs

Les différentes recherches mettent en avant une nouvelle conception de la reconnaissance visuelle des mots pour laquelle lire ne consiste plus à retrouver un mot stocké dans le lexique mental mais résulte de l'activation de différentes unités spécialisées dans le traitement orthographique, phonologique et sémantique. Dans un modèle interactif, dès le début de l'apprentissage, « l'enseignement de différentes stratégies est recommandé » (Grundervaeck, 1995, p. 111).

2.1.2.1 *La diversité des modèles interactifs*

- Le modèle à *double fondation* proposé par Seymour (1997) a pour objectifs de mieux rendre compte des variations individuelles dans l'acquisition de la lecture-écriture ; de présenter l'idée d'une interactivité entre les processus orthographiques et de montrer que le développement de la conscience phonologique sous l'effet de l'enseignement s'opère des unités réduites vers les unités larges. L'hypothèse développementale étant que le processus porte d'abord sur des structures simples vers des structures complexes. Le développement procède par stades où l'on distinguera un stade central, un stade intermédiaire et un stade avancé.

-
- Perfetti (1992) dans *le modèle restreint interactif* tente de rendre compte des étapes par lesquelles l'élève parvient à passer d'un lexique fonctionnel à un lexique autonome. Son hypothèse est que ce lexique se développe de façon quantitative mais aussi de façon qualitative grâce à une double activation orthographique et phonologique se produisant en parallèle (Ecalles, 2003, p. 40).
 - Le modèle *bi-modal de reconnaissance de mots écrits* repose sur l'idée de base qu'avant tout apprentissage institutionnel de la lecture, l'élève construit ses connaissances grâce à la pratique du langage parlé puis avec la rencontre de l'écrit, il associe des représentations des lettres à des représentations phonologiques pré-existantes construites pour accéder à la signification. L'apprentissage explicite des correspondances graphèmes-phonèmes au cours de la première année d'apprentissage de la lecture conduit les élèves à développer des relations entre les représentations des lettres et les unités phonologiques larges telles que les syllabes ou les infrasyllabes (Ecalles, 2003, p. 44).
 - D'autres chercheurs (Goswami, 1986) ont montré que les pré-lecteurs et les apprentis lecteurs utilisent précocement l'analogie pour lire les mots nouveaux. Le traitement analogique apparaît comme un mode de traitement fréquemment utilisé en résolution de problèmes et devient un mode privilégié d'acquisition de connaissances nouvelles. « La lecture par analogie relève d'un transfert de connaissance basé sur la découverte de ressemblances entre des unités sonores que l'enfant maîtrise et des séquences de lettres connues dans leurs formes phonologique et orthographique » (Ecalles, 2003, p. 45). Ce type de modèles met l'accent sur les liens précoces qui s'établissent entre des unités phonologiques et des unités orthographiques. Les connaissances phonologiques déterminent en partie les connaissances orthographiques qui en retour contribuent au développement et à la précision des connaissances phonologiques.

Ceci dit, l'ensemble de ces modèles privilégie l'accès au lexique « délaissant les processus syntaxiques et d'élaboration de la signification de texte. La finalité de la lecture reste la compréhension de phrases et de textes. Se pose la question de l'intégration des mécanismes de traitement de mots aux mécanismes de la compréhension » (Ecalles, 2003, p. 57).

2.1.2.2 Lecture et compréhension

L'étude du développement en compréhension de lecture doit tenir compte des différents facteurs ci-dessous pouvant expliquer des différences interindividuelle et/ou difficultés persistantes :

- La rapidité, la précision et le degré d'automatisation des processus d'identification des mots écrits sont des composants essentiels pour l'accès au lexique. L'analyse syntaxique portant sur la série de mots identifiés pas à pas dépend de la complexité syntaxique, cette dernière étant une contrainte plus ou moins importante en fonction de l'âge du lecteur et de ses capacités d'analyse morpho-syntaxique.
- L'élaboration des propositions et de leur signification, leur maintien provisoire en mémoire dépendent des ressources attentionnelles et des capacités mnésiques (mémoire à long terme et mémoire de travail).
- Enfin, la construction d'un modèle mental de situation s'appuie sur la base de connaissances permettant d'appréhender le monde.

Dans les modèles interactifs toutes les connaissances sur le mot sont activées simultanément de façon automatique, ce qui modifie les pratiques pédagogiques tout en gardant cette notion de construction en étapes (Ecalte, 2003, p. 37). En maternelle, les enseignants favorisent l'acquisition du vocabulaire et entraînent les élèves à lire, activité poursuivie en CP ainsi qu'un entraînement à la compréhension. Au cycle III, l'enseignement est tourné vers la production d'écrits. Au collège, les enseignants se tournent vers « la découverte des œuvres littéraires et des auteurs » puisque « les bases instrumentales de la langue sont acquises » (Marot, 2009, p. 126).

2.1.3 Conclusion

Nous venons de présenter les deux méthodes d'enseignement de la langue écrite les plus usitées dans les classes. Il semblerait que la présentation linéaire des connaissances ne permet pas de mettre en avant les caractéristiques de l'élève *entre-deux*. Les particularités du sujet sont gommées au profit d'un savoir à acquérir coûte que coûte. Malgré tout, des difficultés dans l'apprentissage peuvent émerger. Pour les élèves reconnus *en difficulté* par les enseignants, des épreuves étalonnées de la langue écrite sont proposées. Ces épreuves

caractérisent-elles l'élève *entre-deux* ? Nous verrons que la plupart de celles-ci sont dispensées par des professionnels spécialisés comme les maîtres E ou les orthophonistes.

2.2 L'élève en difficulté face aux épreuves étalonnées

Ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle qu'apparaît la notion selon laquelle des élèves normalement intelligents peuvent éprouver des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. De nombreux psychiatres, psychologues, pédagogues se sont penchés sur la question. En 1937, André Ombredane, médecin et psychologue français, lance le terme de *dyslexie* lors du premier congrès de psychiatrie. Tout un processus de nombreux travaux et recherches se met en place... Si la dyslexie est mieux connue aujourd'hui, elle reste la hantise des parents et des pédagogues dès les classes maternelles. De nombreux tests de lecture se mettent en place pour les élèves des classes maternelles aux classes du collège. Leur usage n'est pas apparu d'abord en pédagogie mais en psychologie. L'Association Internationale de Psychotechnique a adopté la définition suivante du mot test : « C'est une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec, ou pour la notation numérique de la réussite. La tâche peut comporter une mise en œuvre, soit de connaissances acquises (test pédagogique), soit de fonctions sensori-motrices ou mentales (tests psychologiques) » (Pasquier, 1990, p. 86). Devant la grande diversité des tests, plusieurs systèmes de classification sont proposés. Les tests papier-crayon ne nécessitent qu'une feuille d'interrogation et un crayon alors que d'autres tests comme nous le verrons demandent l'utilisation d'un matériel plus ou moins sophistiqué ; les tests verbaux utilisent la langue comme support de communication, les tests non verbaux font appel à des modalités d'expression numérique, spatial... Dans certains cas, le sujet reste libre de formuler sa réponse comme bon lui semble. En revanche, dans les questionnaires à choix multiples, il choisit une réponse dans celles déjà élaborées. L'ordinateur facilite la correction et même parfois l'interprétation. Les tests qui donnent des résultats chiffrés débouchent sur un classement qui se réfère à un système de mesure, ils sont qualifiés de tests psychométriques. Ceux proposant une interprétation directe des données sans le recours à la mesure, sont souvent regroupés sous le terme *d'épreuves cliniques*. Dans le cas de difficultés vues sous l'angle individuel, les résultats du test fournissent des indications précieuses pour définir et pour amorcer un programme de rééducation et d'aide psychopédagogique. Dans la suite de ce travail, nous présentons trois tests d'évaluation de la langue écrite concernant les élèves en difficultés de l'école primaire et pratiqués par les

enseignants spécialisés ou par les orthophonistes. Quel test faut-il choisir ? En termes de coût et de temps de passation, vers quoi faut-il orienter nos choix ? Faut-il se contenter d'un seul test ? Selon les auteurs : « Il est délicat, voire insensé de se baser uniquement sur le résultat d'un seul test aussi bon soit-il (mais jamais parfait) pour étiqueter un enfant comme mauvais lecteur voire même comme dyslexique. Dès lors, l'utilisation d'une combinaison de tests s'impose » (Ecalte, 2010, p. 135). Essayons de cerner les différentes étapes permettant la mise en place de ces tests.

2.2.1 Du repérage au diagnostic

2.2.1.1 *Le repérage*

Le repérage incombe aux enseignants, qui doivent identifier, au sein du groupe classe, les enfants en difficulté langagière à partir des actions ordinaires de vie de la classe et des outils de référence de l'institution : évaluations, évaluations nationales... Ils peuvent être aidés du maître E. Il s'agit de repérer : les potentialités de l'élève ; ses difficultés ; ses stratégies et ses compensations. L'Or.lec, que nous analyserons un peu plus tard, se situe dans ce champ du repérage.

L'enseignant spécialisé option E peut s'appuyer sur les outils suivants :

- ❖ Les évaluations conduites par l'enseignant de la classe
- ❖ Les évaluations nationales
- ❖ Le bilan de santé « évaluation du développement pour la scolarité cinq-six ans » (BSEDS 5-6) effectué par le médecin scolaire.
- ❖ Les évaluations spécifiques conduites par l'enseignant spécialisé option E permettent d'évaluer la compréhension du vocabulaire (mots du lexique, prépositions, catégories syntaxiques) ; la répétition de syllabes, de mots, de phrases de différentes longueurs ; la production de mots ; le traitement visuo-spatial ; la réalisation graphique (dessin du bonhomme, figures géométriques, épreuves d'appariement, assemblage de jetons)

Tous les enfants en retard présentent généralement davantage de difficultés en répétition et en production qu'en réception du langage ainsi que des difficultés dans le traitement visuo-spatial, notamment à l'épreuve du bonhomme.

- ❖ Un entretien avec les familles est proposé en coordination avec le psychologue scolaire du RASED.

2.2.1.2 Le dépistage

Le dépistage systématique revient aux services médicaux (de PMI pour les enfants de trois-quatre ans et de santé scolaire dès cinq ans). Les outils utilisés concernent des évaluations du langage oral pour les enfants de huit mois à quatre ans, les évaluations des fonctions cognitives pour les élèves de quatre à neuf ans et l'outil de dépistage des dyslexies pour les CE1/CE2. Cette notion de dépistage ne concerne pas notre champ de recherche.

2.2.1.3 Le diagnostic

C'est une démarche pluridisciplinaire qui comprend au minimum : un bilan de langage, un examen médical et un bilan psychologique.

Il est effectué dans un centre référent. Le BELEC et L'E.CO.S.SSE présentés plus loin se situent dans cette optique d'émettre un diagnostic.

Voilà donc les trois étapes : repérage, dépistage et diagnostic faisant partie du cadre institutionnel dans lequel les élèves évoluent. A quels types d'élèves s'adressent ces étapes ? Aux élèves reconnus en difficulté par les enseignants. Les difficultés sont élaborées à partir des erreurs que ces mêmes élèves produisent. Une certaine perception des erreurs peut-elle aider à caractériser l'élève *entre-deux* ? En effet, parce que le savoir est dynamique et non pas statique, il bien faut *l'arrêter* à un moment donné ne serait-ce que de façon provisoire, pour situer des points de repère. Ces arrêts vont provoquer des erreurs, c'est-à-dire des résultats se construisant à partir d'une norme qui selon les modèles pédagogiques seront appréhendés de façon différentes.

2.2.2 Certaines conceptions de l'erreur peuvent-elles aider l'élève *entre-deux* ?

En effet, une erreur peut être perçue comme « l'image inversée de la réussite » et elle est sanctionnée par la note qui « est le curseur du degré de performance » (Perraudau, 2006, p. 25). Elle est souvent prise en compte de façon négative et indique les lacunes qu'il faut combler. En effet, les incompréhensions ne se révèlent qu'aux contrôles et sont alors imputées aux insuffisances diverses des élèves - à moins que le contrôle n'évalue que des *bonnes réponses*, pouvant alors donner l'illusion de compréhension. Le risque est qu'il n'y ait pas eu de véritable apprentissage ou modification du savoir ancien : celui-ci était toujours là, intact.

A l'opposé de cette approche, le droit à l'erreur est reconnu et celle-ci est utilisée comme indicateur traduisant « la démarche authentique de la pensée en évolution » selon

Inhelder, Sinclair et Bovet (1974). Chez Piaget, l'erreur marque un déséquilibre : elle relève d'une stratégie adaptative qui momentanément échoue. Et ce déséquilibre « s'avère un moteur fondamental du développement ». Il pense « le développement intellectuel comme équilibration "majorante" : non pas retour à l'état antérieur mais recherche d'un déséquilibre supérieur, optimal. » D'autre part pour Bachelard, l'idée d'erreur n'est ni une faute, ni une bêtise mais renvoie « aux errements du développement ou de la formation de la pensée » (Fabre, 1999, p. 161). C'est ici que l'enseignant joue un rôle afin que l'apprentissage devienne dépassement d'une erreur dont le caractère est clairement structurant. L'erreur est même considérée comme « un outil pour enseigner » (Astolfi, 1997). Michel Perradeau rappelle que : « le professeur a intérêt à prendre en compte les erreurs de l'élève, non pour les sanctionner mais parce qu'elles constituent un bon indicateur de l'état de ses connaissances » (Perradeau, 2006, p. 53).

Face à un problème, le sujet met en œuvre des représentations de la situation qui peuvent s'avérer erronées par manque de connaissances, par défaut d'interprétation, d'ajustement... Ces difficultés vont plus ou moins handicaper le sujet apprenant en fonction de leur degré d'inadéquation face à la situation d'apprentissage. C'est ici que Bachelard fait intervenir « l'idée d'obstacle qui bloque la construction et la résolution des problèmes. Mais c'est toujours par rapport à un savoir de référence que les connaissances préliminaires apparaissent comme obstacles. L'obstacle n'est donc visible qu'à celui qui peut référer les représentations à une norme qui les prend en défaut. C'est donc bien pour l'enseignant que l'obstacle se donne « à franchir » (Fabre, 1999, p. 157). De plus, de part sa nature à être interne à la pensée, à faire partie de l'élève, il est « le plus souvent invisible pour l'élève » comme le soulignent Astolfi et Peterfalvi (1993). La rencontre de l'élève avec de nouveaux obstacles, souvent provoquée par l'enseignant, est destinée à lui faire non pas acquérir de nouveaux savoirs, mais « changer de culture » et « renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne » (Bachelard, 1993). L'idée retenue est que « l'apprenant est déjà un sujet qui a élaboré des représentations, des attitudes et que la difficulté est de permettre une dynamique de la transformation des représentations pour apprendre en y adaptant l'activité pédagogique » (Morandi, 2001, p. 86). On ne peut donc éviter les obstacles mais en revanche « la problématique de l'obstacle renvoie nécessairement à une lecture épistémologique des erreurs qui les réfère au texte du savoir, à ses points de fracture et aux difficultés objectives qu'ils reflètent » (Fabre, 1999, p. 159). Dans le cadre de l'évaluation formative présentée plus loin,

l'erreur ne constitue plus une faute répréhensible mais un indicateur du fonctionnement cognitif de chaque apprenant qui renseigne sur les étapes de l'apprentissage, le niveau et la qualité d'intégration des apports formatifs. C'est l'analyse fine de l'erreur qui aidera à déterminer les caractéristiques de la *remédiation* à entreprendre. Ainsi, la source de l'erreur pourra être référée soit à la démarche d'appropriation propre à l'élève (méthode inadaptée, manque de connaissance de base, choix inapproprié de la règle à appliquer...) soit à des données externes à l'élève (nature de la tâche, modalité langagière, contenus étrangers...) (Pasquier, 1990, p. 71).

Que se passe-t-il si l'enseignant ne pratique pas ce système de notation (Raveaud, 2006, p. 155) ? Des recherches ont montré que les écoliers établissent eux-mêmes un classement. Même de manière implicite, les attitudes scolaires suggèrent les classements d'élèves : *Qui a trouvé la bonne réponse ? Qui n'a pas fini ? Quand vous aurez trouvé, levez votre ardoise...* Ces situations de classe provoquent de la comparaison car elles donnent aux élèves des indications sur leur position dans la hiérarchie de la classe. Les élèves décodent de tels indices avec une redoutable perspicacité et l'élève *entre-deux* ne distinguant pas la valeur de la note de l'appréciation de sa propre valeur, se confond avec elles (Croizet, 2007, p. 287).

Etudions trois épreuves étalonnées d'évaluation de la langue écrite présentes dans les écoles primaires et utilisées par les enseignants spécialisés ou les orthophonistes.

2.2.3 L'Or.lec, le BELEC et L'E.CO.S.SSE sont-ils éclairants pour caractériser l'élève entre-deux ?

2.2.3.1 *Notre regard sur ces trois épreuves d'évaluation de la langue écrite*

La série d'épreuves proposée par Michel Lobrot permet aux enseignants de connaître les dispositions de leurs élèves à la lecture (s'ils n'ont pas commencé l'apprentissage) ou le niveau atteint par eux en lecture et en orthographe (s'ils ont dépassé le niveau du cours préparatoire). Ce test d'Or.Lec permet de connaître les dispositions des élèves à la lecture ou à l'orthographe sous forme d'un diagnostic quantitatif. Ces épreuves se décomposent en trois séries : série *disposition*, seules les normes d'interprétation sont indiquées ; série *lecture et orthographe* où les consignes de passation, le mode de notation et l'étalonnage sont indiquées. Puis un questionnaire permet de sonder l'intérêt de l'enfant pour la lecture sur des critères qualitatifs. (Lobrot, 1980, p. 63)

Michel Lobrot écrit en 1996 que les enfants en difficulté de lecture dès le départ le sont pour environ le quart de la population dès le cours préparatoire, mais « ces élèves ne sont pas rebelles à la lecture ; ils ont le désir d'apprendre, c'est pourquoi il propose de leur faire faire des choses dont ils ont envie, ce qui les amènera ultérieurement à faire celles dont ils n'ont pas envie parce qu'elles communiquent avec les premières ». A l'occasion des conseils pédagogiques qu'il peut prodiguer, il met en avant le concept d'une approche globale qui correspond au pilier sémantique tout en rappelant « il faut pouvoir insister davantage sur le déchiffrage avec les enfants intéressés surtout par le déchiffrage, ou sur la lecture proprement dite avec les enfants intéressés surtout par l'activité globale. Tout doit être possible même si cela contredit les “a priori” du maître. La priorité à l'approche globale doit elle-même pouvoir être remise en question si elle ne correspond pas aux aspirations de certains enfants » (Lobrot, 1980, p. 31/32). Ces conseils pédagogiques font appel aux sensibilités cognitives du sujet mais en aucun cas aux caractéristiques de la langue écrite. Un équilibre n'est-il pas à trouver ?

La batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (le BELEC) est fondée sur une approche psycholinguistique des mécanismes de traitement impliqués dans la reconnaissance (lecture) et la production (orthographe) du langage écrit. Il a été constitué initialement pour le diagnostic clinique des troubles de l'apprentissage du langage écrit chez l'élève (Grégoire, 1995, p. 145). La passation répétée des épreuves permet également d'évaluer les progrès de l'élève ou du patient en cours de rééducation. Cet outil d'investigation des processus cognitifs de la lecture et de l'orthographe a été conçu pour des spécialistes et a été développée à l'Université Libre de Bruxelles. La batterie se compose d'une part de deux épreuves de lecture et d'orthographe et d'autre part d'épreuves destinées à évaluer les habiletés métalinguistiques. Cette approche est basée sur l'hypothèse que le traitement du langage écrit implique différents processus, dont le développement peut être entravé. Ce test concerne des enfants sans déficits exceptionnels, mais davantage représentatifs de la population que l'on rencontre dans les écoles spécialisées. Pour chaque enfant, le but du BELEC est de fournir des informations à propos du fonctionnement des différentes procédures pour la mise en place du langage écrit, d'identifier lesquelles fonctionnent normalement ou quasi normalement, lesquelles sont déficientes et lesquelles sont éventuellement des stratégies compensatoires que l'élève a pu mettre en œuvre. Une fois qu'une hypothèse a été émise, une rééducation appropriée peut être proposée. Selon cette approche, la lecture est une habileté complexe faisant intervenir une série de processus de traitement de l'information (reconnaissance des

lettres, identification des mots, accès à la signification...) La construction du BELEC se base sur le modèle à deux voies, « même si celui-ci a subi de nombreuses attaques ces dernières années, il permet d'interpréter les différents patrons de perturbation du langage écrit. Comme tout modèle développemental de lecture, il doit pouvoir rendre compte de la façon dont les différentes procédures maîtrisées par le lecteur habile sont acquises par le lecteur débutant. Le désintérêt pour cette question conduirait à endosser des hypothèses fortes et peu plausibles » (Mousty, 1994, p. 7). Quant à l'E.CO.S.SSE, elle évalue la compréhension d'énoncés de construction syntaxiques variées et susceptibles de répondre à un certain nombre de contraintes pour des élèves âgés de quatre à douze ans (Lecocq, 1996, p. 3). La complexité syntaxique croissante aussi bien visuelle qu'auditive a été minutieusement pensée et vérifiée expérimentalement. Les épreuves d'orthographe lexicale, syntaxique, phonétique et grammaticales sont toutes étalonnées pour des élèves de six à quatorze ans donc certaines règles sont à respecter pour la correction des mots. Un dernier questionnaire nommé *Intérêt-Lecture* comporte vingt items. Aucune consigne particulière n'est proposée et l'évaluation s'effectue sur le mode qualitatif.

Confronté à un enfant présentant des troubles d'apprentissage, le BELEC et l'E.CO.S.SSE proposent qu'une attention particulière soit portée à certains aspects : incidents survenus à la naissance, troubles auditifs, ou visuels persistants, antécédents familiaux de troubles d'apprentissage, antécédents scolaires, conditions de vie, langue maternelle, profession des parents, date de naissance... Pour le BELEC, avant d'aborder l'examen proprement dit, l'enfant passe deux épreuves préliminaires : un test de lecture-compréhension (cette première épreuve extraite de la batterie Or.lec de M. Lobrot permet de mesurer le niveau global de lecture de l'enfant et de lui attribuer un âge de lecture) et un test de dénomination d'images (Snodgrass et Vanderwart, 1980) qui a pour objectif principal de fournir une impression globale du niveau linguistique lexical de l'enfant : peut-il s'exprimer oralement avec aisance quand le support n'est pas alphabétique ?

Les épreuves sont individuelles et certaines épreuves sont chronométrées. Dans l'Or.lec, il faut tenir compte de la vitesse de lecture et du score obtenu en compréhension pour calculer un score d'efficience en lecture, même si une analyse qualitative des fautes est proposée. Les épreuves testent à la fois le décodage et la compréhension en lecture mais en temps limité. Pour cette épreuve *collective* tous les crayons doivent être posés en même

temps. Pour calculer une note finale, on tient compte du nombre de phrases lues et de l'adéquation des mots choisis. Cette épreuve semble être la meilleure épreuve de lecture car les approches sémantiques et phonologiques sont contrôlées. A partir du CE1, un texte long suivi de questions de réflexion est limité à cinq minutes. On tient principalement compte du nombre de bonnes réponses obtenues aux questions de réflexion. Cette épreuve est intéressante pour les plus grands. On notera que le texte proposé pour les filles est plus riche car il est moins parasité par les connaissances antérieures qui jouent un rôle important dans le texte proposé aux garçons. Les garçons *experts en formule 1* peuvent ainsi répondre à certaines questions sans avoir lu le texte, ce qui n'est pas l'objectif recherché !

2.2.3.2 Intérêts et limites

Deux facteurs de différenciation peuvent apparaître lors de l'utilisation des tests : le mode de passation et le mode de réponse. La passation est individuelle ou collective et tous les élèves passent les mêmes épreuves. Le mode de réponse est le questionnaire à choix multiples ou l'expression libre de la réponse ouverte. Le choix d'utiliser des QCM est lié à une utilisation facile : application d'une grille, utilisation de l'ordinateur qui donne tous les pourcentages de réussite souhaités... toutefois, plusieurs limites peuvent être soulevées : quand on demande de choisir parmi trois ou quatre propositions, la réussite liée à un choix au hasard conserve une probabilité consistante malgré des techniques différentes utilisées pour couvrir ce risque. De plus, le mode de réponse qui consiste à cocher des cases ne peut rendre compte des modes de pensée des apprenants. En effet, l'élève *entre-deux* « possède des stratégies qui lui conviennent et il s'agit pour l'enseignant de lui enseigner les stratégies qu'il n'utilise pas, tout en ne détruisant pas celles dont il se sert déjà ; plus encore, il doit amener l'élève à perfectionner ces dernières et à recourir à l'ensemble de ces stratégies d'une façon complémentaire » (Grundeveeck, 1995, p. 111). Ces tests donnent des résultats pouvant se situer et être comparés à une norme « l'interprétation des résultats d'un élève dans le but de savoir si celui-ci présente ou non un retard par rapport au développement "normal" des habiletés étudiées est certes un objectif légitime qui justifie entièrement le recours à des normes. Le problème réside dans l'établissement de normes adéquates, car la performance de l'élève peut dépendre d'un grand nombre de facteurs comme, par exemple, les méthodes éducatives, l'environnement scolaire et linguistique ainsi que le milieu socio-économique ou familial. Ceci rend hasardeux l'entreprise qui consiste à choisir une population de référence unique pour tout le monde. Une solution moins critiquable, mais plus lourde, consiste à

constituer des normes adaptées à chaque cas individuel en lui trouvant sa propre population de référence » (Grégoire, 1995, p. 131).

Les résultats sont à communiquer aux apprenants. Rien de plus facile que de donner des résultats positifs. Mais lorsque les résultats sont mauvais, il faut trouver un moyen pour ne pas décourager la personne. En matière d'évaluation le respect de la personne passe avant toute chose (Pasquier, 1990, p. 138). C'est pourquoi réfléchir à d'autres façons d'évaluer, c'est changer son regard sur les productions des élèves donc sur l'élève lui-même. Les tests évoqués dans la partie précédente proposent tous une évaluation des acquis, des compétences par une simple notation qui va permettre un étalonnage. Ces tests permettent de contrôler, c'est-à-dire de vérifier la conformité des performances à la norme, par des tests calibrés, des exercices. Les notes sont les seules informations données même si certains tests proposent de relever des données qualitatives. Ces tests ressemblent davantage à une évaluation sanction qu'à un regard bienveillant permettant une prise d'information afin de savoir, pour l'enseignant comme pour l'élève, si les objectifs sont atteints selon les critères formulés non par l'enseignant ou par les exigences d'un programme mais par la rigueur contenue dans le savoir lui-même. Comme les enseignants d'une recherche-action menée à Paris de 2006 à 2009 : « nous préférons nous orienter vers la construction d'un profil d'élève plutôt que vers la capitalisation de compétences maîtrisées » (Marot, 2011, p. 115).

2.2.4 Conclusion

Notre population d'élèves *entre-deux* ne correspond pas aux populations définies par les tests car il a des difficultés, certes, mais il n'est pas en difficulté. Ces difficultés souvent masquées, compensées par des stratégies difficilement discernables, fluctuantes en fonction des jours et des conditions de travail... Ces caractéristiques laissent ces élèves dans les eaux troubles de l'apprentissage et ne permettent pas la construction de compétences suffisamment solides pour appréhender une scolarité sereine. Aucune épreuve étalonnée de la langue écrite citée précédemment ne prend en considération les trois piliers de la langue ni ce que maîtrise l'apprenant. Tout se situe dans une optique de lecture des résultats en termes de déficit, d'acquis ou de non-acquis. Les approches sont axées sur l'insistance du code, la relation à établir entre les graphèmes et les phonèmes alors que « la langue, de nature alphabétique, combine des fonctionnements multiples [...] puisque la langue s'identifie à un objet mosaïque, son enseignement ne peut se contenter d'en présenter une vision partielle » (Marot,

2005, p. 69). Quant aux évaluations du ministère, quelle vision de la langue mettent-elles en avant ? Les résultats situent tous les élèves de CE1 et de CM2 sur une courbe de Gauss. Elles déterminent la population de recherche : les élèves obtenant entre vingt-quatre et trente-six bonnes réponses sur soixante en CE1 et en CM2 sont nommés *entre-deux*. Tous les élèves scolarisés en classe de CE1 et de CM2 passent les évaluations nationales dans les mêmes conditions, aux mêmes dates... Un guide de correction est proposé par le ministère.¹⁸ Quel profil de lecteur-scripteur est révélé par ces évaluations ? Ce profil caractérise-t-il les élèves *entre-deux* ?

2.3 Les élèves *entre-deux* peuvent-ils être caractérisés par les évaluations nationales de CE1 et de CM2 ?

Les enseignants construisent actuellement leur progression à partir des instructions officielles de 2008. Elles rappellent que « tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences entre autres pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française » (www.education.gouv.fr). Chaque discipline est détaillée afin d'explicitier ce que l'élève doit être capable de faire. D'années en années, l'élève va donc acquérir des compétences qui seront évaluées pour la première fois en fin de CE1. Les deux autres étapes sont en fin de CM2 et en fin de 3^{ème} avec l'obtention du Brevet des Collèges, certifiant la fin de l'école obligatoire.

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article neuf de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (Legifrance.gouv.fr). Mais l'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. « Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire

¹⁸ Tome 2, Annexe 4, pages 47 à 64.

fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. » Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle. Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants. Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences. C'est un outil de suivi personnalisé de l'élève et de validation des compétences. Il suit l'élève tout au long de sa scolarité obligatoire. C'est aussi un outil de dialogue avec les familles. Utilisé dans les écoles primaires depuis 2008, il a été généralisé à tous les collèges à la rentrée 2010.

La première compétence du socle commun des connaissances et des compétences, attendue en fin de CE1, concerne la maîtrise de la langue française donc directement notre sujet de recherche. Les résultats obtenus par les évaluations nationales permettent aux enseignants de valider ou non ce premier palier.

Est-il possible de déceler un éventuel déséquilibre dans le profil de lecteur-scripteur proposé par la validation lors du passage des évaluations nationales ? Ce déséquilibre peut-il être explicatif du profil de l'élève *entre-deux* ? Pour ce faire, examinons chaque exercice et chaque item de correction afin de cibler le champ de validation attendu ; le champ pouvant être phonique, sémantique ou scriptural.

2.3.1 Quel est le profil révélé en CE1 ?

Les évaluations sont divisées en champs, intitulés *lire, écrire et étude de la langue*. Étudions chaque item pour les seize exercices proposés afin de cibler le champ de compétences évalué : phonique, sémantique ou scriptural. Cette analyse sous forme de tableaux est présentée en annexe.¹⁹ Sont répertoriés les intitulés des exercices tels qu'ils sont écrits dans le livret de maître, les consignes données aux maîtres pour la passation de l'exercice, ce qui doit être dit aux élèves ainsi que les directives pour la correction. Pour

¹⁹ Tome 2, Annexe 6, pages 393 à 400.

chaque item, il est écrit ce que l'élève doit répondre pour obtenir le *code 1*, c'est-à-dire la bonne réponse.

Nous pouvons nous poser la question du profil ressorti grâce à ces évaluations. Les pourcentages montrent que la dimension sémantique domine les deux autres champs.

Champs de compétences	Phonique	Sémantique	Scriptural	Total
Nombre d'items	6	38	16	60
Pourcentage	10%	63,3%	26,6%	100

Ce déséquilibre peut-il expliquer l'inexactitude du regard porté sur les élèves *entre-deux* ? En effet, ces évaluations sont faites pour proposer des remédiations aux élèves afin de les aider « à consolider, à développer leurs acquis » (www.education.gouv.fr) mais si le travail proposé par les enseignants se construit sur un déséquilibre, comment enrayer cette spirale dans laquelle se trouve les élèves *entre-deux* : irrégularité, superficialité ...

C'est pourquoi une nouvelle hypothèse pourrait être formulée :

Existe-t-il une autre façon de lire ces résultats afin de rééquilibrer les trois champs de compétences ?

Cette nouvelle lecture permettrait-elle de dévoiler certaines compétences non visibles dans la façon actuelle de valider ces évaluations ? Cette découverte ou cette mise à nue de certaines compétences cachées comme l'est la partie immergée de l'iceberg permettrait-elle de révéler un profil de lecteur-scripteur plus fidèle à chaque élève *entre-deux* ?

Mais celle-ci ne résout pas une autre interrogation pédagogique qui serait une limite à cette recherche :

- ✓ Comment déceler à l'aide de ces évaluations, le dispositif cognitif mis en place par l'élève pour donner des réponses ou des non réponses aux questions ? Ne faudrait-il pas des entretiens individuels afin que les élèves mettent des mots sur leur fonctionnement cognitif ?

Dans l'état actuel, nous proposons un autre regard sur les modes de validation des évaluations nationales. Pour chaque champ de compétences, nous analyserons chaque item et essaierons de proposer une autre validation qui semblerait plus révélatrice du profil de l'élève.

2.3.1.1 Lire

Pour le premier exercice correspondant aux items un à six, les consignes de correction stipulent bien que seul l'aspect sémantique est évalué. Nous proposons la prise en compte des aspects phonique et scriptural pour l'item un. En écrivant les réponses, l'élève doit maîtriser les correspondances phonème/graphème correspondant à son nom et à son prénom. Pour le champ scriptural, l'élève respecte-t-il la forme et la taille des lettres, les majuscules, peut-il manipuler les lettres dans des mots connus (son nom, son prénom) ?

Pour les items suivants, l'aspect scriptural ne peut être évalué car les réponses sont données en entourant, soulignant, barrant...les mots ou objets correspondants. Les élèves lisent individuellement les consignes mais on ne peut évaluer le champ phonique car aucun mode de production n'est fourni par l'élève.

Dans l'exercice quatre, les compétences sémantiques sont ciblées. Très clairement, il n'est pas demandé de valider les compétences scripturales. Et pourtant, évaluer distinctement les trois champs de compétences ne permettrait-il pas d'avoir un profil plus précis de l'élève ? A aucun moment il n'est indiqué dans le texte qu'Akimbo est *petit* alors que cette précision sémantique est attendue dans la réponse. Il est bien stipulé que Simba est un lion. Les élèves doivent donner du sens au texte pour en déduire qu'Akimbo est un garçon car une seule fois, le pronom personnel *il* est utilisé.

L'exercice suivant : *Déchiffrer des mots inconnus ; Manifester sa compréhension, reformulation...* montre que ce sont des compétences sémantique qui sont visées même s'il est indiqué que *pour cette séquence, l'affichage de la classe ne doit pas comporter d'aide sur l'orthographe* sans indication supplémentaire comme c'est le cas dans d'autres exercices. En revanche, l'écriture, le respect de la ponctuation ne sont pas à prendre en compte. Le mode de validation est binaire : code 1 : bon et code 0 s'il y a des erreurs. Mais au vu de ce qu'il y a à évaluer, comment affiner la correction avec un code binaire ? Quels choix vont effectuer les enseignants ? Vont-ils privilégier la compréhension, l'orthographe, les correspondances graphème/phonème ? Telles sont les questions qui peuvent surgir à la lecture des consignes de correction de livret du maître. Pour les items vingt, vingt-deux et vingt-trois, il est possible de

valider le champ phonique si dans les réponses données, les mots sont absents du texte. Sinon, c'est le champ scriptural qui sera validé.

Concernant l'exercice de lecture à voix haute, seul le champ phonique est évalué car aucune reformulation, réponses à des questions pour saisir la compréhension de l'élève n'est proposée dans les consignes de passation.

2.3.1.2 Ecrire

Ce champ de compétences ne regroupe que huit items, contrairement à la lecture qui en regroupe vingt et l'étude de la langue, trente et un.

Dans le premier exercice de copie (items de dix à treize), nous allons pouvoir valider ou non la réalisation de l'exercice : tous les mots sont copiés, la mise en forme est respectée.... Mais quelles stratégies les élèves vont-ils mettre en œuvre pour réaliser ce travail ? Nous n'avons pas d'éléments permettant une analyse fine de la façon dont ils réalisent leur production. Vont-ils réaliser ce travail comme les moines copistes du moyen-âge ou mettront-ils en place des stratégies cognitives faisant appel aux champs sémantique et phonique ? Vont-ils copier lettres par lettres, syllabes par syllabes ou mots par mots ? Dans cet exercice, nous n'avons pas d'éléments en notre possession pour répondre à cette question néanmoins fondamentale.

Dans l'exercice quinze, les champs sémantiques et scripturaux sont possibles à valider. Pour affiner le profil de l'élève, nous pouvons soumettre les items cinquante-deux et cinquante-trois à une lecture plus fine en englobant le champ scriptural pour l'item cinquante-deux : l'écriture est bien formée et respecte les interstices et le champ phonique. Pour l'item cinquante-trois, nous pouvons vérifier si les correspondances graphèmes/phonèmes sont exactes pour les mots outils et les mots fréquents. Les mêmes champs de compétences entrent en ligne de compte pour les items cinquante-quatre et cinquante-cinq. L'orthographe lexicale des mots choisis ainsi que les correspondances phonème/graphème sont-elles maîtrisées ? L'accord en genre et en nombre de l'adjectif qualificatif n'est pas au programme en CE1 mais est à valider dans l'item cinquante-quatre. Ceci dit, deux erreurs sont tolérées....

2.3.1.3 Etude de la langue

❖ *Vocabulaire*

Dans ce premier exercice concernant l'étude de la langue (items sept à neuf), les mots à ranger dans l'ordre alphabétique sont lus par l'enseignante. L'ordonnement des mots est donné en écriture chiffrée allant de un à cinq. Une difficulté croissante est proposée aux élèves puisque dans l'item sept, on ne tient compte que de la première lettre des mots et dans l'item neuf, les trois ou quatre premières lettres doivent être prises en compte. Le fait que les mots soient lus par l'enseignant et que les réponses données soient chiffrées cantonnent la validité des réponses aux seules caractéristiques techniques de la langue. C'est pourquoi seul le versant scriptural peut être évalué dans ces items.

Dans les items suivants (de trente et un à trente-trois), les erreurs d'orthographe ne sont pas prises en compte, seule la connaissance des synonymes est demandée. Dans le champ scriptural, l'orthographe lexicale doit être correcte. Dans les items trente-quatre et trente-cinq, l'élève répond en entourant la ou les bonnes réponses donc seul le champ sémantique peut être évalué. De plus, les consignes étant lues par l'enseignant, l'aspect phonique ne peut être évalué car on ne peut s'assurer de la connaissance des élèves concernant les relations phonème/graphème.

❖ *Grammaire*

L'objectif de ce premier exercice est l'identification de catégories grammaticales faisant références aux aspects techniques de la langue (items vingt-quatre à vingt-six). Sachant que les phrases sont lues par l'enseignant et les mots à classer sont visuellement repérables car soulignés, l'aspect phonique ne peut être évalué. Quant à l'aspect scriptural, la capacité à recopier sans erreur (et à porter l'attention) sur les éléments des mots comme les accents ou les lettres muettes peuvent être évalués. Dans les compétences notées comme étant évaluées, il est annoncé *les adjectifs qualificatifs* mais dans cet exercice, l'élève ne doit reconnaître que les noms communs, les verbes, les articles et les pronoms personnels sujets.

Concernant les items vingt-sept à trente, les mots à reconnaître ne sont pas soulignés comme dans l'exercice précédent. Dans les phrases lues par l'enseignant, il est demandé de reconnaître le verbe en le soulignant et le sujet en l'entourant donc aucun autre champ ne peut être évalué.

Pour les items quarante-quatre à quarante-six, deux aspects sont à évaluer simultanément : la bonne conjugaison et la bonne orthographe. La bonne conjugaison pourrait faire référence aux compétences scripturales et la bonne orthographe aux compétences sémantiques. Partant du principe *qui peut le plus peut le moins*, le champ sémantique sera retenu comme champ validé. Pour obtenir un profil plus fin du lecteur scripteur de l'élève *entre-deux*, nous dissocierons les deux champs, en proposant de valider le champ scriptural si l'élève valide la bonne conjugaison.

Dans les instructions officielles, nous trouvons : *Conjuguer les verbes du premier groupe, être et avoir, au présent, au futur, à l'imparfait et au passé composé de l'indicatif.*

Dans les évaluations nationales seuls les verbes du premier groupe sont évalués, les verbes *être* et *avoir* ne sont pas validés, contrairement à ce qui est demandé pour la validation du socle commun. Dans les instructions officielles, leur conjugaison est à connaître au présent, au futur, au passé composé et à l'imparfait ; imparfait. Ils ne sont pas évalués dans ces évaluations.

❖ Orthographe

Concernant les items trente-huit et trente-neuf, il est attendu essentiellement que l'élève soit en mesure de respecter les correspondances entre les lettres et les sons même si une certaine souplesse est tolérée pour la règle du *n* devant le *b* et le son *eil*. L'item est validé si deux mots sur trois sont correctement orthographiés donc sur les deux items, un taux de 33% d'erreurs est toléré. Examinons de plus près les mots sur lesquels porte la validation. Deux échelles peuvent servir de référence afin de croiser des éléments d'analyse :

- ✓ L'Echelle Dubois Buyse d'orthographe usuelle a été établie vers 1940 puis réactualisée en 1988. Elle regroupe trois mille sept cent quatre-vingt-sept mots mots d'usage courant répartis sur quarante-trois échelons. 80% des mots sont supposés connus après six années de scolarité. En fin de CE1, les onze premiers échelons doivent être maîtrisés.
- ✓ La liste orthographique de base de Nina Catach propose une classification par ordre de fréquence décroissante dans la langue parlée sur cent verbes, mots ou adjectifs.

Regardons de plus près à quel échelon appartiennent les mots sur lesquels les élèves vont être évalués et où ils se situent par rapport à la fréquence d'utilisation.

Mots	Echelon de l'Echelle Dubois Buyse	Liste orthographique de base de Nina Catach
Lionne	Lion à l'échelon 6	Aucun mot n'est répertorié
Jungle	Non trouvé	
Nonchalant	Non trouvé	
Combler	22	
Merveille	15	
Marsouin	Non trouvé	

Dans les items quarante et quarante-trois, la maîtrise des mots invariables courants nécessite la mémorisation des lettres muettes et fait partie du champ scriptural. Certains mots sont validés individuellement, d'autres par groupe de deux. Sur quels critères ces mots ont-ils été sélectionnés ? Reprenons les deux grilles de référence.

Mots invariables	Echelon de l'Echelle Dubois Buyse	Liste orthographique de base de Nina Catach
Encore	14	96/100 dans la liste des mots les plus fréquents.
Pendant	28	Non répertorié
Souvent	17	
Après	17	
Toujours	21	
Longtemps	28	<i>Temps</i> : 4/100 dans la liste des noms <i>Long</i> : 48/100 dans la liste des adjectifs

Nous voyons qu'aucun mot ne se situe dans les onze premiers échelons. Quel sens donner à ce choix ? En ce qui concerne les exercices onze et douze correspondant aux items trente-huit à quarante-trois, comment évaluer les élèves sur des mots hors programme ?

Continuons l'analyse des mots pour les items quarante-sept à cinquante :

Mots	Echelon de l'Echelle Dubois Buyse	Liste orthographique de base de Nina Catach
école	4	25/100 dans la liste des noms
jeune	14	55/100 dans la liste des adjectifs
enfant	8	10/100 dans la liste des noms
chercher	10	46/100 dans les verbes les plus fréquents
pelage	17	Non répertorié
cour	14	
désert	24	
lion	6	
couleur	11	

L'item quarante-sept ne concerne que des mots en orthographe lexicale.

- ✓ L'intitulé de l'exercice quatorze est le suivant : *orthographier, sous la dictée, des mots fréquents avec accents* mais *On ne sanctionne pas l'oubli de l'accent sur le mot désert* qui appartient à l'échelon vingt-quatre. En revanche on sanctionne son oubli sur *école* qui appartient à l'échelon quatre. *Des mots fréquents avec accents* correspondent seulement au mot *école*...
- ✓ Deux mots sur huit comportent des lettres muettes ; ce sont les mots *désert* et *enfant*.

Sachant que l'item est validé si six mots sur huit sont correctement orthographiés, peut-on considérer que l'élève comprend le rôle de la lettre muette et en maîtrise son usage ? En effet, « lettre muette constitue un des éléments spécifiques de l'écrit [...] Découvrir la lettre muette offre l'opportunité de se confronter à la compréhension des relations entre la langue orale et la langue écrite et d'observer que la langue française comporte une réalité alphabétique fortement présente » (Marot, 2009, p. 179). L'item est considéré comme valide avec un pourcentage de 25% d'erreurs sachant qu'aucun autre item ne valide la maîtrise de cette compétence.

Après avoir validé l'orthographe lexicale des mots, la correction se situe dans le champ sémantique :

- ✓ L'item quarante-neuf concerne l'accord des noms communs.
 - ✓ L'item cinquante valide l'accord du verbe *chercher* à la troisième personne du pluriel.
- Aucune vérification n'est proposée concernant l'orthographe lexicale de ce mot alors

qu'il se situe au dixième échelon de l'échelle Dubois Buyse. C'est pourquoi nous proposons de valider le champ phonique si l'écriture de l'élève respecte les correspondances entre les lettres et les sons.

Trois années plus tard, les mêmes élèves passent la deuxième série des évaluations nationales. Ils sont maintenant en classe de CM2. Quelle est la grille de lecture proposée par le ministère ?²⁰

²⁰ Initialement prévue en janvier 2012, les évaluations nationales CM2 ont été reculées en mai 2012. La passation eut lieu entre le 21 et le 25 mai. Les résultats ont été donnés aux parents à partir du 30 mai et prévus en ligne à partir du 15 juin. La parution des résultats en ligne n'eut pas lieu. Ces modifications de calendrier me donnèrent peu de temps pour mener l'enquête de terrain. L'analyse des items, des réponses des élèves corrigées par les enseignants, la construction de la grille permettant l'entretien puis la mise en place de l'entretien exploratoire furent effectués dans ce laps de temps. Les entretiens individuels avec les élèves eurent lieu dans la semaine du 11 juin 2012.

2.3.2 Quel est le profil révélé en CM2 ?

En CM2, quel est le profil de lecteur-scripteur révélé par les évaluations nationales ? Les analyses des items montrent que le champ phonique n'est pas évalué et que la dimension sémantique est dominante.²¹

Champs de compétences	Phonique	Sémantique	Scriptural	Total
Nombre d'items	0	52	8	60
Pourcentage	0	86,6%	13,3%	100

Contrairement aux évaluations de CE1, plusieurs codes permettent de valider les réponses des élèves mais pour le relevé officiel, seul le *code 1* est retenu.

Code 1 : Réponses attendues ; code 3 : Réussite partielle sans erreur ; code 4: Réussite partielle avec erreur ; code 9 : autres réponses et 0 : absence de réponse

2.3.2.1 Lire

Les quinze items en lecture permettent de saisir si les élèves :

- Ont une lecture trop rapide ou trop superficielle
- Peuvent prélever, relier des informations du texte et élaborer une déduction à partir de ce qu'ils lisent.
- Ont une compréhension du texte suffisamment fine.
- Peuvent garder en mémoire des informations au fil de la lecture et retrouver celles qui sont pertinentes pour répondre à la question.
- respectent la ponctuation, facilitant ainsi la mise en œuvre de déduction.
- Ont suffisamment de temps pour répondre aux questions.

²¹ Tome 2, Annexe 6, pages 405 à 414.

-
- peuvent rédiger une explication et/ou s'ils sont capables de reformuler avec leurs propres mots des informations du texte.
 - savent prélever des informations du contexte pour donner un sens aux mots de vocabulaire qui ne sont pas employés avec leur signification la plus familière.
 - Repèrent les informations pertinentes dans un texte et dans un tableau.

2.3.2.2 *Ecrire*

Dans le deuxième exercice, si l'élève peut produire une rédaction d'au moins quinze lignes durant vingt minutes, il est essentiel de comprendre si l'élève n'a pas su respecter les consignes ou s'il s'est laissé entraîner par son imagination. L'élève respecte-t-il les règles de la langue ? Réussit-il à gérer simultanément la conduite du récit et la mise en mots ? Les résultats de cette rédaction sont à mettre en lien avec la dictée. L'exercice sept qui consiste à continuer une phrase permet de saisir si les élèves sont capables de gérer la double contrainte de n'écrire qu'une seule phrase avec plusieurs propositions et celle d'y inscrire trois informations. La copie, la qualité de la calligraphie et la présentation d'un texte, ici une poésie sont évaluées à l'exercice dix-sept.

2.3.2.3 *Etude de la langue*

❖ *Vocabulaire*

Les exercices consistants à donner des définitions de mots de vocabulaire permettent de percevoir si les élèves peuvent prendre appui sur le contexte pour trouver le sens de ce mot. Une hypothèse est aussi présentée : si l'élève possède un lexique relativement pauvre, il ne réussira pas à formuler les termes d'une autre manière. Une autre difficulté est soulevée, l'élève connaît-il tous les termes employés dans la consigne, *sens propre* et *sens figuré* par exemple ? Un exercice est proposé sur les familles de mots, si l'élève n'a pas répondu, s'autorise-t-il à explorer le champ sémantique de ces mots ? Cet exercice est à mettre en lien avec les items sur la catégorisation des préfixes. La réussite aux items montre que l'élève a construit la notion sur les composants fondamentaux de la structure des mots. Sinon, il n'a pas mémorisé la terminologie grammaticale précise concernant les préfixes et les suffixes. Une lecture suffisamment rapide est nécessaire pour valider les items cinquante trois et cinquante-quatre. Cinq minutes sont allouées pour l'exercice. De plus, si l'élève ne réussit pas, s'est-il arrêté à l'incompréhension d'un mot inconnu (graphite, déglutition), s'est-il appuyé sur les

indications fournies habituellement dans le dictionnaire pour repérer la définition qui convient ?

❖ *Grammaire*

Les trois questions correspondant aux items trente-six, trente-sept et trente-huit sont simples car elles mobilisent les acquis de cycle II et plusieurs réponses sont possibles. Des erreurs peuvent être le signe d'une importante difficulté dans une compétence grammaticale de base. Pour les items trente-neuf et quarante, les élèves peuvent-ils distinguer les pronoms ? Les items seize et dix-sept correspondent également aux acquis de cycle II. Si l'élève commet des erreurs à l'item dix-huit : a-t-il construit et intégré la notion de complément d'objet direct ? A partir de toutes ses caractéristiques ? L'item dix-neuf permet de valider la reconnaissance des compléments circonstanciels, en un temps limité. Lors des items trente-quatre et trente-cinq, l'élève se repère-t-il clairement dans le système des temps et attribue-t-il à l'imparfait et au passé simple les valeurs qui leur correspondent ? L'item quarante-deux valide le même processus pour l'impératif et l'item quarante-quatre valide si l'élève a compris la régularité du système des terminaisons. Le dernier item concernant la grammaire évalue l'identification des propositions relatives complément du nom. L'élève connaît-il les pronoms relatifs ? Se repère-t-il correctement dans l'organisation de la phrase ?

❖ *Orthographe*

De l'item vingt-sept à l'item trente-trois, plusieurs aspects sont évalués dans la dictée : l'orthographe des mots les plus fréquents, écrire sans erreur, les homophones grammaticaux, appliquer les règles d'accord...

Reprenons la liste de Nina Catach et l'échelle Dubois Buyse. Regardons de plus près à quel échelon appartiennent les mots les plus fréquents sur lesquels les élèves sont évalués et où ils se situent par rapport à la fréquence d'utilisation. Les élèves de CM2 doivent maîtriser les mots jusqu'à l'échelon vingt-trois.

Mots invariables	Echelon de L'Echelle Dubois Buyse	Liste orthographique de base de Nina Catach
Alors	20	22
Un peu	(peu : 23)	90
Beaucoup	18	81
Comme	11	42
Toujours	21	Non répertorié
Soudain	18	
Pendant	15	
Quand	18	

Puis l'élève doit appliquer des règles d'accord, qui ne s'entendent pas dans les groupes nominaux. A-t-il acquis les automatismes nécessaires à l'écriture des accords dans les groupes nominaux, pour les adjectifs qualificatifs épithètes et/ou le double accord en genre et en nombre ? L'application des règles d'accord est-elle suffisamment automatisée ? Ces résultats sont à comparer avec ceux obtenus dans la dictée ou dans l'expression écrite.

2.3.3 Conclusion

Nous voici arrivés au terme d'une première étape. En effet, depuis le début nous recherchions des éléments institutionnels et pédagogiques permettant la caractérisation de l'élève *entre-deux*. Nous avons tourné notre regard :

- ✓ vers les instructions officielles,
- ✓ vers des ouvrages québécois et français,
- ✓ vers les enseignants,
- ✓ vers la langue et ses méthodes d'enseignements,
- ✓ vers des épreuves étalonnées,
- ✓ et vers les évaluations nationales.

Depuis 2008, ces évaluations réalisent un bilan des acquis des élèves par rapport au programme. Un certain profil apparaît en analysant les items permettant la correction des

réponses données aux soixante questions situant ainsi les réponses de l'élève dans une problématique *acquises* ou *non acquises* des compétences attendues en fin de cycle. C'est dans le cadre de cette recherche *de combinaisons* dont parle Jean Ecalte qu'un autre outil sera proposé : *le modèle systémique et développemental*. Celui-ci se positionne différemment non pas sur une problématique *acquis* ou *non acquis* mais sur l'existence ou la non-existence d'un équilibre entre les compétences accumulées dans les secteurs bien précis de la langue française. Ce modèle peut-il révéler un autre profil de lecteur-scripteur ? Il met au cœur de sa démarche cette analyse des erreurs et porte un regard original sur celles-ci en les considérant non comme des *manques* mais comme des *surinvestissements*. Avant de proposer un autre regard sur les items de correction des évaluations, présentons les fondements théoriques du *modèle systémique et développemental*.

3 Le modèle systémique et développemental peut-il être un instrument au service de la caractérisation de l'élève *entre-deux* ?

Dans les parties précédentes, nous avons dégagé ce qui pouvait, dans l'apprentissage du français, générer des élèves *entre-deux* aussi bien dans les champs phonique, sémantique et scriptural de la langue. Des exemples ont illustré les obstacles épistémologiques que les élèves devaient surmonter pour arriver à maîtriser leur langue. Comme nous l'avons également souligné, « comprendre comment l'élève s'y prend pour apprendre un savoir particulier et non le savoir général devient un enjeu pédagogique » (Marot, 2010, p. 100). Pour arriver à cet objectif, « l'analyse des erreurs commises » devient une priorité pédagogique et l'approche psycholinguistique va aider la recherche dans ce sens. En effet, « la psycholinguistique qui décrit les processus cognitifs déterminant l'apprentissage et les raisons pour lesquelles certains aspects de la langue sont appris et utilisés plus facilement que d'autres. Elle est donc amenée à analyser les erreurs commises » (Fayol et Jaffré, 2008, p.12).

De plus, en psycholinguistique, « le processus de compréhension d'une phrase ne sera pas envisagé comme étant lié à la mise en œuvre d'un mécanisme unique mais plutôt comme le résultat terminal de l'activité coordonnée de différents sous-processeurs dont chacun exécute un ensemble bien défini d'opérations » (Perruchet, 1988, p. 13). C'est également un fondement du *modèle systémique et développemental* quand Thierry Marot écrit que « ce

modèle d'enseignement tente de prendre en compte tout à la fois la complexité de la langue française et l'hétérogénéité des apprenants » (Marot, 2009, p. 14). En tant que professeur des écoles, il semble que *le modèle systémique et développemental* propose des outils pouvant répondre à ces exigences de prise en compte de la complexité de la langue française ainsi qu'une aide pour rechercher et analyser ce qui se passe au niveau cognitif pour chaque élève. Mais ce modèle permet-il de faire avancer cette recherche dans l'élucidation de cette notion *d'entre-deux* ? Avant de le décrire, regardons ce que les termes utilisés dans le titre peuvent révéler de sa nature propre et par conséquent de ce vers quoi il nous mène.

3.1 Les racines de ce modèle

Pourquoi ce terme de *systémique* ? Historiquement, ce terme a connu une longue évolution. Ces idées reviennent en force et conduisent à une conception systémique moderne contre les tendances analytiques de la démarche scientifique classique car « seule la systémie peut nous engager à adapter nos modes de pensées aux besoins du monde actuel et de demain » (Durand, 1979, p. 9). Joël de Rosnay (1975) en donne la définition suivante : « L'approche systémique englobe la totalité des éléments du système étudié, ainsi que leurs interactions et leurs interdépendances » (Legendre, 2005, p.120). Elle combine le traitement analytique (centré sur les éléments) et le traitement structural (centré sur les relations entre les composants d'un objet). L'approche systémique est l'approche de l'enseignement-apprentissage qui identifie les inter-relations au sein et entre les composantes d'une situation pédagogique accompagnée de boucles de retour. En éducation, elle permet d'analyser des situations éducatives concrètes en vue d'améliorer l'efficacité du processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce n'est pas une nouvelle sorte d'éducation ; elle ne favorise aucune école de pensée pédagogique. Elle met en réflexion...

Pour qu'un modèle systémique rende compte de la réalité, il doit être ouvert, en interactions continues avec l'environnement. Mais qu'est-ce qu'un plurisystème et comment peut-il s'appliquer à cet objet particulier qu'est la langue française ? Nous retiendrons la définition de Saussure, le système est « une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité » (Durand, 1979, p. 7). Cette définition fait ressortir quatre concepts fondamentaux que nous essaierons de relier avec l'objet de cette recherche :

-
- ✓ L'interaction entre les éléments est l'action réciproque modifiant le comportement ou la nature des éléments. Prenons un exemple : comment évaluer, le champ phonique dans un exercice de lecture à voix haute ? Dans cet exemple, deux champs s'imbriquent : les champs phonique et sémantique. Lequel favorise ou non la réussite de cet exercice ? Comment isoler un champ pour que cette interaction ne fonctionne pas alors qu'elle est inhérente à cet acte de lecture à voix haute ? Le modèle systémique et développemental peut-il nous aider à trouver un début de réponse à cette question ?
 - ✓ La totalité. Un système est composé d'éléments qui impliquent l'apparition de qualités émergentes que ne possèdent pas les parties. Les travaux de Nina Catach mettent en avant cette idée de totalité, de systèmes de la langue qui, pour en saisir l'entière saveur c'est-à-dire donner du sens, ne peuvent être morcelé.
 - ✓ L'organisation qui conduit à un agencement de relations entre composants ou individus et qui produit une nouvelle unité possédant des qualités que n'ont pas ses composants. Cette organisation permet de donner du sens aux apprentissages.
 - ✓ La complexité est présente dans tous les systèmes. Elle n'est pas à confondre avec la complication. La complexité requiert pour être assimilée temps, méthode et intelligence. Le degré de complexité dépend à la fois du nombre de ses éléments et du nombre des types de relations qui lient ces éléments entre eux. Peut-on considérer la langue française comme une langue plus complexe que certaines car dénommée *opaque* par les chercheurs ? Cette complexité entre en ligne de compte quand il s'agit de créer des programmes et provoque chez les enseignants *une course contre la montre* afin de répondre aux instructions officielles tout en essayant de proposer une démarche de personnalisation du travail : « *Parce que même si on devrait travailler par cycle, on a quand même du mal à s'adapter pour faire des propositions en adéquation avec les besoins.* » (Jean-Pierre CM2, p. 7) ; « *...Peut-être qu'on en prend pas assez le temps de façon individuelle...* » (Martine CE1, p. 2) A travers ces témoignages, on perçoit que « la langue française se compose d'éléments complexes, complexes à enseigner et complexes à apprendre [...] Cette complexité prenant source dans sa constitution, sa structuration et son histoire » (Marot, 2011, p. 38). Il est illusoire de l'ignorer car elle risque de revenir à la face des élèves comme un

boomerang ! « [...] *il faut être super inventif, quoi ... Mais on ne l'est pas forcément, on n'a pas la bonne idée qui fait déclic et souvent... le déclic, je ne l'ai pas..... je ne peux pas vous aider, quoi...* » (Charlotte CM2, p. 8)

L'analyse des systèmes permet donc de rendre compte tant de l'individualité des éléments que de celle de l'objet lui-même, des relations à l'intérieur de l'objet, des relations entre l'objet et son environnement que de la configuration d'ensemble. Elle fait appel aux deux hémisphères du cerveau. Concernant la lecture, les deux hémisphères ne traitent pas l'information de la même façon. Quand l'hémisphère gauche reçoit un graphisme de langage écrit, il analyse ce qu'il voit, en isolant les éléments les plus simples de l'écriture. Pour cela, il reçoit des informations de l'hémisphère droit, qui lui indique si on a affaire à un *b* ou à un *d* en fonction de l'orientation de la boucle. La même opération de segmentation se met en place lorsque le cerveau entend : l'hémisphère gauche découpe les sons en unités sonores élémentaires. Le décryptage et la compréhension se font en même temps, grâce à des systèmes interactifs où fonctionnent ensemble une multitude de neurones. Pendant que le matériel sonore et graphique est décodé, l'information est transmise au lobe frontal pour la compréhension. Dans le lobe frontal se fait la synthèse, par une comparaison du résultat du décodage avec ce qui existe déjà en mémoire (Dehaenne, 2007). Nous voyons donc là aussi la complexité de l'acte de lecture qui renvoie à l'objet en lui-même !

Ce modèle prend également ses sources auprès du *modèle stratégique* de Nicole van Grunderbeeck. « Celle-ci essaie de cerner la stratégie préférentielle de l'apprenant au contact de l'écrit » (Gaté, 2005). Elle relève sept profils de lecteurs en difficulté. Pour les quatre premiers profils, des plans d'intervention sont à envisager à plus long terme et à adapter à chacun. (Grunderveeck, 1995)

- Le lecteur centré exclusivement sur le code et qui ne cherche pas de sens : *le perroquet* ou le *surdécodeur*. On peut distinguer deux types : le bon et le mauvais déchiffreur. La lecture orale du premier comporte relativement peu d'erreurs contrairement à celle du second où de multiples erreurs apparaissent : des substitutions, des inversions...
- Le lecteur centré exclusivement sur le sens, qui devine beaucoup et qui s'appuie fort peu sur les indices graphiques : le *surdevineur*. Il possède déjà des stratégies de décodage efficaces, mais elles sont insuffisantes.

-
- Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale, qui dit des mots mais ne cherche pas de liens entre eux. Le *chercheur de mots* ignore la voie phonologique et n'a pas compris que lire, c'est chercher du sens.
 - Le lecteur centré en priorité sur le code, qui déchiffre le début des mots et devine la fin de ceux-ci sans se soucier du sens du texte : *l'indécis*. Contrairement au profil précédent, il n'utilise pas la voie d'accès directe au lexique mental. Il ne procède pas à une reconnaissance globale des mots.

Les deux profils suivants regroupent des lecteurs « en bonne voie de maîtriser les mécanismes de base » (Grunderveeck, 1995, p. 97).

- Le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens, sans faire interagir ceux-ci. Il est donc nécessaire de l'amener à faire interagir les stratégies.
- Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification. Il faut donc amener cet élève à vérifier ses hypothèses dans un contexte plus large que celui pris en considération.

Puis un dernier profil concerne les élèves en grandes difficultés :

- Le lecteur ayant peu d'acquis qui nécessite de franchir une étape préalable qui est la conscience de l'écrit (Grunderveeck, 1995, p.145).

Dans le *modèle stratégique*, nous constatons que deux piliers de la langue sont pris en compte : les piliers phonique et sémantique. Le *déchiffreur* du *modèle systémique et développemental* prend sa source dans le profil nommé : *surdécodeur* ; le *chercheur de mots* et *l'indécis*. Le *devineur* prend sa source dans le *chercheur de mots*. Le pilier scriptural n'est pas abordée dans le modèle stratégique : « La dépendance scripturale se manifeste plus rarement en raison de la faible place généralement accordée à l'exercice scriptural. Elle concerne les élèves qui entretiennent avec l'acte d'écriture une relation privilégiée [...] Le comportement de l'élève reprend celui du faussaire qui, avec un talent certain, ne fait que mimer un objet sans s'intéresser au contenu » (Marot, 2009, p.167).

Nous avons vu que de nombreux tests proposent d'évaluer les compétences existantes. Certes, la plupart est réservée aux enseignants spécialisés et ces tests sont parfois incomplets dans leur prise en compte des trois champs de la langue, mais ces outils existent. Puis-je faire

confiance à un modèle qui semble certes cohérent car il rejoint certaines intuitions, mais que se passe-t-il quand il est appliqué dans le quotidien d'une classe ordinaire ? L'expérience d'une recherche-action relatée dans un ouvrage didactique conforte cette décision (Marot, 2011). Plus tard, lors des entretiens des enseignants rencontrés lors de l'enquête de terrain, certaines de leurs interrogations donnent également sens à ce que nous avons pu découvrir en approfondissant les propositions pédagogiques du *modèle systémique et développemental*.

3.2 En quoi les propositions pédagogiques du modèle systémique et développemental peuvent-elles aider l'élève entre-deux ?

Le modèle systémique et développemental proposé est donc innovant en pédagogie de la lecture-écriture. Non seulement il permet, comme tout modèle, « de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action » mais il a été pensé pour étudier l'apprentissage et les difficultés d'apprentissage des élèves en tenant compte des trois entrées de la langue : phonique, sémantique et scripturale, sans discrimination d'âge et accessible à tous les niveaux de l'école primaire. L'élève doit prendre conscience que le sens ne se construit pas à partir de la simple juxtaposition de mots, mais qu'il existe toute une organisation syntaxique qui participe à l'apprentissage de la lecture. Il ne remet pas en cause l'existence des étapes mais sa façon toute linéaire de les présenter aux élèves qui eux-mêmes semblent peu pris en compte dans ce modèle. Cette sorte de hiérarchie dans les acquisitions ne joue-t-elle pas le trouble fête pour l'élève *entre-deux* ? Aurait-il besoin d'un enseignement plus explicite de la complexité de la langue, de l'interaction des trois piliers de la langue afin d'obtenir de meilleurs résultats ?

3.2.1 Le modèle systémique et développemental « tente de poser l'enseignement autrement, sur un trépied où coexistent... »

- D'une part la complexité de la langue en référence aux travaux de Nina Catach (1988).

Nina Catach, linguiste et historienne de la langue, souhaite que la langue reste accessible à tous. Pour elle, l'orthographe n'est ni systématique ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un plurisystème dans lequel se dégage : des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho-phonétique ; des fonctionnements seconds comme celui qui permet les marques phonologiques et en dernier lieu, des fonctionnements hors-système (ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire

historiques). Elle s'est basée sur une décomposition des mots en phonèmes²², morphèmes²³ et graphèmes²⁴ et propose de prendre pour base le graphème afin de déterminer les différents principes organisateurs de l'orthographe du français. La façon dont ces principes s'articulent les uns aux autres et se hiérarchisent, c'est pourquoi notre orthographe est un *plurisystème graphique* (Cogis, 2005, p. 52). « L'orthographe ne peut plus alors être considéré sous l'angle monovalent de son rapport à la phonologie ; elle devient un plurisystème qui, pour n'être pas une langue autonome, n'en est pas moins une manifestation entière de la langue, au même titre que l'oral » (Jaffré, 1992, p. 36). Elle met en avant que notre orthographe n'est pas qu'un système d'application de codes conventionnels mais qu'elle est d'abord un système d'écriture. Celui-ci doit être explicité aux élèves afin qu'ils apprennent à faire la différence entre l'essentiel de l'accessoire en faisant davantage appel à leur réflexion plutôt qu'à leur mémoire. « Complexité et cohérence profonde » sont les deux faces de l'orthographe (Andoujard, 1994). Le *modèle systémique et développemental* propose un enseignement qui en tienne compte dès les classes maternelles. La langue française est un savoir particulier qu'il s'agit de connaître, de comprendre et d'appréhender de façon circulaire et non linéaire comme le préconisent les modèles par étapes ou interactionnistes. C'est la prise en compte équilibrée des liens entre les approches qui permet cette approche systémique. Elle permet donc de familiariser l'élève avec : les éléments que j'entends et que j'écris (les correspondances grapho-phonétiques), les éléments que j'entends et que je n'écris pas (les liaisons) et les éléments que je n'entends pas mais que je dois écrire (les lettres muettes qui appartiennent à la voie scripturale et les marques du pluriel qui appartiennent à la voie sémantique).

- D'autre part la diversité et l'expérience de chaque élève, c'est-à-dire ses propres dispositions cognitives car « les élèves sont-ils contraints d'emprunter la voie indiquée par l'enseignant, parfois à contre-courant de leurs propres tendances » (Grunderveeck, 1995, p. 134) ?

En effet, chacun, de part sa nature, ne va-t-il pas privilégier une approche de la langue qui lui sera naturellement plus aisé : la musique de la langue ou l'aspect calligraphique ? Afin

²² Ce sont les sons de la langue.

²³ Ce sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions comme les marques finales de liaisons, les marques grammaticales...

²⁴ Ils transcrivent les différents phonèmes.

d'éviter cet écueil susceptible de créer des déséquilibres, l'enseignement systémique, proposant ainsi toutes les composantes de la langue, ne renforcera pas cette sensibilité qui peut parfois créer des déséquilibres cognitifs qui enfermeraient l'élève dans un fonctionnement néfaste pour lui et parfois difficilement décelable par les enseignants. « Avec la diversité des approches du modèle systémique d'enseignement de la langue française, chaque élève se voit offrir la possibilité d'exploiter son domaine de prédilection [...] Les profils de chacun se discernent ; notre pédagogie se différencie plus facilement » (Marot, 2011, p. 239-243). Ces propos rejoignent encore ceux de Nicole Van Grunderbeeck (1995, p.111) : « Notre objectif final sera le même pour tous les apprenants : amener les élèves à chercher le sens du texte en utilisant avec flexibilité différentes stratégies de lecture en fonction du but de la lecture (l'intention) et compte tenu de la lisibilité du texte. En revanche, les moyens de parvenir à cet objectif varient selon les personnes qui sont devant nous. »

Tous deux rejoignent Michel Lobrot (1975, p. 181) qui estime que « l'erreur la plus grave est de faire porter l'effort sur le point précis où les défenses de l'enfant sont les plus fortes ». De nombreux pédagogues, orthophonistes, psychologues... insistent sur l'importance d'avoir cette attitude constructive si l'enseignant veut aider l'élève à surmonter l'obstacle de lui demander les raisons de son erreur et surtout comment il a été amené à écrire telle ou telle réponse. En effet, rien ne sert de mettre la vérité à la place de l'erreur si c'est l'enseignant qui énonce cette vérité. Pour compléter cette attitude pédagogique, n'oublions pas que « si les erreurs de l'élève donnent des informations, elles n'informent pas directement le pédagogue sur les raisons qui poussent l'élève à commettre ces erreurs » car « l'erreur n'est ni faute ni bêtise mais renvoie aux errements du développement ou de la formation de la pensée » (Fabre, 1999, p. 161). C'est pourquoi, « la priorité se situe dans l'idée de comprendre comment l'enfant, l'adolescent et l'adulte en difficulté s'y prennent quand ils lisent et quand ils écrivent. C'est la notion de profil de lecteur-scripteur » (Marot, 2009, p. 154).

➤ La diversité du groupe d'élèves face à l'apprentissage de la langue écrite.

Chaque groupe-classe a ses particularités. Chaque élève crée des liens particuliers en fonction des camarades présents dans son environnement. Cette microsociété a sa couleur qui est à respecter. L'élève, jamais seul, est donc inséré dans un « modèle tripolaire de l'apprentissage » qui crée « un ensemble de réseaux interactifs facilitant ou complexifiant les processus

d'acquisition » (Perraudau, 2006, p. 20). Dans ce modèle tripolaire, les progrès doivent être suivis individuellement afin que l'élève *entre-deux* ne soit pas *noyé* par l'effet du groupe.

3.2.2 Les deux étapes nécessaires pour l'apprentissage de la langue écrite

Regardons de plus près ce terme de *développemental*. Ce modèle s'intéresse donc non seulement à l'objet d'apprentissage mais également au sujet qu'est l'apprenant en lien avec la langue française. « La dimension développementale se manifeste dans la présentation de deux étapes successives d'acquisition sur chacun des piliers, phonique, scriptural et sémantique » (Marot, 2011, p. 28). Généralement dans un modèle développemental, le parti pris est celui, comme nous l'avons vu, d'une linéarité des acquisitions selon un parcours marqué de différentes étapes. Or, cette approche, si elle facilite la réflexion sur un plan méthodologique, peut s'éloigner d'un apprentissage de la lecture plus complexe dans sa réalité.

Thierry Marot intègre donc deux étapes de développement nécessaires et successives que sont la compréhension et la mémorisation. Ces deux étapes incontournables permettent la maîtrise de l'objet. Elles vont cohabiter de façon équilibrée avec les trois piliers de la langue et avec les particularités cognitives de chaque élève.

3.2.2.1 *L'étape de compréhension*

Cette première étape dite qualitative correspond à la prise de conscience de toutes les réalités de la langue : phonique, sémantique et scripturale. « Cette étape de compréhension repose sur trois phases de développement aussi importantes les unes que les autres » (Dowing ; Fijalkow, 1984, p. 56).

- ✓ La phase cognitive : l'apprenant s'attache aux fonctions et aux techniques des tâches.
- ✓ La phase de maîtrise nécessite de l'entraînement pour atteindre la dernière phase.
- ✓ La phase d'automatisation permet la réalisation de tâches sans charge cognitive.

La compréhension de chaque réalité aboutit à la conscience correspondante :

- ✓ La compréhension phonique correspond à la conscience phonique : l'élève est capable de manipuler les unités sonores dans un message oral. Cette approche phonologique est basée sur la réalité sonore de la langue. Il s'agit de travailler sur deux axes : identifier les phonèmes de la langue et comprendre que ces phonèmes correspondent aux sons prononcés en parlant et qu'ils sont porteurs de sens. « L'étape de

mémorisation des variables phonèmes-graphèmes (savoirs sonores) ne s'enclenche qu'à partir du moment où le jeune enfant a compris la réalité des unités sonores dans le langage oral » (Marot, 2011, p. 29).

- ✓ La compréhension sémantique correspond à la conscience sémantique : l'apprenant est capable de manipuler les unités de sens dans un message oral ou écrit.
- ✓ La compréhension scripturale correspond à la conscience scripturale : l'apprenant est capable de manipuler des lettres dans un mot écrit.

A cette étape, l'élève doit donc comprendre les multiples réalités de la langue afin d'accéder à un certain automatisme dans le traitement de l'information permettant une libération de la charge cognitive. J. Filjalkow rappelle que les deux aspects du développement de la compréhension de la tâche de lecture pour les enfants sont la compréhension de ses buts et la compréhension de ses caractéristiques techniques. Il insiste sur la nécessité « d'une théorie de l'enseignement qui se refuse à sur accentuer un aspect ou l'autre car ceci peut fausser la compréhension qu'a l'enfant de la tâche dans son ensemble, laquelle, en vérité intègre l'un et l'autre aspect » (Dowing ; Fijalkow, 1984, p. 59).

Michel Fayol fait avancer notre réflexion car « les traitements mis en œuvre par chacune de ces composantes présenteraient chacun un certain niveau de difficulté, ce qui correspond au coût cognitif. Ce coût varierait en fonction du degré d'automatisation : plus un traitement serait automatisé, plus son coût serait faible [...] Or, le lecteur a une capacité limitée de traitement de l'information. Cela signifie qu'il ne peut réaliser simultanément qu'une quantité restreinte d'opérations cognitives » (Fayol, 2008, p. 83). L'analyse des données révélées par l'enquête de terrain va vraisemblablement nous amener à nous pencher sur ce concept d'automatisme cognitif.

3.2.2.2 L'étape de mémorisation

Cette deuxième étape dite quantitative permet la mémorisation des connaissances. « Elle ne peut se mettre sereinement en place que si l'étape précédente a eu lieu » (Marot, 2009, p. 146). Les différents savoirs à mémoriser sont par exemple : le vocabulaire pour les savoirs sémantiques, les lettres de l'alphabet pour les savoirs scripturaux et les trente-six phonèmes pour les savoirs phoniques. C'est le résultat de la combinaison de ces savoirs appartenant à chaque champ de la langue qui permettra à l'apprenant de s'orienter vers sa maîtrise. Parfois

cet aspect de mémorisation pose des difficultés pour certains enfants : « *j'ai l'impression que beaucoup d'enfants ont des soucis, je ne sais pas de mémoire, ...* » (Charlotte, CM2) Certains enseignants évoquent la difficulté à trouver et garder un équilibre entre la lourdeur du programme et le temps imparti pour les apprentissages, d'autres invoquent un refus de grandir qui freine la mémorisation... « *Il y a sûrement aussi les questions de maturité, certes, de motivation, quel intérêt ils ont à vouloir lire/écrire, quel usage en ont-ils ?* » (Martine, CE1) Là, interviennent les qualités de la relation entre l'enseignant et l'apprenant ; entre l'enseignant et la famille...

3.2.3 Un autre regard sur les écrits des élèves peut-il aider à établir un profil de lecteur-scripteur plus juste ?

Avec l'approche du *modèle systémique et développemental*, une lacune, une faute, une erreur « serait l'expression d'un déséquilibre entre les trois approches, phonique, graphique et globale et (ou) entre les deux phases successives de la découverte, que sont l'étape de la compréhension et l'étape de mémorisation » (Marot, 2002, p. 243). Pour chaque élève, devant ce que nous appelons *erreur*, nous devons nous poser la question *que se passe-t-il dans la tête de l'élève ?* pour qu'il fasse le choix de telle graphie ou de tel phonème. Lorsque l'élève *entre-deux* est en production de lecture et/ou d'écriture, a-t-il des difficultés dans la gestion de la combinaison des compétences qui font appel aux trois entrées de la langue ? A ce stade de la recherche, une nouvelle hypothèse voit le jour :

Les activités simples sont réussies contrairement aux activités qui mobilisent toutes les compétences des trois champs de la langue. N'ayant pas surinvesti une entrée, ils errent cognitivement dans le champ des possibles.

C'est pour cela que le profil de lecteur-scripteur de chaque élève doit se dessiner. Le *modèle systémique et développemental* propose donc d'analyser les erreurs non en termes de *manque* mais en termes de *surinvestissement* et surtout pour aider l'élève, non pour proposer d'autres exercices mais pour travailler à partir de ce qu'il a produit. Cette notion de relecture des écrits est un outil pédagogique qui permet de sortir de l'enferment que chaque enseignant peut s'imposer.

Grâce à une nouvelle grille de lecture, Thierry Marot propose d'aider les enseignants à équilibrer leur point de vue en fonction de l'existence des trois champs de la langue:

phonique, sémantique et scripturale. Il propose de cerner les surinvestissements des élèves selon deux modes d'analyse : les surinvestissements linguistiques qui vont dessiner trois profils de lecteurs-scripteurs et deux autres surinvestissements liés à la compréhension et à la mémorisation. Car « s'il convient d'identifier les dispositions d'un élève envers un seul versant de la langue, qu'il soit phonique, sémantique ou scriptural, il n'en demeure pas moins crucial de lui permettre de compléter ses compétences afin qu'il maîtrise la langue dans sa totalité, c'est-à-dire dans sa complexité » (Marot, 2009, p.148).

3.2.3.1 Le surinvestissement linguistique

❖ La dépendance phonique : le déchiffreur

L'élève considère l'acte de décodage comme l'objectif essentiel de l'acte de lire. Il développera de fortes compétences phonologiques au détriment des compétences scripturales et sémantiques. En lecture à voix haute, cet élève est fort compétent et fait illusion tant ses efforts pour respecter les signes du texte sont récompensés par cet aspect superficiel de la lecture souvent renforcé par les croyances populaires pouvant satisfaire l'environnement familial : *savoir lire, c'est savoir lire à voix haute*. Le respect de la ponctuation, l'intonation toujours adéquate donnent l'illusion que la compréhension du texte accompagne sa démarche intellectuelle. Mais il lit sans comprendre et ne semble pas saisir les enjeux des deux autres piliers qui lui permettraient d'accéder à une maîtrise réelle de la langue écrite.

❖ La dépendance sémantico-contextuelle : le devineur

Il surinvestit la voie sémantique en privilégiant la *lecture devinette*, c'est-à-dire qu'il entretient un rapport idéo-visuel avec la langue. La production d'écrits lui est difficile car il ne peut maîtriser la réalité instrumentale de la langue. Le lecteur peut utiliser de façon privilégiée la médiation phonologique, mais cette procédure de conversion des lettres en sons n'étant pas suffisamment automatisée, le déchiffrage est lent et laborieux. Il peut aussi utiliser la procédure de reconnaissance directe mais de façon non efficace : il devine les mots plus qu'il ne les reconnaît sur la base de leur forme orthographique et en conséquence commet des confusions. Il sait identifier un mot très rapidement par sa silhouette, l'analyse du contexte, des images proposées en illustration mais les mots, les phrases ne sont pas perçus dans leur réalité instrumentale. Les mauvais décodeurs deviennent tôt ou tard des mauvais *compreneurs* car la *lecture-devinette* qui est un mécanisme compensatoire devient, au cours de la scolarité,

de moins en moins efficace surtout quand la lecture devient un véritable outil pour réaliser d'autres apprentissages (Golder ; Gaonac'h, 2000, p. 33). En effet, pour suppléer les déficiences de leur décodage, ils utilisent des stratégies du type *devinette psycholinguistique* qui se relèvent efficace quand les mots sont facilement prédictibles mais inefficaces lorsqu'il faut lire rapidement ou quand le texte n'est plus prédictible.

❖ La dépendance scripturale : le faussaire

Il aime la transcription graphique, ses exigences... sans réaliser que l'écrit est un objet de sons et de sens. Cet élève a le sens du détail dans une perspective plus artistique que cognitive. La production de belles lettres, des majuscules lui procurent une satisfaction qui inhibe les contraintes liées aux deux autres piliers. Dès les classes maternelles, cet aspect est privilégié par la transcription du prénom qui n'est qu'un exercice de style avec *l'écriture en bâton* s'il n'est pas associé à la découverte des phonèmes. Sans vigilance de la part des enseignants et des parents, l'élève n'associera pas l'écrit à un sens, ni à un son. En grandissant, il sera enfermé dans cette position. S'en libérer lui demandera de gros efforts afin de découvrir et d'approfondir les autres piliers qui lui permettront de satisfaire sa production esthétique tout en satisfaisant aux exigences phoniques et sémantiques de la langue.

3.2.3.2 Le surinvestissement cognitif

Le *modèle systémique et développemental* renvoie à des compétences et à la conquête de ces compétences. Ainsi, afin de construire un profil complet de *lecteur-scripteur*, il propose de répertorier huit compétences pour chaque entrée de la langue. Ce travail s'effectue avec les divers outils d'évaluation existants déjà dans les classes. Nous rappelons que l'étape de compréhension, fondée sur un objectif de prise de conscience, concerne les consciences phonique, sémantique et scripturale et que l'étape de mémorisation concerne les savoirs phoniques, sémantiques et scripturaux. Ces deux étapes permettent l'accès aux compétences incontournables qui évitent le surinvestissement d'un des trois champs de la langue. Ce déséquilibre provient des élèves qui ont privilégié la mémorisation en ignorant plus ou moins l'étape de compréhension. Ils deviennent donc des répétiteurs et parfois d'excellents répétiteurs ; des *as du copier/coller* qui éprouvent de réelles difficultés quand il s'agit de transférer les connaissances, de décoder l'implicite dans les énoncés... Ce manque de souplesse cognitive crée des barrières dans toutes les matières et risque de s'accroître au fil des années.

Afin de mettre à jour le profil de lecteur-scripteur de l'élève *entre-deux*, une première analyse des items de correction proposée par le ministère permet d'évaluer les élèves en termes d'acquis ou de non acquis. Le *modèle systémique et développemental* propose de lire les réponses des élèves en respectant les trois entrées de la langue et d'interpréter les erreurs de manière positive. L'élève a-t-il surinvesti une entrée ? Si tel est le cas, celle-ci doit être décelée. C'est pourquoi plus qu'un autre, ce modèle sert de référence pour la suite de ce travail. Nous commencerons par analyser les items de correction des évaluations nationales puis les réponses des élèves. Cette proposition dévoilera-t-elle un autre profil de lecteur-scripteur de l'élève *entre-deux* ?

3.3 Les évaluations de CE1 et de CM2 au regard du modèle systémique et développemental.

Dans un premier temps, les évaluations CE1²⁵ puis les évaluations CM2²⁶ ont été analysées au regard du *modèle systémique et développemental*. Une grille d'identification du profil de lecteur-scripteur de l'élève a été proposée. Il s'agit de cocher ce qui est réussi par l'élève. L'enseignant comptabilise le nombre de cases cochées pour chaque champ de compétences et le traduit en pourcentage. Il reporte les résultats dans le tableau puis sur le schéma afin de visualiser le profil de l'élève. Chaque encoche correspond à 10% de réussite. Le comptage débute du centre du trépied.²⁷

3.3.1 Les évaluations nationales de CE1

Observons les résultats obtenus avec le nouveau regard proposé sur les corrections des évaluations nationales de CE1. La première colonne correspond aux résultats des évaluations nationales (EN), la seconde au *modèle systémique et développemental* (MSD). Nous constatons un rééquilibrage des champs de compétences.

²⁵ Tome 2, Annexe 6, pages 393 à 400.

²⁶ Tome 2, Annexe 6, pages 417 à 419.

²⁷ Tome 2, Annexe 6, pages 401 à 403 pour les CE1 ; pages 417 à 419 pour les CM2.

Champs de compétences	Phonique		Sémantique		Scriptural		Total	
Mode de lecture	EN	MSD	EN	MSD	EN	MSD	EN	MSD
Bonnes réponses	6	24	38	38	16	40	60	102
Pourcentage	10 %	23,5 %	63,3 %	37,25 %	26,6 %	39,2 %	100 %	100 %

Est-ce suffisant pour établir un profil de lecteur-scripteur le plus juste pour chaque élève *entre-deux* ?²⁸ Cette proposition de lecture est sans prétention car comment s'assurer qu'un exercice validé assure la maîtrise complète des compétences du même domaine... Vaste débat pédagogique qui nécessitera, si cette lecture est pertinente, qu'elle ne soit perçue que comme un tremplin vers une recherche plus fine de la part de l'enseignant sur l'élève *entre-deux* présent dans sa classe.

3.3.2 Les évaluations nationales de CM2

Champs de compétences	Phonique		Sémantique		Scriptural		Total	
Mode de lecture	EN	MSD	EN	MSD	EN	MSD	EN	MSD
Bonnes réponses	0	11	52	56	8	27	60	94
Pourcentage	0 %	11,7 %	86,6 %	59,5 %	13,3 %	28,7 %	100 %	100 %

Comme pour les évaluations de CE1, nous constatons un rééquilibrage des champs de compétences. Mais la question demeure : est-ce suffisant pour établir un profil de lecteur-scripteur le plus juste pour chaque élève *entre-deux* ? L'enquête de terrain donnera des éléments de réponse. Comme pour établir le profil de lecteur-scripteur en CE1, une *fiche synthèse* est proposée pour les élèves de CM2 et l'utilisation est similaire.²⁹

²⁸ Tome 2, Annexe 7, pages 421 à 466.

²⁹ Tome 2, Annexe 7, pages 467 à 539.

3.3.3 Conclusion

Le *modèle systémique et développemental* propose donc un modèle qui articule les trois entrées spécifiques de la langue. Nous avons vu qu'aucun autre modèle ou épreuve étalonnée ne défend cette approche. Il permet, non d'évaluer les compétences des élèves, de nombreux tests existent déjà, mais de se situer dans une perspective de lecture positive des écrits des élèves et de saisir le raisonnement que les élèves mettent en place dans l'élaboration de leurs réponses. Car « si l'éducateur éprouve tant de mal à comprendre pourquoi l'élève ne comprend pas, c'est qu'il assimile immédiatement erreur et manque de connaissances en réduisant d'ailleurs celles-ci à de l'information, ce qui est le propre des cultures de simples juxtapositions » (Fabre, 1995, p. 80). L'avantage de cette approche permet donc d'éviter l'écueil pour l'apprenant, d'être obligé d'abandonner des savoirs maîtrisés pour en envisager d'autres nouveaux pour lui. Ce rééquilibrage permet de garder un regard bienveillant dans les moments de remédiation. Cette lecture positive des écrits des élèves accrédite l'idée d'obstacles qui est le contraire d'un manque « car l'obstacle n'est pas dans l'ignorance, mais une connaissance positive » (Fabre, 1995, p. 89). De plus, la complexité de la situation d'écrit est envisagée dès le début de l'apprentissage, tout ceci en respectant le niveau, la capacité du moment chez l'apprenant. Cette approche a le mérite de rappeler, en utilisant une pédagogie adaptée, la réalité intellectuelle d'un savoir qui sous couvert de multiples raisons, est parfois simplifiée jusqu'à en perdre sa saveur. Pas de simplification outrancière du savoir, ni d'activités cognitives de *bas niveaux* qui leurrent les plus faibles en leur faisant croire que tout va bien sans qu'ils aient conscience du faible niveau de production intellectuelle. Cette perte de saveur se répercute-t-elle sur l'élève *entre-deux* qui à force de le décortiquer ne sait plus, ne peut plus en reconstituer seul, les fondements de la langue ? Ne se perd-il pas dans les méandres de la langue qui le propulsent dans des connaissances insuffisantes pour maîtriser un temps soit peu cette culture savante si fondamentale dans notre société ?

Ce rééquilibrage va-t-il caractériser au mieux les élèves *entre-deux* ? L'enquête de terrain consistait dans un premier temps à n'utiliser que les réponses écrites des élèves. Ce profil de lecteur-scripteur sera compléter par un entretien. L'objectif des entretiens est de comprendre comment l'élève s'y prend pour donner telle réponse ou telle non réponse. Deux

élèves obtenant moins de vingt-quatre bonnes réponses³⁰ et deux élèves obtenant plus de quarante-deux bonnes réponses³¹ sur soixante ont également été interviewés.

Toutes les compétences n'ont pu être abordées mais les données récoltées permettent de dresser un premier profil de ces élèves ; des investigations plus approfondies seront sans doute nécessaires et traitées en fin de chapitre. Dans un premier temps, recherchons ce qui peut caractériser l'élève *entre-deux* en lecture-écriture en CM2 au regard du *modèle systémique et développemental*.

³⁰ Axel et Alexandre

³¹ Agathe et Emma

Chapitre III

Les caractéristiques de l'élève *entre-deux* en CM2
en lecture-écriture.

CHAPITRE III : LES CARACTERISTIQUES DE L'ÉLÈVE *ENTRE-DEUX* EN CM2 EN LECTURE-ECRITURE

1 L'élève *entre-deux* en lecture-écriture au regard du *modèle systémique et développemental*.

« La première étape du développement dans le *modèle systémique et développemental*, nommée étape de compréhension, peut être considérée comme une étape qualitative : avant et pour mémoriser tous les savoirs de la langue, il importe de comprendre ce que sont ces savoirs » (Marot, 2009, p. 146) et cette compréhension ne peut avoir lieu sans conscience. Pour chaque champ de la langue, nous analysons ce que les élèves *entre-deux* maîtrisent, surinvestissent afin de dévoiler leur profil de lecteur-scripteur. En France, ces élèves de CM2 achèvent le cycle III de l'école primaire ; ils sont devenus des *compreneurs* qui devront se montrer capable dès le collège de traiter des documents dont la diversité, la longueur et la complexité ne cesseront d'augmenter.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les résultats des élèves sous forme de pourcentage. Ces résultats ont été obtenus en analysant les réponses des élèves que l'on trouve dans les livrets d'évaluation. Le premier résultat correspond aux résultats donnés en suivant les consignes de correction imposées par le ministère (évaluation nationales des acquis des élèves en CM2, livret du maître, Mai 2012) ; le second correspond à la lecture que l'on peut

effectuer en suivant les indications préconisées par *le modèle systémique et développemental* (Marot, 2009).³²

	Champ phonique ³³		Champ sémantique		Champ scriptural	
	EN	MSD	EN	MSD	EN	MSD
Romain	-	90	50	50	87,5	55,5
Tristan	-	63,6	40,3	37,5	62,5	44,4
Ilona	-	81,8	44,2	41	87,5	59,2
Liza	-	90	57,6	55,3	75	66,6
Nolwenn	-	81	53,8	51,7	75	59,2
Johan	-	63,6	42,3	41	50	55,5

En lisant les résultats, nous constatons un surinvestissement dans le champ phonique ; dans le champ sémantique, les résultats se situent entre 37% et 55% et dans le champ scriptural entre 44% et 66%. Afin d’affiner le profil de ces six élèves *entre-deux* « il convient d’évaluer les compétences de l’apprenant sur les entrées phoniques, scripturale et sémantiques » (Marot, 2009, p. 160). Chaque domaine de la langue sera donc analysé au cours de ce chapitre en lien avec les réponses écrites ainsi que celles données lors de l’entretien.³⁴

1.1 Les compétences de l’élève *entre-deux* dans le champ phonique

Pourquoi lire ? « Pour vivre harmonieusement dans la culture qui est la nôtre en accédant aux plaisirs de la lecture et aux pouvoirs que donnent la maîtrise des textes tant littéraires que documentaires » (Genouvrier, 2003, p. 501). Certaines compétences du champ phonique

³² Les grilles qui ont permis l’élaboration de ce tableau se trouvent dans le Tome 2, Annexe 6, pages 405 à 416.

³³ Aucun item dans les évaluations nationales ne propose de valider ce champ.

³⁴ Tome 2, Annexe 8, pages 541 à 716.

Les élèves *entre-deux* : Romain (pp. 543-561) ; Tristan (pp. 563- 583) ; Ilona (pp. 585-602) ; Liza (pp. 603-621) ; Nolwenn (pp. 623- 640) ; Johan (pp. 641-661). Les *bons* élèves : Emma (pp. 663-674) ; Agathe (pp. 675-686). Les élèves *en difficulté* : Axel (pp. 687-701) ; Alexandre (pp. 703-715).

seront retenues pour l'analyse des données. Le premier point concerne un exercice de lecture à voix haute.³⁵

1.1.1 L'oralisation d'un texte

Afin d'analyser cette capacité à oraliser un message, un texte proposé dans les évaluations nationales en 2010 fut proposé aux élèves de l'enquête qu'ils soient en difficulté, bons ou *entre-deux*. Je leur ai lu l'introduction, et leur ai demandé de lire le texte à haute voix. Lire à voix haute demande aux élèves d'être à la fois dans une réalité instrumentale de la langue et dans une réalité de sens. Je désirais rechercher des données sur la réalité instrumentale de la langue, j'aurais donc dû éliminer cette recherche de sens en leur lisant le texte préalablement. Ceci n'a pas été fait mais ils ont tous été confrontés à la même épreuve. Je considère que je peux malgré tout en tirer des éléments même s'il faut rester prudent dans l'analyse des résultats. Cette lecture à voix haute mit en avant des erreurs phonologiques, des hésitations, des sauts de mots, une ponctuation aléatoire ... Ces erreurs énoncées à l'oral se retrouvent-elles dans les traces écrites ? L'analyse de leur production écrite sera présentée dans la partie traitant du champ scriptural.

1.1.1.1 *La ponctuation*

« A l'oral, l'intonation, le débit, l'intensité de la voix signalent les intentions du locuteur. Cette maîtrise est particulièrement importante pour l'oralisation des textes écrits [...] L'intonation interrogative, par exemple, est susceptible de variantes qui expriment selon le cas l'étonnement, l'irritation, le soulagement... ce que le point d'interrogation à l'écrit ne suffit pas à expliciter » (Tomasson, 2001, p.249-202).

Les élèves *entre-deux* prennent-ils la ponctuation en compte dans leur lecture à voix haute ? Jean-Pierre, CM2, constate que « *c'est l'élève qui parfois ne respecte pas la ponctuation et donc s'il met deux phrase bout à bout, ça n'a plus de sens.* » Prenons un exemple provenant des évaluations à l'entrée en 6^{ème} : « à la question posée sur le texte : “ la nuit, qui couve les œufs ? ” Pour éviter de répondre “ oui, c'est la nuit qui couve les œufs »”, il aurait fallu qu'ils aient conscience qu'une marque linguistique aussi menue que la virgule peut apporter une contribution décisive au sens de la phrase» (Terrail, 2004, p. 88). Examinons ce que font les élèves *entre-deux* lors de la lecture de *l'arbre qui chante* de Bernard Clavel.

³⁵ Tome 2, Annexe 9, pages 717 à 738.

Elèves <i>entre-deux</i>	Ponctuation
Romain	Il respecte de la ponctuation pas toujours respecté (ex : <i>Il jouait en marchant lentement dans la pièce, en direction de la fenêtre immobiles. Les enfants...</i> au lieu de <i>Il jouait en marchant lentement dans la pièce, en direction de la fenêtre. Immobiles, les enfants...</i>). Romain supprime de nombreuses virgules.
Tristan	Il fait de nombreuses erreurs de ponctuation, il ne tient pas compte des points en fin de phrase, ni de certaines virgules.... Il met plus facilement le ton dans les dialogues.
Ilona	Elle respecte davantage la ponctuation au niveau des points mais pas des virgules.
Liza	Elle respecte correctement la ponctuation.
Nolwenn	Nolwenn met bien le ton de façon générale, surtout quand il y a des dialogues.
Johan	La ponctuation n'est pas toujours respectée, surtout entre les points et les virgules : [...] <i>en direction de la fenêtre immobiles. Les enfants</i> au lieu de [...] <i>en direction de la fenêtre. Immobiles, les enfants...</i>

Avec un respect irrégulier de la ponctuation, peuvent-ils transmettre un message aux auditeurs « car de même que dire un texte, c'est lui donner un rythme, c'est lui donner du sens » (Delas, 1988, p. 15) ? Liza respecte davantage les signes de ponctuation ; Tristan et Nolwenn semblent accéder plus facilement au sens lors de la lecture des dialogues. En effet, considérer le rythme comme un fait linguistique l'enracine dans la langue et dans le discours. Tout énoncé a un rythme qu'il soit narratif ou poétique. Le rythme linguistique est celui des sonorités du mot ou du groupe de mots et de la phrase. Grâce à des effets d'intonation, on peut manifester toutes sortes de nuances de sentiments comme la surprise, l'indignation, la moquerie, le doute... Ces effets d'intonation semblent plus aisés pour les élèves *entre-deux* lorsqu'ils lisent des dialogues.

1.1.1.2 L'identification des mots

Jocelyne Giasson (2012, p. 171) propose « le calcul de la précision de l'identification des mots ». Il s'obtient en divisant le nombre total de mots lus correctement par le total de mots lus correctement et incorrectement. Sont comptés comme des mots lus incorrectement et compter comme méprise : les substitutions et les inversions ; les ajouts ; les mots dits par l'enseignant ainsi que les omissions.

Elle rappelle qu'un résultat de 96% et plus signifie que le texte est au niveau d'autonomie de l'élève, qu'un résultat situé entre 90 et 95% indique que le texte est au niveau d'apprentissage de l'élève et qu'un résultat inférieur à 90% correspond au niveau de frustration de l'élève.

Pour chaque catégorie d'élèves regardons les résultats concernant le texte proposé *l'arbre qui chante* de cinq cent cinquante et un mots :

	Nombre de méprises	Pourcentage obtenus
Elèves en difficulté		
Alexandre	6	98,91%
Axel	5	99,09%
Elèves bons		
Agathe	4	99,27%
Emma	3	99,45%
Elèves entre-deux		
Ilona	16	97,09%
Johan	15	97,27%
Liza	5	99,09%
Nolwenn	12	97,82%
Romain	25	95,46%
Tristan	21	96,18%

Nous constatons que tous les pourcentages se situent au-delà de 95%, ce qui signifie que le texte était au niveau de l'autonomie des élèves. Nous pouvons soulever le paradoxe suivant : les élèves *entre-deux* commettent davantage de méprises que les élèves en difficulté qui en font autant que les bons élèves. Dans les méprises relevées par Jocelyne Giasson, les hésitations et les reprises ne sont pas considérées et celles-ci sont plus nombreuses chez les élèves en difficulté. Ces élèves se situent-ils davantage dans le respect instrumental de la langue ? S'ils trébuchent, ils recommencent et ne s'autorisent pas à dire un mot pour un autre contrairement aux élèves *entre-deux* qui s'autorisent davantage à dire un mot pour un autre, essentiellement pour les petits mots ou les mots courts.

Regardons les modifications des élèves *entre-deux*.

	Modification de mots		Modification de mots
Romain	<i>Les pour ses ; le pour un ; lui pour l' ; père pour mère ; le pour les (2 fois) puis pour une ; il pour elle ; et pour en ; non pour mon ; le pour sa ; et pour de (2 fois) ; le pour et.</i>	Ilona	<i>L'un pour l'une Les pour leur puis pour des Est pour et La pour les ; le pour les</i>
Tristan	<i>Des pour tes ; le pour son ; le pour les ; afin pour enfin ; de pour les ; votre pour mon</i>	Nolwenn	<i>Ce n'est pas même à moi au lieu de ce n'est tout de même pas à moi de Ils s'étaient au lieu de ils étaient Les pour le ; dans pour de</i>
Liza	Pas de modification	Johan	<i>Nous pour non ; mère pour père ; la pour sa ; il y avait pour il avait ; ses pour les</i>

Rappelons qu'être un bon lecteur, c'est avoir une excellence dans l'entrée phonique et sémantique. Les élèves *entre-deux* font des erreurs mais ils ne se corrigent pas et avancent dans leur lecture. Veulent-ils coller ce qui pourrait être un bon lecteur à l'oral et donc vouloir de la fluidité, de la rapidité ? Voici les erreurs phonologiques des élèves *entre-deux* lors de la lecture à voix haute.

Elèves <i>entre-deux</i>	A l'oral
Romain	Luissante (luisante) ; volour (velour) ; et (en) ; non (mon) ; moucha (boucha)
Tristan	Afin (enfin) ; je vais (je fais) ; se fit (se mit) ; osser (oser) ; conflice (complice)
Ilona	Lunthier (luthier) ; s'avinça (s'avança) ; tu peux (tu veux) ; il ne te mordera (il ne te mordra)
Liza	Fen (feu) ; vouleur (velour) ; sursant (sursaut)
Nolwenn	Sursant (sursaut) ; lutin ou luthière (luthier) ; possa (posa) ; luissant (luisant) ; rougir (rugir)
Johan	Nous (non) ; girard (gérard) ; mach, magicien (musicien)

Nous ferons un parallèle, un peu plus loin dans la recherche, avec les traces écrites afin d'affiner leur profil de lecteur-scripteur. Lors de l'entretien, afin de percevoir leur

compréhension de la réalité phonique de la langue, j'ai essayé de voir si les élèves *entre-deux* « sont capables de manipuler les unités sonores dans un message oral » (Marot, 2009, p. 146).

1.1.2 Leur compréhension des concepts de syllabes et de phonèmes

De façon générale, « le mot écrit comprend presque toujours plus de graphèmes que le mot oral. Mais si tout le monde sait dire “ combien un mot compte de lettres ”, beaucoup d'utilisateurs butent sur le nombre exact de ses phonèmes » (Colin, 2003, p. 393). Jean-Emile Gombert rappelle que la difficulté de l'identification croît considérablement lorsqu'on passe de la syllabe au phonème qui suppose une décomposition de cette unité. En effet, « isoler un élément d'un tout n'est pas chose aisée pour un élève lorsque celui-ci ne perçoit pas toujours les multiples réalités sonores du langage » (Marot, 2009, p. 204). Le phonème est la plus petite unité sonore du langage qui, dans une langue donnée, permet de distinguer deux mots. Ainsi, [b] et [v] sont deux phonèmes différents qui permettent de distinguer le mot *bol* du mot *vol*. Cette capacité à reconnaître les éléments sonores dans un mot permet de pouvoir associer phonème-graphème. « Dès la moyenne section, les élèves apprennent à scander les syllabes, à les dénombrer dans un mot, à les identifier et à les localiser, en grande section, ils apprennent à manipuler la plus petite unité sonore, c'est-à-dire le phonème » (Marot (dir), 2011, p. 188).

Afin de saisir leur compréhension du concept de phonèmes et de syllabes, dans un premier temps, je leur en demande une définition : Axel et Alexandre, les élèves en difficulté ne savent pas ou plus. Agathe et Emma, bonnes élèves savent donner une définition pour les syllabes : « *C'est un groupe de lettres qui forment un son. Et c'est un groupe de lettres... qui vont ensemble.* » Quant au phonème : « *Je ne connais pas ce mot.* »

Que répondent les élèves *entre-deux* ? Ilona confond lettres et syllabes mais au cours de l'exercice, elle ne se trompe pas. Nolwenn, donne une première réponse : *la*, qu'elle réfute. Dans l'entretien, je lui dis que c'est une bonne réponse mais n'approfondis pas... A la relecture, je pense qu'elle a confondu avec l'article défini. Quelques erreurs sont relevées ici ou là dans les productions écrites : Liza : *herbre* ; Johan : *je macherai* ; *suvivre* ; *suveille* ; Romain : *je coroyais*...

Voici les réponses données lors de l'entretien.

Elèves <i>entre-deux</i>	Définition d'une syllabe	Définition d'un phonème
Romain	Pas demandé	Pas demandé
Tristan	- Est-ce que tu sais ce qu'est une syllabe ? - Ben, oui Comme vil..... villageois, y a vil, vil-la-geois,	Euh, non.
Ilona	- Une syllabe, c'est une lettre toute seule. comment dire dans <i>Ilona</i> , y a i, y a l ; y a i, lo et na. C'est des syllabes. - D'accord et dans <i>éléphant</i> ? - Ben, y a é-lé-phant	Non.
Liza	Pas demandé	Pas demandé
Nolwenn	la, ah non !	Ne sait pas
Johan	C'est par exemple : ba.	Non

Aucun élève ne connaît le terme de *phonème*. Je leur dis que c'est un son puis leur demande d'isoler ou de segmenter en syllabes et en phonèmes, voici deux exemples :

- *Est-ce tu sais ce qu'est un phonème ?*

- *Non. (rire)*

- *C'est un son. Je vais te dire deux mots avec un phonème différent. Tu vas me dire quel est le phonème qui est différent entre **foi** et **roi**.*

- *Ben, d'un côté y a [f] et d'un autre côté y a [r].*

- *Et dans **éléphant**, il y a combien de phonèmes à ton avis. Où sont les phonèmes, les sons ?*

- *Ben, deux : é et phant, ben an.*

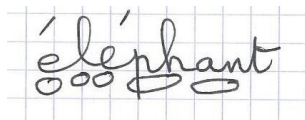
- *Oui, et puis ?... Si je t'écris **éléphant**. Est-ce que tu peux dire où sont les phonèmes, où sont les sons ?*

- *Oui, y a é, y a deux, l qui fait [l] et y a ben, le an et le [f]*

- *Y en a combien alors ?*

- *Cinq*

- *Vas-y, mets un petit rond sous les phonèmes.*



(Ilona)

- Est-ce que tu sais ce qu'est un phonème ?

- ... non

- C'est un son. Je vais te dire deux mots et tu me dire quel est le phonème qui est différent entre **roi** et **foi**

- (6 secondes), euh, oui.

- Un phonème c'est un son. Je te donne deux mots, il y a un son qui est différent. Peux-tu me dire quel est le son différent entre foi et entre roi ?

- (15 secondes) **roi** ?

- Entre **roi** et **foi** : quel est le son qui est différent ?

- (5 secondes)

- Ecris **roi** et **foi**. Quel est le son qui est différent entre ces deux mots ?

- (6 secondes) **oi**.

- Ah non, c'est le même justement ! C'est le [r] et le [f]. (Johan)

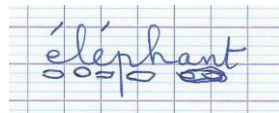
Au début de l'exercice, nous constatons que Johan réussit à trouver la similitude entre les deux mots mais pas la différence. Quand je poursuis avec un autre exemple qui ne nécessite pas de comparaison, il réussit.

- Par exemple, si j'écris **éléphant**, où entends-tu les sons ? Fais un petit rond sous les sons que tu entends.

- (6 secondes) [é]

- Vas-y, fais un petit rond dessous.

- (7 secondes) pas tout ça ! (presque inaudible)



- Tu entends que ces deux sons dans **éléphant** ?

- Non, j'entends le [é]

- Vas-y, fais un petit rond dessous, très bien, super. Bravo !

- (5 secondes)

- Et, là, qu'est-ce que tu entends ?

-
- (5 secondes)
- Pourquoi as-tu mis deux ronds ?
- Non, un !
- Un rond. Est-ce que tu mets un rond sous le t ?
- Non.
- Pourquoi ?
- Parce qu'on l'entend pas.
- Très bien. (Johan)

1.1.3 Leur compréhension de la liaison

En somme, ce qui « caractérise le français, pour Delattre (1951) c'est précisément l'absence de division claire des mots. Le constituant de base n'y est pas le mot mais le groupe de souffle et c'est précisément le groupe de souffle qui conditionne et contraint la liaison » (cité par Chevrot, Fayol & Laks, 2005, p. 108). Michel Fayol rappelle « qu'une large partie de la morphologie flexionnelle du genre et du nombre ne manifeste sa présence qu'à l'écrit, puisqu'elle est silencieuse à l'oral où elle ne se manifeste qu'occasionnellement à travers la liaison (Fayol, 2004, p. 40).

Bernard Tranel (2003) analyse quelques exemples de liaison, comme celle devant s'effectuer avec un mot commençant par une voyelle ou entre l'adjectif et le nom... Quelques erreurs se sont glissées ici ou là, soit dans leur lecture à voix haute, soit dans leurs écrits : *d'autre intruments ; il étaient là ; petit ta petit ou très adroit...* et quand je demande à Nolwenn, de réciter le verbe vouloir au passé simple, elle dit pour la troisième personne du singulier : *il zeut*.

Lors de l'entretien, je n'ai pas demandé aux élèves s'ils comprenaient les liaisons, s'ils connaissaient les différentes formes de liaison ; en revanche, je peux faire quelques remarques tirées de leur lecture à voix haute ou de leurs traces écrites. Dans leurs traces écrites, quelques imprécisions sont retenues : *Petit ta petit* (Romain) ; *perdait des so* (Nolwenn). J'ai demandé à Nolwenn la raison de sa mauvaise transcription, en relisant une première fois, elle ne voit pas son erreur et elle cumule deux erreurs : la non maîtrise de la liaison et la mauvaise connaissance scripturale du mot : *eau*.

- Mais j'avais pas fait attention car la femelle **pardait sés so**

- Alors, comment écris-tu **l'eau** ?

- l' [o] ?

- L'eau que tu bois.

- **l'-e-a-u**

- Oui, là c'est pareil ! Là, tu as écrit [ses so]

- Ah d'accord !..... d'accord.

- A ton avis, pourquoi, as-tu rajouté un s, là ?

- Ben, j'ai pas, j'ai pas fait la liaison entre...

L'erreur de Nolwenn rejoint le commentaire suivant : « La liaison est plus couramment réalisée dans les groupes de mots qui ont une “ forte cohésion syntaxique ” [...] et elle est censée être obligatoire entre les déterminants et les noms, les clitiques et le verbe » (Chevrot, Fayol & Laks, 2005, p. 24).

Et quand je demande à Romain d'essayer de trouver son erreur lorsqu'il écrit : *ses muscles sont fort*, il me répond :

- Quel est le verbe dans ta phrase ?

- Euh... **sont**

- Oui.

- Ah ! Faut enlever le s

- A quoi, faut enlever le s ?

- A **sont** parce que là, je crois qu'on fait la liaison !

- Où est-ce que tu fais la liaison ?

- Avec le s de muscles et le **ont**.

- Non, non, c'est bien ; sinon ça ferait **[z]**, si c'était une liaison. La liaison, c'est **[z]** et pas **[s]**.
Donc, là, tu as bien écrit, c'est bien le verbe **être**. (Romain)

A quoi est due cette sur généralisation de la liaison ? Des identifications de mots imprécises, des termes techniques employés trop abstraits, un manque de sens ?

1.1.4 Conclusion

Le champ phonique est donc investi à 78% par les élèves *entre-deux*. La lecture à voix haute permet d'affiner la lecture des résultats. Certes, des erreurs phonologiques ou de liaisons sont présentes. Pour s'assurer qu'il s'agit pour eux d'un manque, il est nécessaire d'en faire le parallèle avec le champ scriptural. Rencontre-t-on des erreurs de sons, de liaisons, des sauts de mots quand les élèves *entre-deux* produisent des écrits ? En effet, la lecture et l'écriture sont comme les deux doigts d'une main. Ce sont des activités insécables qu'il s'agit d'enseigner conjointement (Tomassone, 2001). Elles représentent la même réalité de la langue et ne peuvent se dissocier pour affiner cette recherche de caractérisation des élèves *entre-deux*.

1.2 Les compétences de l'élève *entre-deux* dans le champ scriptural

L'alphabet latin est un matériau de base, commun à différentes langues. La langue française est restée très fidèle à l'héritage de cet alphabet. Elle y a apporté, assez tard dans son histoire et non sans difficultés, quelques modifications secondaires comme les accents. Il manquait pourtant à cet alphabet latin un assez grand nombre de signes pour transcrire fidèlement les sons du français, en particulier en ce qui concerne les voyelles. Une grande partie des difficultés de l'orthographe française s'explique par ces manques et par la complexité des divers procédés auxquels la langue a dû recourir pour combler ce déficit initial. L'alphabet latin comportait à l'origine 20 lettres : *a, b, c, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, p, q, r, s, t, v, x*. Il s'y est ajouté progressivement *k, y* et *z* et beaucoup plus tard le *w*. A l'époque de la Renaissance, il est apparu nécessaire de distinguer *i* de *j* et *u* de *v*. On est ainsi parvenu au total de vingt-six lettres que nous connaissons aujourd'hui. Les lettres apparues le plus tardivement *k, y, z* et *w* n'ont jamais eu un très grand succès. Elles sont encore aujourd'hui parmi les moins fréquemment employées de l'alphabet (moins de 1%) (Cogis, 2005, p. 38).

1.2.1 Consciences et savoirs scripturaux chez les élèves *entre-deux*

« La compréhension de chaque réalité scripturale de la langue concerne la conscience scripturale ou alphabétique : l'apprenant est capable de manipuler les lettres dans un mot écrit » (Marot, 2009, p. 146).

1.2.1.1 *Les concepts de voyelles et de consonnes*

Concernant les premières questions du champ scriptural, les élèves *entre-deux* donnent des exemples mais sont dans l'incapacité de donner une définition. Seule Agathe fait un essai de définition pour les voyelles : « *Une voyelle, c'est une lettre qu'on met, généralement, entre deux consonnes.* » Pour les voyelles, ils savent tous donner des exemples ; les consonnes génèrent davantage d'incertitudes : « *une consonne, c'est... des lettres.... euh, qui sont pas des voyelles par exemple b.* » (Emma, bon élève) Certains donnent des réponses par défaut et sans assurance.

Elèves <i>entre-deux</i>	Les voyelles	Les consonnes
Romain	Pas demandé	Pas demandé
Tristan	o, a,	Ben n, par exemple
Ilona	par exemple a,e,i,o,u,y.	Ah ben, je ne sais plus trop : b,c ?
Liza	Pas fait	Pas fait
Nolwenn	a ; o ; u ; y	p ; b ; t
Johan	- Oui, une voyelle ? -... ben, la lettre : a	- Je sais plus si c'est ça. - Ben, vas-y, je te dirai si c'est ça ! - Ben, la lettre, euh.... c - Oui, très bien - Ah oui, je m'en rappelais plus. - Donne-moi d'autres exemples. - (4 secondes) g

1.2.1.2 L'épellation alphabétique

Certains enseignants privilégient « l'épellation alphabétique car les sons complexes sont une limite à l'entrée phonique : la forme sonore n'indiquent pas comment l'écrire, il faut simplement observer sa forme visuelle » (Marot, 2011, p. 106).

- **Beaucoup**, tu as vu comment tu as écrit (**bocous**) ?

- Ah !

- Tu sais comment cela s'écrit **beaucoup** ?

- Oui, oui.

- Je t'écoute.

- **b-o...c...o...e** Ah **a-e-u... p**

- Vas-y, écris-le moi, cela va être plus facile.



- Bravo ! Très bien ! C'est plus facile d'écrire que d'épeler ! (Johan)

Tristan inverse les lettres dans l'épellation comme si l'organisation linéaire des lettres lui était difficile :

- Et à ton avis, ça s'écrirait comment « au revoir »

- H-a-u-e-v-o-r-e (Tristan)

Quant à Ilona, elle confond le nom de la lettre **c** et la lettre **s** lorsque je demande à d'épeler.

- Comment écris-tu **chut** ? (chute)

- ... **s-h-u-t-e**

1.2.1.3 La segmentation des mots

Les élèves doivent apprendre à découper en mots car ils sont séparés par des blancs qui ne correspondent pas à des silences dans la langue parlée (Lehire, 1993). Pour identifier les mots, le lecteur doit donc établir une correspondance entre la forme physique (visuelle) du mot imprimé sur la page et une représentation mentale abstraite de cette forme stockée dans sa mémoire permanente. C'est cette opération mentale qui permet de récupérer le sens de chaque mot afin de l'intégrer pour la compréhension des phrases.

- Qu'est-ce que c'est qu'un mot ?

- Ben, c'est un mot qui est tout seul. Par exemple **héros**. C'est tout seul, c'est un mot.

- Oui, est-ce que ça c'est un mot ?



- Non.

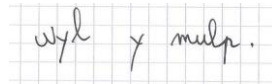
- Pourquoi ?

- Ben, parce que ce n'est pas français !!

- Qu'est-ce que c'est qu'une phrase ?

- Ben, c'est un groupe de mots.

- Est-ce que ça c'est une phrase ?



- Ben non. (rire)

- Pourquoi ?

- Ben, c'est.... Euh.... c'est, y a des mots mais les mots, ben, comment dire, ce n'est pas non plus du français, euh, ce n'est pas du français.

- D'accord.

- Mais, c'est quand même des mots.

- Ça, ce sont des mots ou pas des mots ?

- Ben, je sais pas trop, ben, c'est pas des mots, c'est que des lettres accrochées qui ne forment pas un mot. Par exemple, **héros**, ben, euh, c'est bien écrit, on sait ce que c'est, c'est un mot, que, ben **wyl** ben, **mulp**, ce n'est pas vraiment un mot, ben, ça a pas de sens !

- Très bien. (Ilona)

1.2.1.4 Les signes diacritiques

En raison du décalage entre la phonologie du français et celle du latin, et donc d'un nombre de lettres insuffisant pour le français, à défaut d'en créer, les solutions retenues pour transcrire les phonèmes du français ne pouvaient qu'être problématiques. (Cogis, 2005, p. 38) Trois procédés étaient disponibles pour compléter l'inventaire latin : créer de nouvelles lettres ou utiliser des groupements de lettres. Toutes les voyelles de l'alphabet latin peuvent ainsi être modifiées dans l'écriture française par divers *regroupements* avec une voyelle ou une consonne : o + u = [u] ou i + n = [ñ]. Ces regroupements comblent les déficits de l'alphabet latin mais ils mettent en péril l'organisation *phonographique* de l'écriture surtout quand la lettre d'appoint utilisée se prononce déjà pour elle-même. Il est intéressant de remarquer que les erreurs des élèves *entre-deux* se situent dans cette problématique : *posson* pour *poisson* (Tristan) ; *Les gardillins* pour *gardien* (Ilona et Nolwenn) ; du *broui* pour du *bruit* (Johan).

Le dernier procédé qui a permis d'enrichir les lettres existantes est l'emploi des *signes diacritiques* : accent, trémas, cédilles... Les élèves *entre-deux* maîtrisent-ils ces termes ?

- **tout sa**, comment l'écris-tu ?

- **c euh, c, apostrophe**

- **c, cédille-a**

- oui, **c cédille**, je veux dire ! (Nolwenn)

- Comment écris-tu **j'ai** ? (j'ais)

- **j'-a-i**. (Ilona)

Les voyelles accentuées ne sont pas considérées comme des lettres à part entière et ces lettres à diacritiques n'occupent aucun rang dans l'alphabet et n'ont aucune rubrique séparée dans les dictionnaires : les mots commençant par *e* sont tous rangés ensemble sans distinguer *escargot*, *étagère*, *être*... Connaissent-ils le nom des accents ?

- *Comment fais-tu la différence entre **a** sans accent et **à** avec accent ?*

- ***Avait**, ça veut dire **a** et puis **a accent** c'est **à** tout simple.* (Tristan)

- *Quand c'est au passé composé faut mettre **e accent aigu**.* (Liza)

L'accent circonflexe est dans de nombreux mots la trace historique du *s* postérieur. « Que les usagers aient du mal à le noter correctement montre à quel point l'opposition est menacée, pour ne pas dire éliminée. Les locuteurs de la jeune génération ne la perçoivent plus qu'au prix de longues explications... » (Tranel, 2003, p. 301)

- *En te relisant, est-ce que tu peux voir une erreur d'orthographe : **ses muscles sont fort**.*

- *Oui, je crois qu'à **fort**, y a un accent, un chapeau, je sais plus comment ça s'appelle, là, sur le **o**.* (Romain)

Prenons un autre aspect du champ scriptural : l'exercice de transcription graphique. Celui-ci peut être « très apprécié, non en raison de sa réalité de sens mais parce qu'elle porte en elle-même, une existence formelle [...] La trace écrite offre l'immense intérêt de visualiser un acte personnel, de représenter une esthétique reconnue, de correspondre à une norme appréciée de l'adulte » (Marot, 2009, p. 168). Cette trace écrite correspond au respect de la forme des lettres, des signes de ponctuation, des majuscules... Qu'en est-il pour les élèves *entre-deux* ?

1.2.2 Les spécificités de l'acte graphique sont-elles respectées chez les élèves *entre-deux* ?

1.2.2.1 *La formation des traces écrites*

Qu'en pense Charlotte, enseignante en CM2 ?

« *et un élève bon en écriture, il est lisible dans sa calligraphie, ça, ça compte... oui, ça compte...* »

Deux incompréhensions ont été relevées lors de la rencontre avec les élèves *entre-deux* :

- *Lis-moi cette phrase.*

- « et à tourner la tête pour voir **a** qui il » ah non, **a avec un accent**, pour à qu'il avait touché... ah non, c'est **ce** !

- Ah, tu as raison !

- Ben, j'écris mal !!

- Tu as vu, ça fait des pièges, il faut bien écrire pour celui qui lit !!(Romain)

- Tu commences avec une majuscule alors qu'on te demandait de continuer, et là, tu as mis...
(je montre la ponctuation)

- Une virgule ! Il a cru que c'était un point !

- Oui !

- Pourtant, je n'ai pas mis de majuscule !

- Oui, je me suis aussi posée la question si c'était une virgule ou un point.

- Ben, oui, peut-être que c'est... ouais... (Liza)

1.2.2.2 La ponctuation

« En grammaire, la première étude de la grammaire concerne la phrase simple. Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés » (B.O du 19 juin 2008). Dans leur production écrite (exercicen°2) les élèves utilisent presque exclusivement les points comme marque de ponctuation. Seules Liza et Nowenn utilisent deux virgules dans leur texte. Aucune virgule chez les autres ; les guillemets sont présents chez Ilona et aucun n'utilise le point d'exclamation ou d'interrogation... Les élèves *entre-deux* accèdent-ils aux précisions, à la finesse que peuvent apporter les signes de ponctuation dans un texte ? Si le nombre de signes ne permet que des correspondances sommaires comparées à l'oral, elles sont malgré tout indispensables.

Ceci dit, l'acquisition de la ponctuation est plus lente que celle de l'alphabet et du fonctionnement du code écrit. Les travaux de Michel Fayol ont montré que les enfants de l'école primaire pratiquent longtemps une ponctuation qui délimite de grandes unités sémantiques. En revanche, dans le texte d'Ilona, les phrases sont courtes et le point n'est pas utilisé à bon escient : *Il était une fois une jeune fille. Qui se baladait dans une forêt.*

Chez les élèves plus âgés, la ponctuation guide l'élaboration de la pensée, signalant l'ajout, le renchérissement. Lisons le début de la rédaction d'Agathe (bon élève) :

« Je suis dans la voiture : direction la forêt. Je suis très excitée... On est arrivé ! (Quand je dis on, c'est pour dire mes parents et moi.) Ah ! Enfin ! »

En effet, ce que le scripteur n'acquiert que très progressivement, « c'est la capacité à se décentrer de son texte pour devenir lecteur et ajouter les signes nécessaires pour guider l'interprétation et lever les ambiguïtés » (Tomasson, 2001, p. 269). Écoutons l'avis de Jean-Pierre, CM2 :

« C'est un élève qui, qui n'a pas de vision globale de ce qu'il va raconter. C'est quelqu'un qui sans doute ne se met pas assez à la place de celui qui lit, qui lit l'histoire »

1.2.2.3 Les majuscules

Avec le point, elles constituent les limites phrastiques d'un texte mais elles marquent également l'initiale des noms propres.

❖ Les majuscules en début de phrase

Dès le CE1, les élèves sont capables de dire qu'une majuscule *ça se met au début d'une phrase*. Cette connaissance théorique est toujours présente en CM2 :

- Et une phrase, qu'est-ce que c'est qu'une phrase ?
- Quand il y a un verbe... un sujet... et un nom.
- Alors, tu m'as dit : un verbe, un sujet et un nom.
- Ah, si, il faut aussi un déterminant !
- Oui.
- Et un adjectif !... un point et une majuscule !
- D'accord. Alors est-ce que ça c'est une phrase ? **Mange le chat Florian.**
- (6 secondes) ben, non, car il faut... un pronom avec le verbe.
- Hum
- (20 secondes) (Johan)

Avec Axel et Alexandre,³⁶ je suis allée au bout du questionnement et ils finissent par me répondre :

- Oui, est-ce que ça c'est une phrase ?

³⁶ Elèves en difficulté

- Oui.

- Pourquoi ?

- Ben, ça veut dire quelque chose. (Axel)

- **Mange toujours la.** (12 secondes) ben, je ne pense pas, parce que, ben : **mange toujours la,** ben, je trouve que ça a pas trop de sens. (Alexandre)

Mais qu'est ce qu'une phrase ? C'est une notion très controversée qui est le résultat d'une élaboration qui commence avec le début du français écrit et qui trouve son aboutissement aux XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles. Plusieurs points de vue sont privilégiés, chacun habité par ses imperfections :

- le point de vue graphique : une phrase commence par une majuscule et finit par un point.
- le point de vue prosodique marqué par une intonation caractéristique.
- le point de vue sémantique qui considère la phrase comme une unité de pensée.
- le point de vue syntaxique : la phrase correspond à une structure invariante de constituants conforme à des règles de construction.

Les enseignants de CP identifient cette unité linguistique comme étant d'abord un ensemble de mots formant un sens. « En somme, les résultats montrent que les enseignants de cours préparatoire ont une représentation très simplifiée de la phrase mais dans leur enseignement, ils privilégient le point de vue sémantique » (Jarno El Hilali G, 2010, p. 60).

❖ Les majuscules pour les noms propres

La deuxième convention pour les majuscules concerne les noms propres. Dans les enquêtes menées par Jean-Pierre Jaffré, « les interviews permettent de déceler une plus grande fantaisie dans l'application de la règle selon laquelle les noms propres s'écrivent avec une majuscule ».

- Elle s'appelle mousse. Il y a une petite distinction avec les noms propres. Qu'est-ce qu'on met au nom propre ? Au début ?

- Ah oui, une majuscule ! (Liza)

Dans la dictée, seule Liza a oublié la majuscule à Pierre.

« A l'inverse de la majuscule phrastique, la majuscule nominale semble plus facultative. Pour un élève, le début d'une phrase est une donnée significative mais le concept de " nom propre " l'est beaucoup moins » (Jaffré, 1990, p. 98). En effet, non seulement, il faut que les élèves aient intégrés la règle ci-dessus mais il faut également qu'ils sachent reconnaître un nom propre. Que révèlent les entretiens ?

- *Est-ce que tu sais ce qu'est le sens propre et le sens figuré d'un mot ?*

- *Le sens propre, ben par exemple, un nom.*

- *Oui.*

- *Ben, sens propre, ça veut dire que ça a une majuscule.*

- *Et sens figuré ?*

- *Ben, ça en a pas. (Johan)*

Plus loin dans l'entretien :

- *Des noms propres ?*

- *(4 secondes) Je peux dire des noms de personnes ?*

- *Ben, **Johan**.*

- *Oui, ou bien ?*

- *(15 secondes)*

- *Tu as d'autres exemples en tête ?*

- *Je crois pas. (Johan)*

- *Est-ce que tu peux me dire ce qu'est un nom commun ? (exercice11)*

- *Ben, c'est. Ben, par exemple... c'est des noms.... Par exemple **Marie**, c'est des noms...*

- ***Marie**, c'est un nom commun ?*

- *Oui*

- *Hum*

- *Ou par exemple : **Paris**. (Liza)*

- *Qu'est-ce que c'est qu'un nom commun ? (exercice11, Ilona répond par mes et ça)*

-
- ... *ben*, c'est euh... le nom d'une personne.
 - **Ilona**, par exemple, c'est un nom commun ?
 - Euh, oui.
 - **Madame** ...
 - Oui.
 - **La chaise**.
 - C'est pas un nom commun.
 - **Le placard**.
 - Euh, c'est pas un nom commun.
 - Et qu'est-ce que c'est qu'un nom propre ?
 - Ah non (rire) **La chaise** et **le placard**, c'est des noms communs et un nom propre, c'est des noms de personne !
 - D'accord ! (Ilona)

Ces exemples montrent une certaine confusion entre non seulement *le nom propre* et *le nom commun* mais également entre *le sens propre* et *le nom propre*.

Découvrir la lettre muette ou les signes graphiques « permet aux scripteurs de comprendre qu'écrire ne revient pas à mettre simplement en traces un message oral » (Marot, 2009, p. 179). Où en sont les élèves *entre-deux* rencontrés par rapport à cette prise de conscience ?

1.2.3 Les erreurs d'ordre scriptural chez les élèves *entre-deux*

1.2.3.1 La lettre muette

« Anecdotique au premier abord, voire considérée comme secondaire dans l'apprentissage de la langue française, la lettre muette offre une réalité plus stratégique qu'il n'y paraît. Élément spécifique de la langue écrite, elle constitue un véritable "contre-pouvoir" à l'hégémonie que constitue le monde des sons. Par la connaissance de la lettre muette, le débutant scripteur développe une sorte de vigilance dans la transcription d'un message oral considérant qu'écrire ne se limite pas à "tracer" des sons » (Marot, 2009, p. 173).

Johan sait donner une définition de la lettre muette :

- Ben, c'est une lettre qu'on n'entend pas.

Ils ont une idée du concept mais ils n'en ont pas les retentissements pédagogiques. C'est-à-dire qu'ils savent souvent qu'il y a une lettre muette mais quand ils doivent l'écrire, quelle stratégie développent-ils pour la retrouver ? Quelle vigilance développent-ils face à la lettre muette ?

➤ Les stratégies développées pour les retrouver :

Commençons par écouter Emma et Agathe, *bonnes élèves* :

- Et le **t** à la fin, tu sais comment ça s'appelle ?

- Une lettre muette.

- Comment fais-tu pour connaître les lettres muettes à la fin des mots ?

- Ben, on dit au féminin.

- Oui. Est-ce qu'il y a d'autres solutions ?

- (4 secondes), ben, il faut connaître l'écriture. (Emma)

- Dans **éléphant**, tu as une lettre muette, tu sais laquelle ?

- Le **t**.

- Oui, comment fais-tu pour trouver les lettres muettes ?

- Ben, je prends un mot, généralement je prends un mot de la même famille. Et s'il n'y a pas de mots de la même famille, je cherche dans le dictionnaire (Agathe)

Pas de stratégies pour les élèves

... en difficulté :

- Comment s'appellent les lettres que tu n'entends pas ?

- Des lettres muettes.

- D'accord.

- Tu sais comment on fait pour trouver les lettres muettes ?

- Ben, non pas trop. (Alexandre)

- Comment s'appelle la lettre à la fin ? (éléphant)

- Un **t**.

- Oui, et comment s'appellent ces lettres qu'on n'entend pas ?

- (5 secondes) *Je ne sais pas.* (Axel)

... ou entre-deux :

- *Comment fais-tu pour trouver les lettres muettes à la fin des mots, est-ce que tu as une technique ?*

- (8 secondes)

- *Est-ce que tu as une technique ?*

- *Non.* (Johan)

Malgré tout, plus loin dans l'entretien, Johan en donne une mais qu'il ne peut effectivement pas expliciter :

- *Et comment fais-tu pour trouver les lettres muettes à la fin des mots ?*

- *Ben, on peut dire : **bruiter**, ah non...*

- *Oui ou **bruitage**.*

Parfois, nous pouvons remarquer un effet de sur généralisation chez les élèves *entre-deux* :

- ***Soudaint**, pourquoi, as-tu mis un **t** ?*

- *Ben, **soudainte**, ben, non, on ne peut pas dire.* (Tristan)

- *Interdie, pourquoi as-tu mis un **e** ?*

- (6 secondes)

- *Est-ce que tu sais ?*

- *Non.* (Johan)

- ***un ans** (le **s** est barré sur la copie)*

- *un an ... c'est pas le... pas d' **s** ??*

- *Non, pas d'**s** !!* (Nolwenn)

➤ Une connaissance des mots possédant une lettre muette :

- *Oui, par exemple.... Ben, **évident** y a un **t** à la fin... ou **herbe**, y a un **h** au début.* (Tristan)

Mais il faut les mémoriser :

- Comment écris-tu **dessus** ? (dessue)

- Sans **e**, mais il y a une lettre muette.

- Sais-tu laquelle ?

- **s**

- Très bien, bravo ! (Liza)

1.2.3.2 Le signe graphique

Autre spécificité de l'écrit qui se retrouve au fil des écrits des élèves : « Dès lors qu'il est produit, le signe graphique est aussitôt perçu comme un signe, comme un lieu de repentir : stationnement a-t-il deux **n** ? Faut-il un ou deux **t** à ballottage ? Un ou deux **l** ? Questions inéluctables pour qui écrit. Le signe écrit a un caractère d'opacité que n'a pas ordinairement le signe oral » (Martin, 1990, p. 58).

Voici un exemple avec Romain :

- « car avant il était avec lui dans le même village et le village n'a pas bouger »

- Est-ce que tu sais comment ça s'écrit **village** ?

- Je suis pas sûr mais je crois que c'est avec deux **l**

- Oui, tu as raison.

De plus, comment savoir quel est le bon graphème ? *an* ou *en* ; *f* ou *ph* ? *o* ou *au* ou *eau* ? *g* ou *j* ?... il n'y a pas d'autres solutions que d'apprendre la suite des phonogrammes composant chaque mot. Il faut donc mémoriser la graphie des mots... La mémoire est donc fortement sollicitée...

Rassemblons dans un tableau les différentes erreurs :

<i>Elèves entre-deux</i>	<i>Erreur d'orthographe lexicale</i>	<i>Erreur de copie</i>
<i>Romain</i>	<i>Recemblent ; Drole ; vilage ; jaine ; contemps : atant</i>	<i>la pluie crépité, épeit ; brianes ; bagettes</i>
<i>Tristan</i>	<i>Ecorse ; drole ; apris ; soudaint ; gardient ; peure ; à cauter ;</i>	<i>une anné ; le chasser ; les soire ;</i>
<i>Ilona</i>	<i>Un menteau, chute toudout, maron, l'entrer, atention, sotaient ; toujour</i>	<i>Un menteau de plume ; tous les soir ; mes préférer ;</i>
<i>Liza</i>	<i>Dousse, sotaient, ressemble, nourriture ; intention (attention)</i>	<i>Un manteau de plume ; bagettes</i>
<i>Nolwenn</i>	<i>Aupignion Des bêtes Ils sotaient. d'atenssions, nourriture</i>	<i>Réserve de poisson. La plus peuplé</i>
<i>Johan</i>	<i>dousseur, amprintes, atention, des bettes, ressemblent</i>	<i>abres, de grand fesans lourd, des sanglier, je nen n'est pas vu ; bagettes</i>

« Il ne suffit pas qu'un élève énonce (à l'oral) les différents phonèmes d'un mot pour croire qu'il les dispose mentalement (visuellement dans sa tête) correctement » (Marot, 2009, p. 174). En lien avec les erreurs lors de la lecture orale, voici ce qui peut être relevé dans leurs traces écrites.

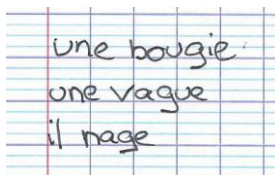
<i>Elèves entre-deux</i>	<i>Erreur dans la lecture à haute voix</i>	<i>vocaliques</i>	<i>consonantiques</i>
<i>Romain</i>	<i>S'impatientsaient pour impatients ; luisante pour luisant ; volours pour velours ; non pour mon ; moucha pour bouche</i>	<i>Heurevoir (au revoir) biantes (brillantes) ; bagette (baguette)</i>	
<i>Tristan</i>	<i>Afin pour enfin ; vais pour fais ; sursaute pour sursaut ; osser pour oser ; conflice pour complice.</i>	<i>Posson (poisson) ; ampeux (un peu)</i>	<i>carrese</i>
<i>Ilona</i>	<i>Lunthier pour luthier ; s'avinça pour s'avança ; tu peux pour tu veux ; sursautant pour sursaut</i>	<i>Les gardillins</i>	
<i>Liza</i>	<i>Fen pour feu ; voleur pour velour ; sursant pour sursaut</i>	<i>herbre</i>	<i>bagette (baguette) ; Resemble (ressemble)</i>
<i>Nolwenn</i>	<i>Sursant pour sursaut ; lutin pour luthier ; possa pour posa et luisant pour luisant</i>	<i>Les gardillins ; A esseillé surveillance (surveillance) rougir (rugir) ; elle pardait (perdait) ;</i>	<i>Mon aupignon (opinion) gérer (guérir)</i>
<i>Johan</i>	<i>Nous pour non ; girard pour gérard ; machicien pour magicien</i>	<i>du broui (bruit)</i>	<i>Suivre (survivre) surveillent (surveillent bagette (baguette machicien (magicien))</i>

Récapitulons : *eu* pour *au* dans **au** revoir ; *an* pour *au* dans **sursaut** ; *i* pour *ill* dans **brillantes** ; *illi* pour *ien* dans **gardien** ; *eille* pour *ay* dans **essayer** ; *o* pour *oi* dans **poisson** ; *gn* pour *ni* dans **opinion** ; *oui* pour *ui* dans **bruit** ; *ch* pour *g* dans **magicien** ; *ge* pour *gue* dans **baguette** et **guérir** ; *our* pour *ur* dans **surveillance** ; *s* pour *ss* dans **ressemble** ou *ss* pour *s* dans **posa** et **luisante** ; *a* pour *e* dans **perdait**...

Les différentes valeurs du *g*, du *s* et du *e* reviennent plusieurs fois dans les erreurs des élèves *entre-deux*. Ces valeurs indiquent une valeur particulière du graphème qui précède, mettent en avant la *loi de position* qui, si elle n'est pas respectée ne permet pas de restituer la

prononciation exacte des mots. Les lettres *c* et *g* correspondent aux consonnes occlusives [k] et [g] dans une majorité de leur emploi. Pour rendre à *c* et *g* une valeur occlusive devant *e*, *i*, *y*, les langues ont choisi des solutions différentes. Les italiens ont choisi le *h* : *ghepardo* et les français le *u* : *guépard*... (Blanche-Benveniste, 2003, p. 354). Romain, Liza et Johan ont fait la même erreur de copie : *bagettes*. J'essaie d'en savoir plus lors de l'entretien avec Liza sur sa maîtrise de la lettre *g* :

- Alors peux-tu écrire, une bougie, une vague, il nage ?



- Ok, que mets-tu comme lettre pour changer le son ?

-

- Qu'est-ce que tu avais oublié là : **bagettes** ? (exercice16)

- Ah oui, un **u**.

Je ne leur ai pas demandé davantage concernant leur connaissance sur les autres lois de position des lettres évoquées ci-dessus ; je constate simplement certaines erreurs à l'écrit qui manifestent sans doute un manque de connaissances approfondies de la possibilité qu'une lettre puisse avoir plusieurs valeurs.

1.2.3.3 Les cas particuliers

❖ le *s*

Il faut connaître la notion de voyelles et que le *s* entre deux voyelles fait [z]. Majoritairement le *s* fait [s], les élèves *entre-deux* sont dans cette logique là : trois sur six font l'erreur à *ressemble*. Erreur que l'on retrouve à l'oral avec les mots : *luisante* et *oser*. La règle de positionnement est floue quand on regarde quelques erreurs : *atenssion*. De plus, cette lettre demande une mémorisation importante quant à l'orthographe lexicale des mots : *dousseur*, *écorse* :

- Alors **écorse**, est-ce que cela s'écrit comme ça ?

- Ben, oui... Ah non, avec deux *s* sinon, ça fait **écor-z-e**, ben je suis pas sûr.

- Comment t'écris alors ?

- **é-c-o-r-s-e**

- *Non, c'est un c. Regarde, c'est comme cela que ça s'écrit !*

- Ah !! (Romain)

- Comment on écrit **dousse** ?

- Ah oui, un c.

- Oui, bravo ! (Liza)

- *Qu'est-ce que tu as écrit, là ?*

- **resemble**

- *Oui, et qu'est-ce qui manque ?*

- (3 secondes) deux s. (Liza)

❖ Le **e** devant deux consonnes

- **Des traisses.**

- *Oui, **e** accent, c'est pas*

- *Comment ça s'écrit ?*

- *Oui.*

- *Vas y, dis moi.*

- *Ben, c'est **e** avec accent....*

- *Y a pas d'accent, parce que le **e** devant deux consonnes, il fait le son [e]. Donc, **des tresses**, ça s'écrit comme cela : **tresses**.*

- *Oui (rire) (Liza)*

Examinons maintenant les productions scripturales des élèves *entre-deux*. En effet, lire, c'est très vite devenir lecteur autonome ; écrire demeure, au CP-CE, un labeur de tâcheron : à neuf ans, on lit cinquante pages, mais on écrit parfois difficilement dix lignes !! Jean-Pierre Terrail (2004) rappelle qu'écrire nécessite une prise de recul sur sa production afin que le texte soit lisible par autrui. Cet effort pour se mettre à distance, pour écrire un texte cohérent est-il présent chez les élèves *entre-deux* ? Que produisent-ils à onze ans ? Avant d'analyser

leur rédaction, revenons sur quelques généralités d'enseignement et sur les attentes des enseignants de CM2.

1.2.4 Les productions scripturales des élèves entre-deux

1.2.4.1 *Les attentes en productions scripturales à la fin de l'école primaire*

Genouvrier (2003) rappelle que :

- pour écrire, il faut s'informer, on n'écrit pas n'importe quoi... On écrit pour être lu par d'autres...

Dès le CE1 :

« c'est être capable d'écrire quatre-cinq phrases qui s'enchaînent de façon correcte ; qu'elles traitent du même sujet s'il s'agit d'écrire un texte, qu'il y ait un lien entre le début et la fin de ce petit texte et qu'à l'intérieur des phrases, on garde un sens et l'ordre, l'ordre est respecté pour les mots. » (Martine, CE1)

En CM2 :

« Un bon élève en écriture, c'est un élève qui a des idées, oui, qui a des idées et qui sait écrire pour la personne qui attend le rendu ; donc qui réfléchit, qui formule sur « que veut la personne qui va lire ? Que veut l'adulte ? » (Charlotte, CM2) et également « il faut aussi que l'enfant ait du plaisir à raconter et à communiquer et à vouloir communiquer » (Jean-Pierre, CM2)

- Il faut écrire correctement, que l'orthographe soit juste, que les mots soient adaptés et reconnus par le lecteur ... et...

« Raconter une histoire, former des phrases correctes, faire qu'elles aient, qu'il y ait du lien, que l'histoire soit continue... qu'il y ait une conjugaison correcte par rapport à ce qu'on veut raconter, qu'il y ait un vocabulaire assez important, enfin, varié on va dire. Bon si, en plus, y a un peu d'humour et une chute originale, ben ma fois, c'est la cerise sur le gâteau ! »

(Jean-Pierre, CM2)

- En grandissant, il faut écrire au fur et à mesure et en même temps anticiper, prévoir ! L'élève ne peut écrire que s'il dispose mentalement ce qu'il vient juste d'écrire, ce

qu'il s'apprête à écrire et ce qu'il est en train d'écrire... (Genouvrier, 2003, p. 511).

Pour Jean-Pierre, CM2, cette nécessaire organisation concerne les bons élèves :

« *Quelqu'un de performant en écriture, je crois que c'est quelqu'un qui, déjà est organisé dans sa tête.* »

De plus, comme c'est le cas dans toutes les langues chargées d'une orthographe lourde, l'écriture du français joue deux rôles très différents, pour celui qui écrit la langue ou pour celui qui la lit. Pour celui qui écrit, le système commode est sans doute celui des correspondances simples entre la prononciation et les graphèmes. Dans l'état actuel, beaucoup d'enfants et d'adultes ont du mal à écrire, parce qu'ils n'arrivent pas à maîtriser l'énorme *supplément orthographique* du français. Bien des projets de réformes sont nés de cette constatation (Blanche-Benveniste, 2003, p. 364)...

D'une façon générale, l'enseignant doit être vigilant à la production de l'élève. En effet, une graphie est « un arrêt sur image qui ne peut se lire sans l'avis de l'auteur ». Des réussites comme des erreurs masquent parfois la présence de procédures adéquates aussi bien qu'inadéquates. « Il faut par conséquent se méfier de la norme et aller au-delà des apparences tout en reconnaissant la place de l'hésitation, des essais et des erreurs » (Bousquet, 1999, p. 30). Afin de faire progresser l'élève, il est important de ne pas s'en tenir à *un état des lieux des erreurs* mais de remonter, avec son aide, aux raisons qui les motivent et ainsi de construire le profil du lecteur-scripteur le plus exact et ainsi reconstruire « le parcours cognitif qui y a conduit » (Marot, 2009, p. 153).

En effet, une graphie peut-être :

- Le résultat d'une première correction
- Le hasard. En faisant le recoupement avec d'autres productions, par exemple, on s'aperçoit que l'accord du participe passé n'est pas acquis ou plus simplement les accords sujets/verbes.
- Des logiques qui se superposent. Par exemple, quand une forme verbale orale attestée et reconnue est prise comme une seule unité *invariable* à l'écrit.
- Un surinvestissement pouvant avoir lieu dans un des trois champs de la langue. Le mot écrit et le mot parlé ne coïncident nullement « même si l'information phonologique

semble servir de point de départ pour le codage de mot, mais on se rend compte que l'enfant travaille aussi sur une dimension sémantique» (Hannouz D, 2007, p. 95). En effet, quand un élève écrit un mot, il se heurte à la réalité phonique, scripturale et sémantique de la langue.

1.2.4.2 Analyse de leurs écrits

Analysons chaque production correspondant à l'exercice 2 :

« Dans l'histoire que vous venez de lire dans votre cahier, le personnage principal fait une rencontre. A votre tour, imaginez qu'au cours d'une promenade en forêt, vous rencontrez un animal que vous n'aviez encore jamais vu de si près. Vous êtes étonnés et vous cherchez à vous en approcher plus encore mais il est très craintif. Racontez cette histoire en une quinzaine de lignes. Dans votre texte, vous décrirez cet animal, l'étonnement provoqué par cette rencontre et comment vous avez fait pour l'en approcher. Vous aurez un temps pour relire et vérifier dans une séquence suivante. Vous avez vingt minutes »

Romain a construit un texte de vingt lignes qui prend en compte les consignes d'écriture. Le décor est bien établi dès le début du texte : *Je marchais dans la forêt quand tout à coup un bruit surgit.* Il organise bien sa pensée et trouve les bons mots pour décrire la crainte de l'animal ainsi que la sienne ! Les virgules ne sont pas présentes ; il utilise de façon exagérée la conjonction de coordination *et* ce qui alourdit le style du texte surtout dans la deuxième partie. La première partie n'est construite qu'avec des phrases simples. Dans ce texte, aucune erreur phonologique, en revanche de nombreuses erreurs d'orthographe grammaticale, entre autres avec l'utilisation du passé composé, des terminaisons de l'imparfait et des homonymes : *mais/mes, un peu/peut/peux...*

Tristan n'a écrit qu'une seule phrase : *Il y a un koala et je le carrese.*

Ilona a écrit un texte de quinze lignes respectant ainsi la consigne mais les quatre dernières lignes ne sont pas cohérentes avec la consigne et le début du texte. Cela rejoint les constatations de Jean-Pierre, CM2 : *« C'est quelqu'un qui sans doute ne se met pas trop, pas assez à la place de celui qui lit. »* Aucune erreur phonologique, quelques erreurs sémantiques et deux d'ordre scriptural : *chute, toudout*. Les points ne sont pas toujours utilisés à bon escient. Les phrases sont courtes ; les guillemets sont présents quand elle fait parler la jeune

fille. Comme elle utilise peu les pronoms personnels et les synonymes, quelques répétitions sont présentes : *jeune fille, animal, s'approcher*.

Liza respecte les consignes d'écriture. Elle débute correctement son texte de seize lignes mais ne le conclut pas comme si elle percevait son texte comme un contrat à remplir : « *quinze lignes et je m'arrête*. » Les phrases sont simples, essentiellement juxtaposées et écrites au présent. Elle décrit de façon très détaillée le matériel d'équitation portée par la licorne. Elle utilise une expression familière : *c'est trop géant de me promener avec une licorne*. Quelques erreurs d'ordre scriptural : *dousse, tros, dessue*...

Le texte de **Nolwenn** est long. Le décor est bien mis en place mais la tentative d'histoire semble avortée, comme si Nolwenn était partie dans ses pensées sans cohérence avec la réalité. Le début de l'histoire est pertinent ; la deuxième partie apparaît comme un rajout qui provoque des incohérences...Au niveau phonologique et scriptural quelques erreurs sont présentes et les erreurs d'ordre sémantiques sont les plus nombreuses. Certains mots de vocabulaire sont utilisés à bon escient : *vétérinaire, la biche, soigné*... et une expression familière est utilisée : *elle est trop chou*.

Johan écrit un texte de dix lignes au futur sans conclusion. Il n'utilise pas les bons temps avec la conjonction *si* qui introduit une subordonnée indiquant une hypothèse. Toutes les phrases sont des phrases simples, la ponctuation n'est pas toujours utilisée à bon escient et la forme négative est incomplète : *je me cacherai pour pas me faire voir*. Il utilise un mot qui appartient au registre familier : *bouquin* et une mauvaise utilisation du pronom relatif : *un bouquin où il y a la vie des animaux*.

En conclusion, si nous essayons d'avoir un regard systémique sur les productions de ces élèves, exercice qui, comme la lecture à voix haute, demande de maîtriser les trois champs de la langue, nous constatons :

- Peu d'erreurs phonologiques, seule Nolwenn en fait quelques unes.
- En lecture à voix haute, les élèves sautent des mots, en modifient certains... mais en production d'écrits, aucune erreur n'est relevée dans ce sens.
- Dans l'utilisation des temps de conjugaison, peu de variations. Soit tout le texte est au présent, soit tout au futur ou au passé composé...

-
- Quelques erreurs d'ordre scripturales se rencontrent ici ou là.
 - De nombreuses erreurs sémantiques.

Qu'en est-il dans la dictée, sachant que cet exercice nécessite également une bonne maîtrise des trois entrées de la langue ? Écoutons un commentaire de Nolwenn :

- Alors, ici, dans la dictée (exercice2), comment écris-tu **essayer** ? (Nolwenn a écrit **ésseiller**)

- (pas ?) beaucoup de fautes !

- Tu trouves qu'il y a beaucoup de fautes ou pas beaucoup ?

- Non, pas beaucoup.

- Pas beaucoup. Normalement, tu en fait plus que ça ?

- Ah oui !

- Ben, c'est bien, ça veut dire que tu as progressé ! Ah non, ce n'est pas la dictée, c'est la rédaction !

- Ah ben, c'est pour ça !

- Tu fais beaucoup de fautes dans les dictées ?

- Ah oui !

Qu'en est-il des autres élèves *entre-deux* ?

Elèves <i>entre-deux</i>	Nombre d'items validés sur sept sur la dictée
<i>Romain</i>	4
<i>Tristan</i>	4
<i>Ilona</i>	3
<i>Liza</i>	5
<i>Nolwenn</i>	3
<i>Johan</i>	5

Dans la partie suivante, nous étudierons plus en détails les erreurs retenues par la notification officielle et celles qui ne le sont pas. Poursuivons avec l'analyse de la production d'écrits :

- Les élèves *entre-deux* respectent peu la ponctuation.

Soit les règles de la ponctuation ne sont pas mémorisées, soit le rôle des signes de ponctuation n'est pas intégré. Ce manque de respect de la ponctuation se retrouve, comme nous l'avons vu, en lecture à voix haute. L'écrit fait appel à certaines contraintes comme les espaces entre les mots, les retours à la ligne, les signes de ponctuation. L'apprentissage de ces idéogrammes est essentiel car ils assument trois fonctions majeures : (Angoujard, 2007)...

- * Une fonction démarcative : isoler le mot, délimiter la phrase...
 - * Une fonction hiérarchique introduite par les signes de ponctuation qui eux-mêmes délimitent des segments de discours.
 - * Une fonction énonciative : marquer les modalités d'énonciation...
- La chronologie des événements ne se retrouve pas ou difficilement soit parce qu'elle n'est pas claire dans les représentations des élèves ou parce qu'ils ne savent pas l'exprimer selon les règles de la langue.

Le texte d'une ligne de Tristan est-il un exemple de manque d'évocation, d'angoisse pour le passage à l'écrit... ?

« Tristan, lui, je dirai, il a une idée mais il n'ose pas la mettre. » (Charlotte, CM2)

Celui de Johan ne respecte pas les consignes d'écriture. Et que pense l'enseignante d'Iлона sur ses productions d'écrits ?

« Iлона, en productions d'écrits, elle produit, elle produit mais si on n'est pas là, à la questionner, à la remettre en cause, son écrit va rester, blllblllbllll..... (rire) un déballage d'idées..... comme à l'oral et si on lui dit « relis toi », ça reste le même..... » (Charlotte, CM2)

En somme, pour les élèves *entre-deux*, les phrases sont dans l'ensemble correctes en début de texte. Réussissent-ils dans la durée à gérer simultanément la conduite du récit et la mise en mots ? Ne se laissent-ils pas emportés par leur pensée comme Nolwenn ? Ont-ils une volonté farouche de correspondre à la consigne : quinze lignes ? Soit la conclusion est absente (Liza) soit elle manque de cohérence (Iлона). Seul le texte de Romain est cohérent d'un bout à l'autre.

1.2.5 Conclusion

L'analyse des réponses des élèves *entre-deux* dans le champ scriptural montre une maîtrise souvent plus intuitive que réelle des compétences attendues pour un élève de CM2 en fin de parcours d'école primaire. Les questions posées lors de l'entretien semblaient lever un voile sur des concepts maîtrisés en surface. Les exemples concernant les noms propres ou la lettre muette illustrent l'image du verre à moitié plein ou à moitié vide.

Analysons maintenant les réponses des élèves *entre-deux* dans le domaine sémantique de la langue. Dans cette partie, nous essayerons de cerner les rapports qu'entretiennent ces élèves avec la morphologie, les catégories grammaticales et le vocabulaire. Notre analyse se situe sur les données écrites des élèves et sur ce qu'ils en disent. Ce champ sémantique est fondamental non seulement pour maîtriser la lecture, pour exprimer nos pensées mais également pour entrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère proposé dès l'entrée au collège.

1.3 Les compétences de l'élève *entre-deux* dans le champ sémantique

1.3.1 Les élèves *entre-deux* et la morphologie

La morphologie concerne la forme des différentes sortes de mots, dans la langue parlée et dans la langue écrite. On distingue deux sortes de morphologie : la flexion³⁷ et la dérivation³⁸.

1.3.1.1 *La morphologie flexionnelle*

Nous avons vu que la langue écrite ne se réduit pas à la transcription de l'oral. De multiples lettres ne s'entendent pas et sont donc caractéristiques de la voie scripturale. Les élèves découvrent vite l'existence de ce qu'on appelle couramment les lettres muettes. Elles renvoient à des informations lexicales : *le tapis, la mairie, la nuit* ; celles-ci ont été présentées dans la partie précédente ou à des informations grammaticales : *la petite fille, le petit garçon ; il jouait, ils jouaient*. On touche à ce qu'on appelle parfois *la morphologie silencieuse*, si particulière au français écrit. (Cogis, 2005, p. 46) Si, dans le mot : *les enfants*, le *s* est bien une marque du pluriel, ce n'est pas le cas de la lettre *t* qui sert à évoquer le lien lexical entre *enfant, enfantin, enfantillage*, c'est une marque non grammaticale mais sémantique : un *morphogramme lexical* dans la terminologie de Nina Catach.

La morphologie flexionnelle concerne donc en français :

❖ La conjugaison des verbes

Cette morphologie tient une place centrale dans l'enseignement car faire une erreur de conjugaison est considérée comme une erreur grave et il existe un grand écart entre la morphologie de la langue parlée et la morphologie écrite orthographiée. Si le même phonème [e] est transcrit de trois manières différentes : *aimé, aimer, aimez*, il renvoie aux catégories morphologiques auxquelles ces formes verbales appartiennent : participe passé, infinitif, deuxième personne du pluriel du présent de l'indicatif. Il s'agit là de *phonogrammes*. Les élèves *entre-deux* reconnaissent-ils ces formes verbales ?

- Ici, c'est quel verbe ?

³⁷ La flexion est la variation de la forme des unités lexicales en fonction de facteurs grammaticaux. On distingue la flexion des noms, adjectif, pronom et la conjugaison.

³⁸ La dérivation est la forme d'unités lexicales nouvelles à partir de matériel morphologique existant.

- **Bouger, ai bouger**

- Il est conjugué à quel temps ?

- Passé-composé.

- Oui, et au passé-composé, comment s'écrit le participe passé ? ... On l'a vu tout à l'heure, tu te souviens ?

- Ben, Euh..... c'est je crois... ça doit pas s'accorder parce que c'est le verbe **avoir**.

- Et le son **é**, tu l'écris comment ?

- **e-z**..... ben, non.... **e-r**

- Quand c'est un participe passé, ça s'écrit **e accent aigu**. Donc, **j'ai bougé, e accent aigu**.
Ok ? (Romain)

Autre exemple : la deuxième et la troisième personne du singulier des verbes s'écrivent toujours différemment, à tous les temps et à tous les modes, alors qu'elles se prononcent toujours identiquement, à tous les temps et à tous les modes. Ces différences créent des difficultés... Prenons l'exemple de Romain en production d'écrits : sur quinze verbes utilisés à l'imparfait à la première personne du singulier et à la troisième personne du singulier et du pluriel, seuls cinq verbes ont la bonne terminaison : *je marchais, ce bruit venais, je n'y croyait pas, il était, j'avais, j'étais, il avaient toucher*... quant aux participes passés des verbes du premier groupe, tous ont la terminaison *er*, seul le participe passé du verbe *partir* est correct ainsi qu'un infinitif après la préposition *à*.

- *Venait, ah, ben, c'est ce bruit, ben qui est-ce qui venait, c'est ce bruit.*

- *D'accord. Alors, est-ce que tu peux corriger ton erreur ?*

- *Y a pas d's.*

- *Y aurait quoi, à la place ?*

- *Un t. (Romain)*

- ***J'étais**, comment tu l'écris, normalement, là, tu peux te corriger.*

- *Avec un s. (Romain)*

Ilona, également, se corrige correctement :

- ***L'animal n'allais pas s'approcher**. C'est quel verbe ?*

- ***Aller**.*

- Qui est conjugué à quel temps ?

- Imparfait

- Oui. Quel est le sujet ?

- (7 secondes) **Elle**

- Donc, quelle est la terminaison ?

- **a-i-t.**

- Très bien. (Ilona)

Quand on leur demande de conjuguer un verbe à l'imparfait qui est malgré tout le temps le plus régulier, les réponses sont globalement correctes :

- Tu peux me donner les terminaisons de l'imparfait ?

- **a-i ; a-i-s ; a-i-t ; a-i... a-i... a-i ; a-i-s ; a-i-t ; i.. i-o-n, non, i-o-n-s ; i-e-z ; a-i-e-n-t.**

(Ilona)

- **a-i-s ; a-i-s ; a-i-t ; i-o-n-s- ; i-e-z ; a-i-e-n-t** (Liza)

- euh..... je..... euh, **a-i-s ; a-i-s ; a-i-t euh... a-i-o-n-s ; a-i-e-z ; a-i-e-n-t.**(Romain)

La réputation du français est d'avoir, par écrit, une morphologie flexionnelle très irrégulière. Il semble que l'irrégularité soit en rapport avec la fréquence d'usage : les dix verbes les plus fréquents sont tous des verbes irréguliers : *être, avoir, dire, faire, aller, voir, pouvoir, savoir, vouloir, venir, prendre, devoir, parler, falloir, regarder, passer, aimer, croire, penser, demander*. C'est seulement à partir du treizième rang de fréquence qu'on voit apparaître un verbe régulier comme *parler*. (Yaguello, 2003, p. 231) Pour traiter de la conjugaison, une centaine de verbes typiques suffisent. Lors des évaluations nationales, un exercice concernait le verbe *vouloir* à conjuguer au présent, au futur, au passé simple et au passé composé. Avant de s'intéresser aux terminaisons qui sont plus de l'ordre du champ scriptural (*nous mangeons*) quel sens est donné aux temps de conjugaison par les élèves *entre-deux* ? La conjugaison est très fortement liée à la façon dont on s'exprime ; de plus, ce n'est pas uniquement la mémorisation qui se joue, c'est le sens qui entre en scène. Il existe une réelle difficulté avec le passé simple ; même Agathe et Emma (bonnes élèves) ne le retiennent pas. L'exercice 10 cherchait à évaluer la capacité des élèves à différencier l'imparfait du passé simple à l'aide de deux items :

<i>Elèves entre-deux</i>	<i>Item 34 (imparfait)³⁹</i>	<i>Item35 (passé simple)</i>
<i>Romain</i>	<i>1</i>	<i>9</i>
<i>Tristan</i>	<i>9</i>	<i>9</i>
<i>Ilona</i>	<i>1</i>	<i>9</i>
<i>Liza</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Nolwenn</i>	<i>9</i>	<i>9</i>
<i>Johan</i>	<i>1</i>	<i>9</i>

Le sens des temps de conjugaison

Les résultats obtenus nous poussent à chercher afin de comprendre s'ils donnent du sens aux temps de conjugaison.

- Alors, peux-tu me donner la différence entre le passé simple et l'imparfait ? (exercice10)
- (5 secondes) Alors, l'imparfait ça se termine par **a-i** et le passé simple euh (8 secondes), ben, ça se termine pas par **a-i**.
- oui et quand est-ce que tu utilises l'imparfait et quand est-ce que tu utilises le passé simple ?
- Ben , l'imparfait quand (8 secondes) ben, le présent, c'est maintenant, l'imparfait, c'est euh (4 secondes) l'imparfait, c'est plus tard.
- Hum.
- Et le passé simple, c'est quand y avait longtemps... ben, c'était avant. (Ilona)
- Quand est-ce que tu utilises l'imparfait, est-ce que tu sais ?
- Ben, ben l'imparfait, c'était hier.
- Oui, et le passé simple ?
- (5 secondes) Ben, ça va pas se passer maintenant, c'est, c'est après, un petit peu après. (Nolwenn)
- L'imparfait quand ça dure longtemps, dans le passé et le passé simple quand ça dure moins longtemps. (Tristan)

³⁹ Code 1 : bonne réponse ; Code 9 : autre réponse

Seul Tristan donne une bonne réponse alors que dans l'exercice 10, il conjugue tous les verbes à l'imparfait et malgré tout, dans l'exercice 12, il reconnaît les verbes au passé simple. Emma (bonne élève) donne une réponse correspondant à ce qui est enseigné en classe et valide correctement les exercices 10 et 12 :

- *Peux-tu me dire quand tu utilises l'imparfait et quand tu utilises le passé simple dans un texte ?*

- *Le passé simple, c'est une action courte et l'imparfait, c'est une action longue.*

Tristan, Johan, Liza répondent par l'énumération des terminaisons. Ils différencient les temps par les terminaisons et finissent malgré tout par s'embrouiller ! Ici, nous constatons une première difficulté avec l'homophonie pour les élèves *entre-deux*. Elle concerne également toutes les formes particulièrement nombreuses dans le domaine verbal : *mets/met ; aurai/aurait/aurais...* « C'est dans ce dernier domaine que les élèves mettent souvent le plus de temps à acquérir ces compétences. A l'oral, le contexte, l'intonation, les gestes... suffisent parfois à lever les ambiguïtés. A l'écrit, c'est plus difficile car les différences lexicales ou grammaticales se signalent par une différence graphique » (Cogis, 2005, p. 146).

- *Alors pour toi, c'est quoi l'imparfait ?*

- ... *ben, je sais pas moi, l'imparfait et le passé simple ; L'imparfait, c'est a-i ; a-i-s ; a-i-t ; i-o-n-s ; i-e-z ; a-i-e-n-t ;*

- *La première terminaison c'est a-i-s, d'accord ? (Tristan)*

Je pose ces deux questions à Johan :

- *Futur, c'est aujourd'hui, demain ou hier ?*

- *C'est, euh.... demain (presque inaudible)*

- *L'imparfait, qu'est-ce que c'est pour toi ?*

- *Ben, c'est souvent, c'est souvent a-i*

- *Oui, tu peux me donner les terminaisons de l'imparfait ?*

- *a-i ; a-i-s ; a-i ...i-o-n ; i-e-z ; a-i-e-n-t*

- *Oui, les terminaisons du passé simple, est-ce que tu les connais ?*

- *Oui.*

- *Oui, je t'écoute.*

- *a ; a-s ; a o-n-s ; e-z.....e-n-t (Johan)*

Liza, qui valide les deux items, avec malgré tout une erreur dans les deux exercices :

- *Peux-tu me dire la différence entre le passé simple et l'imparfait ?*

- *(5 secondes) ben, l'imparfait cela se finit par **a-i-s**... ça se finit...*

- *Donne moi les terminaisons de l'imparfait, oui.*

- **a-i-s ; a-i-s ; a-i-t ; i-o-n-s ; i-e-z ; a-i-e-n-t**

- *Oui, très bien. Et le passé simple ?*

- *Euh (gros soupirs), euh....*

- **Manger**, par exemple, au passé simple.

- **as**.

- *Non, **a-i** après **a-s***

- *Ah, oui **a-i ; a-s ; a** euh... **o-n-s ; e-z ; o-n-t**.(Liza)*

Tous répondent par les terminaisons ce qui peut montrer qu'ils n'attribuent pas clairement à l'imparfait l'idée de régularité ou de durée de l'action et au passé simple son caractère ponctuel de l'action. Ce qui est appris en classe correspond à cette vision, même si dans la poésie, les auteurs peuvent prendre certaines libertés quant à l'utilisation des temps.

Et pourtant, les instructions officielles stipulent que l'élève de CM1 étudie « la notion d'antériorité d'un fait passé par rapport à un fait présent et acquiert les connecteurs spatiaux des adverbes (lieu, temps, manière, négation). Au CM2, la notion d'antériorité s'étend à un fait passé par rapport à un autre fait passé, et à un fait futur par rapport à un autre fait futur. Les connecteurs logiques s'ajoutent aux précédents » (B.O du 19 juin 2008). Qu'en est-il de leur utilisation des temps dans leur production d'écrits ? Johan écrit son texte au futur et Liza, au présent... Roberte Tomassone (2001) rappelle que toutes les formes verbales sont repérées par rapport à ce présent qu'elle nomme *le temps d'origine*.

Regardons ce que produisent les bons élèves. Agathe et Emma valident correctement cet exercice 10. Dans leur rédaction, Agathe utilise le présent, le passé composé, le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait sans erreur de concordance et Emma essentiellement le présent, le passé composé et l'imparfait avec quelques imprécisions. En regardant ces résultats, nous constatons que les bons élèves valident les exercices et sont capables de transférer leurs connaissances dans des textes libres. Les élèves *entre-deux* ne valident pas les

exercices et même Liza qui en valide un écrit tout son texte au présent : « *Ils ne peuvent construire les autres temps qui s'organisent par opposition au présent* » (Tomassone, 2001, p. 173).

Les bons élèves utilisent davantage les temps de façon variées et appropriées que les élèves *entre-deux*, ce que confirme Charlotte, CM2 :

« Gérer les temps, passé, présent, futur. Les différents temps du passé, encore plus, là c'est vraiment les très très bons... Le faible, cela va changer de temps, tout le temps, ou bien tout au présent, un simili présent, mais bon ça ! »

La construction académique des temps de conjugaison

Quant à l'exercice 14⁴⁰, aucun des élèves *entre-deux* n'a complété le tableau. Ici aussi, ils n'ont sans doute pas compris la régularité du système des terminaisons. Seul le présent a été validé par tous. Pour le futur, beaucoup ont acquis la morphologie en *r* mais pas la terminaison pour la première personne du singulier. Le passé-composé est correctement construit avec ses deux éléments, quant au passé simple, on trouve de l'imparfait, des non réponses, du conditionnel, du passé simple mal orthographié. Lors de l'entretien, aucun ne sut donner une réponse pour le passé simple.

- *Au passé simple, est-ce que tu sais ?*

- *(6 secondes)*

- ***Elles voulurent.*** *Tu as appris le passé simple ?*

- *Oui*

- *En CM2 vous l'apprenez, effectivement.* (Johan)

- *Le passé-simple, ça fait pas longtemps que je l'ai appris !... Et que je l'ai bien appris !*

- *Donc maintenant, tu le connais bien ?*

- *Ben oui !*

- *Tu peux me réciter un verbe au passé-simple, alors ?*

⁴⁰ « Complète le tableau suivant, en conjuguant le verbe *vouloir* aux temps demandés et à la personne indiquée par le pronom personnel »

- Ben, oui.... Chanter. **Je chanta, tu chantas, il chanta... nous chantions, vous chantiez, ils chantaient.**

- D'accord ! (Tristan)

- Alors, ici, le verbe **vouloir** au passé simple, est-ce que tu peux le conjuguer ?

- Oui, **j'ai**, ah non (3 secondes) **je pus** (presque inaudible), je sais pas... **je vus**, alors, oui... j'ai... si. Non, c'est **je, j'eus ; tu eus ; il zeut ; nous eûmes ; vous eûtes ; ils eurent.**
(Nolwenn)

Pour construire le futur, Ilona mélange l'imparfait et le futur, ce qui donne du conditionnel présent sauf à la première personne du singulier, correctement orthographiée.

- Alors, est-ce que tu peux conjuguer le verbe **vouloir** au futur ? (exercice14)

- (5 secondes), **je voudrai**

- Oui, et ça s'écrit comment à la fin ?

- **a-i**

- Oui, tu pourrais continuer. **Je voudrai, a-i** et après ?

- **Tu voudrais, a-i-s ; tu, euh... il voudrait, a-i-t ; nous voudrions, i-o-n-s ; vous voudriez, i-e-z ; vous, non, ils voudraient, a-i-e-n-t.**

- Oui, et au passé simple ?

- Je sais pas.

- Est-ce que tu peux conjuguer le verbe **chanter** au passé simple, c'est plus facile que le verbe vouloir.

- Non. (Ilona)

Tous ces exemples montrent les limites de la mémorisation, c'est-à-dire des savoirs. Si ceux-ci ne prennent pas leur source dans la compréhension, ici, sémantique, les résultats sont déstabilisants ! Nina Catach propose également de faire prendre conscience aux élèves que notre orthographe est un ensemble structuré et ainsi faire davantage appel à la compréhension de nos élèves plutôt qu'à la mémoire même si celle-ci reste nécessaire.

❖ Les accords en genre et en nombre

Dans les items 30 et 31, les accords demandés sont simples pour des élèves de CM2. « Plus de deux erreurs dans l'item 30 et d'une erreur dans l'item 31 ne témoignent pas nécessairement d'une méconnaissance des règles d'accord mais d'une automatisation insuffisante à ce niveau » (Evaluation Nationales des acquis des élèves en CM2, livret du maître, Mai 2012, p.

14). Des études ont montré que la flexion nominale (-s) est plus précoce et mieux assurée que celle de la flexion adjectivale (-s) et pour le verbe (-nt) c'est encore plus tardif !

En situation de dictée, les résultats montrent donc une automatisation insuffisante.

<i>Elèves entre-deux</i>	<i>Item 30</i> ⁴¹ <i>(accord dans les groupes nominaux)</i>	<i>Item 31</i> <i>(accord dans les groupes verbaux, niveau de difficulté 1)</i>
<i>Romain</i>	1	9
<i>Tristan</i>	9	1
<i>Ilona</i>	9	9
<i>Liza</i>	1	1
<i>Nolwenn</i>	9	9
<i>Johan</i>	1	1

Les accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs.

Dans un exercice simple, quels sont les résultats des élèves *entre-deux* ? Les résultats montrent que les accords du groupe nominal sont validés. Les instructions officielles estiment donc que « l'élève a acquis les automatismes nécessaires à l'écriture de la chaîne des accords dans le groupe nominal » (Evaluation Nationales des acquis des élèves en CM2, livret du maître, Mai 2012, p. 19).

⁴¹ Le code 1 correspond aux réponses attendues et le code 9 aux autres réponses

<i>Elèves entre-deux</i>	<i>Item 46</i> <i>groupe nominal</i>
<i>Romain</i>	<i>1</i>
<i>Tristan</i>	<i>1</i>
<i>Ilona</i>	<i>1</i>
<i>Liza</i>	<i>1</i>
<i>Nolwenn</i>	<i>1</i>
<i>Johan</i>	<i>1</i>

Malgré tout, dans des exercices plus complexes comme les rédactions ou les dictées, cette compétence est *en cours d'acquisition*...

Quelques exemples provenant des productions d'écrits :

Ilona : *des mots gentil ; les poubelle ; les enfant ; les singes était drôle ; les dernières grande vacance...*

- *Des accords n'ont pas été faits. Qu'est-ce que c'est qu'un accord pour toi ?*

- *Ben, quand on accorde avec ... le verbe, le pronom personnel. (Ilona)*

- « *D'une seul main* », pourquoi est-ce que Mme.... a rajouté un **e**, tu sais ?

- *(10 secondes)*

- *C'est quoi : **seul**, comme mot, qu'elle est sa nature ?*

- *(10 secondes)*

- *C'est un adjectif qualificatif, et les adjectifs qualificatifs s'accordent avec le nom. Quel est le « genre » de **main** ? (Je précise car il n'a pas l'air de connaître le mot « genre »)
Masculin ou féminin ?*

- *Ben, euh... féminin.*

- *Donc c'est pour ça qu'elle a mis un **e**. Une seule main, c'est du féminin. (Johan)*

- *Qu'est-ce que tu as oublié ici : **les enfant***

- *Ben, le **s** car c'est **les enfants**. (Tristan)*

Quant au nombre, en invoquant la simple opposition entre le singulier, qui dirait *l'unique* et le pluriel qui dirait *plusieurs*, on crée des confusions car les exceptions sont nombreuses : *tout le monde vient*. *On/ont* si difficile à mettre en place...

- **toutes la familles**. Pourquoi, as-tu mis des *s* ?.... Est-ce que tu sais pourquoi ?

- (6 secondes) *ah oui*

- Pourquoi, as-tu mis des *s* ?

- Je sais pas pourquoi mais j'aurai dû mettre que... parce que c'est **famille**, je croyais qu'il y avait plusieurs familles...

- Hum

- Peut-être que je croyais qu'il y avait plusieurs personnes dans la famille. C'est ce que j'ai fait quand j'ai envoyé la lettre à mes parents, j'avais mis un *s*, pour le voyage en Angleterre.

- Oui, c'est un raisonnement très logique. (Liza)

« Toute la famille de Pierre a visitées » Pourquoi, as-tu mis **é-e-s** à **visité** ?

- Parce que c'est « la famille » donc.... **e**

- Hum.

- Ah ben, oui, il fallait pas mettre de *s* parce que c'est **la famille**, c'est pas **les familles**.
(Nolwenn)

- **toutes la familles**, pourquoi, as-tu mis des *s*.

- **toute**, ben, parce qu'il y en a plusieurs.

- Il y a plusieurs quoi ?

- Plusieurs personnes.

- Oui, mais quand on dit **tout**, c'est un seul ensemble même s'il y a plusieurs personnes dans la famille, donc c'est du singulier. (Romain)

- Il n'y a pas de *s*, **de branche en branche**. A ton avis, pourquoi ?

- C'est comme **peu à peu**, c'est **p-e-u**.

- Oui, alors pourquoi as-tu mis un *s* ?

- Ben, parce qu'il y a plusieurs branches.

- Mais quand les singes sautent d'une branche à une autre ?

- Ah, c'est du singulier !

- D'accord, parce qu'ils n'attrapent qu'une seule branche, ok ? (Romain)

Les accords en genre et en nombre des verbes

Voici quelques exemples d'accord pour des groupes verbaux :

- Alors : **les gardiens surveille avec beaucoup d'attentions**. Où est le verbe ?

- C'est le verbe **surveiller**.

- Quel est le sujet ?

- **Les gardiens**.

- Oui.

- J'aurai du mettre **e-n-t** car ils sont plusieurs (correction écrite sur la feuille)

- Et tu sais pourquoi, tu as oublié le **e-n-t** ?

- Non. (Romain)

- Pourquoi, tu n'as pas mis **e-n-t** ? C'est quoi ton sujet ?

-... ben, **bêtes**

- Oui, et quand il y en a plusieurs, qu'est-ce qu'on met quand c'est un verbe du premier groupe ?

- **e-n-t**

- Oui, très bien (Johan)

Notons également chez :

➤ Liza : Les lions étaient un peu endormient ; Les singes étaient drôlent

➤ Tristan : ils étaient ; les lions étaient endormit

➤ Ilona : Les lions étaient un peu endormient

- Pourquoi, as-tu mis **e-n-t** à **endormis** ? (endormient)

- Ben, parce que c'est le verbe **endormir**.

- D'accord. C'est le verbe **endormir**, ok, mais il est conjugué à quel temps ?

- présent.

- *C'est un temps composé, c'est du plus-que-parfait, donc là, c'est le participe passé.*

➤ Johan : *les visiteurs ont eux peurs*

- *J'ai mis au pluriel, vu qu'il y a **des visiteurs**.*

1.3.1.2 La morphologie dérivationnelle

Elle concerne les modifications qui se font par les préfixes : *voler/survoler*, des suffixes *tousser/toussoter* ou par composition : *tournebroche*... Jean-Pierre Terrail souligne que cette nécessaire prise de recul face au texte peut relever de la prouesse pour les élèves en difficulté et que « l'échec est encore plus grand quand les consignes mobilisent des termes du métalangage : « trouve des mots de la même famille ou relève les mots contenant un suffixe » (Terrail, 2004, p. 89). Les élèves *entre-deux* réussissent l'item concernant les mots de la même famille, en revanche, les suffixes, préfixes sont réussis de façon plus aléatoires.

Deux exercices sont proposés aux élèves. L'exercice 19 concernant la constitution de famille de mots et l'exercice 21 sur la catégorisation des préfixes.

<i>Elèves entre-deux</i>	<i>Exercice 19</i> ⁴²	<i>Exercice 21</i>	
	<i>Les mots de la même famille</i>	<i>Le sens des préfixes et des suffixes</i>	
	<i>Item 52</i>	<i>Item 55</i>	<i>Item 56</i>
<i>Romain</i>	1	4	4
<i>Tristan</i>	1	4	1
<i>Ilona</i>	1	1	1
<i>Liza</i>	1	9	9
<i>Nolwenn</i>	1	4	4
<i>Johan</i>	1	9	9

Grâce à l'exercice 19 nous constatons que les élèves *entre-deux* de notre enquête sont capables d'identifier et de constituer des familles de mots. A l'exercice 21, trois bonnes réponses sur douze. Ils n'ont sans doute pas « compris comment sont formés les mots et n'ont pas acquis et mémorisé les éléments fondamentaux de la structure des mots (radical, préfixe,

⁴² Le code 1 correspond aux réponses attendues ; le code 9 : autres réponses ; le code 4 : réussite partielle avec erreur

suffixe...) et s'autorisent peu à explorer le champ sémantique de ces mots » (évaluation nationales des acquis des élèves en CM2, livret du maître, Mai 2012, p. 23). Certes, l'exercice proposé est plus complexe que le précédent mais que s'est-il passé ? La correction officielle propose plusieurs explications sachant que « le déficit constaté peut être le résultat d'un travail incomplet sur le vocabulaire et d'un entraînement insuffisant » (évaluation nationales des acquis des élèves en CM2, livret du maître, Mai 2012, p. 23). Que répondent les élèves *entre-deux* ?

- Ils n'ont pas construit les composantes fondamentales de la structure des mots

Dans cet exercice, Liza fait de nombreuses erreurs.

A la lecture de ses réponses, nous constatons qu'elle bute déjà sur les mots proposés car elle n'en connaît pas le sens :

- « *Regroupe les mots ci-dessous par colonne* »

- *Là, c'était parce que je savais pas du tout alors, j'ai mis au pif.*

- *D'accord. Alors qu'est-ce que tu ne savais pas ? Quels sont les mots que tu ne connais pas ?*

- ... **monologue... déshonneur... monoski...intercaler et interclasse**

- *Ca, ce sont des mots dont tu ne connais pas le sens ?*

- *Ben, pas tellement.*

Et elle ne cherche pas à les décomposer, n'en a pas l'idée car elle ne maîtrise pas le vocabulaire employé dans la consigne :

- *Est-ce que tu sais ce qu'est un préfixe ?*

- *Euh... oui*

- *Qu'est-ce que c'est ?*

- *C'est le contraire d'un mot, non ?*

- *Le contraire d'un mot ? Tu penses que c'est ça ?*

- *Non, non, je ne pense pas. (20 secondes)*

- *Alors, c'est quoi un préfixe ?*

- Sens contraire⁴³, non ?

- Non, ça ce sont des préfixes qui marquent **un sens contraire** ou **se place entre** comme **inter classe** par exemple et un préfixe qui indique **une quantité** comme **tricycle**. Peux-tu dire ce qu'est un préfixe ?

- Non.

- C'est une partie du mot qui se met **avant** ; **avant** le radical et qui change le sens du mot.

- Alors, là ça veut dire que j'aurai dû mettre **déshonneur**...

- Tu aurais dû le mettre là. Comme **imbuvable**, où est le radical ?

- Ben, **im**.

- Non, le radical.

- **buvable** (tout doucement)

- D'accord et **im**, qu'est ce que c'est ?

- Le préfixe.

- Très bien (Liza)

➤ Ils n'ont pas mémorisé la terminologie grammaticale précise concernant les préfixes et les suffixes.

Prenons l'exemple de Johan : l'exercice 20 est partiellement rempli et sans erreur, sans doute par manque de temps et car Johan a l'air de maîtriser même s'il fait des confusions dans la terminologie grammaticale concernant préfixe/suffixe et radical. Les difficultés plus ou moins grandes s'accumulent et l'empêchent ainsi de poursuivre au mieux cet exercice.

- Alors, ici, qu'est-ce que c'est qu'un préfixe ?

- C'est parce que ce qui est avant.

- Oui, avant quoi ?

- Avant (5 secondes) le suffixe, non le radical.

- Oui, avant le radical. Alors, un préfixe qui indique une quantité, est-ce que tu peux trouver des exemples ?

- (11 secondes) **entrefilet**. (5 secondes)

⁴³ Liza s'aide de ce qui est écrit dans une des colonnes *le préfixe marque le sens contraire* mais sans en donner de sens.

- Une quantité, c'est par exemple **tricycle**. Qu'est-ce que cela indique comme quantité ?

- Ben, **petit**.

- Pardon ?

- **Tricycle, tricycle**.

- **Tri**, est-ce que tu sais ce que cela veut dire ?

- **Petit**.

- Non, comme **tricolore**.

- **Plusieurs**.

- **Plusieurs** mais combien ?

- **trois**

- **Quadrilatère**, cela va indiquer quelle quantité ?

-... **quatre**.

- Oui

- Un préfixe qui signifie **se place entre**.

- ... **entrefilet**

- Oui, tu peux en trouver un autre ?

- **Entracte**

- Oui, et qui veut dire le contraire ?

- (20 secondes) **interclasse**.

- Non, le contraire. Donc par exemple **maladroit : adroit ; maladroit**.
D'accord ?(Johan)

Romain fait trois erreurs sur l'ensemble du tableau :

- Qu'est-ce que c'est qu'un préfixe ?

- Je ne sais pas. Je sais qu'il y a des préfixes et des suffixes mais je ne sais pas ce que c'est.

- Un préfixe, c'est un petit mot qui se met devant et qui change le sens, en fait. Tu vois dans **tricycle**, où est le préfixe ?

- **Tri**.

- Très bien. Et tri, ça veut dire quoi ?

- **Trois.**

- *Et qu'est-ce que c'est qu'un **tricycle** ?*

- *Trois roues.*

- *Très bien. (Romain)*

Puis je questionne Tristan qui ne fait que deux erreurs sur l'ensemble du tableau :

- *Alors, sais-tu ce qu'est un **préfixe** ?*

- *Oui.*

- *Qu'est-ce que c'est ?*

- *C'est un petit mot qui est au début du radical.*

- *Oui.... Et qui sert à quoi ?*

- *Ben, je sais pas. (8 secondes) ben, y a la quantité... ben, y a plein de choses.*

Et quelques instants plus tard :

- *Y avait le mot **entre**, alors je l'ai marqué. Y avait le radical **entre***

- *Non, le **préfixe**.*

- *Oui.*

- Ils n'ont repéré et inscrit dans chacune des listes qu'un préfixe ou les préfixes les plus courants : la liste C devrait être, dans ces conditions, la mieux réussie. Selon les consignes de correction, la liste D est la plus difficile mais c'est cette liste qui est la mieux réussie sauf chez Liza et Johan.

Nolwenn rempli correctement la liste B : *le préfixe indiquant une quantité* et fait deux interversion entre *déshonneur* et *interclasse*. Toutes les autres réponses sont bonnes. A la lecture des réponses de Nolwenn, nous voyons sa difficulté à donner des définitions des termes employés et son manque de précisions dans les termes plus techniques. Par conséquent, ces difficultés gênent-elles ces élèves *entre-deux* à généraliser, à transférer les apprentissages ?

- *Dans cet exercice-là qu'est-ce que c'est qu'un **préfixe** ?*

- *C'est devant un nom.*

- *Oui, alors, un préfixe qui indique une quantité ? Donc ça c'est bien, ici, un préfixe qui se place **entre**, pourquoi, tu as mis **déshonneur** ?*

- Je ne sais pas.

- **Entracte ; entrefilet ; intercaler**, c'était bien, mais **interclasse**, qu'est-ce que cela veut dire ? **Des jeux d'interclasse**, qu'est-ce que c'est ?

- Ben, des jeux... déjà, on voit le mot **classe**.

- Oui.

- **Intercl...**

- Des jeux, entre des classes. D'accord ?

- Oui.

- Et **déshonneur**. Qu'est-ce que cela veut dire ?

- Y a **honneur**.

- Oui, donc le préfixe qui marque un sens contraire.

- D'accord.

- Tu vois, « honneur ; déshonneur ; lisible, illisible ; adroit, maladroit »

- Ah oui, d'accord !! (Nolwenn)

Abordons maintenant un autre thème appartenant au champ sémantique : les catégories grammaticales. « Si l'entrée dans la culture écrite suppose l'acquisition d'une conscience phonologique du langage, elle exige tout aussi la formation, indispensable au décryptage comme à la production des textes d'une conscience grammairienne » (Terrail, 2004, p. 90). En relisant les entretiens des élèves *entre-deux*, de nombreuses confusions semblent émerger... Essayons de cerner leur nature, celles-ci générant de nombreuses erreurs dans leurs productions écrites.

1.3.2 Les élèves *entre-deux* et les catégories grammaticales

Les travaux de Tatiana Slama-Cazacu ont montré que pour « s'approprier les dénominations, l'enfant doit non seulement acquérir la phonation du mot, mais accéder à son emploi qui permet de dépasser la relation avec un objet particulier (le chien avec lequel il joue ou dont il a peur) pour atteindre la catégorie (les objets susceptibles de s'appeler chien mais aussi animal)» (Tomassone, 2001, p.21). La langue se compose de *mots* formant un lexique, et de *règles* permettant d'organiser les mots en énoncés, l'ensemble constituant ce qu'on appelle une *grammaire* qui doit s'entendre dans trois sens distincts :

-
- a. Il s'agit d'un savoir inconscient intériorisé par tout locuteur natif de toute langue, indépendamment de l'apprentissage scolaire.
 - b. La tâche du linguiste est de découvrir et de rendre conscient ce savoir au moyen d'une description appelée *grammaire*.
 - c. La langue étant soumise à des pressions sociales, la grammaire peut être conçue comme un ensemble de règles prescriptives, visant à imposer une même norme à tous les locuteurs. (Yaguello, 2003, p. 153)

« Pour l'enfant qui commence à écrire, d'une certaine façon "tout est grammaire" : organisation de la lettre, d'un mot, d'une suite de mot... Le statut pédagogique de la grammaire repose sur un double malentendu scholastique et naturaliste » (Yaguello, 2003, p. 533). Elle propose plusieurs façons d'aborder la grammaire :

1.3.2.1 L'apprentissage des règles de grammaire

- le but étant de réciter et de montrer qu'on sait sa leçon.

❖ Les élèves entre-deux connaissant des règles

- Ben, quand y a un accent, faut dire, ben si on peut.... Ben, si on peut pas dire **avait**, on met un accent et si on peut dire **avait**, ben, on met pas d'accent. (Johan)
- Comment fais-tu la différence entre **a** sans accent et **a** avec accent ?
 - **Avait**, ça veut dire **a** et puis **a accent** c'est à tout simple.
 - Et tu sais comment s'appelle ce petit mot, **a** avec un accent ?
 - Un.... Non... euh..... une préposition !
 - Bravo ! (Tristan)

Mais plus loin :

- **La famille de Pierre à visiter** : pourquoi, tu as mis un accent sur le **a** ? Tout à l'heure, tu as récité la règle...
 - Ah oui, mince. **De Pierre avait visité**.
 - Oui. (Tristan)

- **Il a un peut avancer et à tourner la tête pour voir a qui il avaient toucher**, est-ce que tu connais la différence entre le **a sans accent** et le **a avec un accent** ?

- **a** comme ça, c'est le verbe **avoir** et la **a avec accent**, ce n'est pas.

- C'est une préposition, ça s'appelle. Dans ta tête, comment fais-tu pour faire la différence ?

- Ben, je vais voir... avait... avoir, parce que quand je mets un **a sans accent**, j'essaie de dire avait

- D'accord (Romain)

Quant aux accords en nombre des mots, ils savent que la marque est un s

❖ Les élèves entre-deux ne connaissant pas les règles

- Quel est la nature du mot **gentil** ?

- Un adjectif.

- Oui, et quelle est la règle de grammaire pour les adjectifs ? Est-ce que tu la connais ?

- Non.

- Tu dois les accorder avec le nom.

- Donc, **gentil** ça prend un s.

- Très bien (Ilona)

- Alors, c'est quoi, ce mot là ? (**grandes**)

- (5 secondes) ben, c'est un ad...jec...tif qualificatif.

- Ouais. Et l'adjectif qualificatif, il s'accorde avec quoi ?

- Avec... le... nom

- Et le nom est là, il est au...

- Pluriel

- Voilà ! (Nolwenn)

1.3.2.2 La reconnaissance d'un nom et d'un verbe lors de l'entretien

- Comment fais-tu pour trouver un verbe dans une phrase ?

- ... euh, ben, y a une terminaison à la fin. (Ilona)

- Hum, ok. Alors, ici, pourquoi, est-ce que Mr... a barré ton s ?

- Parce que c'est le verbe **être** euh **avoir** devant, donc ça, ça s'accorde pas avec le verbe **avoir**.

- Qu'est-ce qui s'accorde pas ?

- Ben, le nom ne s'accorde pas avec le verbe **avoir**.

- Ben, ça c'est pas un nom, hein !!

- Ah non !

- C'est quoi, ce mot là ?

- C'est un verbe ! (Nolwenn)

Nous verrons plus loin qu'elle ne fait pas la différence avec les verbes pronominaux et qu'elle nomme les participes passés des verbes employés comme adjectif comme étant les verbes de la phrase. A l'explication donnée, elle semble perdue et réitère les mauvaises réponses.

- **Lynx le puissant, dans son manteau magique, est l'homme le plus respecté du village. Il est où, ton verbe ?**

- **Respecté.**

- On te demande le verbe conjugué, en fait. Ça c'est un participe passé qui est employé comme adjectif.

- (8 secondes), ben, y en a pas.

- Il est là, le verbe, c'est le verbe **être**.

- Ah, d'accord.

- Et quel est le sujet ?

- Euh ... Lynx.

- Oui. **Maintenant, Lynx vit depuis une année dans son village abandonné. Où est le verbe ?**

- **Abandonné.**

- Non, c'est pareil, c'est un participe passé employé comme adjectif.

Nolwenn commet une erreur sur trois dans la reconnaissance du sujet. Elle souligne *l'enfant* qui se situe entre *regardent* et *fixement*. A-t-elle complètement construit la notion de sujet ? Ne fonctionne-t-elle pas de façon intuitive comme pour les reconnaissances des verbes quand elle répond : *ben, je les vois...* Je ne l'ai pas assez questionnée lors de l'entretien pour avoir un avis.

Johan, quant à lui, donne les bonnes réponses pour les phrases simples et cela se complique avec des phrases plus complexes, ce qui rejoint ce que disait son enseignante :

« *Y avait pas d'infinitif comme sujet alors que ça, ça peut les perturber alors pas de sujet inversé, pas vraiment de sujet à rallonge et si on ne trouvait pas ce n'était pas faux. Alors... c'était des cas simples.* » (Charlotte, CM2)

- Alors, comment fais-tu pour trouver un verbe dans une phrase ? (exercice4)

- Ben, ça décrit une action.

- Hum et comment tu fais pour trouver un sujet ?

- Ben, ça décrit... une personne, une chose.

- Alors « *Lynx le puissant, dans son manteau magique, est maintenant l'homme le plus respecté du village* » où est le verbe ?

- (15 secondes) **puissant** (15 secondes) **respecté**

- C'est respecté ?

- (20 secondes)

- Il est là, ton verbe, c'est le verbe **être**, d'accord ? Tu sais ce que c'est ça ? (**respecté**)

-...

- C'est un participe passé employé comme adjectif, c'est difficile, hein ! Et ici, dans cette phrase, où est ton verbe ?

- Je pense (inaudible) (20 secondes) là.

- C'est quel verbe, ça ?

- ... **vivre**

- Oui. (Johan)

- Alors, ici, tu devais trouver les sujets. Comment fais-tu pour trouver les sujets ?

- Ben, faut d'abord trouver le verbe.

- Oui.

- Et puis après, comment fais-tu ?

-
- Dans la phrase c'est **perdras** et tu dis : **qui est-ce qui perdras** ?
- Et tu trouves... ?
- **tu**
- Très bien. Et dans la deuxième phrase ?
- (5 secondes) **vient**.
- Oui, qui est-ce qui vient ? **Un chasseur**.
- Et dans la troisième phrase, où est le verbe ?
- **Regardent** (6 secondes) Qui est-ce qui regardent l'enfant fixement ? C'est deux yeux pareils à deux étoiles.
- oui, parfait. (Liza)
- Alors, explique-moi comment tu fais pour trouver le verbe... Par exemple dans cette phrase-là : **tu ne perdras pas au change**. Comment fais-tu pour trouver le verbe ?
- C'est **perdras**, car c'est : qui est-ce qui perdra ? C'est **tu** parce que...
- Et **tu**, c'est quoi ?
- Ben, **tu perdras**, alors on peut enlever le reste de la phrase.
- Hum.... D'accord.... Alors, tu peux me dire, pour trouver le verbe, comment tu fais ?
- Ben, **qui est-ce qui** ?
- Et pour trouver le sujet ?
- Ben, **qui est-ce qui** ? (Johan)

Comprendre comment l'élève s'y prend pour donner une réponse, tel est l'enjeu de cette recherche... Mais parfois les élèves ont bien du mal à expliciter leur démarche. La métalangue, c'est la langue qui sert à décrire la langue pour la commenter, l'expliquer, en décrire le fonctionnement, et qui comprend le langage grammatical. Les termes qui permettent d'expliquer la langue et son fonctionnement sont techniques et « il ne suffit pas que ces termes soient employés quotidiennement dans la classe pour que leur pleine acception soit comprise par l'élève » (Yaguello, 2003, p. 533). Nous en voyons un exemple avec Nolwenn :

-
- Alors, comment fais-tu pour trouver un verbe dans une phrase ?
 - Ben, (5 secondes) pfff, je fais euh (5 secondes)
 - Comment fais-tu pour trouver le verbe ?
 - (5 secondes) ben, y a toujours, ça dépend, c'est **je** et ou, je sais p... et y a un nom, beenn
 - Comment fais-tu pour trouver le sujet, on va changer de question !
 - **Qui est-ce qui ?**
 - D'accord ! Et pour le verbe ? Comment fais-tu pour reconnaître un verbe dans une phrase ?... Ici, tu les as bien trouvés tes verbes, comment as-tu fait ? (exercice4)
 - Ben, pffff.... Je les vois !
 - Et tu les reconnais à quoi ?
 - Ben, parce que **tu me donnes ton manteau**, ben **donne** c'est un verbe.
 - Hum.
 - « Lynx, le puissant, dans son manteau magique, est maintenant l'homme le plus respecté du village », c'est le verbe **est, être**
 - Oui. (Nolwenn)

Comme l'écrit Benveniste (1974), la faculté métalinguistique renvoie à la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (Gombert, 1990, p. 12). L'apport de l'apprentissage de la lecture est le facteur déclenchant du passage à un fonctionnement métalinguistique. Parler du français est bien une activité *naturelle* normale ; mais elle ne s'épanouit que si on la cultive : elle fait partie de la maîtrise de la langue, qui demeure un objectif majeur assigné à l'école. Quelles sont les activités métalinguistiques chez les élèves *entre-deux* ?

1.3.2.3 La faculté métalinguistique chez les élèves *entre-deux*

La connaissance de la langue au même titre que toute autre connaissance est d'ordre scientifique ou littéraire. L'exercice 11 pourrait appartenir à cette catégorie de connaissance scientifique de la langue, il s'intitule *distinguer les mots selon leur nature* à partir d'un petit texte narratif. Cinq items sont proposés. Quels sont les résultats des élèves *entre-deux* ?

<i>Elèves entre-deux</i>	<i>Item 36⁴⁴</i> <i>Deux noms communs</i>	<i>Item 37</i> <i>Deux articles</i>	<i>Item 38</i> <i>Deux adjectifs qualificatifs</i>	<i>Item 39</i> <i>Un pronom personnel</i>	<i>Item 40</i> <i>Un pronom relatif</i>
<i>Romain</i>	9	0	9	0	0
<i>Tristan</i>	9	0	1	9	1
<i>Ilona</i>	9	9	1	1	9
<i>Liza</i>	9	1	9	1	0
<i>Nolwenn</i>	1	1	1	1	9
<i>Johan</i>	1	9	1	1	9

Treize items sont validés sur trente questions. Seule Nolwenn obtient quatre bonnes réponses sur cinq. Les instructions officielles stipulent que dès le CP/CE1: « les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (formes sujet). Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet » (B.O du 19 juin 2008).

Analysons chaque item en lien avec quelques réponses orales des élèves *entre-deux*.

❖ La reconnaissance des noms communs

- *Alors, peux-tu me dire ce qu'est un nom commun ?*

- *Euh (7 secondes)*

- *Ou me donner des exemples.*

- *(6 secondes)*

- **Arbre**

- *Oui... Dans la pièce, aide-toi de ce que tu vois pour donner des exemples de noms communs.*

- **Tapis.**

- *Oui. (Johan)*

- *Est-ce que tu peux me dire ce qu'est un nom commun ?*

- *Un nom commun ? Alors attends. **avons** Un nom commun, ben c'est un nom !*

⁴⁴ Code 1 : bonne réponse ; Code 9 : autres réponses ; Code 0 : absence de réponse

-
- *Oui, donne-moi des exemples.*
- *Ben, euh, **arbre**. Ah oui, je l'ai marqué.*
- *Regarde dans la pièce pour trouver des idées !!*
- **Livre** (Nolwenn)
- *Tu sais ce que c'est qu'un nom commun ?*
- *Non.* (Tristan)
- *Oui. Alors, est-ce que tu peux me donner un exemple de nom commun ?*
- **Grand** (Tristan lit ce qu'il a donné comme réponse dans l'exercice)
- *Un autre exemple de nom commun.*
- *Sur un texte ? Ben non*
- *Ou dans ta tête.*
- **Un garçon**, ben, non.
- *Si, c'est bien, **un garçon**, c'est un nom commun.* (Tristan)

Nous constatons une difficulté à trouver des exemples, des indécisions. De plus, plusieurs fois, à l'occasion de recherches d'exemples, les élèves *entre-deux* éprouvent des difficultés à trouver des exemples qui *viennent de leur tête*.

❖ La reconnaissance des articles

Pour cette reconnaissance, Johan a répondu dans l'exercice des évaluations nationales : *le cœur* et *les arbres*. On peut penser qu'il sait ce qu'est un article même s'il a également écrit le nom qui s'y rapporte. En fait, aux questions posées lors de l'entretien, il s'avère dans l'impossibilité non seulement de donner une définition, ni des exemples, car il ne connaît pas le terme *article*⁴⁵ contrairement à celui de *déterminant*.

- *Qu'est-ce que c'est qu'un article ?*
- *(7 secondes)*

⁴⁵ Le terme *article* est employé dans les instructions officielles de CP/CE1 ; le terme de *déterminant* dans les instructions officielles de CE2/ CM en nommant les différentes catégories de déterminants.

-
- Est-ce que tu peux me donner des exemples ?
- (9 secondes)
- Dans le texte par exemple, tu peux trouver des articles ?
- (20 secondes)
- Par exemple « le vieil artisan souriait », il y a un article dans cette phrase. Est-ce que tu peux le trouver ?
- (9 secondes) **souriait**
- C'est le verbe **sourire**.
- (10 secondes) **artisan**
- **artisan**, c'est le nom commun.
- (5 secondes)
- Qu'est-ce que c'est que **le** ?
- C'est un déterminant.
- Oui. Un article est un déterminant. (Johan)
- un article ?
- Un article ... défini ?
- Comme tu veux !
- **Le ; la ; des** (Nolwenn)
- Un article ?
- Ben, je sais qu'il y a les articles définis et les articles indéfinis (presque inaudible)
- Oui, est-ce que tu peux me donner des exemples ?
- Euh, je sais pas moi ! (presque inaudible)
- Tu ne peux pas me donner d'exemples ?!
- (7 secondes)
- Si je te dis : **la chaise**, où est l'article ?
- Euh, c'est ... **chaise**. (Tristan)

-
- *Un article ?*
 - *Un article, ah ben, là, je sais pas !*
 - *Le, la...*
 - *Ah mince !*
 - *Un, une, des, c'est ça des articles.* (Tristan)

La nécessaire maîtrise de concepts permet à l'élève de se corriger mais comprendre ce qu'est *un article, un adjectif, un pronom* n'est pas si simple...

❖ La reconnaissance des adjectifs qualificatifs

- *Des adjectifs qualificatifs ?*
- *Vert, belle* (Nolwenn)
- *Peux-tu donner des exemples, d'adjectif qualificatif ?*
- *Ben.... Mince ; grande, voilà.* (Liza)
- *Et fort est-ce que tu connais la nature de ce mot ?*
- *Je ne suis pas sûr mais COD.*
- *Non, c'est un adjectif qualificatif.* (Romain)
- *Des adjectifs qualificatifs ?*
- *euh (7 secondes)*
- *Les grands bois, où est l'adjectif qualificatif ?*
- *Grand* (Tristan)

Plus loin, nous poursuivons l'investigation :

- *Grand, ce n'est pas un nom commun, c'est quoi ?*
- *Un adjectif.*
- *Très bien, tu peux me donner un autre exemple d'adjectif?... sans regarder !*

- Ah, euh... (6 secondes) je ne sais pas, euh... **ami**, non ?

- Ami, c'est quoi ?

- Un nom

- Oui

- Ah ben, alors là !

- **Ton pantalon noir**, c'est quoi l'adjectif ?

- **Pantalon**.

- Non.

- Ah non, c'est **noir**.

- C'est **noir** l'adjectif, et **pantalon**, c'est quoi ?

- C'est un nom.

- C'est un nom commun, très bien. (Tristan)

❖ La reconnaissance des pronoms personnels

Les pronoms personnels sujets sont au programme dès le CP/CE1 (B.O du 19 juin 2008). Nous constatons que lors de la récitation de la liste des pronoms personnels sujets aucun élève rencontré lors de l'enquête ne nomme le pronom de la troisième personne du singulier : *on*.

- Oui, des pronoms personnels ?

- **je ; tu ; il ; nous ; vous ; ils** (Nolwenn)

- Oui, des pronoms personnels ?

- **je ; tu ; il ; nous ; vous ; ils** (Liza)

- **La**, tu sais comment s'appelle ce petit mot ?

- Euh.... ben, c'est une préposition, euh..... ben, je sais pas.

- C'est un pronom personnel, d'accord, parce qu'il remplace **la trace d'un cerf**. (Romain)

- Des pronoms personnels ?

- (7 secondes) (Tristan)

Quant aux autres catégories de pronoms, leur reconnaissance est au programme dès le CE2, entre-autre les pronoms personnels compléments.

- **La**, ici, est-ce que tu sais ce qu'est ce petit mot ?

- Ben, un pronom, non. Un déterminant.

- Ici, c'est un pronom, car il est devant un verbe, un déterminant, c'est devant un nom.

- Ah oui. (Tristan)

- Un pronom personnel ?

- Ben, y

- Oui, et puis ?

- **Il**, non ?

- Je ne sais pas. Dis-moi !

- Euh... On peut se servir de, ah ben, je ne sais pas.

- De quoi ?

- **La**

- Hum.

- Pour remplacer quelque chose.

- Oui.

- Pour pas faire des répétitions, ça sert.

- Oui, tu peux me donner des exemples ?

- Ben, y en avait dans les autres textes.

- Oui, mais des exemples qui viennent de ta tête !

- Ah, ben mince !! Euh (12 secondes) Nicolas ira chez sa mamy. Nicolas y ... ira, ben, non.
Ben, je sais pas, je n'ai pas d'idées (presque inaudible) (Tristan)

- ... **il la suit**, ben (4 secondes)

- *C'est quoi, ce petit mot ? Tu sais comment ça s'appelle, ou pas ?*

- *Non.*

- *Un pronom personnel.*

- *Ah oui. (Nolwenn)*

- *Mais, il suit **qui** ou **quoi**, **la**. Est-ce que tu connais la nature de ce petit mot **la** ?*

- *Oui, c'est un article.*

- *Pas quand il est devant un verbe ! Quand il est devant un verbe, est-ce que tu sais ?*

- *(15 secondes) (Liza)*

Aucun élève *entre-deux* n'a intégré le sens du terme *pronom*. Ils peuvent nommer les pronoms personnels sujets par habitude mais dès qu'ils sont confrontés à d'autres pronoms, aucune analyse ne peut aboutir, ils sont dans le flou... Nous verrons quelques exemples quand il s'agira de reconnaître des pronoms personnels compléments d'objet direct à l'occasion d'un exercice d'analyse grammaticale.

❖ La reconnaissance des pronoms relatifs

Malgré sa mauvaise réponse à l'exercice 11 sur la reconnaissance des pronoms relatifs et sur les imprécisions données à l'oral, Johan reconnaît les propositions relatives de l'exercice 23. Mais étant sans doute en difficulté pour se repérer correctement dans l'organisation de la phrase, il ne la délimite correctement ni dans la première ni dans la dernière.

- *Qu'est ce que c'est qu'un pronom relatif ?*

- *(5 secondes)*

- *Est-ce que tu en connais des pronoms relatifs ?*

- *Euh, ce*

- *Hum.*

- ***La.... De....***

- *Ok, (Johan)*

- *Oui, des pronoms relatifs ?*

- Ça, je ne sais pas. (Liza)

- Et un pronom relatif ?

- (8 secondes) je ne sais pas.

- Oui, ben tu ne sais pas, ce n'est pas grave ! (Romain)

- Oui, des pronoms relatifs ?

- Pronoms relatifs, alors attends (6 secondes) Ça me dit quelque chose mais je ne sais pas si... c'est (Nolwenn)

Et pourtant elle a bien réussi à souligner les propositions relatives dans l'exercice 23. Dans la suite de l'entretien, elle a du mal à répondre aux questions d'ordre grammaticales alors que l'exercice est correct. Ceci dit, la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2 :

« Même s'ils arrivent en fin de CM2 et ce qui est demandé dans les évaluations nationales, à part la proposition subordonnée relative, on va dire ce sont des choses qui ont été vues, revues et re-revues » (Charlotte, CM2)

Poursuivons avec Nolwenn :

- ***J'ai posé le cahier que maman a acheté hier à côté de l'ordinateur.*** Où est le pronom relatif ?

- Ben, **maman**, non.

- Le pronom relatif, il est où ?

- Relatif ? (10 secondes)

- **Que**, ça remplace **le cahier**

- Ah oui, ah oui, oui !!

- Qu'est-ce que c'est qu'une proposition ?

- Une proposition, attends (rire)... proposition

- Une proposition relative, parce que là, on te demandait de reconnaître les propositions relatives mais c'est quoi, une proposition relative ?

- (8 secondes) proposition relative ? (10 secondes)

- Tu ne sais pas

- Ça me dit quelque chose !! (Nolwenn)

- Et des pronoms relatifs, est-ce que tu en connais ?

- C'est quoi, déjà ? Ah, **mais, où, et, donc, or, ni, car**, ah non.

- Ce sont des conjonctions de coordination, ça.

- Mais, ben, mais, euh, je sais pas, j'y crois, ben, j'suis pas sûr, ben, je m'en rappelle plus.

- **Que maman a acheté hier.** C'est la proposition relative et **que**, c'est le pronom relatif.

- Ah, c'est un petit groupe de mots !

- Avec un sujet et un verbe, c'est pour ça que ça s'appelle une proposition.

- C'est un groupe nominal.

- Ah non, car tu n'as pas de sujet et de verbe dans un groupe nominal.

- Ah ben, oui, mince ! (Tristan)

Nous voyons que toute écriture atteste d'une analyse de la langue et tout apprentissage de la langue écrite appelle des connaissances d'accompagnement, ici, nombreuses et complexes. Poursuivons avec les compléments circonstanciels. La notion de compléments circonstanciels apparaît dans les grammaires vers la fin du XIX^{ème} siècle. Sitôt inventés, ils pullulent : de temps, de lieu, de manière... L'identification des compléments circonstanciels et des compléments d'objets sont abordée dès le CE2.

❖ Analyse de la langue pour les compléments circonstanciels

« Les compléments circonstanciels, euh... c'était que les lieux, temps, manière c'est-à-dire ceux qu'on apprend depuis le CE1 donc.... Quand ils ne sont pas là, on s'inquiète quand même, voilà.... » (Charlotte, CM2)

C'est effectivement le seul exercice qui fut validé par l'ensemble des élèves.

❖ Analyse de la langue pour les COD

« Dans les COD à trouver, y avait pas d'attribut du sujet. Si on trouvait que les COD complément, c'était bon. C'était que des COD d'un même type : un petit groupe nominal : déterminant, nom. Voilà... » (Charlotte, CM2)

Il fallait entourer trois compléments d'objets directs parmi cinq. Trois étaient des groupes nominaux, les deux autres étant des pronoms personnels compléments. Aucun des élèves rencontrés n'a entouré les pronoms personnels compléments. Ils ont sans doute soit une conception du COD rigide (c'est le groupe de mots qui est juste après le verbe), ce qui ne leur permet pas d'identifier *la* et *le* placés avant le verbe ; soit une conception rigide de la nature des mots, *le* et *la* ne pouvant être qu'article. Agathe (bonne élève) peut répondre aux questions et donner une explication au fait qu'aucun élève n'ait entouré les pronoms personnels COD.

- *Comment fais-tu pour trouver un COD ? (ex5)*
- *Ben, je fais la question **qui** ou **quoi** ?*
- *Oui, dans cette phrase, dis-moi comment tu fais : **Il la suit son arc au poing.***
- *Heu... il suit quoi ? **la***
- *Hum et qu'est ce que c'est que **la** ?*
- *Ben, c'est **la trace d'un cerf.***
- *Oui. Comment s'appelle ce petit mot ? Tu sais ?*
- *Oui, un pronom... oui, un pronom.... personnel.*
- *Oui, très bien, un pronom personnel. Et sa fonction, c'est d'être ?*
- *(4 secondes) ben, COD (rire)*
- *Oui, est-ce que tu sais pourquoi, tu ne l'as pas entouré ?*
- *Ben, c'est peut-être.... Que cela, je les ai plus facilement trouvés, parce qu'**il la suit**, il est entre les deux... peut-être que c'est ça ! (Agathe)*
- *Oui, et comment tu fais pour trouver un COD ?*
- *Je pose... la question ou **quoi**, ou **qui** ?*
- *D'accord.*
- *Oui. Alors, **un jour, Lynx découvre la trace d'un cerf dans la forêt**, où est le COD ?*
- ***La trace d'un cerf.***
- *Très bien. (Ilona)*

- Et comment tu fais pour trouver un COD ?

- ... *ben, ça complète (7 secondes) ben, ce qui s'est passé (Johan)*

Il commence par confondre les questions pour les COD ou les COI

- Alors pour trouver les COD, comment fais-tu pour trouver les COD ? (exercice5)

- Ben, je dis **à quoi, à qui** indirect ? ... je dis **quoi** ou **qui**.

- Hum.

- Alors, ici, où est le verbe ?

- **découvre.**

- Oui, le sujet ?

- **Lynx**

- Oui et le COD ?

- Ben, **la trace d'un cerf**, non...

- Pose la question.

- **Un jour...**

- Il découvre **quoi** ?

- Il découvre **quoi** ? ... **la trace d'un cerf.**

- Oui ! Tu vois, tu n'as pas tout entouré. Quand je vois ça, (Johan a entouré **d'un cerf**) je me dis que tu ne sais pas car tu n'as pas entouré **la trace**. D'accord ? (Johan)

Une autre confusion existe en écoutant Nolwenn, Liza, Johan. Ils n'ont pas identifié *la* ou *le* comme pronom personnel, ils les incluent dans la question et essaie de trouver des réponses qui restent sans sens mais qui ne semblent pas les questionner.

- Alors, **Il la suit son arc au poing**. Où est le verbe ?

- Suit

- Et après pour trouver le COD, tu fais comment ?

- **Il la suit** (15 secondes), **il la suit : qui, non quoi** ?

- Oui, et alors ?

- **Son arc** (6 secondes)

- En fait, il faut dire...

- ...**Son arc au poing**

- Non, il faut dire **il suit, quoi ?** Et pas **il la suit, quoi ? Il suit, quoi ?** La remplace **trace**. Ce petit mot s'appelle un pronom personnel qui est complément... D'accord ? **Il poursuit le cerf**, il poursuit **quoi ? Le cerf** : COD. **Il le traque et ajuste une flèche sur son arc** : Est-ce que tu as des COD dans cette phrase ?

- (20 secondes) (inaudible) non..... ah si **son arc** (10 secondes)

- **Il traque quoi ?** Et toi, tu me dis : **son arc**. Où sont les verbes dans cette phrase ?

- **Traque**

- Oui, et puis ?

- **Ajuste**, non. (Johan est peu sûr de lui)

- Oui, c'est le verbe ?

- **Ajuster**

- Qu'est ce que cela veut dire ?

- (15 secondes) **met**.

- Oui, pourquoi pas ! Mais **met au plus juste**, au mieux.

- Pour tirer.

- Et il ajuste, **quoi ?**

- **L'arc**

- Hum, sa flèche plutôt. Et il traque, **quoi ?**

- **Son arc**. (Johan)

Johan donne deux fois la même réponse pour deux questions différentes. Sa méconnaissance des termes techniques le gênerait-elle pour entrer dans le fonctionnement de la langue ? Quant à Liza, elle confond les stratégies de questionnement entre les COD et les sujets.

- Alors, dans ces phrases, il faut entourer les COD : **Un jour, Lynx découvre la trace d'un cerf, dans la forêt. Il la suit son arc au poing. Qu'est-ce que c'est qu'un COD ?**

- Ben, on remplace par : **quoi, qui**.

- **Remplace**, non peut-être pas !

- Ben....

- Non, Liza, on pose la question : **quoi** ou **qui** pour trouver le COD. Comment fais-tu pour trouver le COD ?

-
- Il faut d'abord trouver le verbe et puis après...
- Oui, vas-y.
- C'est **suit**, ah non, c'est **découvre**. **Qui est-ce qui découvre la trace ... d'un cerf... dans la forêt ? C'est Lynx.**
- Ça c'est le sujet. Et le COD ?
- C'est **la trace d'un cerf**
- Très bien. Dans la phrase suivante.
- C'est : **suit**.
- C'est quel infinitif ?
- **Suivre**
- Oui, très bien. Qui est-ce qui : **suit son arc au poing ?**
- C'est : **il**.
- Oui.
- **Il la suit**, non, non, **il la suit : quoi ? Son arc au poing.**
- Non, **il la suit, avec quoi ? Avec son arc au poing.** Ce n'est pas un COD
- Ah !!
- Mais, il suit **qui** ou **quoi** ? **La**. Est-ce que tu connais la nature de ce petit mot **la** ?
- Oui, c'est un article.
- Pas quand il est devant un verbe ! Quand il est devant un verbe, est-ce que tu sais ?
- (15 secondes)
- Un pronom personnel.
- Ah !(Liza)
- **Ajuste quoi ? Sur son arc ? Non. Tu sais pour les COD, c'est qui ou quoi, il faut partir du verbe. Et ajuste quoi ?**
- **Une flèche.**
- Voilà. Il faut vraiment partir du verbe pour trouver ! Tu vois, quand tu pars du verbe tu trouves, mais quand tu ne pars pas du verbe, ça va dans tous les sens. (Romain)
- Et pour trouver un COD ?

- Euh, ben, euh... y a **quand**, ben, non, je sais pas... Ah un COD ?! Euh, euh... **quoi** et puis ben, ... y a que ça ben...

- Oui. Alors : **Lynx découvre la trace d'un cerf, dans la forêt.** Où est le COD ?

-- **Dans la forêt**, ben non. **Un cerf** ?

- *Qu'est-ce que tu poses comme question ? Qu'est-ce- que tu poses comme question pour trouver un COD ? Qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure ?*

- **Quoi ? Ben, la trace d'un cerf.**

- La trace d'un cerf. Très bien. Alors : **Il la suit son arc au poing.** Où est le verbe ?

- ... **suit**

- Très bien, le sujet ?

- **Il**

- hum et le COD ?

- (7 secondes) ben, euh... **arc**, ben non, **arc au poing** ? Ben, je ne sais pas. **Il la suit**, ben quoi ?

- Quand tu poses la question, c'est à partir du verbe. Il suit « quoi ou qui ? »

- Ben, **la trace.** (Tristan)

❖ Analyse de la langue pour les temps composés

Les études attestent que la lecture, à différents niveaux, a un impact sur l'orthographe des élèves et qu'elle contribue à son apprentissage. La perception visuelle joue un rôle dans l'apprentissage non seulement pour repérer l'orthographe des mots réguliers qui s'écrivent comme ils se prononcent, (on retient plus facilement le *p* de *tempe* que de *temps*) mais aussi pour repérer les informations syntaxiques se situant à l'extrémité que ceux-ci soient un nom, un verbe ou un adjectif. Cette capacité d'attention aux détails pertinents facilite l'acquisition de la lecture comme celle de l'orthographe. Ceci dit, l'orthographe ne peut non plus s'apprendre à partir simplement de la lecture de mots car notre orthographe est en grande partie non prédictible à partir de l'oral et pour faire des accords, il ne suffit pas d'en énoncer la règle. Il faut, en effet, « identifier les configurations linguistiques pertinentes, notamment la classe syntaxique à laquelle appartient le mot et dont dépend le choix des morphogrammes. Or, c'est un obstacle important particulièrement quand les élèves ont affaire à un participe

passé » (Bousquet, 1999, p. 31). Ceci dit, contrairement à ce qui se passe pour l'acquisition de l'oral, l'écrit nécessite un enseignement. Cela ne signifie pas que certaines propriétés ne sont pas acquises *spontanément* du simple fait que les enfants entrent en contact avec des manifestations variées de l'écrit (Fayol, 1999, p. 145).

L'item quarante-sept permet de déceler si l'élève a su opérer correctement toutes les transformations au pluriel des groupes verbaux. La difficulté réside ici dans la maîtrise des automatismes d'accord avec l'auxiliaire être. Aux vus des résultats, l'application des règles d'accord n'est pas suffisamment automatisée. Nous les comparons avec les items quinze, trente et un et trente-deux (orthographe grammaticale).

<i>Elèves entre-deux</i>	<i>Item 47</i> <i>Groupe verbal</i>	<i>Item 15</i>	<i>Item 31</i>	<i>Item 32</i>
<i>Romain</i>	4 ⁴⁶	9	9	1
<i>Tristan</i>	1	0	1	4
<i>Ilona</i>	9	9	9	9
<i>Liza</i>	4	1	1	9
<i>Nolwenn</i>	9	1	9	4
<i>Johan</i>	4	9	1	1

Huit bonnes réponses sur trente items. Dans cette rubrique, les élèves *entre-deux* sont bien en dessous de la moyenne. Essayons d'en savoir davantage car les écrits des élèves sont parsemés de ces nombreuses erreurs. De nombreux accords ont lieu avec l'auxiliaire avoir, un manque de reconnaissance de ce temps emmène les élèves à conjuguer le verbe au présent... Prenons deux exemples révélateurs de ce qui est rencontré chez les élèves *entre-deux*. Dans un premier temps, nous constatons que les élèves *entre-deux* ne reconnaissent pas le passé-composé.

- ***Le vétérinaire est repartit : pourquoi as-tu mis un t à reparti ?***

- *C'est le vétérinaire, alors... ah ben.... J'aurai dû rien mettre.*

- *Pourquoi, t'aurais dû rien mettre ?*

⁴⁶ Code 1 : bonne réponse ; Code 9 : Autres réponses ; Code 0 : absence de réponse ; Code 4 Réussite partielle avec erreur

-
- Ben, le verbe, il est là.
- Il est conjugué à quel temps le verbe ?
- **est**, ben présent !
- **est reparti**
- (3 secondes) ben, non, passé-composé.
- Oui, D'accord ? En fait, c'est comme tout à l'heure, tu ne vois pas que c'est du passé-composé donc du coup, tu mets la terminaison du présent. (Nolwenn)
- **La lionne a rugi**, c'est conjugué à quel temps ?
- (6 secondes) passé.
- Passé quoi ?
- Simple.
- Non, composé.
- Ah oui. (Johan)
- **Le village n'a pas bouger**, peux-tu me dire quel est le verbe, ici ?
- C'est le verbe **bouger**. Euh, non, c'est le verbe **avoir**, n'a... c'est le verbe **avoir** (presque inaudible)
- Oui, et **bouger**, qu'est-ce que c'est ?
- C'est un verbe non conjugué.
- Et qu'est-ce que c'est qu'un verbe conjugué ?
- Un verbe conjugué, ça veut dire que, ben, le verbe **s'arrêter**, cela aurait été pas **à** mais écrit **avoir** s'il était pas conjugué
- Oui.
- Conjugué ben, c'est, pfff... ben, je sais pas (presque inaudible)
- hum et **bouger** quand ça s'écrit **b-o-u-g-e-r**, en conjugaison, sais-tu comment s'appelle cette forme-là ?
- Ben, c'est un verbe du premier groupe....
- Il est à l'infinitif, là.
- Ben, oui.

- Je vais te dire Romain. Là, c'est le verbe **bouger** qui est conjugué au passé-composé, tu sais le passé-composé se construit avec l'auxiliaire avoir et ici, c'est le participe passé du verbe.
Est-ce que tu sais ce qu'il faut faire pour mettre au participe passé ?

- (6 secondes) ben, je suis pas sûr mais si (incompréhensible) si c'est vous eh ben, le verbe bouger, c'est e-z

- D'accord. Et si tu écris **vous bougez ; e-z** ; c'est à quel temps ?

- Présent. (Romain)

- C'est quel verbe ?

- **Poser.**

- Oui, qui est conjugué à quel temps ?

- (8 secondes) je ne sais pas. (Ilona)

- Ca, c'est le temps : passé-composé, d'accord mais, ça, c'est quel verbe ?

- **Avoir.**

- Oui, qui est conjugué au passé-composé. Et le participe passé, c'est **eu, e-u.** (Johan)

Avançons avec Nolwenn. En l'écouter, nous sentons des confusions ou des méconnaissances des termes techniques tels que auxiliaire/participe passé/noms/ verbe...

- Hum, ok. Alors, ici, pourquoi, est-ce que Mr... a barré ton **s** ?

- Parce que c'est le verbe **être** euh **avoir** devant, donc ça, ça s'accorde pas avec le verbe **avoir.**

- Qu'est-ce qui ne s'accorde pas ?

- Ben, le nom ne s'accorde pas avec le verbe **avoir.**

- Ben, ça ce n'est pas un nom, hein !!

- Ah non !

- C'est quoi, ce mot là !

- C'est un verbe !

- Oui et quand il est conjugué dans un temps composé, ça s'appelle comment ?

- (6 secondes)

- Est-ce que tu sais ?

- Non.

- Le participe passé et ça c'est l'auxiliaire. D'accord, donc quand c'est l'auxiliaire **avoir**, le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet. Ok.... (Nolwenn)

- **Les visiteurs on eu peur**. Pourquoi as-tu oublié le **t** ?

- Ben, parce que je croyais que c'était le verbe **on eu**... ben, **eu** c'était le verbe **avoir** et **on**, c'était, ben..... pas le pronom personnel mais le truc qui était juste avant. (Ilona)

Poursuivons notre recherche en analysant les données recueillies en vocabulaire. Dans un premier temps, pour le petit enfant, tout est neuf, le monde s'ouvre et en même temps les mots arrivent pour le dénommer : tous sont à apprendre ! A l'école, il s'agit donc d'augmenter chez les élèves le stock lexical tant *passif* (les mots compris) qu'*actif* (les mots disponibles en production). La qualité du vocabulaire d'un élève ne peut se restreindre au seul comptage. Le mot doit être lié à son sens, à ses synonymes ou contraires... Les mots vivent en réseau de sens. Commençons par écouter une enseignante de CM2 :

- « A-t-on avis, pourquoi, possèdent-ils peu de vocabulaire ?

- ... ils possèdent sûrement du vocabulaire précis autre que de la culture générale... par l'ouverture familiale ou les jeux de DS, ça ouvre un peu sur un certain domaine, voilà... »

(Charlotte, CM2)

1.3.3 Les élèves entre-deux et le vocabulaire

Dans les épreuves des évaluations nationales dix items sont proposés. Les résultats globaux sont les suivants :

Elèves <i>entre-deux</i>	Pourcentages pour chaque élève
Romain	60
Tristan	50
Ilona	60
Liza	50
Nolwenn	60
Johan	60

Les élèves *entre-deux* obtiennent 50 ou 60% de réussite mais avec de grandes diversités dans les réponses. La question concernant la définition du mot *saillant* obtient 16,6% :

« De demander ce que veut dire l'adjectif " saillant " quand même.... Ils manquent de vocabulaire d'accord mais quand même quoi. La plupart ont répondu, « il a des muscles gros » mais cela ne comptait pas bon, car il fallait dire, pour avoir le point, il fallait dire « qui se voit. Saillant, on voit vraiment la forme du muscle ». Bon faut pas trop.... Ben, c'était un peu exagéré.... De leur demander ça... oui.... » (Charlotte, CM2)

La question dans laquelle il fallait inventer une phrase où le verbe *fuir* est employé au sens propre recueille 33,3%. Que répondent les élèves lors de l'entretien ?

- *Bon, regarde, ici, (ex1, question i). Le verbe **fuir** est employé au sens figuré. Invente une phrase où ce verbe est employé au sens propre. Est-ce que tu sais ce que veut dire le sens figuré et le sens propre d'un mot?*
- *Oui, le sens figuré, c'est un mot, où, où, par exemple c'est pour euh.... ce n'est pas un mot qui veut dire la même chose.*
- *La même chose que quoi ?*
- *Ben, le sens propre, ben, c'est (7 secondes) ben, c'est un mot où c'est la même chose, le sens propre.*
- *Je suis d'accord, Liza, mais même chose que quoi ?*
- *(15 secondes) (Liza)*

En revanche, chercher des mots de la même famille obtient 100% ; cette notion est dans les instructions officielles depuis le CP/CE1. Les élèves *entre-deux* ont réussi à explorer le champ sémantique des mots et de façon intuitive, ils ont utilisé des mots avec des préfixes et des suffixes. En effet, dans l'exercice vingt et un où il s'agissait de regrouper les mots selon le sens de leur préfixe ou de leur suffixe et de connaître ce sens, ils ont éprouvé des difficultés comme nous l'avons vu dans la partie concernant la morphologie dérivationnelle.

Ces résultats sont-ils suffisants pour accéder au sens des textes ? Qu'en est-il chez les élèves *entre-deux* ? Approfondissons les résultats notés sur les évaluations nationales grâce au texte *l'arbre qui chante* ou des mots de vocabulaire spécifique employés dans les exercices des évaluations nationales.

1.3.3.1 Quelques exemples

- *Qu'est-ce qui montre que Lynx est un jeune homme **prévoyant** ? Tu n'as pas mis de réponse. Est-ce que tu te souviens pourquoi tu n'as pas mis de réponse ?*

- *Ben, je sais pas.*

- *Est-ce que tu sais ce que veut dire le mot **prévoyant** ?*

- *Ben, prévoir. Ben, euh, c'est quand, ben, parce que, ben, comment dire, ben.... Je n'ai pas trouvé. (Tristan)*

- *Comment s'appelle le métier, quand on fabrique des violons, des guitares ?*

- *Un musicien ?*

- *Non, ça c'est celui qui joue des instruments. Mais celui qui fabrique des violons ?... C'est marqué dans le texte, tu peux retrouver si tu veux.*

- *(7 secondes)*

- *Ici.*

- *Luthier ?*

- *Tu sais ce que c'est qu'un luthier ?*

- *Non, pas vraiment.*

- *C'est un métier, c'est celui qui fabrique des violons, des guitares... tu vois, c'est marqué ici : « je suis luthier, je fais des violons. »*

- *D'accord. (Ilona)*

- *Est-ce que tu sais ce qu'est un **truand** ?*

- *Ben, non !*

- *Un **truand**, c'est un bandit.*

- *Ah !! Ah oui, d'accord !!*

- *Et **la pègre**, est-ce que tu sais ce que c'est ?*

- *Non.*

- *Ce sont des bandits qui vivent ensemble et qui font peur à tout le monde.*

- *Ah d'accord !(Tristan)*

- *Qu'est-ce que cela veut dire : **traquer** ?*

- (7 secondes)

- *Qu'est-ce que cela veut dire : **traquer** ?*

- (10 secondes) (Johan)

- *Est-ce que tu peux trouver l'autre définition de **langue** ?*

- *Euh (6 secondes) « art de raconter une histoire uniquement par des gestes et des jeux de phy-sio-no-mie »*

- *Qu'est-ce que c'est que **la physionomie** ?*

- *Je ne sais pas. (Ilona)*

Concernant les questions de compréhension du texte, le terme *expression* est utilisé quatre fois : *entoure deux expressions, relève une expression...* Nous nous posons la question de savoir si les élèves *entre-deux* maîtrisent le sens de ce terme.

- *Est-ce que tu sais ce que c'est qu'une expression ?*

- *Ben, non. (Liza)*

- *Qu'est ce que c'est qu'une expression ?*

- *Ça se passe, je ne sais pas comment expliquer mais y (14 secondes), ben, l'expression, c'est quelque chose qui, ben (7 secondes)*

- *Donne moi des exemples, tu connais des exemples.*

- *Ben, des exemples (7 secondes)*

- *Si tu n'écoutes pas en classe, par exemple, que peut-on te dire ?*

- *« Taisez-vous ! »*

- *Non ! « Etre dans la lune », tu vois !*

- *Ah oui ! Voilà !*

- *Et, toi, qu'est ce que tu as entouré, en fait ?*

- *Ben, des noms. (Nolwenn)*

- *Expressions, est-ce que tu sais ce qu'est une expression ?*

- Ben, oui.

- *Qu'est-ce que c'est ?*

- (7 secondes) *ben, pour dire mieux ce que c'est, je ne sais pas moi !* (Tristan)

- *Qu'est-ce que c'est qu'une expression ?*

- *Ben... je ne sais pas trop. Je sais plus ce que ça veut dire.* (Ilona)

1.3.3.2 Quel lien avec leurs connaissances ?

Écoutons Charlotte :

« Ils font le lien avec une, s'ils en ont une, avec une idée dans leur tête, souvent, euh... voilà... peu de vocabulaire, et le vocabulaire qu'ils ont, ils font un lien erroné avec ce qu'ils ont dans leur tête, voilà » (Charlotte)

Cette autre caractéristique des élèves *entre-deux* fut rencontrée lors de l'entretien. En effet, pour eux, un mot, c'est une définition. Si leur définition n'est pas répertoriée, ils ne peuvent sortir de ce manque et puisqu'ils ne la trouvent pas dans les propositions, ils *tournent en rond* sans aboutir à une solution finale.

- Alors, **mine**, (exercice20) tu as mis la six et la sept. Alors la six, c'est : **prendre ce qui appartient à autrui**. Pourquoi, tu as mis la six ?

- **Mine**, c'est quoi, déjà ?

- Toi, tu as proposé, la sept : **Partie centrale d'un crayon, faite de graphite, qui sert à écrire**.

- Ah oui.

- Et, tu as mis la six : **prendre ce qui appartient à autrui**.

- Ah ben, non, ce n'est pas ça !

- Ben, oui, je suis d'accord avec toi ! [...]

- Ben, c'est **aspect du visage qui reflète**, ben, c'est pas la mine, ben la mine qui explose en guerre ! Je sais pas si ça s'écrit pareil (presque inaudible)

- Oui, mais on ne te propose pas ça comme définition, parce que tu as plusieurs sens, oui, je suis d'accord !

- (lit les définitions) *ben, c'est la quatre alors.*

- **Panneau mobile que l'on rabat devant une fenêtre**⁴⁷

- Ben, non (10 secondes) ben, c'est la neuf.

- Ça sert à creuser ou à casser, une mine ?

- Ah ben, non... ben, y a pas de...

- Si, c'est la deux : **aspect du visage qui reflète l'état de santé ou les sentiments**. Si je te dis que tu as bonne mine, qu'est-ce que cela veut dire ?

- Ah oui !!!(rire)

- D'accord ? Mais effectivement dans les définitions qui sont proposées, on ne propose pas la mine qui explose, mais on te propose d'autres définitions !

- D'accord. (Tristan)

... tu te souviens comment tu as travaillé pour les trouver tes définitions ?

- Ben, en fait au début, euh... j'avais trouvé que **l** pour **voler**, je savais pas qui... je savais pas... du coup, j'ai passé **pic** et je savais pas ce que cela voulait dire **pic**... et je voulais trouver le premier, mais après, **la mine**.

- **mine**, tu as mis : **outil pointu, à manche, qui sert à creuser ou à casser**.

- Oui, ben j'ai faux ?

- Oui, est-ce que c'est un outil, **une mine** ?

- Oui, ah ben non, c'est, c'est **une mine**, c'est, c'est **la mine**.

- Toi, tu as mis : **Aspect du visage qui reflète l'état de santé ou les sentiments** donc ça c'est bien et l'autre, c'est la mine de ton crayon : **Partie centrale d'un crayon, faite de graphite, qui sert à écrire**.

- Mais, je pense, je ne pensais pas à ...

- Tu pensais à quoi, toi ?

- **Mine**. (5 secondes) c'est à la guerre, **la mine**....

- **La mine** qui saute ?

- Oui, voilà !

- Ou **la mine** que tu creuses ?

⁴⁷ Tristan propose des réponses fausses quand c'est lui qui lit, mais quand je relis, il dit « ben non » !

- Oui, les deux, ben (rire) ben, **la mine**... oui, dans la guerre, quoi. Quand y a ... **la mine**

- Donc, l'outil ça t'a fait penser à ça ?

- Oui, voilà !(Nolwenn)

Les élèves *entre-deux* éprouvent des difficultés à reconnaître qu'un même mot puisse avoir des sens différents. Le problème est crucial avec l'homonymie. Les homophones concernent les mots : *mets – mais – mes – met* ; *sans – sang – cent* ; *moi - mois* ... mais d'autres possibilités apparaissent : *geai/j'ai/jet* ; *avoir/à voir* ; *dans : d'en* ; *de/deux*... « Ce principe, confortable pour le lecteur expert puisqu'il permet d'accéder instantanément au sens des homophones, alourdit la tâche du scripteur débutant » (Cogis, 2005, p. 146).

1.3.4 Les élèves *entre-deux* et l'homonymie

On appelle homonyme des mots qui ont la même prononciation mais en général des orthographes différentes. Réussir l'item 33 (six sur sept homophones grammaticaux doivent être écrits correctement) nécessite la capacité à identifier la nature du mot et la mémorisation de l'orthographe qui lui correspond. « *C'est souvent l'identification de la nature du mot qui pose problème aux élèves* » (évaluation nationales des acquis des élèves en CM2, livret du maître, Mai 2012, p. 19). C'est pourquoi, nous comparerons également les résultats de l'exercice onze (distinguer les mots selon leur nature) et l'exercice treize (écrire sans erreur les homophones grammaticaux)

Elèves <i>entre-deux</i>	Item 33	Exercice 11	
		Nombre de bonnes réponses sur 5 items	Item 43
Romain	9 ⁴⁸	0/5	9
Tristan	9	1/5	9
Ilona	9	2/5	9
Liza	1	2/5	9
Nolwenn	1	4/5	9
Johan	9	3/5	9

En lisant les écrits des élèves *entre-deux*, de nombreuses autres confusions sont présentes. Est-ce la reconnaissance de la nature des mots qui pose la première difficulté ?

⁴⁸ Code 1 : bonne réponse ; Code 9 : autres réponses

1.3.4.1 Les homonymes grammaticaux

Commençons par l'analyse de l'item quarante-trois sur les homophones grammaticaux : *s'en, sans, la, l'a, là*. Je n'ai interrogé que Liza⁴⁹ pour essayer de connaître les raisons de ses erreurs. Certes, beaucoup d'erreurs étaient commises chez tous les élèves *entre-deux* mais il me semblait qu'il y avait d'autres priorités et le temps passait vite...

- « *La belle au bois dormant découvre un fuseau mais ne sait pas sans servir* » *Es-tu capable de te corriger, ici ?*

- *Oui, s'e-n*

- *Bravo !*

- *Parce qu'on, ben, avant... on vient de travailler sur les sans, sens, sang...*

- *Ah oui, d'accord ! Là, maintenant ?*

- *Non, y a une semaine !*

- *Eh bien, c'est très bien ! (Liza)*

En revanche au fil de la relecture des livrets d'évaluation, un certains nombres de confusions est relevé.

❖ Eu et eux

Voici une confusion souvent rencontrées, la confusion entre le son [y] de *ils ont eu* et le [ø] de *eux* :

- Johan : *les singes jouaient entre eu ; les visiteurs ont eux peurs.*
- Nolwenn : *la biche a u peur ; Ils jouaient entres eus.*
- Ilona : *les singes jouaient entre eu.*
- Liza : *Les visiteurs ont eux peurs.*
- Tristan et Romain ne font pas de confusion.

Quelque soit l'élève *entre-deux* interrogé, il répond : *je ne sais pas*.

⁴⁹ Liza fut l'élève *entre-deux* qui permit de mettre en place l'entretien exploratoire.

-
- **Les visiteurs ont eux peurs.** Pourquoi, as-tu mis un **x** à **eu** et un **s** à **peur** ? Madame ... a barré, pourquoi a-t-elle barré ? Est-ce que tu sais ?
- C'est au ... ben...
- Oui.
- J'ai mis au pluriel, vu qu'il y a **des visiteurs**.
- C'est vrai mais le problème, c'est que, ça c'est un verbe, il est conjugué à quel temps ? Est-ce que tu reconnais ? Est-ce que tu sais quel est le verbe ?
- Passé-composé.
- Ca, c'est le temps : passé-composé, d'accord mais, ça, c'est quel verbe ?
- **Avoir.**
- Oui, qui est conjugué au passé-composé. Et le participe passé, c'est **eu**, **e-u**. D'accord ? Là, qu'est-ce que tu as écrit ? Si tu lis ça tout seul : **eux** ; Comment est-ce que tu le lis ?
- (4 secondes) [y]
- Non, cela ne se lit pas [y].
- (5 secondes)
- Si je t'écris une phrase comme ça. Tu vas la lire : **ils se battent entre eux**.
- Ah oui, **ils se battent entre eux**.
- Voilà ! Avec un **x**, ça se lit [ø]. Si tu voulais mettre au pluriel et que ça fasse toujours [y], il faut mettre un **s** parce que c'est le participe passé du verbe **avoir**. (Tristan)
- ❖ Peu/peut/peux
- **un peu**, comment cela s'écrit ? (un peux)
- **un espace p..e...u**
- Oui, là, tu as confondu avec quoi ?
- Ben, euh..... le verbe. (Ilona)
- Alors **un peux**, qu'est-ce que tu as écrit, ici ?
- Heu, ben... un adverbe.
- Et ça s'écrit comment, l'adverbe ?
- Je suis pas sûr, **p-e-u**

- Oui, très bien. **P-e-u-x**, ça existe, en français. Est-ce que tu sais ce que c'est ?

-.....

- C'est le verbe **pouvoir**, au présent, **je peux**, ça s'écrit **p-e-u-x** ; donc tu as dû confondre avec le verbe, là. (Romain)

- **Un peut**, comment tu l'écris puisque c'est l'adverbe ?

- Sans **t**. (Romain)

❖ Entre

Les singes jouaient **entres** eux : Nous demandons aux élèves **entre-deux** pourquoi ils écrivaient **entre** avec un **s**...

- Pourquoi, as-tu mis un **s** à **entre** ?

- Ben, qu'est-ce qui **entre**, c'est **ils** qui **entre**

- Ben, alors, du coup, pour toi, c'est le verbe **entrer** ?

- Ben, oui... ben, je sais pas.

- Il est où le verbe dans cette phrase ?

- **Jouaient**, je peux pas dire que c'est deux verbes.....

- Alors c'est quoi **entre** ?

- Un adjectif.

- Non, une préposition. (Ilona)

- Voilà. Comment écris-tu **entre** ? (**entres**)

- Euh, ben, c'est le verbe **entrer** et puis... ben, je sais pas...

- Oui, ça peut être le verbe **entrer** qui est conjugué à la première personne, par exemple si je dis **j'entre**.

- Ah oui

- Et si tu dis **entre les chaises**, c'est une préposition et c'est invariable. Donc en fait il faut reconnaître si c'est une préposition ou un verbe. Tu te souviens pourquoi tu as mis un **s** à **entre** ?

- Ben, parce que c'était **il** avec un **s** (Romain)

❖ Mais/mes/mai

-
- Alors, **il avait peur mes moi aussi**. *Qu'est ce que tu as écrit, m-e-s ?*
- Ben, je suis pas sûr, mais je crois qu'à la place, il faut écrire **m-a-i-s**.
- Oui, très bien. Et qu'est-ce que c'est que ce mot (**mes**), tu sais comment il s'appelle ?
- Non. (Romain)

❖ Est/ai

- **il ait interdit : a-i-t**.
- Ben, je croyais que c'était le verbe, ben, non parce que ça aurait fait pareil.
- Pourquoi as-tu écrit **a-i-t** ? Tu as cru que c'était quoi ?
- (5 secondes) euh, ça (inaudible) c'est le verbe être, oh la, la !!
- Qu'est-ce que tu as écrit comme verbe ?
- Ben, le verbe **avoir**.
- Ben, oui⁵⁰ (Tristan)

❖ Ses/c'est

- Tu as écrit : **c'est muscle son dure**. *Qu'est-ce que tu as écrit là ?*
- **Ses muscles sont durs**.
- Ok, alors, quand on dit ses muscles, quand ils sont à soi, ça s'écrit comment ?... Quand c'est l'adjectif possessif ?
- Euh (3 secondes) ah oui... s euh, oui **s-e-s**

❖ Son/sont

Ici, Nolwenn peut plus ou moins expliciter la règle mais au passage à l'écrit, elle se trompe.

- Hum et quelle est la différence entre **son, s-o-n** et **sont ; s-o-n-t** ?
- (4 secondes) **s-o-n-t** ?
- Oui.
- Ben, c'est le verbe... **sont**... **être**, le verbe **être**.
- Oui
- **son**, ben c'est le sien.

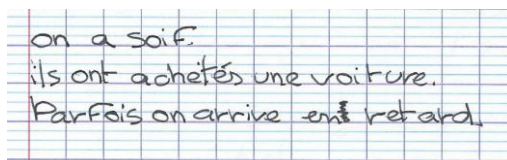
⁵⁰ Pour m'assurer de sa compréhension, j'aurai dû lui faire épeler le mot.

-
- *Oui, ça s'appelle comment ce petit mot, tu sais comment il s'appelle ?*
 - **son** (presque inaudible) *Ah oui, c'est le, la : **mon, ton, son ; ma, ta sa.** (presque inaudible)
(5 secondes) adjectif possessif ?*
 - *Oui, ce sont des adjectifs possessifs. Donc, ici, qu'est-ce que tu aurais dû mettre ?*
 - (2 secondes) **sont** ben (6 secondes) **t** ? (Nolwenn)

❖ On/Ont

Emma et Ilona font l'erreur : *les singes on eu peur*. Liza orthographie correctement mais lors de l'entretien, j'essaie d'en savoir plus :

- *Comment, vas-tu écrire ? Alors, écris ici : **on a soif ; ils ont acheté une voiture ; Parfois, on arrive en retard.***



- *Ben, non...*
- *Vas-y, je t'écoute !*
- *Non, rien.*
- *Pourquoi, as-tu hésité, ici ?*
- *Ben, je croyais que c'était... non. Je croyais que c'était juste un **t** mais non, j'ai mis **on**, c'est bon.*
- *Pourquoi, tu aurais mis un **t** ?*
- *Je ne sais pas. Parce que...*
- *Quand est-ce qu'on met un **t** ? Est-ce que tu sais ?*
- *Quand c'est **il** avec un **s** ... quand ils sont plusieurs. (Liza)*

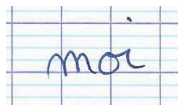
1.3.4.2 Les homonymes lexicaux

❖ Moi/mois

- *Le mois de juillet, le mois de janvier, le mois de juin, ça s'écrit comment ?*

- (8 secondes) **m-o-i**

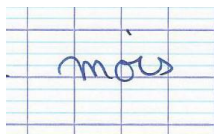
- Non, quand tu vois ça, qu'est-ce que c'est ?



- Ben, **moi, moi.**

- Oui.

- Et quand tu vois ça, c'est ?



- Le mois. (Johan)

- D'accord **au moi**, qu'est-ce que tu as écrit, là ?

- Moi ? **Moi**

- Oui, c'est bien. Pour le **mois de juillet**, qu'est-ce qu'il faut ?

- Un s.

- Et quand est-ce que tu écris **moi, m-o-i** ?

- Quand c'est **moi.** (Nolwenn)

❖ Bêtes/bettes

- Oui. Ici, tu as écrit **bête**, comme cela. Est-ce que tu sais pourquoi ?



- (10 secondes)

- Quand ça s'écrit comme ça, tu sais ce que c'est ?

- Non.

- C'est un légume que tu manges. Est-ce que tu as déjà mangé des bettes ou des cardes, c'est un autre mot ?

- Oui.

- Alors, ça c'est le légume et l'animal, ça s'écrit **b-ê-t-e**, mais tu as raison, car au niveau des sons, on entend la même chose. (Johan)

❖ Mettre/maître/mètre

- Alors, là, qu'est-ce que tu as confondu dans cette phrase ? (exercice7)

- **un voleur et son mettre**, ben **mettre** ; **maître** (correction écrite par Mr ...). Ben, **maître** euh, le **mètre** pour mesurer, oui, je me suis pas (inaudible)

- Toi, là, qu'est-ce que tu as écrit ?

- **mettre**

- **mettre**, ok, c'est quoi, en fait ?

- Ben, le **mettre** pour.... Le **mettre** pour mesure ?

- Non, le mètre pour mesurer, ça s'écrit comme ça.



- Ah ben, non. Je suis allée vite.

- **mettre** comme ça, est-ce que tu sais ?



- Ça existe, tu sais !!

- Ah oui ! **mètre** comme ça, ça sert à mesure. **mettre** comme ça....

- C'est le verbe **mettre**.

- Ah oui **mettre**, ah oui !!

- D'accord ! **Je mets le couvert**, c'est le verbe **mettre**. **Nous mettons, les affaires dans la boîte**, c'est aussi le verbe **mettre**.

- Ah oui, d'accord.

- Ça le **maître**, c'est ton maître à toi, Mr..... D'accord ?(Nolwenn)

1.3.5 Conclusion

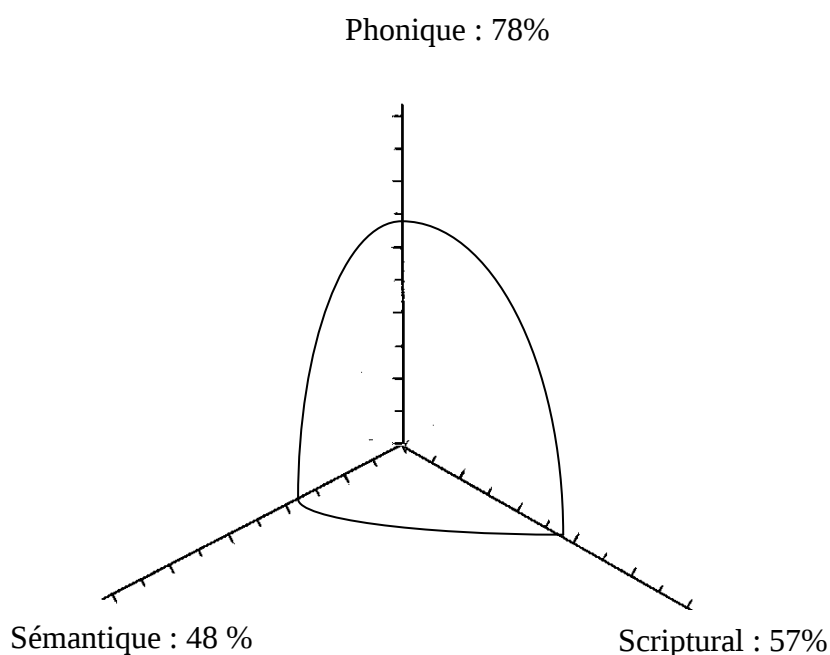
Nous voici arrivés au terme de notre analyse effectuée grâce au *modèle systémique et développemental*. Cette première exploration permet quelques constats au sujet des élèves entre-deux.

➤ Ils sur investissent le champ phonique.

-
- De nombreuses confusions sont présentes dans les concepts grammaticaux.
 - On constate un manque d'ouverture afin de percevoir qu'un mot puisse avoir plusieurs sens, cette difficulté à se décentrer n'aide pas à accepter, intégrer le point de vue d'un autre.
 - Ils montrent une volonté pour répondre à la demande coûte que coûte.
 - Les stratégies de résolution sont élaborées par tâtonnement et de façon intuitive.

Le *modèle systémique et développemental* propose d'analyser les profils des élèves à l'aide de deux interprétations possibles :

- Soit les élèves ont une entrée défaillante par rapport aux deux autres, ce qui est le plus souvent le cas des élèves *en difficulté*. Nous avons vu que l'élève surinvestissant une entrée est nommé : *le devineur, le faussaire ou le déchiffreur*.
- Soit le déséquilibre est présent au regard de ce qui est attendu d'un élève de CM2 qui réussirait. Avec les élèves *entre-deux*, nous sommes dans ce cas de figure. Ils investissent le champ phonique (est-ce la conséquence d'un enseignement essentiellement phonique en classe de CP ?) et obtiennent des résultats autour de la moyenne pour le champ sémantique et scriptural. Ce déséquilibre peut d'autant plus questionner qu'il dure depuis le CE1.



Nous sommes donc dans un pseudo-équilibre car les performances sont à peu près équivalentes sur les trois entrées mais nous sommes tout de même dans un registre où à aucun moment, l'élève ne peut s'appuyer sur une force qu'il aurait par rapport aux deux autres. Les élèves *entre-deux* n'arrivent pas à compenser, à trouver leur point fort qui permettrait de surmonter les obstacles épistémologiques. Est-ce parce qu'ils ne sont pas dans une maîtrise suffisamment bonne d'un ou deux piliers ? Cette maîtrise de surface ne compense pas les manques qui leur permettrait d'aller en profondeur dans la compréhension du fonctionnement de la langue. Est-ce une faiblesse au niveau de leurs stratégies ? Savent-ils comment et où trouver les informations pertinentes ? Autant de questions qui poussent à affiner plus encore, dans un premier temps, le domaine de la lecture. De plus, le matériel de terrain recueilli à l'aide des entretiens des enseignants et des élèves ainsi que leurs résultats écrits dépasse le *modèle systémique et développemental*. Ce cadre de pensée affine le profil de lecteur-scripteur de l'élève *entre-deux* mais n'épouse pas la totalité de ce que pourrait être ces élèves. En effet, les réponses orales des élèves ou les éléments de réflexion fournis par les enseignants pousse la recherche vers des référents de pensée autres que ceux initialement choisis. Dans un

premier temps, les ouvrages de Judith Lavigne et de Jocelyne Giasson aident à approfondir les mécanismes d'inférence en lecture de ces élèves.

2 Au-delà du *modèle systémique et développemental* : peut-on affiner le profil de lecteur-scripteur de l'élève *entre-deux* ?

Les conclusions de cette première analyse amènent à penser que les élèves *entre-deux* seraient des élèves se situant dans une *phase élémentaire* dans l'apprentissage de la langue écrite. En effet, par l'intuition et le tâtonnement, ils réussissent à obtenir des réponses correctes. Mais dès qu'une notion plus spécialisée est abordée ou une notion qui demande une maîtrise un peu plus importante des concepts, ils sont exclus, comme si le traitement de la langue française - que ce soit en lecture ou en production d'écrits - exigeait plusieurs niveaux. Le premier traitement consisterait à assembler les mots, à faire en sorte que qu'ils puissent faire du sens. Celui-ci est abordé par les élèves *entre-deux*. Mais il y a un niveau plus élevé, un niveau de connexion entre les mots ; un niveau de compréhension des règles qu'ils doivent utiliser... et qui ne semble pas accessible pour eux. Nous avons vu que peu de stratégies sont mises en œuvre, ou bien elles sont extrêmement simples. Sur le plan du raisonnement, on sent bien qu'ils sont dans l'imitation ou la reproduction de modèles qu'ils ont préalablement repérés mais ils ne sont pas dans une autonomie cognitive sur la construction d'un écrit. Les élèves en grandes difficultés ont du mal à accéder à ce premier niveau de traitement. Leur production d'écrits vont être illisibles ou incompréhensibles. Ils n'accèdent pas au premier niveau de traitement contrairement aux élèves *entre-deux* qui y accèdent et arrivent ainsi à se débrouiller dans plusieurs situations d'écrits. Mais plus la situation exige une profondeur, une spécialisation dans la compréhension des concepts, plus ils semblent ne pas pouvoir y accéder (ce qui est caractéristique avec les homonymes). En effet, produire un écrit nécessite et exige un traitement plus élaboré que celui de la *phase élémentaire*. Ecrire exige une compréhension au niveau des concepts de *que je suis en train d'écrire...* ils n'y arrivent pas ou ce n'est pas automatisé. Ces constats ou ces réflexions poussent à aller plus loin en affinant davantage leurs caractéristiques dans un premier temps en lecture avec un travail de recherche autour des inférences : « Pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est à dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte » (Giasson, 2012) et dans un deuxième temps avec une réflexion sur les attitudes cognitives que nous avons pu

observer lors de l'entretien. A de nombreuses reprises dans les analyses de correction proposées par le ministère, la notion d'*automatisme* est soulevée. « L'étude des automatismes s'inscrit dans le prolongement direct du changement de perspective dont la psychologie a été le cadre » (Perruchet, 1988, p. 7). Ces nouveaux chemins, basés sur des hypothèses, vont-ils permettre d'élaborer un autre niveau de compréhension des élèves *entre-deux* ?

2.1 Les variables permettant l'inférence en lecture : qu'en est-il pour les élèves *entre-deux* en CM2 ?

« L'inférence est au cœur de la compréhension en lecture. Toute lecture donne lieu à des inférences : les auteurs ne décrivent pas les situations dans les moindres détails, mais laissent des blancs que les lecteurs doivent combler. A défaut de cette capacité d'inférer chez le lecteur, les messages seraient saturés de détails mineurs » (Giasson, 2012, p. 236). Dans les évaluations nationales, trois exercices sont consacrés à la lecture. Dans le premier exercice, cinq items sur neuf concernent les inférences ; dans le deuxième quatre sur six et dans le dernier deux sur trois. Quelques questions concernent la recherche d'informations explicites sans avoir à en inférer de nouvelles ; quant aux autres, elles concernent la maîtrise ou non des inférences et correspondent à 93,3% des questions de lecture. Quelles sont les réponses données à ces items par les élèves *entre-deux* ? Les deux pourcentages les plus forts aux questions concernant les inférences sont : 43,58% de bonnes réponses et 35,8% d'autres réponses. Ces autres réponses comme le pourcentage de bonnes réponses « témoignent d'une maîtrise insuffisante de la connaissance ou de la compétence évaluée » (évaluation nationale des acquis des élèves en CM2, livret du maître, Mai 2012, p. 2).

Au vu des résultats, il semble intéressant de pousser l'investigation plus loin afin de comprendre où se situent les forces et les faiblesses des élèves *entre-deux* dans leur maîtrise des inférences. Le travail de recherche de Judith Lavigne va permettre l'approfondissement et l'affinement des résultats. Dans un premier temps, elle met en avant deux catégories d'inférences :

➤ Les inférences de cohérence.

Elles permettent à l'élève de construire un sens cohérent au texte grâce aux liens qu'il peut établir entre ce qui est écrit et sous-entendu par l'auteur. Prenons un exemple : la facilité avec laquelle les lecteurs génèrent les inférences anaphoriques est fondamentale pour accéder à une

compréhension approfondie du texte ; facilité difficilement accessible pour les mauvais compreneurs (Lavigne, 2008, p. 61).

- Les inférences élaboratives « enrichissent la représentation mentale du texte » (Giasson, 2012, p. 239). L'élève entre dans ce processus à l'aide de ses propres connaissances et du lien qu'il peut créer avec les informations tirées du texte.

Après avoir défini les inférences, Judith Lavigne cherche à « dégager les facteurs favorisant la réussite en inférences à la fin du primaire » (2008, p. 171). Pour chaque inférence, les résultats des enquêtes révèlent quatre variables nécessaires à la maîtrise de chaque type d'inférences : « Pour la génération des inférences de cohérence les habiletés sont, en ordre : les habiletés inférentielles à l'oral, la fluidité, les capacités de la mémoire de travail et les stratégies de résolution. Alors que les quatre variables d'importance pour les inférences élaboratives sont, en ordre : les habiletés inférentielles à l'oral, les stratégies de résolution, les habiletés en vocabulaire et la fluidité. Ce résultat suggère que ces variables n'interviennent pas de la même façon lors de la génération des deux types d'inférences, bien qu'elles soient impliquées dans les deux processus » (Lavigne, 2008, p. 210).

Où se situent les élèves *entre-deux* rencontrés au cours de l'enquête de terrain ? Afin de caractériser les élèves *entre-deux*, nous allons faire correspondre leurs résultats avec les variables proposées par Judith Lavigne, à savoir : les habiletés inférentielles à l'oral, la fluidité, les capacités de la mémoire de travail, les stratégies de résolution, les habiletés en vocabulaire, sans, dans un premier temps, se préoccuper de leur ordre préférentiel. Les résultats des élèves *entre-deux* proviennent de leurs écrits lors de l'évaluation nationale ainsi que des réponses orales apportées lors de l'entretien qui eut lieu après les épreuves écrites. La fluidité, les stratégies de résolution, les habiletés en vocabulaire... sont des données pédagogiques. La mémoire de travail est d'un autre registre, elle appartient davantage au domaine de la psychologie cognitive. Comme ce domaine sera abordé dans la suite de cette recherche, nous retrouverons cette variable dans la partie suivante.....

2.1.1 Les habiletés inférentielles à l'oral

La capacité à générer des inférences à l'oral est la variable qui permet le plus de prédire les résultats concernant les inférences en lecture (Lavigne, 2008). Jocelyne Giasson montre que les élèves s'engagent plus facilement dans une tâche d'inférence s'ils n'ont pas à lire eux-

mêmes le texte (Giasson, 2012, p. 241). En effet, « certaines études réalisées montrent que les mauvais compreneurs éprouvent non seulement de la difficulté à générer des inférences lors de la lecture de textes, mais également lors de la compréhension orale, ce qui montre clairement que les difficultés vécues par ces enfants lors du processus de génération d'inférences ne sont pas attribuables aux lacunes de leurs mécanismes de lecture, mais plutôt à un problème de compréhension du langage » (Lavigne, 2008, p. 67).

Afin de connaître les résultats des élèves *entre-deux* en inférence orale, un test de compréhension orale leur a été proposé car les évaluations nationales ne permettent pas de répondre à cette question. Le texte choisi est proposé par les évaluations nationales de 2010. Je leur ai présenté oralement le texte et leur ai explicitement dit avant de commencer la lecture que je leur demanderai de faire un résumé du texte. Mon premier objectif lors de l'entretien était simplement de m'assurer de leur compréhension orale et « le meilleur moyen de savoir ce que celui-ci a compris de sa lecture est probablement de lui demander de raconter l'histoire qu'il a lue dans ses mots. Le rappel oblige l'élève à sélectionner les éléments importants, à les placer dans l'ordre et à faire des inférences pour présenter une version cohérente de l'histoire [...] ce qui nous renseigne sur son habileté à générer une représentation globale du texte » (Giasson, 2012, p. 172).

Voici quelques extraits des résultats des élèves *entre-deux* de CM2 :

C'est quelqu'un qui monte en haut des rochers et qui regarde la mer et qui... après, elle s'accroche et elle regarde la ruine et puis y a ... un petit garçon à lunettes qui lui avait dit qu'il y avait des lianes et que c'était sale là-bas. (Romain)

- Elle a vu un oiseau qui tournait dans le ciel.

- Oui.

- Elle est montée en haut des rochers.

- Oui

- Euh... elle a vu la mer..... elle a vu la mer qui était belle..... elle a vu des rivières d'algues.... Des rivières.... Des torrents.... J pense que c'est des rivières... euh..... elle a vu un château en ruines... que le petit garçon lui avait parlé... (Johan)

- Ben, euh... je sais plus trop, ben, ce que vous avez dit au début, là. Ben, qu'elle, qu'elle poursuit un oiseau... ah, comment dire ? Qu'elle, qu'elle...ben, je sais pas comment dire.
(Ilona)

- Ben, c'est pas... j'ai compris qui y avait un oiseau... au-dessus d'une falaise qui faisait des ronds.

- Oui.

- Puis, la petite fille, elle a été, ben, elle a grimpé, elle s'est écorchée les mains puis les genoux puis pour pas attraper le vertige, elle a fermé les yeux, elle a senti, elle a senti la mer.
Euh, y a quoi d'autre (presque inaudible) (Tristan)

- Ils sont à la mer.

- **Ils sont**, c'est qui **ils sont** ?

- L'oiseau après j'ai pas J'ai pas, c'est qui le deuxième qui fermait les yeux, parce qu'il y avait une fille...

- Lullaby

- Oui, voilà, eh ben, Lullaby, et ben déjà, je pense que ça devait être haut et... Lullaby, il fermait les yeux de l'oiseau et Comme, il avait le vertige, il, du coup, ça le griffait, ben, ça, voilà... ça parle d'une (7 secondes)

- Ça parle de quoi aussi ? A la fin, ça parle de quoi ?

- Ben, d'une maison. (6 secondes)

- Elle est comment, la maison ?

- hum (8 secondes) Elle était (10 secondes)

- Elle est en bon état ? Elle est comment ?

- Elle n'est pas en bon état.

- Elle est en quoi ? Ça s'appelle comment les maisons qui ne sont pas en bon état ?

- Ben, c'est en rune.

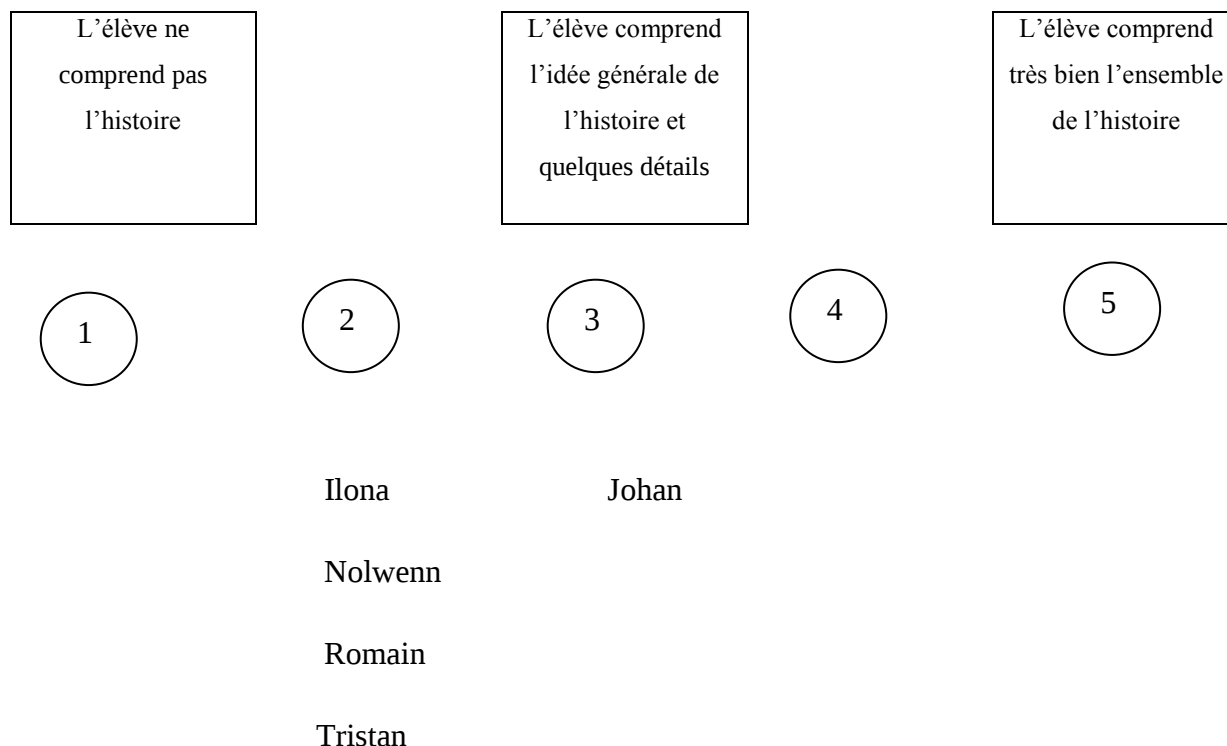
- En **ruine** !!

- **ruine** voilà !

- Qu'est-ce que cela veut dire ?

- Qui, ben, quand... quand l'herbe n'est pas rasée, quand ce n'est pas tondu, ben... un peu moche... les carreaux cassés... (Nolwenn)

Une grille d'évaluation proposée par Jocelyne Giasson permet de situer les élèves *entre-deux* rencontrés : « L'évaluation du rappel se fait à partir d'une grille qualitative qui présente une échelle simple à trois niveaux permettant toutefois de situer un lecteur entre deux niveaux » (2012, p. 172).



Nous constatons que quatre élèves sur les cinq se situent au niveau 2⁵¹. Face aux résultats, assez moyens, quelques commentaires sont à prendre en considération :

- ✓ Cet exercice se trouvait en fin d'entretien : une certaine lassitude a-t-elle provoquée ces résultats ? Même si le fait que ce soit moi qui lise le texte leur plaisait. Seuls Agathe et Emma (bonnes élèves) ont réussi cette épreuve en sachant faire un résumé cohérent.
- ✓ « L'évaluation de la lecture orale se fait habituellement avec un texte de type narratif » (Giasson, 2012, p. 169) mais est-il trop difficile ? Il provient également des

⁵¹ Liza n'a pas de résultats car lors de l'entretien exploratoire, je n'avais pas encore choisi de proposer aux élèves cet exercice de compréhension orale.

évaluations nationales CM2 des années passées et était destiné à de la compréhension écrite.

Jacques Tardif rappelle que la mémoire sélectionne les informations qui lui paraissent les plus fonctionnelles pour la tâche à réaliser et ainsi élimine une grande partie des informations de la situation initiale. Voilà pourquoi, lorsqu'il doit rappeler un texte qu'il vient de lire, un lecteur ne mentionne qu'une très petite partie des informations qu'il a lues. Il sélectionne des informations qui lui semblent constituer l'essence même du texte et élimine toutes celles qui lui semblent secondaires, redondantes ou encore superficielles (Tardif, 1999, p. 158). Les élèves *entre-deux* sélectionnent malgré tout beaucoup les informations comme nous le constatons lorsque nous leur demandons de résumer les textes soit lu à voix haute soit lors de l'exercice de compréhension orale. Ne risquent-ils pas d'être confrontés à davantage de difficultés au collège lorsque les textes s'allongeront, se complexifieront... Malgré tout, même si les résultats sont à utiliser avec prudence, ils montrent que ces élèves se situent *sous la moyenne en inférences à l'oral*. Etudions maintenant les résultats concernant une autre variable afin de progresser dans une meilleure caractérisation des élèves *entre-deux* dans leur capacité à inférer.

2.1.2 La fluidité

La fluidité est donc une autre variable favorisant la génération des inférences. Cette fluidité comme l'identification rapide des mots peuvent sembler être des facteurs favorisant la compréhension. Or, les études menées par S.G Paris montrent que ce sont plutôt les habiletés langagières qui influenceraient la compréhension car « le manque de fluidité est corrélé à une faible compréhension, mais une bonne fluidité ne l'est pas nécessairement à une bonne compréhension » (Paris, 2005 cité par Giasson, 2012, p. 219).

Lors de l'entretien, les élèves ont lu un texte à voix haute ; texte également issu des évaluations nationales de 2010. Afin de tester la fluidité, j'ai noté le nombre de mots lus en une minute et en trois minutes. J'ai relevé les résultats pour les trois catégories d'élèves : les *bons*, les élèves *en difficulté* et les élèves *entre-deux* afin de pouvoir comparer leurs résultats.

Nous présentons un tableau récapitulatif :

	Temps mis pour lire le texte	Nombre de mots lus en une minute	Nombre de mots lus en trois minutes	Moyenne de mots lus en une minute
Elèves <i>bons</i>	4 min 20	134	425	141
Elèves <i>en difficulté</i>	7 min 18	84	261	86
Elèves <i>entre-deux</i>	5 min 20	97	305	101

D'après Giasson, 2012, p. 331

En observant le tableau, nous constatons que :

- ✓ Les temps les plus longs correspondent aux élèves *en difficulté*.
- ✓ Pour les élèves *en difficulté* et les élèves *entre-deux*, on remarque une certaine constance entre les mots lus en une minute et la moyenne des mots lus en trois minutes. Les élèves *en difficulté* progressent de deux mots, les bons élèves de sept mots et les *entre-deux*, quatre mots ; ce qui signifie que tous les élèves prennent de l'assurance en entrant dans le texte mais les *bons* élèves qui déjà lisent plus vite et plus de mots en une minute, gagnent sept mots (cent trente-quatre mots/minutes à cent quarante et un mots), les élèves *en difficulté* (quatre-vingt-quatre à quatre-vingt-six mots) progressent de deux mots et les *entre-deux* (quatre-vingt-dix-sept à cent un mots) de quatre mots.
- ✓ Au niveau du temps mis pour lire le texte, les élèves *entre-deux* se rapprochent davantage des *bons* élèves mais en nombre de mots lus en une minutes ou en trois minutes davantage des élèves *en difficulté*. En caricaturant, nous pourrions dire : *ils lisent vite mais ils font de nombreuses erreurs car le nombre de mots erronés correspond à celui des élèves en difficulté*. Ils agissent comme s'ils avaient compris qu'un bon lecteur doit lire vite, avancer, même s'il manque des éléments de compréhension. Cette caractéristique les gêne-t-elle pour générer des inférences de cohérence et élaboratives ? En effet, même si la variable de fluidité ne se situe pas au même niveau d'importance, elle joue un rôle dans les deux types inférences.

Cherchons à savoir ce qui peut provoquer des difficultés dans l'acquisition de la fluidité.

J. Giasson (2012, p. 220) soulève que « les causes des problèmes de fluidité peuvent se classer en trois catégories : le manque de maîtrise des habiletés de décodage ; la déficience

relative du lexique orthographique et la faiblesse du vocabulaire oral ». Dans un premier temps, nous essayerons de cerner ce qui peut caractériser les élèves *entre-deux* pour les deux premières catégories : le manque de maîtrise des habiletés de décodage et la déficience relative du lexique orthographique. Le vocabulaire étant également nommé par Judith Lavigne comme variable permettant de tester les capacités d'inférences des élèves, le vocabulaire oral sera pris en compte avec l'ensemble du vocabulaire.

2.1.2.1 Le manque de maîtrise des habiletés de décodage

Afin de saisir leur habileté au décodage, une analyse des erreurs phonologiques à l'oral et à l'écrit va être proposée. A l'oral, les erreurs ont été notées lors de la lecture *l'arbre qui chante* de Bernard Clavel. A l'écrit, les erreurs ont été relevées sur le livret d'évaluation.⁵²

Elèves <i>entre-deux</i>	A l'oral	A l'écrit
Romain	Luissante (luisante) ; volour (velour) ; et (en) ; non (mon) ; moucha (boucha)	Je n'y coroyait (je n'y croyais) ; heurevoir (au revoir) ; biantes(brillantes) ; bagette (baguette)
Tristan	Afin (enfin) ; je vais (je fais) ; se fit (se mit) ; osser (oser) ; conflice (complice)	Posson (poisson) ; ampeux (un peu)
Ilona	Lunthier (luthier) ; s'avinça (s'avança) ; tu peux (tu veux) ; il ne te mordera (il ne te mordra)	Les gardillins
Liza	Fen (feu) ; vouleur (velour) ; sursant (sursaut)	Resemble (ressemble) ; ont eux peurs (ont eu peur) ; bagette (baguette)
Nolwenn	Sursant (sursaut) ; lutin ou luthière (luthier) ; possa (posa) ; luissant (luisant) ; rougir (rugir)	Essailler (essayer) ; gérir (guérir) ; gardillins (gardien) ; surveillance (surveillance) ; a u peur ;
Johan	Nous (non) ; girard (gérard) ; mach, magicien (musicien)	Suvivre (survivre) ; du broui (bruit) je ne fairai (ferai) ; ont eux peur (ont eu peur) ; surveillent (surveillent) ; bagette (baguette)

Certes, quelques erreurs reviennent régulièrement : le s entre deux voyelles, le rôle du u avec la lettre g ; la différence entre le son [y] et le son [ø]. Ces erreurs sont-elles suffisantes pour affirmer que les élèves *entre-deux* ont des difficultés en décodage ? Certes, ces erreurs sont présentes mais elles ne semblent pas fondamentales. En revanche, en lecture à voix haute, les élèves *entre-deux* font des hésitations, des sauts de mots, des modifications surtout sur les mots courts ... La recherche de Judith Lavigne met en garde : « il apparaît que l'habileté à décoder les mots et la fluidité ne sont pas deux mesures interchangeables et qu'il y a tout intérêt à prendre en compte la fluidité dans les études sur les inférences même si les

⁵² Ces erreurs ne sont pas toutes relevées dans la correction proposée par le ministère de l'Éducation Nationale.

habiletés de décodage pourraient ressortir comme un facteur plus important pour la génération d'inférences chez les plus jeunes » (Lavigne, 2008 p. 206). En revanche, « il existe un seuil de lenteur qui constitue un indice d'enfermement dans un déchiffrement mal maîtrisé par le lecteur. Cette lenteur n'est pas signe de manque d'intelligence. Au contraire, elle signale le désir de bien s'approprier le sens. Elle est donc au contraire du côté de l'intelligence » (Barataud, 2004, p. 4). Judith Lavigne poursuit : « L'identification adéquate et rapide de chaque mot écrit n'entraîne pas automatiquement la compréhension du message véhiculé [...] En effet, si l'identification des mots est lente et laborieuse (bien qu'elle soit exacte), cela entraînera des surcharges en mémoire de travail et peu de ressources demeureront disponibles pour exécuter le processus de compréhension alors que si, au contraire, l'identification des mots est exacte, rapide et facile, l'exécution de ce processus entraînera peu de coût cognitif, et donc plus de ressources seront disponibles pour exécuter le processus de compréhension » (Davoudi, 2005 cité par Lavigne, 2008, p. 65).

Cette fluidité chez les élèves *entre-deux* laisse interrogateur mais n'est sans doute pas la première des caractéristiques. Poursuivons en examinant une autre cause pouvant expliquer ce manque de fluidité.

2.1.2.2 La déficience relative du lexique orthographique

« Certains élèves ne reconnaissent tout simplement pas assez de mots rapidement pour lire avec fluidité » (Giasson, 2012, p.220). Reprenons le tableau initialement présenté avec les modifications et complétons-le avec les hésitations des élèves *entre-deux*.

Elèves <i>entre-deux</i>	Modification de mots	Hésitations sur des mots courants	Hésitations sur des mots moins courants
Romain	<i>Les pour ses ; le pour un ; lui pour l' ; père pour mère ; le pour les (2 fois) puis pour une ; il pour elle ; et pour en ; non pour mon ; le pour sa ; et pour de (2 fois) ; le pour et.</i>	sur la table ; enfin (2 fois) ; dans ; tu peux	l'air est ; piqueté (très difficile à déchiffrer) ; minuscule ; prête-moi (2 fois) ; défais luthier ; érable (très difficile à déchiffrer)
Tristan	<i>Des pour tes ; le pour son ; le pour les ; afin pour enfin ; de pour les ; votre pour mon</i>		<i>Arbre</i> au lieu de <i>air</i> ; <i>piqué</i> au lieu de <i>piqueté</i> ; Le vieil homme ; grogna ; prolonger ; économie ; dormait ; archet (se pose la question et attend mon assentiment pour la première fois et à la ligne 37, se reprend 3 fois) ; admiration ; que c'est ; sous le buffet
Iiona	<i>L'un pour l'une</i> <i>Les pour leur puis pour des</i> <i>Est pour et</i> <i>La pour les ; le pour les</i>	Ce n'est tout ; ce n'était pas ; je te ; sa ; si c'est ce ;	piqueté (très difficile à déchiffrer) ; minuscules ; flocons ; Vincendon ; érable (très difficile à déchiffrer) ; menton (manteau) ; vieil arbre (âme)
Liza	Pas d'erreur dans ce sens. Liza fait trois erreurs de sons et saute une ligne sans s'en apercevoir.		
Nolwenn	<i>Ce n'est pas même à moi au lieu de ce n'est tout de même pas à moi de</i> <i>Ils s'étaient au lieu de ils étaient</i> <i>Les pour le ; dans pour de</i>	c'est ce ; main sur ; l'ouvrit	<i>Lutin</i> pour <i>luthier</i> piqueté ; s'impacientaient ; prête-nous ; vous auriez et lit finalement vous aurez
Johan	<i>Nous pour non ; mère pour père ; la pour sa ; il y avait pour il avait ; ses pour les</i>	Sur pour sous	« une longue boîte de boîte non... de bois » ; « je savais, je, je te savais très adroit » ; « vieux » puis « vieil »

Quelle conclusion pouvons-nous tirer à la lecture de ce tableau ? Les élèves font quelques modifications de mots. Écoutons ce que dit une de leur enseignante :

« Y a des erreurs comme cela, j'oublie des mots. J'ai lu un autre mot, c'est écrit " sur " j'avais envie de lire " sous ", ils font plein d'erreurs comme cela !! En général dans la classe,

il y avait écrit “ de ”. Ils lisent, “ des ” car cela pouvait avoir du sens avec la suite... ou pas.... Pourquoi pas, ou ils enlèvent des mots, les petits surtout les petits » (Charlotte, CM2)

Tout ceci peut-il provoquer une mauvaise compréhension globale et fine du texte ? Quand on demande aux élèves de *faire un retour au texte* afin de répondre aux questions, comme le conseille Jocelyne Giasson (2012, p. 328), les élèves *en difficulté* répondent d'emblée : *je ne sais pas* ; les *bons* élèves qui ont une notion spatiale plus précise du lieu où peut se retrouver l'information vont la chercher avec succès. Quant aux élèves *entre-deux* ne sachant pas à quel endroit du texte se trouve l'information, leurs yeux errent sans succès et devant l'ampleur de la tâche, ils renâclent... Cette observation rejoint celle de Michel Fayol (2004) qui estime qu'un lecteur expert peut, en permanence, revenir au texte afin d'affiner, de préciser, de conforter les informations retenues lors de la première lecture. Les élèves *entre-deux* ne peuvent revenir au texte. Quand ils répondent aux questions, c'est grâce à ce qu'ils ont compris de la lecture initiale, de ce qui a été mémorisé sur le moment. Écoutons Agathe (*bonne élève*) expliquant ses stratégies :

- *Alors pour l'exercice de lecture (exercice1) tu as eu tout bon, partout. Donc tu as bien répondu à toutes les questions, comment fais-tu pour répondre aux questions ?*
- *Ben, d'abord, je lis le texte. Ben, et après, je lis les questions. Je vois laquelle je saurai faire sans le texte et après donc, ben, j'arrive sans le texte et après celles qu'il me reste, je relis le texte et je les fais.*
- *Celles que tu arrives à faire sans le texte, c'est-à-dire ?*
- *Ben, c'est euh... ben, c'est ce que j'ai compris du texte. Il y a certaines questions que j'arrive à savoir... ben, plus facilement.*

Puis, Liza, à l'occasion de l'exercice de lecture 22 d'un texte documentaire.

- *Est-ce que tu te souviens de ce qui s'est passé dans ta tête quand tu as répondu ça ?*
- *Peut-être que je me suis dit qu'il n'y avait pas d'habitants et que je me suis dit, dans la phrase je me suis dit que c'était le nombre d'immigrants, alors, je ne sais pas, je, je.... Ouais, j'ai cherché dedans.*
- *T'as cherché où ?*
- *Dans le texte là.*
- *Ah, tu n'as pas cherché dans le tableau en fait.*

Nous constatons un manque d'assurance : *Peut-être que je me suis dit ; alors, je ne sais pas...* qui provoque une difficulté pour expliquer les stratégies qu'elle met en œuvre pour répondre aux questions.

Il semblerait donc que les modifications de mots et les hésitations soient plus nombreuses que les erreurs phonologiques. Certes, certains mots pourraient être lus plus globalement ; d'autres provoquent des hésitations. S'arrêtent-ils au stade du déchiffrage sans accéder à leur lexique mental ? Comment se situent-ils en compréhension de lecture ? Poursuivons notre investigation... Existe-t-il d'autres variables entrant en ligne de compte ? Continuons notre prospection en lien avec le travail de recherche de Judith Lavigne.

2.1.3 Les stratégies de résolution des incompréhensions

« En 1991, Ackerman et Jackson ont montré que dès l'âge de sept ans, les enfants étaient capables de détecter et d'évaluer adéquatement leur niveau de compréhension du texte, mais seules, elles ne sont pas suffisantes pour la génération d'inférences : elles doivent être suivies de stratégies de résolution qui, elles, vont amener le lecteur à tenter de solutionner le problème en générant des inférences lorsque nécessaire » (Lavigne, 2008, p. 208).

Demandons à Agathe, bonne élève de nous expliquer une de ces stratégies : « *Une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance* » (Fayol, 1994, p. 93).

- *Alors, dans cet exercice, pour trouver les réponses, comment as-tu fait ? (exercice22)*

- *Ben, je me suis aidée du texte et puis ben, du tableau. Comme au début j'ai lu le texte, j'ai lu le tableau ; après j'ai répondu aux questions où je pouvais répondre et puis, ben, après j'ai relu pour compléter les dernières questions. Avec les lectures, je fais toujours ça.*

- *C'est-à-dire pour compléter les dernières questions ?*

- *Ben, ben, ce qu'il restait comme question. Là y avait trois questions. Là par exemple, si j'en avais trouvé deux en lisant la première fois, ben je vais relire pour faire la troisième qui me reste.*

Afin de savoir si les élèves *entre-deux* mettent en place des stratégies de résolutions des incompréhensions, j'ai affiné cette rubrique en faisant deux sous-groupes : lecture fine et

raisonnement... car le registre est différent. Pour ce faire, je prélève les items cherchant à évaluer la lecture fine et je ne retiens que les bonnes réponses pour calculer le pourcentage.

2.1.3.1 La lecture fine, la compréhension fine et la lecture sélective

Elèves <i>entre-deux</i>	Items					Pourcentage pour chaque élève
	4	22	26	57	59	
Romain	1	1	9	9	1	60
Tristan	1	1	9	1	1	80
Ilona	1	1	1	1	1	100
Liza	1	1	9	1	9	60
Nolwenn	1	3	1	9	1	60
Johan	9	1	1	0	0	40
Pourcentages pour chaque question	83,3	83,3	50	50	66	66,6%

Les résultats globaux en compréhension fine sont de 66,6%, ce résultat au-dessus de la moyenne est un des meilleurs obtenus par ce groupe d'élèves. Ce qui signifie qu'au-delà de leurs hésitations, de leurs erreurs en lecture, leur compréhension est satisfaisante. Ceci dit, est-ce suffisant pour accéder à des textes de plus en plus complexes ? Dans un premier temps, les élèves peuvent se contenter de leurs résultats. Ils n'arrivent pas, ne savent pas utiliser d'autres stratégies sans doute plus complexes pour gérer les incompréhensions restantes. Je cherche à savoir ce qui se cache derrière les non-réussites car il reste malgré tout environ 34% d'incompréhensions.

Avant de répondre à cette question, prenons l'exemple des inférences anaphoriques intervenant de façon préférentielle dans la compréhension. Le travail du lecteur consiste à établir la relation entre le référent et le terme qui le remplace. Deux élèves sur six ont validés cet item. Il existe un niveau de difficulté des référents. L'année de CE2 formalise l'usage des pronoms personnels sujets ; en CM1, les élèves étudient les autres pronoms personnels et relatifs. Peu à peu l'élève affine sa prise d'indices car il sait désormais que *lui*, *leur*, *qui* ou *que* désigne un référent. « La résolution des anaphores est néanmoins une procédure longue et coûteuse, dont l'apprentissage s'étend bien au-delà du cycle 3, tout au long des années collège » (Beissis, Sallantin, 2012, p. 26). Dans les propositions faites dans les évaluations

nationales, les relations à établir concernaient un pronom se référant à un nom pour l'item sept. Pour cet item, il fallait trouver le terme remplacé ; quant aux items trente-neuf et quarante, il s'agissait simplement de reconnaître les pronoms. Les erreurs à l'item sept peuvent avoir les causes suivantes :

- Soit l'élève n'a pas une représentation unifiée du texte et ne peut identifier *Lynx* comme le référent de *il*, le nom du personnage ne figurant pas dans la phrase. La proximité du mot *chasseur* peut favoriser une confusion sur le référent de l'un ou l'autre des pronoms. Ce qui s'est passé pour Nolwenn, Romain et Ilona.
- Soit l'élève n'a pas identifié *chasseur* comme référent de *le* malgré la proximité du terme. (Ilona, Johan, Romain, Nolwenn)

Elèves <i>entre-deux</i>	Item 7	Item 39 ⁵³	Item 40 ⁵⁴
Romain	9	0	0
Tristan	1	9	1
Ilona	9	1	9
Liza	1	1	0
Nolwenn	9	1	9
Johan	9	1	9

Dans l'exercice cinq dans lequel il fallait entourer deux compléments d'objets directs, seuls les groupes nominaux ont été entourés et l'item a été validé. Lors de l'entretien, aucun élève *entre-deux*, ne perçoit *le* et *la* comme pronoms personnels compléments et encore moins leur fonction dans la phrase. Prenons l'exemple de Liza qui valide l'item sept :

- Mais, il suit **qui** ou **quoi** ? : **la**. Est-ce que tu connais la nature de ce petit mot **la** ?

- Oui, c'est un article.

- Pas quand il est devant un verbe ! Quand il est devant un verbe, est-ce que tu sais ?

- (15 secondes)

- Un pronom personnel.

⁵³ Il s'agit de trouver un pronom personnel parmi : *me, ils, les, si, je, m', y*

⁵⁴ Un pronom relatif a bien été relevé parmi : *qui, où*

- Ah ! (Liza)

Dans l’item sept, elle a su répondre de façon intuitive en se référant au sens des phrases. En revanche, quand il s’agit de jouer avec les mots d’une manière plus technique faisant appel à des concepts, elle ne peut répondre aux questions.

En lisant les productions écrites des élèves *entre-deux*, nous constatons leurs facilités à utiliser les pronoms personnels sujets et un peu moins les pronoms personnels compléments. Romain, Liza et Nolwenn utilisent aisément les pronoms personnels sujets. Ilona fait de nombreuses répétitions avec les mots *animal* et *jeune fille*. Johan utilise essentiellement le pronom : *je* et Tristan écrit une seule phrase avec quatre pronoms : *il y a un koala et je le caresse*.

Cette difficulté à générer des inférences anaphoriques peut-elle donner des éléments explicatifs des 34% de non réussite ? Le cumul avec les variables vues précédemment peut sans doute être une explication. Examinons maintenant la deuxième partie des items concernant les stratégies de résolution des incompréhensions.

2.1.3.2 Raisonnement, déduction, organisation, repérage

Dès 1974, Kintsch mène des recherches sur la compréhension en lecture. En 1978, il propose un premier modèle de compréhension en lecture mais il accordait trop d’importance au texte lui-même et trop peu au lecteur. En 1998, il propose le *modèle construction-intégration* dans lequel il précise ce que représente pour lui les inférences. En effet, « pour qu’il y ait génération inférences, il doit y avoir rupture de la compréhension et construction contrôlée d’informations nouvelles à partir des données existantes (informations en mémoire de travail et connaissances préexistantes en mémoire à long terme). Ce processus de résolution de problème est lent et très coûteux cognitivement en ressources cognitives » (Lavigne, 2008, p. 26). Il fait donc une différence importante entre les processus de résolution des problèmes qui vont produire de nouvelles informations et les processus de récupération d’information. Ceux-ci ont pour fonction de relier une partie du texte aux connaissances préexistantes en mémoire afin de mieux la comprendre. C’est pourquoi, « selon Kintsch les “véritables” inférences relèvent du domaine du raisonnement déductif [...] Le raisonnement déductif, qui apparaît comme la procédure de réparation ultime, entre uniquement en jeu lorsque la compréhension est rompue (lorsque le lecteur est incapable de construire une représentation du texte). Or, il n’a pas fourni d’exemple concret afin d’illustrer ce qu’il considère comme une “véritable” inférence » (Lavigne, 2008, p. 30). Caroline Golder et Daniel Gaonac’h (1998) rappellent que

deux conditions permettent la compréhension : la prise de conscience par le lecteur que l'information n'est pas comprise et dans un second temps qu'il puisse mettre en œuvre des stratégies palliant ces ruptures de compréhension. Donc si les véritables inférences relèvent du domaine du raisonnement déductif, les résultats des élèves *entre-deux* sont bien en dessous de la moyenne avec un résultat à 33%, seuls Nolwenn et Romain restent stables en compréhension et en raisonnement. Trois élèves perdent des points et Ilona passe de 100% à 0%. Est-ce dans cette direction qu'il faut prospecter pour affiner les caractéristiques des élèves *entre-deux* ?

Elèves <i>entre-deux</i>	Items					Pourcentage pour chaque élève
	2	3	8	24	58	
Romain	1	3	9	1	1	60
Tristan	0	9	0	1	9	20
Ilona	9	0	9	9	0	0
Liza	1	9	1	9	9	40
Nolwenn	1	9	1	1	9	60
Johan	9	9	9	1	9	20

Faisons un parallèle entre la compréhension fine et le raisonnement :

Elèves <i>entre-deux</i>	Compréhension fine	Raisonnement
Romain	60	60
Tristan	80	20
Ilona	100	0
Liza	60	40
Nolwenn	60	60
Johan	40	20

Que se passe-t-il chez les élèves *entre-deux* ? Pourquoi ces décalages sont-ils aussi importants ? La déduction et le raisonnement évalués en lecture se retrouveront dans les productions écrites des élèves et correspondent à un autre traitement de l'écrit. Pourquoi échouent-ils en raisonnement/déduction ? Ces compétences se situent-elles à un niveau de complexité difficilement accessible aux élèves *entre-deux* ? Mais poursuivons notre travail sur

les inférences ; nous reviendrons sur ce point dans le prochain chapitre : *de la connaissance à l'habileté chez les élèves entre-deux*.

Ainsi, une autre variable à prendre en compte est l'habileté en vocabulaire. En effet, pour qu'un élève donne sens à ce qu'il lit, cette habileté pouvant également être influente dans le processus de fluidité est incontournable. Dans cette partie, nous ferons le lien avec la possibilité des élèves *entre-deux* de faire le lien entre le vocabulaire oral, le lexique et leurs propres connaissances.

2.1.4 Les habiletés en vocabulaire

Nous avons vu que les résultats globaux des habiletés en vocabulaire ont une moyenne de 56,6%. Ces résultats sont-ils suffisants pour accéder au sens des textes ? En effet, les mauvais compreneurs semblent posséder de moins bonnes connaissances en vocabulaire (connaissances sémantiques), ce qui aurait une grande influence sur leur habileté de compréhension en lecture. Nous avons vu la difficulté des élèves *entre-deux* à gérer la morphologie comme ressource potentielle pour donner du sens à des mots inconnus ainsi que leur difficulté à utiliser le contexte de lecture. Des séquences pédagogiques pour élargir le vocabulaire sont proposées dans les classes mais comme le rappelle Judith Lavigne ainsi que les lectures et les enseignants rencontrés *le problème est plus complexe qu'une simple affaire de mots*.

2.1.4.1 *Les faiblesses du vocabulaire oral*

Nous avons fait le lien entre les résultats des items proposés dans les exercices des évaluations nationales et certains mots utilisés dans les textes : *traquer, ajuster, luthier, truand, pègre...* Certes, les significations ne sont pas explicitement demandées dans les consignes mais le manque de sens de ces mots peut gêner la réalisation de l'exercice. Nous ne reviendrons pas dessus mais poursuivons l'investigation plus loin en essayant de déceler si les élèves *entre-deux*, riche de leurs propres connaissances, réussissent à construire un lien cohérent entre leurs connaissances et les informations données dans les exercices écrits.

« ...Ils font un lien erroné avec ce qu'ils ont dans leur tête... Ils possèdent sûrement du vocabulaire précis autre que de la culture générale... par l'ouverture familiale ou les jeux de DS » (Charlotte, CM2)

2.1.4.2 Le vocabulaire en lien avec les connaissances

Les mots déchiffrés génèrent-ils suffisamment de sens chez les élèves *entre-deux* ? « Un type particulier de production d'inférences, au niveau lexical, est le calcul sémantique (Goigoux, 2002), qui consiste devant un mot nouveau à reconnaître qu'on ignore ce qu'il vaut dire et à lui attribuer une signification provisoire, en trouvant dans le mot lui-même la ressource (morphologie), ou en regardant autour du mot (contexte) » (Bessis, Sallantin, 2012, p.27). Ceci rejoint également les propos de Michel Fayol (2004) qui estime qu'un lecteur expert est en mesure de déterminer s'il a ou non compris la partie du texte qu'il a traitée.

Dans l'exemple suivant, on perçoit à quel point Romain, ancré dans sa certitude que *Saint Laurent* est une ville, ne perçoit pas l'information explicitement donnée dans le texte : *le fleuve Saint Laurent* et que de plus, il mélange le sens de *région* et de *ville*. Ces élèves doivent donc non seulement trouver les informations permettant d'inférer mais également s'assurer que leurs connaissances soient exactes.

- ***Comment s'appelle la région du Québec à l'arrivée des Britanniques au XVIIIème siècle. Souligne ta phrase qui t'a permis de répondre....*** Toi, tu soulignes : ***en tant que colonie française, sur le territoire de l'actuelle ville de Québec, dans la vallée du fleuve Saint Laurent*** et pour justifier ta réponse, tu écris : ***Saint Laurent***.

- *Est-ce que tu te souviens comment tu as fait pour trouver cette réponse ?*

- (9 secondes)

- *Tu ne sais plus..... Pourquoi as-tu écrit **Saint Laurent** ?*

- *Ben, parce que dans la phrase, c'est marqué **Saint Laurent**.*

- *Oui, mais **le Saint Laurent**, c'est quoi ?*

- *C'est une ville.*

- *Ah non.*

- *Ah bon !*

- *Qu'est ce qui est écrit juste devant ?*

- *Ah, **du fleuve** ! C'est un fleuve !*

- *Oui, c'est un fleuve ! (Romain)*

Poursuivons avec Tristan. Il se trouve en difficulté dans un raisonnement car *il n'a jamais fait de ski* comme si ce manque d'expérience personnelle le gênait dans sa réflexion.

- Les préfixes qui indiquent une quantité. Quels sont ceux qui indiquent une quantité dans la liste ?

- **Monoski**.

- *Oui... Mais non, ce n'est pas une quantité.*

- **Monoski**, ça veut dire que tu as combien de ski ?

- Ah ben, plusieurs.

- **Mono**, qu'est ce que cela veut dire ? **Monoski** ?

- Quantité.

- Tu me dis que c'est plusieurs. Mais quand tu fais du **monoski**, tu as combien de skis ?

- Ben, je sais pas, je n'ai jamais fait de ski !

- Normalement, quand tu fais du ski, tu en as combien ?

- Deux.

- Et **mono**, ça veut dire **un**.

- Ah oui !

- Donc quand tu fais du **monoski**, tu en as combien ?

- Ben, une planche.

- Oui, un ski.

- Ah d'accord ! (Tristan)

Pouvons-nous faire le lien avec *les inférences logiques* (les inférences fondées sur le texte) et *élaboratives* (les inférences fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur) (Giasson, 2010, p. 238) ? Une chose est de posséder des habiletés en vocabulaire, une autre est de faire le lien avec nos propres connaissances. De nombreux exemples ont été présentés. Huit items peuvent permettre de chercher à caractériser les élèves *entre-deux* en lien avec leurs connaissances.⁵⁵ Les résultats se situent en dessous de la moyenne : 41,6%.

⁵⁵ Les items 2 ; 6 ; 9 ; 21 ; 23 ; 25 ; 58 ; 59.

Elèves <i>entre-deux</i>	Pourcentages pour chaque élève
Romain	62,5
Tristan	25
Ilona	50
Liza	25
Nolwenn	62,5
Joahn	20

Dans les évaluations nationales, examinons l'exercice vingt-deux proposant une lecture documentaire en lien avec les connaissances des élèves.

Item 58

Après avoir lu : « Le Canada est le deuxième plus grand pays du monde, par sa superficie, après la Russie », les élèves doivent répondre à cette question : « La France a-t-elle une superficie supérieure à celle du Canada ? Explique ta réponse. »

Les élèves ne pouvaient répondre que s'ils savaient, de par leur connaissance générale, que la France est plus petite que la Russie et que la compréhension du terme de *superficie* soit claire.

- *Est-ce que tu sais ce que veut dire **superficie** ?*

- *Superficie, c'est plus grand ? Non ?*

- *On te demande qu'elle soit supérieure mais la superficie ce n'est pas forcément plus grand.*

- *Ah oui, c'est son nombre, combien ? (Liza)*

- *Est-ce que tu sais déjà ce qu'est une superficie ?*

- *(8 secondes) Oui, ben, c'est le nombre, c'est le périmètre, ben, je sais pas ! La France, elle est moins grande que..... Superficie, ah non, c'est le nombre d'habitants !*

Ah, ce n'est pas...

- *C'est quoi une superficie pour toi ?*

- *Ben, ben, combien... combien ça mesure. (Tristan)*

Tristan n'a pas validé cet item, mais en reformulant, il trouve la réponse de façon spontanée lors de l'entretien :

- Elle est là, ton information : **La Canada est le deuxième plus grand pays du monde, par sa superficie, après la Russie.**

- Après la Russie.

- Nous, on est plus grand ou plus petit que la Russie ?

- Beaucoup plus petit !

- Ben, voilà ! Les réponses ne sont pas forcément bien écrites clairement dans le texte, c'est à nous de faire marcher notre tête ! (Tristan)

Seul Romain a validé cet item cinquante-huit. Ilona n'a pas répondu et trois élèves ont mis des réponses sans lien avec la question mais en lien avec le texte ; un élève écrit que *la France est plus petite que le Canada* sans expliquer davantage. Emma, bonne élève, explique son procédé :

- **La France a-t-elle une superficie supérieure à celle du Canada, explique ta réponse.**
Comment as-tu fait pour répondre ?

- (7secondes) ben, j'ai vu, euh... ben, d'abord sur la carte du monde, le Canada il est, ben il est plus grand c'est parce que : **c'est le deuxième plus grand pays du monde** et puis la France ce n'est pas dans les plus grands pays.

Quant à Tristan, il utilise une stratégie exacte : il fait le lien avec les mots de la même famille pour trouver la réponse mais comme il ne sait pas que le français peut se parler ailleurs qu'en France, il se trompe pour trouver les informations.

- **La France a-t-elle une superficie supérieure à celle du Canada ?**

- Ah, ça doit être oui, parce que (inaudible), ben, France, Canada, Canada, (10 secondes) ah ben, oui car ici, c'est 4505 et là, c'est 3,29.

- Et où est-ce qu'on parle de la France, là ?

- Ben, là **Français**.

- Ah oui, mais c'est la langue. On parle le français dans d'autres pays que la France.

- Ah oui, mince.

- Pourquoi, est-ce que tu es allé voir dans ce document ?

- Ben, langue officielle **français**, y a le mot **France** dedans.

Quant à Liza, elle mélange *la France* et *la colonisation française*. Elle croit donc que *la colonisation française amènera 69 000 immigrants* correspond aux nombre de français. De plus, elle compare les 69 000 immigrants au nombre d'habitants du Canada : 33 576 126. Elle en déduit ainsi que la France a une superficie inférieure à celle du Canada...

Item 59

« Quelle est la ville canadienne la plus peuplée dont le français est la langue officielle ? » Les élèves doivent donc savoir que l'on peut parler français ailleurs qu'en France et également lire un tableau à double entrée : quatre sur six ont bien répondu ; deux autres élèves n'ont pas répondu. Écoutons Liza :

- Dans cette question : **Quelle est la ville canadienne la plus peuplée dont le français est la langue officielle**. Est-ce que tu te souviens de ce que tu as mis sous le blanc ?

- ... non (rire) on peut effacer.

- J'ai essayé de lire à travers mais je n'ai pas réussi !.... Ah, tu veux effacer comme ça, tu crois que cela va marcher ? (elle gratte le blanc)

- **Anglais et⁵⁶ le français : 4505,00⁵⁷**

- Ah oui, tu as commencé par répondre

- Là, je voulais mettre **anglais et français**, j'hésitais entre ça et ça.

- Ah oui, avec les langues mais, en fait, on te demandait : **dont le français est la langue officielle**, donc ça peut-être que ces deux là⁵⁸. Sinon, c'est l'anglais ou l'anglais et le français. Et on te dit que le français est la langue officielle ; Donc cela peut-être qu'une de ces deux là.

- Donc, en En.....

- Donc quelle est la plus peuplée ?

- Ah, en densité d'habitants ?

- Ben oui, la plus peuplée ?

- Ben, c'est la première, 1 637 563.

- Et c'est quelle ville ?

⁵⁶ Ces deux mots étaient cachés sous le correcteur.

⁵⁷ 4505,00 correspond à la densité de la population de Montréal.

⁵⁸ Montréal ou Québec.

- **Montréal.**

- Voilà.

- *Peut-être que je n'ai pas très bien...*

- *T'avais pas très bien compris, parce que la plus peuplée pour toi, qu'est ce que cela voulait dire ?*

- *(4 secondes) je ne sais pas. Peut-être que c'était ça **peuplée, population.***

Liza se laisse guider spontanément vers les deux mots de la même famille : *peuplée* dans la consigne et *population* dans le tableau. Elle en oublie la deuxième partie de la consigne qui rajoutait un impératif : *la langue officielle devant être le français.*

Michel Tardif rappelle que « le système cognitif de traitement de l'information de l'élève exige pour que l'acquisition de nouvelles informations se produise, qu'il puisse établir des liens explicites avec ce qu'il connaît déjà, autrement aucun apprentissage n'est possible » (1997, p. 40). Ces liens peuvent-ils se mettre en place ? Nous constatons de nombreuses confusions, dans les mots de vocabulaire employés qui font référence à des connaissances en histoire, en géographie... dans la lecture des tableaux à doubles entrées qui, certes est d'un autre registre mais qui rajoute des difficultés... Malgré toutes les difficultés rencontrées, il est intéressant de noter que plusieurs études ont montré que les élèves, quel que soit leur niveau d'intelligence, génèrent davantage d'inférences quand ils possèdent des connaissances dans le domaine évoqué par le texte. C'est pourquoi activer les connaissances des élèves avant l'étude d'un texte favorise la réussite de tous (Lavigne, 2008, p. 79).

« La lecture fait appel à des connaissances un peu, ou à des savoirs un peu annexes, eh bien, ça fait “ tilt ”, ça fait des connexions avec ce qu'on sait déjà ou pas et si ça n'en fait pas, le sens disparaît un peu... » (Jean-Pierre, CM2)

S'il y avait eu ce processus d'activation des connaissances au préalable pour ces textes plus complexes, les élèves *entre-deux* auraient-ils pu générer davantage d'inférences ?

« Car en CM, les textes présentés peuvent être un peu plus difficiles, les textes des évaluations le montrent... » (Jean-Pierre, CM2)

En écoutant Emma, *bonne élève*, nous constatons, en effet, l'importance des connaissances existant en amont. Dans le texte *l'arbre qui chante*, la définition du mot *luthier* est écrite ;

quand je lui demande de m'en donner la définition, elle fait appel à ses connaissances antérieures.

- *Comment s'appelle ce quelqu'un ?*

- *Euh, Vincendon.*

- *oui, et quel est son métier ?*

- *Luthier !*

- *Qu'est ce que qu'un luthier ?*

- *Il fabrique des violons.*

- *C'était un mot que tu connaissais ou pas ?*

- *Oui, je l'avais déjà vu.*

- *Où ?*

- *Dans un cahier de vacances.*

Quant aux connaissances antérieures de Tristan, elles sont confuses...

- *Tu sais ce que c'est qu'un **entracte** ?*

- *Oui. Ben, ... à la banque, non ? (presque inaudible), ben, je sais pas trop. Y a le mot **entre** dedans, alors...*

- *Pourquoi, la banque ?*

- *Ben, parce que des fois, on fait des **entractes**.*

- *Des **entractes** à la banque ?*

- *Ben, non !*

- *Ben, je ne sais pas ! Peut-être, tu vas peut-être m'apprendre quelque chose de nouveau !*

- *Je ne sais pas.*

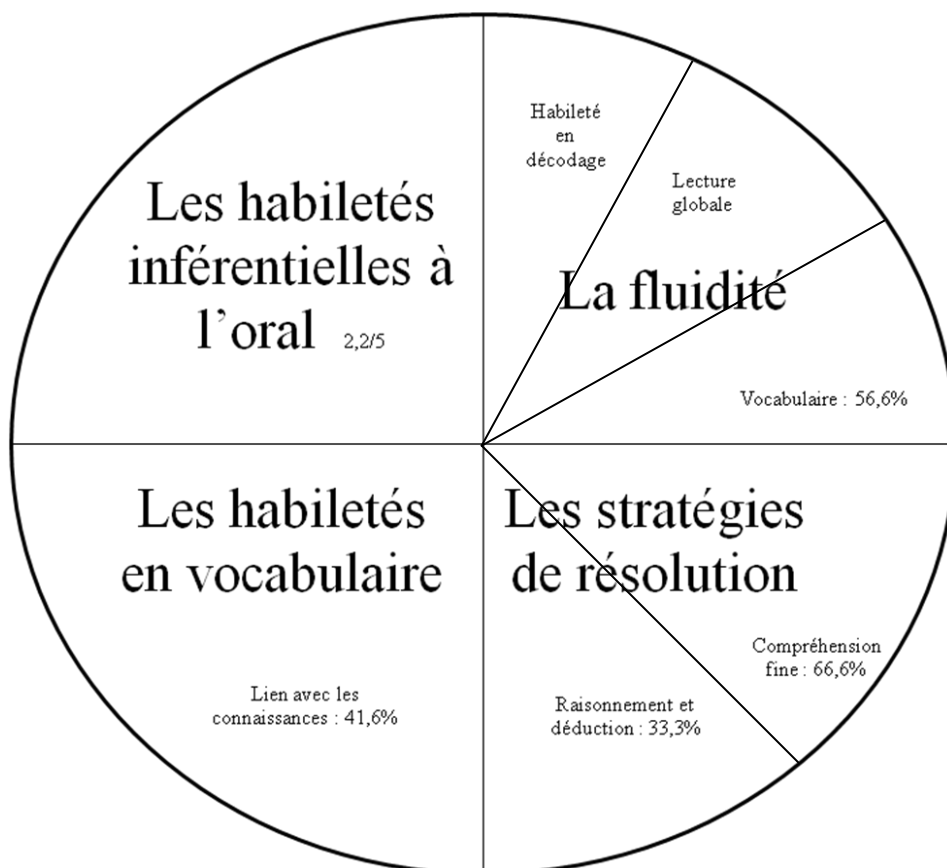
- *Tu pensais à quoi, quand tu me disais ça ?*

- *Ben, un truc à un prêt..... Y avait le mot entre, alors je l'ai marqué. (Tristan)*

Quand ces élèves constatent leur manque de maîtrise pour tel ou tel mot, ils ne mettent pas en place des stratégies leur permettant de combler ce déficit. Face à un mot, plusieurs étapes doivent être franchies pour accéder à sa signification : la prise de conscience de sa maîtrise ou non maîtrise ; le sens maîtrisé est-il exact et correspond-il au contexte et l'élève

peut-il accéder à un autre sens du mot ? Ces trois points font appel à *la faculté métalinguistique* abordée par Emile Benveniste (1974).

Avant de conclure, proposons une récapitulation concernant les variables permettant les inférences⁵⁹ :



2.1.5 Conclusion

Le travail de recherche effectué au niveau des inférences fait apparaître trois niveaux :

- Un niveau élémentaire, maîtrisé par les élèves *entre-deux* correspondant aux capacités à décoder, à la fluidité. Ce niveau, même s'il existe des erreurs, ne révèle pas au mieux les élèves *entre-deux*.

⁵⁹ La mémoire de travail sera traitée dans la prochaine partie.

-
- Un deuxième niveau, correspondant à la compréhension fine des élèves *entre-deux*. Ce niveau est correctement maîtrisé par les élèves *entre-deux*. Leur connaissance en vocabulaire leur permet de se situer à ce niveau. Ils sont capables d'un traitement de l'écrit performant dès lors qu'on ne leur demande pas quelque chose d'un peu plus complexe ou plus en profondeur.
 - Un troisième niveau correspondant au raisonnement et à la déduction n'est pas maîtrisé par les élèves *entre-deux*. Le lien avec les connaissances peut se situer à ce niveau.

Comment poursuivre cette recherche pour affiner le profil de ces élèves ? Judith Lavigne propose donc cinq variables permettant la maîtrise des inférences : les habiletés inférentielles à l'oral, la fluidité, les stratégies de résolution, les habiletés en vocabulaire et la dernière la mémoire de travail que nous traiterons prochainement. Pourrions-nous la mettre en lien avec les faibles résultats obtenus par les élèves *entre-deux* en raisonnement, déduction ?

Le travail de réflexion effectué à l'aide du *modèle systémique et développemental* ainsi que celui sur les inférences amènent à penser qu'un début d'approfondissement du champ cognitif enrichirait cette recherche de caractérisation de l'élève *entre-deux*. C'est pourquoi, nous glisserons vers la psychologie cognitive. Ce domaine touche chaque élève... Quand tous les résultats des processus cognitifs donnent de bonnes réponses, il est peut-être moins urgent de s'en préoccuper. En revanche, comme nous l'avons constaté depuis le début de cette recherche, le cas est différent pour les élèves *entre-deux*. Parfois, ils savent donner une réponse, d'autres fois se contredisent, et/ou ne sont pas constants dans la maîtrise des compétences. Ainsi au fil des exercices, ils réussissent à se situer juste au-dessus ou juste au-dessous de la moyenne académique alors qu'il semblerait que leurs résultats puissent être plus révélateurs de leur potentialité. C'est pourquoi, notre recherche prend une coloration cognitive... Ce n'est qu'un désir pour essayer de mieux saisir les particularités de ces élèves *entre-deux* afin de les sortir de ces impressions mitigées de réussite ; réussite qui reste dans l'antichambre du savoir réellement approprié.

Avant tout, ce glissement permettrait d'aborder la mémoire et les habiletés des élèves *entre-deux*. Ces deux points de recherche aideraient à poursuivre leur caractérisation dans trois domaines.

-
- un premier profil a été donné grâce au *modèle systémique et développemental*,
 - un second profil permet de situer les élèves *entre-deux* face à la maîtrise des inférences,
 - un troisième profil cognitif, objet de cette partie...

Malgré tout, les deux derniers profils ne se basent que sur des hypothèses. Ce n'est que le recueil des données élaboré à l'aide du *modèle systémique et développemental* qui permet d'approfondir l'investigation. Dans cette recherche, à de nombreuses reprises le thème de la mémoire fut abordé par Lise Saint-Laurent, Thierry Marot, Michel Tardif, Daniel Gaonac'h et les enseignants rencontrés... En effet, « la mémoire est l'unité centrale de traitement des informations chez l'être humain qui non seulement reçoit et intègre de l'information, mais aussi en transmet » (Tardif, 1997, p. 161). Nous essayons d'analyser ce qui se passe chez les élèves *entre-deux* au niveau de cette mémoire, qu'elle soit de travail ou à long terme. Celle-ci se nourrit de connaissances : « Une partie de la connaissance d'une personne est explicite et peut être exprimée verbalement et une autre partie est implicite et peut influencer la qualité de l'agir (vitesse, précision...). Cette connaissance implicite s'acquiert par la pratique répétée d'une activité et elle porte aussi le nom d'habileté dans le langage de la pédagogie » (Désilets, 1997, p. 304). Après avoir tenté de caractériser la mémoire des élèves *entre-deux*, nous verrons à la fin de ce chapitre les caractéristiques de leurs habiletés.

2.2 Quelles sont les caractéristiques de la mémoire des élèves *entre-deux* ?

Dans les évaluations nationales, l'évaluation de la maîtrise de la mémoire s'effectue sur la base de deux items. Seules Ilona et Nolwenn obtiennent 50% de réussite ; les autres élèves *entre-deux* ne valident aucun item.

Elèves <i>entre-deux</i>	Items		Pourcentages pour chaque élève <i>entre-deux</i>
	5	21	
Romain	9	3	0
Tristan	9	3	0
Ilona	0	1	50
Liza	9	0	0
Nolwenn	1	3	50
Joahn	0	3	0

Regardons de plus près les résultats :

Code 1 : réponse attendue	16,6
Code 3 : réussite partielle sans erreur	33,3%
Code 9 : autre réponse	25%
Code 0 : absence de réponse	25%
Code 4 : réussite partielle avec erreur	0

Ces résultats incitent à approfondir cette caractéristique des élèves *entre-deux*. Quand nous observons de plus près les consignes de ces deux items, nous nous apercevons qu'elles contiennent le terme *expression* : *relève les expressions ou recopie les expressions*. Nous avons demandé à Liza, Nolwenn, Tristan et Ilona d'expliciter ce terme, sans succès, rappelons-nous mais reprenons l'exemple de Nolwenn et de Johan :

- *Qu'est ce que c'est qu'une expression ?*

- *Ça se passe, je ne sais pas comment expliquer mais y (14 secondes), ben, l'expression, c'est quelque chose qui, ben (7 secondes)*

- *Donne moi des exemples, tu connais des exemples.*

- Ben, des exemples (7 secondes) (Nolwenn)

- Qu'est ce que c'est qu'une expression ?

- (5 secondes) (inaudible)

- Pardon ?

- (6 secondes) (Johan)

A priori, les élèves ne maîtrisent pas le sens d'un mot dans la consigne, les résultats doivent donc être utilisés avec prudence. Trouve-t-on d'autres éléments pouvant apporter des indices concernant la mémoire des élèves *entre-deux* ? Afin d'avancer, je m'appuierai sur ce que disent les enseignants ou les élèves eux-mêmes lors des entretiens effectués.

Nous proposons donc d'explorer les deux types de mémoire : *la mémoire à court terme* ou *la mémoire de travail* et *la mémoire à long terme*.

2.2.1 La mémoire de travail chez les élèves *entre-deux*

Historiquement, c'est à Baddeley et Hitch (1974) que l'on doit la notion de mémoire de travail. Ce terme est généralement employé en psychologie cognitive pour référer à un système de capacité limitée permettant le stockage temporaire et la manipulation d'informations nécessaires à la réalisation de tâches complexes telles que la compréhension, l'apprentissage, le raisonnement. « C'est pourquoi la capacité de la mémoire de travail est un déterminant majeur de la réussite scolaire. En effet, pour expliquer des difficultés dans les acquisitions fondamentales, telles que la lecture ou l'apprentissage de nouveaux mots, on évoque très souvent des déficits dits généraux de la mémoire de travail à côté des compétences spécifiques au domaine d'acquisition » (Corbin, Moissenet, Camos, 2012, p. 6). Il est donc important d'essayer de caractériser la mémoire des élèves *entre-deux* et plus particulièrement la mémoire de travail.

La mémoire de travail « reçoit et traite les informations provenant de l'environnement après avoir été filtrées par les récepteurs sensoriels qu'ils soient visuels, auditifs, olfactifs kinesthésiques ou tactiles. » (Tardif, 1997, p. 172). Ils sont supposés maintenir de façon brève, une information précise et complète telle qu'elle a été *captée* par un système sensoriel. « Cette mémoire sensorielle n'enregistre les stimuli que sur un court laps de temps, puis sont rapidement examinés pour déterminer ceux qui feront l'objet d'un traitement ultérieur » (Matlin, 2001, p. 152).

Viviane, CE1 reconnaît que certains élèves ont une facilité à traiter ces informations sensorielles, facilitant ainsi l'apprentissage de l'orthographe :

« J'ai en mémoire des enfants précis, il a une mémoire visuelle, il n'a pas beaucoup besoin de prendre des listes de mots pour les dictées. Il les sait déjà car il les a photographiés dans des livres, des histoires. Un élève moyen, il va devoir les répéter pour les apprendre, les assimiler. C'est un élève qui a du mal... même en les voyant souvent, la mémoire, cette mémoire orthographique fonctionne mal. » (Viviane, CE1)

Michel Tardif (1997, p. 165) rappelle la responsabilité de l'enseignant à montrer aux élèves comment utiliser ces récepteurs et comment discriminer l'accessoire de l'essentiel afin de donner sens aux informations reçues.

La mémoire de travail est donc la capacité de stocker et de traiter en même temps des informations quelques secondes ou quelques minutes. En lecture, cela signifie que l'élève n'est pas uniquement dans un acte de déchiffrage mais qu'il comprend également ce qu'il est en train de lire. L'élève qui n'a pas de mémoire de travail ou qui ne l'utilise pas va lire n'importe quoi, pourvu qu'il oralise. L'oralisation parfois est attendue explicitement des enseignants...

« et d'avoir une lecture orale suffisamment claire pour que d'autres enfants le comprennent. » (Martine, CE1)

... Contrecarrée par les enseignants de CM2 qui font la remarque suivante concernant les mauvais lecteurs :

« Quand il lit à haute voix, c'est évident que son premier objectif, c'est... c'est de lire bien pour les autres. » (Jean-Pierre, CM2)

Malgré tout, l'élève doit avancer techniquement et sémantiquement dans sa lecture.

« C'est un élève qui est capable de lire de façon autonome et qui comprend ce qu'il lit. »
(Viviane, CE1)

« Lire ce qui est écrit et faire des liens pertinents avec les connaissances sous-jacentes à ce texte. » (Charlotte, CM2)

Les élèves *entre-deux* arrivent-ils à effectuer cette gymnastique ? Sont-ils heurtés par des incohérences ; par un mot qui n'a pas de sens ? Vont-ils s'arrêter ou continuer leur lecture comme si de rien n'était ? Nolwenn et Liza font cette expérience lors de la lecture à voix haute⁶⁰ :

« *Défaites les nœuds et n'abîmez rien, je veux récupérer ma ficelle et mon papier. [...]* Les grands-parents, aussi impatients que les enfants... » (Liza)

« *Ils étaient là tous les quatre, à regarder le père Vincendon et son paquet solidement ficelé. Vincendon posa son paquet sur la table... » « Il plaça sous son menton »* (Nolwenn)

Nous avons également noté leurs nombreuses hésitations, transformations de mots... Est-ce un élément significatif montrant que les élèves *entre-deux* utilisent peu ou mal leur mémoire de travail ? Chercheurs et enseignants sont unanimes pour rappeler qu'il est important pour comprendre un texte, qu'un lecteur puisse relier les informations non seulement, celles présentes dans le texte mais également avec celles présentes en mémoire à long terme. L'élève doit donc maintenir temporairement en mémoire de travail les informations qu'il vient de traiter et celles qu'il est en train de lire. « On peut alors penser que plus la capacité fonctionnelle de la mémoire de travail sera grande, meilleure sera la compréhension du texte. [...] Les mauvais compreneurs consacrent plus de leur capacité à traiter les mots et moins à stocker et maintenir activées les informations antérieurement traités. Il en résulte que l'intégration des signifiés du texte est moins satisfaisante » (Nicolas, 2003, p. 92).

« *un élève bon en lecture, c'est un élève qui a de la mémoire et qui est capable de se rappeler ce qu'il a lu et même en fin de texte, il sait ce qu'il a lu avant... ce qui lui permet de comprendre ce qui est donné.... »* (*Charlotte, CM2*)

Michel Tardif propose une illustration des limites de la mémoire de travail (1997). L'élève qui met toute son énergie dans le respect des règles d'orthographe risque de produire des textes courts, insignifiants et peu cohérents. Contrairement à ceux qui se préoccupent davantage du sens et peu de l'orthographe.

Reprenons ce qu'écrivent les élèves *entre-deux* dans leur rédaction afin d'y déceler des éléments pouvant aider à la clarification des élèves *entre-deux* au niveau de la mémoire de

⁶⁰ Les groupes de mots barrés correspondent à ceux non lus par les élèves *entre-deux*.

travail. En analysant leurs rédactions, nous avons constaté quelques erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale, certes, mais surtout un manque de cohérence. Seul Romain construit un texte cohérent mais avec de nombreuses erreurs d'orthographe entre autres concernant la morphologie flexionnelle (erreurs de conjugaison). Cette conscience de l'importance primordiale du sens donnée aux textes se retrouve dans les entretiens avec les enseignants de CM2.

« Oui, mais disons que l'élève qui arrive à formuler sa pensée mais il y a plein de fautes d'orthographe, au final, il est meilleur en expression écrite, qu'un élève qui a aucune erreur d'orthographe mais qui ne fait pas de phrases... qui mélange les personnages où il y a manque de cohérence. Le plus souvent celui qui a une bonne orthographe a une bonne cohérence, quand même. » (Charlotte, CM2)

« Quelqu'un qui est performant en production d'écrits, il a une vision un peu générale avant de commencer et il sait où va démarrer son histoire, et il connaît, il sait ce qu'il va raconter au milieu et il a l'idée de par quoi il va finir. Et puis, il est capable de, de structurer dans le temps, de situer dans l'espace, de produire un texte avec un vocabulaire varié, avec des mots de liaison... avec une concordance des temps correcte. » (Jean-Pierre, CM2)

Si le modèle de Baddeley reste le plus connu et le plus utilisé, d'autres modèles ont été proposés dans la littérature pour rendre compte du fonctionnement de la mémoire de travail. Pierre Barrouillet et Valérie Comos (2007) ont affiné ce nouveau modèle, qui suppose *le partage de l'attention* entre le traitement et le stockage à court terme. « Ce nouveau modèle de fonctionnement de la mémoire de travail fournit également une nouvelle conception du coût cognitif. La charge cognitive d'une tâche ne serait plus fonction de sa complexité, mais de la proportion de temps durant laquelle elle capture l'attention, empêchant ainsi le rafraîchissement des traces en mémoire » (Corbin, Moissenet, Camos, 2012, p. 6). Ce modèle peut-il éventuellement être un outil permettant d'avancer dans cette recherche de caractérisation ?

❖ L'attention

C'est Michael Posner qui, dans les années 1980, construit les premiers protocoles pour étudier expérimentalement les processus attentionnels. L'attention est au cœur des activités du cerveau. Les enseignants y font souvent référence pour évaluer leurs élèves. L'attention

permet à toute personne d'être présente aux sollicitations extérieures, de pouvoir les analyser, de faire les liens dans le but de construire son savoir (Croisile, 2009). Cet ensemble d'activités à résoudre nécessite que les processus attentionnels soient efficaces et efficients. « L'attention s'observe à travers diverses manifestations et se traduit toujours par des bénéfices dans la conduite. Ces bénéfices se traduisent par une plus grande rapidité dans le traitement perceptif, conceptuel et moteur des informations attendues, une plus grande précision des réponses » (Camus, in Roulin, 1998, p. 137). Quand les enseignants émettent un avis sur l'attention de leurs élèves, c'est à la suite d'observations comportementales :

« Un moyen, c'est un élève qui, je pense, peut faire exactement ce que j'attends mais ne le fait pas ; par manque d'attention ou par flemme....enfin voilà, je pense... »

(Charlotte, CM2)

Et quand je pose des questions aux élèves *entre-deux*, sur les raisons de leurs erreurs ou quand je cherche à approfondir ce qu'ils maîtrisent, les élèves *entre-deux* utilisent davantage les expressions : « *je ne sais pas* (Tristan, Liza, Johan), *je suis allé(e) trop vite* (Tristan, Johan), *je ne savais plus* » (Liza) plutôt que le terme d'*attention* :

- Ben, non, je suis allé trop vite encore !

- Tu as confondu avec quelque chose, qu'est-ce qui s'est passé ?

- Ben, je ne sais pas ! (Tristan)

- Est-ce que tu sais ?

- Non. (Johan)

- C'est quoi, ce petit mot ? Tu sais comment ça s'appelle, ou pas ?

- Non.

- Un pronom personnel.

- Ah oui. (Nolwenn)

- c'est quoi, une proposition relative ?

- (8 secondes) proposition relative ? (10 secondes)

- Tu ne sais pas ?

- Ça me dit quelque chose !! (Nolwenn)

- Qu'est-ce que c'est que l'impératif ?

- (7 secondes) ben, y a l'impératif (au hasard ??? inaudible), ah, l'impératif.... Je sais plus.
(5 secondes) ben, je sais plus. (Tristan)

- Et l'impératif (exercice12) ?

- Euh, je ne sais pas.

- Et les terminaisons du passé simple ?

- Je ne sais pas.

- Qu'est-ce que c'est qu'un nom commun ? (exercice11, réponds par **mes** et **ça**)

- ... ben, c'est euh... le nom d'une personne. (Ilona)

Contrairement à Agathe et Emma (bonnes élèves) qui utilisent ce terme pour expliquer leurs erreurs :

C'est une faute d'inattention ou Je pense que c'est une faute d'inattention !

Le stockage et le traitement de l'information sont donc les deux éléments qui structurent la mémoire de travail. Afin d'activer ces deux éléments, l'attention est donc requise. Mais le focus attentionnel a une contrainte, il est limité à un seul élément : « il existe un goulet d'étranglement au niveau des processus centraux qui fait qu'un seul traitement peut être effectué à la fois » (Corbin, Moissenet, Camos, 2012, p. 6). Cette alternance entre ces deux fonctions a une conséquence directe sur le coût cognitif en lien avec le temps dont l'élève dont dispose pour exécuter la tâche.

❖ Le coût cognitif

Pierre Perruchet remarque que chez certains élèves, il est possible d'observer un temps de réponse anormalement long, interprété en termes d'inhibition. Lors de la résolution d'un problème, l'élève doit rechercher en mémoire ce qui peut donner sens à ce qu'il est en train de résoudre. Le temps donné joue un rôle dans la réussite de cette tâche « comme si le sujet examinait successivement chaque couplage possible » (Perruchet, 1988, p. 29).

Prenons l'exemple de Nolwenn décrite par son enseignant :

« Un enfant moyen, c'est un enfant, on va dire, qui réussit à avoir des résultats moyens sur des textes de fin de cycle III en faisant beaucoup d'efforts. Par exemple, Nolwenn, en lecture, je ne me souviens plus de ses résultats mais si elle réussit à être motivée, si elle est dans une attitude assez attentive et concentrée, elle va réussir à retrouver les informations mais cela va

lui demander des efforts. Donc ça suppose d'être volontaire, ça suppose de fournir un travail supplémentaire par rapport aux autres. Et Nolwenn, c'est le cas, c'est-à-dire si, elle a un peu de difficultés à être concentrée à certains moments, elle peut dire à certains moments : " c'est trop difficile, j'arrête " et à ce moment là, les résultats vont s'écrouler un peu. Si elle est plus motivée, si c'est un moment, où elle a envie de bien faire alors, elle va aller chercher les réponses. Elle va y arriver mais ça lui demande, ça lui demande de fournir, de fournir un réel, un réel travail. Si, Agathe a compris à la première lecture, Nolwenn il lui faudra peut-être relire certains passages deux fois, voir un peu plus de deux fois pour arriver à la même compréhension. » (Jean-Pierre, CM2)

Les recherches actuelles sur la mémoire de travail avec le modèle de partage temporel des ressources (Barbouillet et Camos, 2012) montrent que l'attention doit être partagée et déplacée en permanence entre les traitements et le maintien des traces mnésiques afin de les rafraîchir avant leur complète disparition de la mémoire à court terme. Ce nouveau modèle de fonctionnement de la mémoire de travail fournit également une nouvelle conception de coût cognitif. « La charge cognitive ne serait plus fonction de sa complexité, mais de la proportion de temps durant laquelle elle capture l'attention, empêchant ainsi le rafraîchissement des traces en mémoire. » Chez les adultes et chez les enfants à partir de huit ans, les capacités de la mémoire de travail sont fonction de la proportion de temps pendant laquelle le traitement occupe l'attention. Une étude a été effectuée sur des élèves de onze ans suivis en RASED (Camos, 2011). Leurs capacités de stockage et l'efficacité de leur rafraîchissement attentionnel se rapprochent de celles observées chez des élèves de huit ans, ce qui correspond à leur âge mental. La recherche conclut que les élèves *en difficulté* n'ont pas un fonctionnement atypique de la mémoire de travail mais que leur capacité de stockage et de l'efficacité du rafraîchissement attentionnel restent inférieures à celles de leurs pairs. Les élèves *en difficulté* de notre enquête, en tous cas lors de l'entretien, ont du mal à récupérer les informations. Qu'en est-il des élèves *entre-deux* ? Nous avons vu que les enseignants parlent volontiers de coût cognitif supérieur par rapport aux *bons* élèves. Certes, les élèves *entre-deux* mettent plus de temps à récupérer les informations que les *bons* élèves mais si on leur laisse le temps, ils la récupèrent dans les cas simples et parfois également dans des cas plus complexes mais de façon irrégulière et aléatoire. En effet, leur mémoire de travail étant mal utilisée depuis plusieurs années, leurs compétences attendues en fin de cycle III ne sont pas maîtrisées. Lors des apprentissages, les élèves *entre-deux* ont-ils suffisamment de temps car

les recherches de Valérie Camos et son équipe montre que si la « pression temporelle » augmente, l'élève a moins de temps libre pour réactiver les informations, par conséquent le rappel sera mauvais. Si les informations à traiter sont nombreuses comme c'est le cas pour une activité de lecture, d'écriture, et le temps imparti pour réactiver insuffisant, les rappels seront mauvais. Dans ma recherche, je peux évaluer le coût cognitif grâce aux temps de réponse donné. Lors de l'enquête de terrain, aux questions posées aux élèves sur les raisons de tel ou tel choix, sur les procédures mises en œuvre pour répondre ou non... la constatation est la suivante :

- Les élèves *en difficulté* donnent peu de réponses aux questions. Les entretiens ont duré quarante minutes pour Alexandre et trente minutes pour Axel.
- Les *bons* élèves répondent facilement et rapidement. Ils savent s'ils connaissent la réponse ou non et pourquoi ils la connaissent ou non (les entretiens ont duré pour les deux élèves, trente-trois minutes.)
- Quant aux élèves *entre-deux*, les entretiens ont duré de quarante-six minutes à une heure cinq. Leurs réponses, leurs non réponses, leurs raisonnements sont longs à obtenir, à aboutir... Cette lenteur que nous pouvons qualifier de *positive* leur permet de chercher, d'essayer de faire des liens mais comme ils maîtrisent les notions de façon incomplète et confuse, ils ne savent quelle direction prendre.

Il faut donc laisser le temps aux élèves *entre-deux* pour qu'il y ait un rappel, puis il faut que le rappel soit exact ! Les élèves *en difficulté* ne prennent pas de temps de réflexion avant de décider s'ils savent ou ne savent pas. Les élèves *entre-deux* peuvent aboutir à la même conclusion mais ils ont réfléchi et parfois cette réflexion aboutit à une bonne réponse. Pour les élèves *entre-deux*, ne faut-il pas mettre en place la pédagogie de la lenteur alors que tous les enseignants se plaignent du manque de temps, de la lourdeur des programmes ?

L'autre point souligné par les enseignants est la facilité avec laquelle les élèves *moyens* ou *en difficulté* oublient les notions abordées en classe.

❖ L'oubli

Dans les années 1980, le psychologue allemand Hermann Ebbinghaus est le premier à mettre en évidence scientifiquement une courbe de l'oubli proportionnel au temps écoulé. La courbe

de l'oubli (1985) montre que l'oubli est très rapide dans les premières heures et se stabilise après une semaine. Cette courbe est variable d'un individu à un autre car la fatigue, le stress ou la motivation sont en prendre en compte (Croisile, 2009, p. 166).

« Ou aussi, c'est un enfant qui oublie ce qu'on lui demande de raconter..... et qui va parfois s'écarter ou raconter des choses... pfff.... qu'ont pas trop d'intérêt... Enfin, une idée lui vient, il la trouve drôle alors il la couche sur le papier alors que ce n'est pas ce qu'on demandait. Il a oublié le thème, il a oublié... » (Jean-Pierre, CM2)

« Les bons élèves il va en rester une bonne partie ou bien il se rappelle, il a une idée ... le mot ne revient pas mais « ah, oui, oui » il se passe quelque chose. Les autres « ah non, j'ai jamais vu ça » « Ben si, tu l'as vu cette année avec moi ! Donc je sais bien que tu l'as vu ! » voilà... manque d'ouverture, manque de mémorisation et souvent manque d'intérêt en fait... pourquoi, retenir ce mot qui n'a pas d'intérêt, donc...ils ne les retiennent pas... je dirai ça ! » (Charlotte, CM2)

« L'oubli résulte de plusieurs mécanismes : l'effacement de la trace mnésique, un mauvais apprentissage, une altération du stock d'informations, un accès difficile faute de stratégies pertinentes de recherches ou d'indices efficace de récupération » (Croisile, 2009, p. 189).

En écoutant les élèves *entre-deux*, il y a réellement une difficulté à mettre en place des stratégies de recherche d'indices ... Ils fonctionnent beaucoup à l'intuition, au tâtonnement. Les élèves *entre-deux* éprouvent de la difficulté à définir un verbe donc si la seconde question concerne le verbe conjugué, ils ne peuvent faire les analyses nécessaires :

- *Et qu'est-ce que c'est qu'un verbe conjugué ?*

- *Un verbe conjugué, ça veut dire que, ben, le verbe s'arrêter, cela aurait été pas à mais écrit avoir s'il était pas conjugué*

- *Oui.*

- *Conjugué ben, c'est, pfff... ben, je sais pas (presque inaudible) (Romain)*

Pour Valérie Camos (2010), l'oubli à court terme est dû à un mécanisme de déclin temporel de l'activation. On peut le combattre en réactivant l'attention mais rappelons que le focus attentionnel est limité à un seul élément. Il a pour mission d'alterner le traitement et le stockage afin de ne rien perdre ; une course contre la montre se met donc en place car la capacité à rappeler de l'information va dépendre de la durée du traitement et comme ce que je

stocke en mémoire à court terme explique ce que je peux stocker en mémoire à long terme, il était donc important de prendre le temps de s'arrêter sur le fonctionnement de la mémoire de travail car « *il y a vraiment, la capacité à attraper un mot, un jour et de le mettre dans sa tête pour longtemps qui n'est pas là.* » (Charlotte, CM2)

2.2.2 La mémoire à long terme chez les élèves *entre-deux*

« *Mettre dans sa tête pour longtemps* » correspond à la mémoire à long terme qui est un vaste réservoir de connaissances incluant tout ce que la personne connaît du monde. L'enseignant peut l'exploiter de fond en comble tout en respectant les connaissances antérieures de l'élève (Tardif, 1997). Cette mémoire à long terme se divise en plusieurs sous-systèmes : la mémoire épisodique et la mémoire sémantique elle-même divisée en deux sous-systèmes : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale.

2.2.2.1 *La mémoire épisodique*

La mémoire épisodique a été définie initialement par Endel Tulving (1972), par opposition à la mémoire sémantique. C'est la seule forme de mémoire orientée vers le passé. C'est une sorte de mémoire autobiographique et unique, sur laquelle se greffent les apprentissages (Tardif, 1997, p. 175). C'est sur cette mémoire que Serge Boimare (2008) travaille avec les élèves *en difficulté*. Charlotte et Jean-Pierre évoquent cette mémoire épisodique sous des termes différents :

« *Les élèves font le lien avec une, s'ils en ont une, avec une idée dans leur tête ou c'est quelqu'un qui a plein d'histoire dans la tête et qui est prêt à reprendre un p'tit morceau d'une aventure d'un personnage qu'il a retenue avec une autre...* » (Charlotte, CM2)

« *Ça joue aussi tout ça, l'environnement familial ; le milieu, le bain de langage ; le vocabulaire ; le fait qu'on ait des frères qui réussissent, des aînés ou des plus jeunes, qui sont... on s'écarte (rire) mais moi, je suis persuadé que ça joue. Il y a une influence du milieu et de l'environnement, je crois..... et puis des capacités personnelles et intellectuelles aussi, là... pffffff (rire) le sujet est très complexe...* » (Jean-Pierre, CM2)

2.2.2.2 *La mémoire sémantique*

Toutes les connaissances que nous possédons sur le monde qui nous entoure se trouvent dans cette mémoire (Nicolas, 2003). La mémoire sémantique se divise en deux sous-systèmes : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale.

❖ La mémoire déclarative

Pour John R. Anderson⁶¹, « la mémoire déclarative contiendrait les idées sous forme d'arrangements ou schémas ; ceux-ci peuvent éventuellement être associés, combinés... pour former des arrangements plus complexes et constituer ainsi un vaste réseau. Les connaissances déclaratives ne contiennent aucune indication quant à leur utilisation éventuelle : elles pourront être utilisées de toutes sortes de façons et selon des buts très divers» (Désilets, 1997, p. 291). Mario Désilets poursuit sa définition avec l'exemple de la règle de l'accord du participe passé pour montrer les caractéristiques de cette mémoire. Les exemples relevés lors de l'enquête de terrain montrent la fragilité des acquis, l'explicitation confuse de notions qui sont étudiées parfois dès la classe de CE1.

« Lorsqu'un élève possède une connaissance déclarative de la règle d'accord du participe passé, cela signifie qu'

- 1) il comprend la signification de chacun des concepts impliqués dans cette règle ainsi que leurs relations avec les énoncés réels. »

Qu'en est-il des élèves *entre-deux* ? Dans les exemples étudiés, nous avons constaté qu'avant de comprendre, les élèves *entre-deux* ne connaissent pas la signification des concepts impliqués dans la règle du participe passé. Pourquoi ne peuvent-ils pas accéder à cette faculté métalinguistique et comment peuvent-ils malgré tout obtenir des résultats autour de la moyenne ?

- 2) « il peut fournir et reconnaître des exemples et des non-exemples d'énoncés comportant des participes passés employés avec *avoir*, suivis ou non d'un infinitif, et cela, même si, à l'occasion, il lui arrive d'éprouver de la difficulté à énoncer la règle d'accord en utilisant la formulation exacte proposée par les manuels ou par les enseignants. »

Certes, les élèves *entre-deux* éprouvent des difficultés à énoncer les règles apprises en classe. La compréhension des concepts et des règles n'est pas suffisamment claire pour qu'ils puissent l'explicitier que ce soit avec leur mot ou avec d'autres mots comme s'ils ne pouvaient mémoriser sans comprendre.

⁶¹ Il tente de développer une théorie psychologique complexe de l'esprit humain. Cette théorie est également conçue comme une architecture cognitive pour stimuler l'esprit humain comme un programme informatique.

-
- 3) « Par conséquent, il ne suffit pas d'énoncer une règle pour qu'un élève l'apprenne et il ne suffit pas de la lui faire répéter pour vérifier qu'il l'a apprise. La formulation d'une règle ne fait que résumer les liens qui existent entre différents concepts (par exemple, les concepts de genre, de nombre, d'infinitif etc.). Ceux-ci doivent également avoir été construits par l'élève dans sa mémoire déclarative pour qu'on puisse parler d'une véritable compréhension, ou d'une véritable connaissance. »

Quand Charlotte insiste sur les notions qui n'ont pas été validées et qui pourtant ont été *vues, revues et re-revues* en CM2, elle s'interroge sur divers aspects de l'enseignement : que s'est-il passé dans les classes antérieures ? Que se passe-t-il dans ma classe, dernière étape avant le collège ? Que faire pour que cette construction et cette appropriation de l'élève aient lieu ? Si les élèves *entre-deux* ne comprennent pas certaines notions enseignées depuis deux ans (CM1 et CM2) voir quatre ans (CE1, CE2, CM1 et CM2), c'est-à-dire que les connaissances qu'ils devraient posséder n'appartiennent pas à la mémoire déclarative, comment peuvent-ils mémoriser les savoirs phoniques, sémantiques et scripturaux ? En effet, à travers les exemples cités tout au long de cette recherche, nous constatons la difficulté des élèves *entre-deux* non seulement à énoncer une règle mais encore plus à faire des liens. L'étape de compréhension qui correspond « à la première étape dans le *modèle systémique et développemental* peut être considérée comme une étape qualitative. Outre le fait que cette compréhension donne du sens et de l'efficacité à la mémorisation, elle permettra de libérer la charge cognitive et facilitera l'automatisation des opérations multiples et complémentaires lors de l'acte de lecture et de production d'écrits » (Marot, 2009, p. 146). Nous constatons donc que cette étape correspondant éventuellement à la phase élémentaire pour l'acquisition de la langue n'est pas efficiente chez les élèves *entre-deux*. Cela signifie-t-il que les élèves *entre-deux* n'ont pas de connaissances déclaratives que ce soit sur l'accord du participe passé⁶², certes difficile, mais également sur l'accord des noms, des verbes, des adjectifs au pluriel ?

- 4) « Un élève qui a une réelle connaissance déclarative de la règle du participe passé est parfaitement capable d'appliquer cette règle lorsqu'on le lui demande dans un exercice. Cependant, il peut commettre des erreurs dans l'application ou encore omettre d'appliquer cette règle lorsqu'il se trouve en situation de surcharge cognitive, en cours de rédaction par exemple. »

⁶² Seul Tristan a validé l'item concernant les accords des participes passés.

Il est nécessaire de faire une différence entre les erreurs commises lors de la rédaction ou de la dictée et des exercices plus simples. Dans les évaluations nationales, un seul item valide les transformations au pluriel dans les groupes nominaux. Ces marques du pluriel ne s'entendent pas. Si les élèves ont validé cet item, c'est qu'« ils ont donc acquis les automatismes nécessaires à l'écriture de la chaîne des accords dans le groupe nominal » (évaluation nationale des acquis des élèves en CM2, livret du maître, Mai 2012, p. 19). Ainsi, les élèves *entre-deux* ont une connaissance déclarative des accords au pluriel dans les groupes nominaux, même s'ils n'énoncent pas la règle, même s'ils font des erreurs d'application dans les exercices de dictée ou de rédaction car ces exercices font appel aux trois domaines de la langue : phonique, sémantique et scriptural. Mario Désilets met en garde contre l'illusion de facilité que peut donner la lecture ou l'écriture. Le lecteur-scripteur porte sa vigilance sur un ensemble d'éléments faisant appel à de multiples compétences se situant sur un éventail allant de la maîtrise graphique au respect des normes orthographiques. Les élèves *entre-deux* se trouvent donc en surcharge cognitive. Est-ce parce que toutes ces compétences ne sont pas encore dans la mémoire procédurale ?

- 5) « Car la mise en application d'une connaissance uniquement déclarative (non encore procéduralisée), bien qu'elle soit tout à fait possible et même courante en apprentissage, est très coûteuse en termes de ressources cognitives. Anderson (1985) insiste beaucoup sur cet aspect lorsqu'il dégage de sa théorie des conclusions susceptibles de s'appliquer à l'enseignement » (Désilets, 1997, p. 302/303).

Les deux enseignants de CM2 soulèvent cette caractéristique chez les élèves *moyens*.

« *Un enfant moyen, c'est un enfant, on va dire, qui réussit à avoir des résultats moyens sur des textes de fin de cycle III en faisant beaucoup d'efforts.* » (Jean-Pierre, CM2)

« *Un élève qui est moins bon, lui, cela lui demande énormément d'énergie pour réfléchir.* » (Charlotte, CM2)

En effet, la notion de surcharge cognitive renvoie à la capacité limitée de la mémoire de travail qui est le siège de l'attention consciente. Qu'en est-il de la mémoire procédurale ? Que peut-on observer chez les élèves *entre-deux* quand ils sont en situation d'écriture ou de lecture ? Une règle d'action peut correspondre aussi bien à une connaissance déclarative qu'à une connaissance procédurale ; la seule façon de savoir si un élève a une connaissance

déclarative ou procédurale d'une règle, c'est de l'observer pendant qu'il agit (Perruchet, 1998, p. 141).

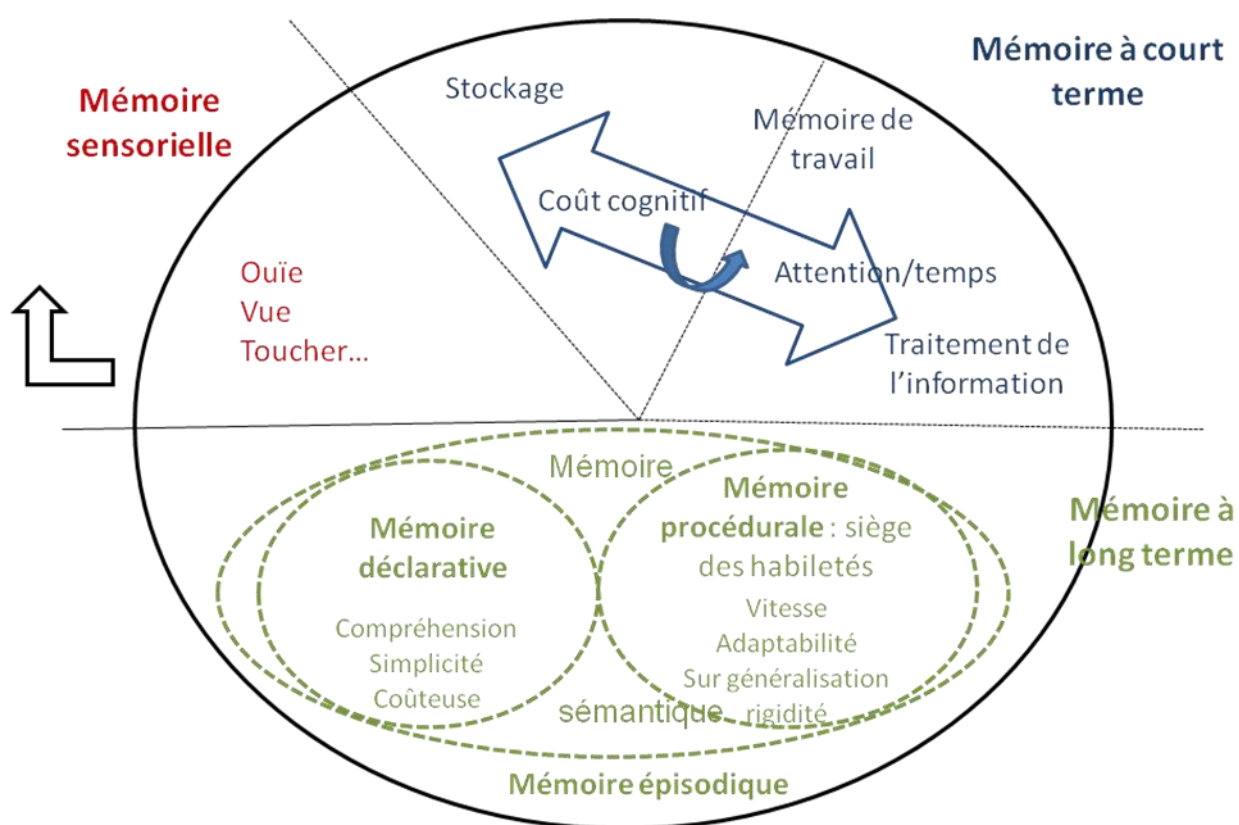
❖ La mémoire procédurale

Les connaissances se situant dans la mémoire procédurale ne peuvent pas toujours faire l'objet d'un rappel conscient verbalisable (Roulin, 1998, p. 285). Chez Anderson, la représentation procédurale concerne ce qu'on sait faire sans avoir besoin d'y penser et c'est parce que ces automatismes sont possibles que nous pouvons faire plusieurs choses à la fois. « Il s'agit donc de construire chez les élèves ces automatismes qui vont libérer la mémoire de travail. Cependant, toute la difficulté consiste, justement, à créer ces règles d'une façon telle qu'elles soient déclenchées au bon moment » (Désilets, 1997, p. 303). Si l'application est aisée, rapide, automatique, on peut inférer que cette règle existe sous forme procédurale dans la mémoire de l'élève. Par ailleurs dès qu'on demande à un élève d'exprimer ou de justifier verbalement ce qu'il fait, c'est-à-dire d'en prendre conscience, c'est sa connaissance déclarative que l'on sollicite. Et il va de soi que les deux formes de connaissances peuvent coexister chez le même élève. Soyons vigilant au fameux par cœur évoqué plusieurs fois dans cette recherche. En effet, un élève peut réciter correctement une règle sans en comprendre la signification, « il a simplement une habileté de perroquet » (Roy, 1994, cité par Désilets, 1997). Sa mémoire à long terme a effectivement mémorisé des séquences de sons mais sans construire les concepts qui s'y rattachent. L'élève ne pourra donc appliquer à bon escient les règles nécessaires à la réussite des exercices proposés.

2.2.3 Conclusion

En somme, une connaissance déclarative n'est pas forcément procédurale ; une connaissance procédurale est-elle forcément déclarative ? Pas nécessairement, si les résultats de cette connaissance sont exacts et qu'on ne peut l'explicitier ; tout peut se faire automatiquement. Dans le cadre des apprentissages scolaires, une connaissance procédurale doit-elle nécessairement passer par le stade déclaratif ? Essayons de schématiser le fonctionnement de la mémoire afin de pouvoir situer les élèves *entre-deux*. Si, comme nous l'avons vu, la qualité de la mémoire à long terme dépend de la qualité de la mémoire à court terme, nous comprenons pourquoi, les élèves *entre-deux* ont une mémoire peu efficiente dans le domaine scolaire. Est-ce avant tout sur la mémoire de travail que les enseignants doivent porter leur souci pédagogique ? Marcel Crahay propose une hypothèse psychopédagogique : l'accès à la

complexité des tâches est source de développement et de renforcement cognitifs si la zone proximale de développement est respectée et si « l'enseignant assure l'étayage de la démarche de l'enfant en s'attachant à maintenir son orientation sur la tâche » (2010, p. 21).



2.3 De la connaissance à l'habileté chez les élèves *entre-deux*

Afin de respecter les travaux des cognitivistes nous utiliserons le terme *d'habileté* qui permet de faire la distinction entre connaissance implicite et connaissance explicite. « La connaissance implicite porte aussi le nom d'habileté dans le langage de la pédagogie » (Désilets, 1997, p. 304) et « une habileté est la possibilité acquise par un individu d'exécuter une classe de tâches à un niveau d'efficacité élevé » (Perruchet, 1998, p. 141). Ces habiletés concernent tous les grands champs disciplinaires : la lecture, la production écrite et la résolution de problèmes.

2.3.1 Les connaissances explicites chez les élèves *entre-deux*

« Une connaissance est explicite dans la mesure où une personne peut non seulement l'utiliser fonctionnellement, mais aussi la formuler correctement, l'exprimer » (Tardif, 1997, p. 197). De plus, ces connaissances explicites renvoient à la notion de surcharge cognitive car « une personne peut agir en se guidant consciemment avec ses connaissances explicites. A ce moment là, son action est lente et son attention est complètement accaparée. C'est le cas de tous ceux qui débutent dans une nouvelle activité » (Désilets, 1997, p. 304).

Quelles sont les connaissances explicites chez les élèves *entre-deux* ? Prenons quelques exemples rencontrées au cours de l'enquête :

- 1) Les élèves *entre-deux* n'utilisent pas les connaissances complexes enseignées et ne peuvent pas non plus les formuler. La proposition relative, le passé simple ou l'impératif sont concernés mais également la reconnaissance d'un verbe ou d'un complément d'objet direct.
- 2) Les élèves *entre-deux* utilisent leurs connaissances mais ne les explicitent pas ou bien difficilement comme la différence entre le verbe *être* et le pronom possessif ; l'accord de la règle de l'adjectif qualificatif...
- 3) Les élèves *entre-deux* ont-ils les outils pour récupérer les indices qui leur permettraient de trouver la réponse ? La citation de Tolkien peut-elle être une de leurs caractéristiques ?

« *Sa mémoire ressemble à un débarras : ce dont on a besoin est toujours enfoui* »

-
- 4) Les élèves *entre-deux* utilisent leurs connaissances et les explicitent mais de façon très irrégulières. L'exemple de Tristan est classique et fréquent :

- *Et pourquoi, tu as mis un accent sur le a ? Tout à l'heure, tu as récité la règle...*

- *Ah oui, mince.* (Tristan)

- 5) Les élèves *entre-deux* utilisent des connaissances qu'ils croient exactes et par conséquent ne peuvent avoir un regard interrogateur sur leur production. La question est de savoir pourquoi ils croient leurs connaissances scolaires exactes alors que ce n'est pas ce qui enseigné, comme si les nouvelles connaissances se construisaient sur des connaissances antérieurs peu stables et/ou déjà inexacts... Peut-on poser la question des apprentissages scolaires de mauvaise qualité résultant de plusieurs mécanismes associés ? Pour Bernard Croisile, « une attention souvent limitée, un indigage incomplet des informations ; un manque de motivation ; un contexte émotionnel trop marqué » sont défavorables pour la construction d'une mémorisation efficace (2009, p. 168). Par quel mécanisme les élèves *entre-deux* sont-ils touchés ?

- 6) Les élèves *entre-deux* manquent d'assurance. Il est facile de modifier leur réponse si nous les poussons dans leur retranchement. Ce manque d'assurance concerne bien sûr les explicitations de règles ou de conjugaison⁶³ mais également dans leur possibilité à trouver les bonnes réponses dans un ensemble de possible et que ces bonnes réponses soient cohérentes. En effet, Liza est l'exemple de l'élève qui a compris que la non-réponse à une question n'est pas pédagogiquement possible. Quand elle ne sait pas, elle répond : *ben, j'ai mis au pif* ou *j'ai mis parce que ça fait bien* !!(rire) alors qu'Ilona met une croix quand elle ne trouve pas la réponse : *Ben, parce que je me disais que ça sera écrit dans le tableau mais ça n'était pas écrit, donc j'ai mis une croix.*

2.3.2 L'acquisition de ces habiletés chez les élèves *entre-deux*

Mario Désilets met en avant l'importance de la pratique régulière pour la mise en place des connaissances implicites. La pratique régulière est-elle suffisante pour que les élèves *entre-deux* arrivent à s'appropriier ces nouvelles connaissances ? Michel Tardif associe cette

⁶³ Romain, Ilona, Johan, Nolwenn

pratique régulière à une recherche de sens en lien avec les connaissances antérieures (1997, p. 167). Charlotte partage son expérience concernant le terme *voile* :

-« Voile, c'est " ah tiens ! ", j'ai fait du bateau avec mon père et donc ils n'arrivent pas à faire le lien avec le contexte. Ils font le lien avec une, s'ils en ont une, avec une idée dans leur tête. »

Et lors de la recherche de définitions du mot *mine* dans les évaluations nationales, Nolwenn, Tristan n'ont pu accéder aux définitions proposées car celle qu'ils connaissaient n'était pas proposée. Les élèves *entre-deux* ont-ils des difficultés à écouter, à entrer dans le discours d'un Autre tant que leur propre discours n'a pas été entendu ? Peuvent-ils si facilement que cela se décentrer ? Prenons l'exemple de Tristan :

- Pourquoi est-ce que tu n'as fait qu'une seule phrase ? (exercice2)

- Ben, j'ai du mal à inventer des phrases.

- T'as du mal à inventer des phrases. Et pourquoi, t'as du mal à inventer des phrases ?

- Ben, parce que j'ai pas beaucoup d'imagination.

- Il ne se passe rien dans ta tête ?

- Ben, si de temps en temps, quand ça va, quand y a un petit « tilt » ben Ben, quand j'ai une idée mais quand j'en ai pas, ça marche pas !

- Et là, t'avais des idées ou t'en avais pas ?

- J'en avais pas. (Tristan)

« Les habiletés se constituent progressivement » (Leplat, Perruchet (dir), 1988, p. 147). Cette construction progressive et aléatoire provoque une irrégularité dans les résultats pouvant déstabiliser les enseignants. Reprenons l'exemple d'Ilona :

- Et le passé simple, c'est quand y avait longtemps... ben, c'était avant. (Ilona) et dans les évaluations, elle ne valide aucun item faisant appel au passé simple.

Quant aux règles de l'accord du participe passé, aucun élève *entre-deux* ne peut expliciter une règle cohérente avec ce qui a été appris en classe. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les termes techniques n'ont pas de sens, ils ne reconnaissent pas le temps composé. « Ils agissent comme s'ils ne possédaient pas les indices de récupération

nécessaires ; comme s'ils étaient insuffisants, trop partiels ou trop superficiels pour donner sens à l'avancée dans l'apprentissage » (Roulin, 1998, p. 288).

2.3.3 Les effets des habiletés chez les élèves *entre-deux*

Lire et écrire sont les deux faces d'une même médaille : la langue écrite. Son apprentissage tire toute personne vers les sommets. Cette expertise s'atteint grâce à la maîtrise des habiletés qui « se traduit à la fois par une efficacité et une efficience accrues » (Leplat, Perruchet (dir), 1988, p. 145). Le travail de Pierre Perruchet autour des habiletés amène à considérer les effets de celles-ci en positif et en négatif. Que peut-on observer chez les élèves *entre-deux* ?

2.3.3.1 *Les effets positifs des habiletés*

❖ Augmentation de la vitesse d'exécution

Les enseignants rencontrés évoquent le temps nécessaire aux élèves *moyens* ou *en difficulté* quand il s'agit d'exécuter une tâche scolaire. Ces observations rejoignent celles de Pierre Perruchet quand il énonce que « la vitesse a toujours été considérée comme une marque privilégiée de l'habileté [...] Les conditions d'exécution sont bien connues, vite identifiées et les actions à accomplir déterminées sans hésitations » (Leplat, Perruchet (dir), 1988, p. 145). Nous avons pu comparer les durées des entretiens entre les élèves *en difficulté* (entre trente et quarante minutes) les *bons* élèves (trente-trois minutes) et les élèves *entre-deux* (entre quarante-six minutes et une heure cinq). Les entretiens des élèves *entre-deux* durent donc plus longtemps. Ce temps leur permet d'émettre des réponses contrairement aux élèves *en difficulté*. Certes, la vitesse d'exécution est un gage d'habileté mais les entretiens montrent que les élèves *entre-deux* avancent sur ce chemin.

❖ L'adaptabilité

Les textes sur les habiletés cognitives soulignent de façon insistante le rôle de la pratique ; du caractère hiérarchisé des habiletés et finalisé car elles sont organisées en vue d'une fin : on est *habile* à.... Pour progresser dans la maîtrise des habiletés, il est nécessaire de regarder les erreurs commises comme un outil informatif du niveau d'acquisition (Fayol, 2004). Dernier point, les habiletés sont adaptatives (Leplat, Perruchet (dir), 1988, p. 147). S'il se produit une perturbation dans l'exécution, à condition qu'elle ne soit pas trop importante, le sujet peut la compenser en organisant son activité de façon que le but continue d'être atteint. « L'expertise peut se définir comme des niveaux de performance supérieurs régulièrement observés pour

une série de tâches dans un domaine donné, et qui se manifestent au bout d'une pratique motivée exercée au moins pendant dix ans » (Matlin, 2001, p. 211). Avec les élèves *entre-deux*, nous n'en sommes pas à ce niveau d'expertise, d'ailleurs souligné par Charlotte :

- « *Comment décririez-vous un bon élève en lecture-écriture en CM2 ?*

- *Par rapport à mes exigences, ce serait un adulte ! Clairement, j'attends un adulte mais ce n'est pas possible !!* » (Charlotte, CM2)

2.3.3.2 Les effets négatifs

❖ La rigidité

Au cours des entretiens ou à la lecture de leur livret d'évaluation, nous avons parfois été surprises par les réponses des élèves *entre-deux*. Tristan, Liza, Ilona, Romain... semblent parfois prisonniers de raisonnements pourrions-nous dire *mécaniques* ou *rigides* qui génèrent des réponses incohérentes. Ces élèves visent-ils uniquement le but à atteindre sans veiller aux divers indices essemés ici ou là ? Cette rigidité se trouve, entre autres, dans la recherche à tout prix de réponse ou de respect des consignes : Liza écrit quinze lignes comme demandé à la rédaction et son texte ne comprend pas de conclusion. Dans l'exercice 1, question C, il est demandé aux élèves *d'entourer deux expressions utilisées par l'auteur pour nous le faire comprendre*. Tristan a entouré des mots dans la consigne :

- *Est-ce que tu te souviens de ce qui s'est passé dans ta tête ?*

- *Ben, oui, parce qu'il n'y avait pas de ligne en dessous !*

- *D'accord.*

- *Ben, oui, c'est la phrase qui était là qui m'a dit qu'il fallait entourer deux expressions.*

- *C'est vrai que ce n'est pas écrit, Tristan, je suis d'accord avec toi mais, en fait, il fallait trouver dans le texte, les deux expressions demandées.*

- *Ah mince !* (Tristan)

Avec Ilona, nous constatons qu'elle a fait un vrai travail de recherche en démarrant sur des données explicites : on parle de la France dans la consigne, elle cherche sa réponse dans des lieux où *France* est écrit alors que pour répondre il fallait faire une déduction, et les éléments fournis se situaient dans la première phrase de façon implicite !

- *Alors dans ce texte-là, on te demandait : **La France a-t-elle une superficie supérieure à celle du Canada? Explique ta réponse.** (exercice 22) Et tu n'as pas mis de réponse. Est-ce que tu te souviens pourquoi ?*

- Euh... oui. Parce que en fait, là y avait, toute les... comment dire, y avait Montréal, Toronto, Québec, Ottawa et le Canada, et là, y avait en, y avait pas, ben, la France donc, je ne savais pas. Y avait pas la France écrite.

- Si tu ne trouves pas l'information ici, pourquoi est-ce que tu ne regardes pas dans le premier document ?

- (9 secondes)

- Parce que les questions portent sur l'ensemble du document : le premier document qui est un texte et le deuxième document qui est un tableau. Pourquoi tu es allée directement au tableau ?

- Ben, parce que je me disais que ça sera écrit dans le tableau mais ça n'était pas écrit, donc j'ai mis une croix.

- Oui. Et pourquoi, tu te disais que ça serait écrit dans le tableau ?

- (7 secondes) ben, y a écrit : **France** (dans la consigne), **Français** (dans le tableau), ben, je me suis dit : y a la France. J'ai choisi ça et puis non, ce n'est pas **la France**.

- Et, tu n'as pas eu l'idée d'aller voir dans le premier document ?

- (4 secondes) ben, si, je suis allée voir mais je n'ai pas trouvé. (Ilona)

Prenons un autre exemple avec le complément d'objet direct (exercice 5). L'analyse des résultats de l'exercice montre que dans un premier temps, les élèves n'identifient les compléments d'objet direct que sous la forme de groupes nominaux. De plus, ils ne savent identifier *la* et *le* comme des pronoms et de surcroît pouvant avoir une fonction dans la phrase, ici, d'être des compléments d'objet direct.

Ces exemples amènent à la constatation que les élèves *entre-deux* n'accèdent pas à la *polyvalence*. Celle-ci peut refléter plusieurs aspects :

- un même mot peut avoir plusieurs fonctions ; l'exemple des pronoms personnels complément d'objet direct est un exemple.
- un même mot peut avoir plusieurs sens : exemple de l'homonymie
- les regroupements de lettres avec une autre voyelle ou une autre consonne : *ou, oui, ien, ain...*
- un pluriel se marque de différentes façons s'il s'agit d'un nom, d'un verbe...

❖ La sur généralisation

Autre revers qui peut entraîner des effets pervers : la sur généralisation. L'analyse des réponses des élèves *entre-deux* montre que leurs connaissances se situent au niveau de ce que nous appelons *la phase élémentaire* comme si tout nouvel apprentissage ne pouvait s'y greffer. Regardons quelques exemples :

- Les participes passés ne s'accordent pas avec le sujet. Les élèves *entre-deux* n'opèrent pas de distinction d'auxiliaire et par conséquent n'appliquent pas les règles qui en découlent.
- Les élèves *entre-deux* ont bien compris que la marque du pluriel se signifiait avec un *s* mais ils appliquent cette règle, comme nous l'avons vu dans tous les cas de figure, que ce soit des noms, des verbes, des prépositions identifiées comme verbe....
- Les verbes sont essentiellement identifiés au présent.
- La règle de l'accord de l'adjectif qualificatif en genre s'applique dans toutes les situations : *la lionne a rugie...*

Ces erreurs appelées *slips* ou *ratés* sont dues à cette sur généralisation qui montrent que l'élève perçoit l'analyse globale qu'il doit effectuer mais sans en faire une analyse plus fine (Leplat, Perruchet (dir), 1988, p. 147). Cette sur généralisation se rencontre lors de la présence ou non des lettres muettes ou des accords en nombre :

- *Et sais-tu pourquoi tu as mis un s ? (Les visiteurs ont eu peurs)*

- *Oui, parce que ce sont les visiteurs qui ont peur. (Tristan)*

Michel Fayol (2008, p.162) appelle ces erreurs des *erreurs d'attraction* car l'élève se laisse influencer par la proximité de certains mots qui les induisent en erreur. En fait, ces erreurs traduisent une certaine expertise, incomplète, certes, mais réelle. (Fayol, 2004, p. 43)

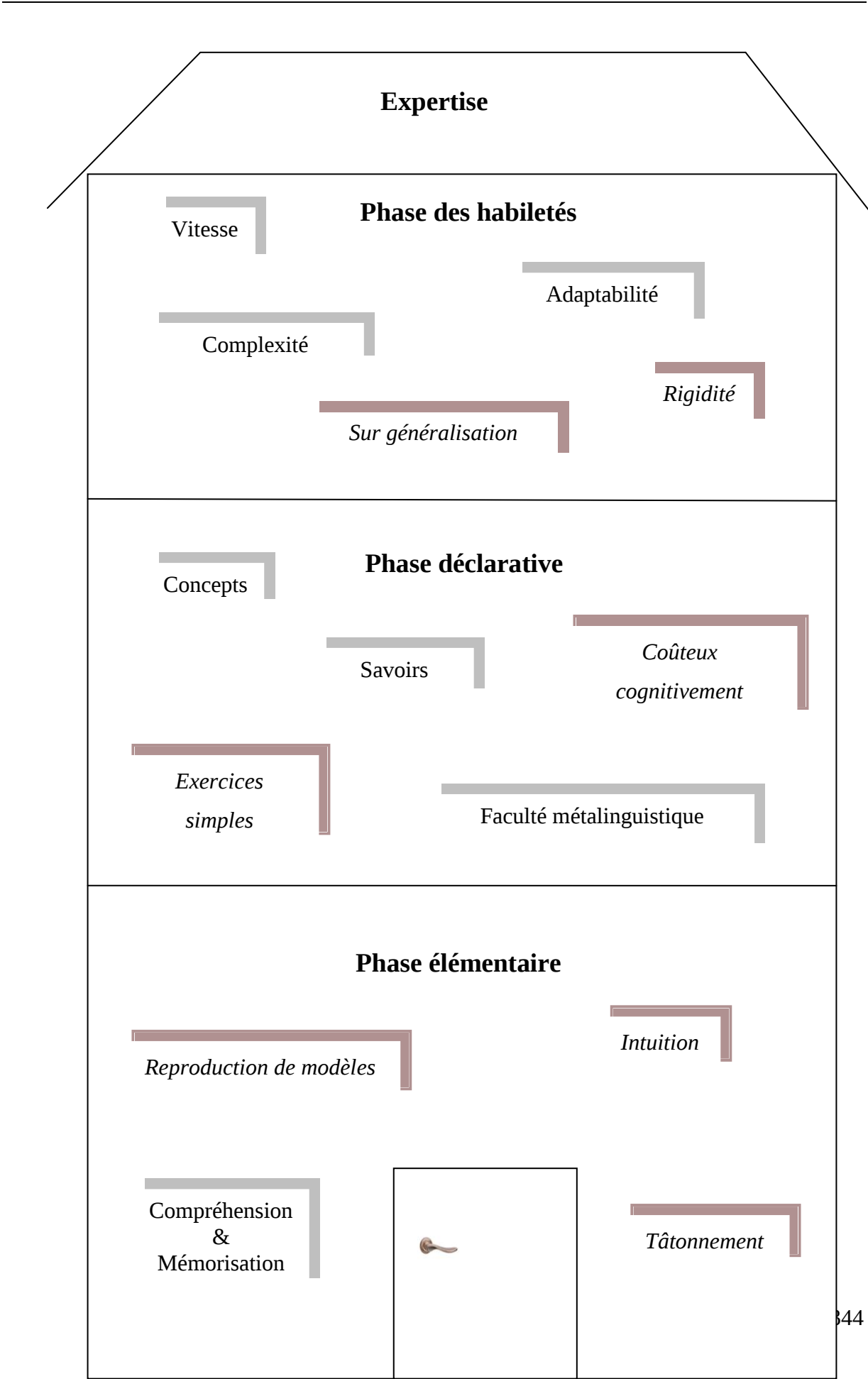
2.3.4 Conclusion

Toutes ces différentes analyses amènent à construire une pensée particulière autour de l'appropriation de la langue française. N'y aurait-il pas différents niveaux pour maîtriser la langue française ? Essayons de les schématiser, chaque niveau en permettant l'acquisition.⁶⁴

La schématisation de ces différents niveaux se présente sous forme de maison à trois étages. Dans un premier temps, la porte d'entrée correspond aux pratiques pédagogiques. Chaque enseignant fait ses choix, l'objet de la recherche ne se situant pas dans ce registre, nous ne nous y attarderons pas. Le premier étage correspond à la *phase élémentaire*. Par l'intuition, le tâtonnement, les élèves *entre-deux* arrivent à obtenir des réponses correctes. Les premiers apprentissages sont présents, mais il semblerait que les apprentissages ultérieurs ne puissent s'y greffer. Ainsi dès qu'une notion demande un niveau de complexité supérieur, ils se trouvent démunis. Ces enjeux se jouent au deuxième étage. Seule leur volonté combative leur permet de ne pas se laisser submerger. Si la compréhension et la mémorisation se mettent en place pour les trois champs de la langue de façon parcellaire, la faculté métalinguistique nécessaire pour accéder à une plus grande complexité des textes se trouve en porte à faux. Malgré tout, les élèves *entre-deux* construisent des habiletés qui montrent leur capacité à accéder au troisième niveau de complexité de la langue. Ce troisième niveau est la porte ouverte à l'expertise qui ne cessera d'évoluer tout au long de leur vie. Ce travail de recherche effectué permet donc, de situer les élèves *entre-deux* entre la *phase élémentaire* et la *phase déclarative* tout en maîtrisant certaines habiletés.

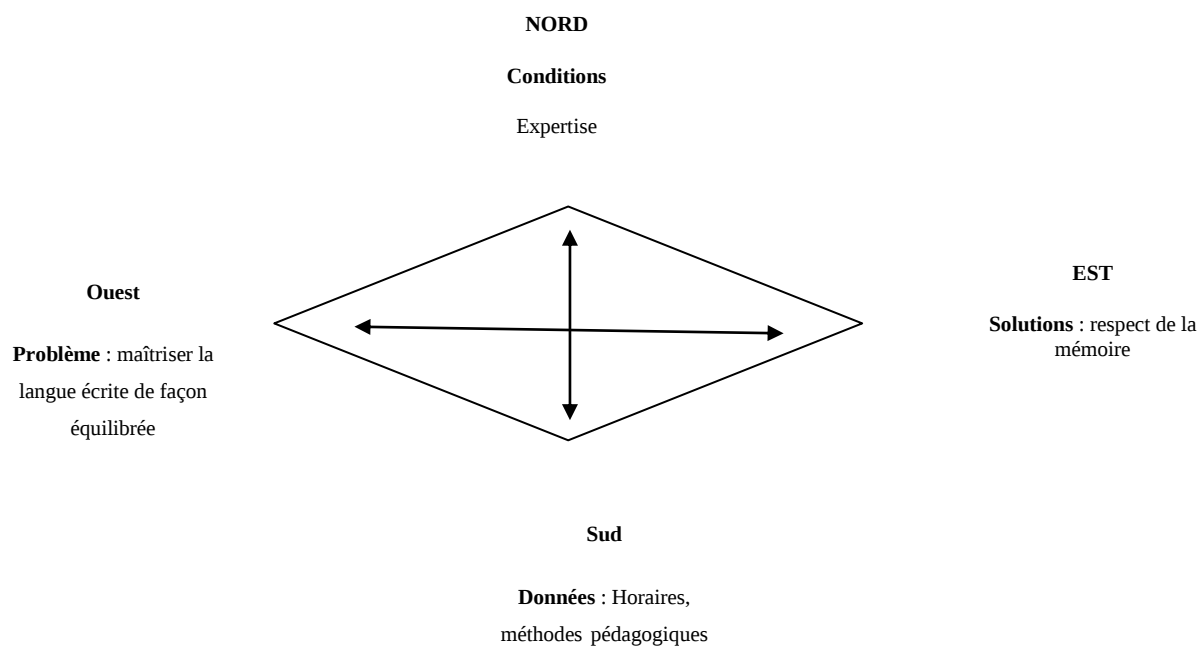
Il semblerait que si ces différents niveaux de traitement de la langue ne sont pas pensés, les élèves *entre-deux* ne peuvent être reconnus et c'est peut-être la raison pour laquelle ils sont oubliés. Ce modèle de pensée permettrait d'identifier les élèves *entre-deux* qui eux-mêmes, dans cette recherche, en ont permis la découverte.

⁶⁴ Ce qui est caractéristique des élèves *entre-deux* est écrit en italique et encadré en rouge.

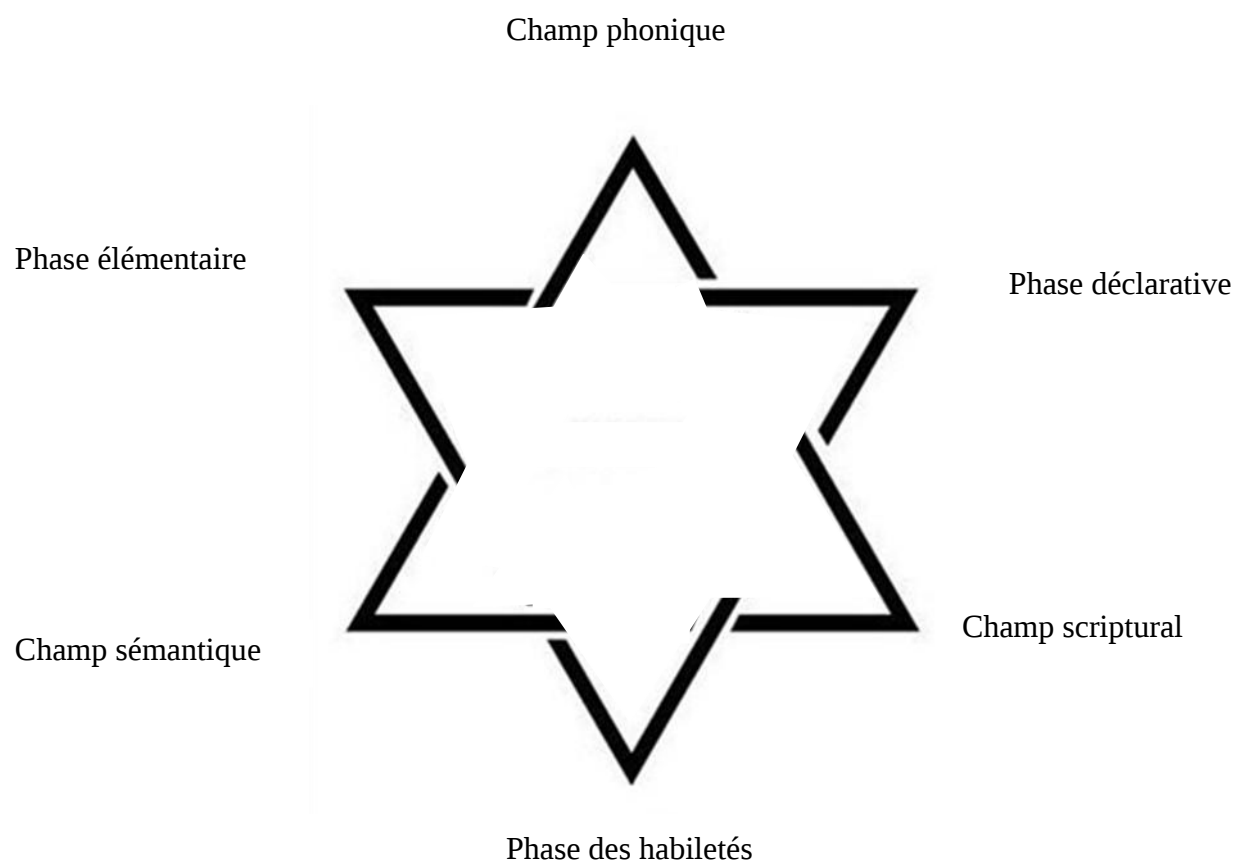


En tant qu'enseignante, la nouvelle question est de savoir pourquoi, des enfants sans déficience, errent dans le champ qui donne de la cohérence aux apprentissages. De nombreuses fois, lors de l'entretien individuel, j'ai vu les élèves hésiter longuement avant de donner une réponse, comme si la solution restait tapie au fond du gouffre de leur savoir. Les élèves *entre-deux* donnent l'impression d'errer dans le champ sémantique de la langue ! Cette errance constatée chez les élèves *entre-deux* peut-elle rejoindre celle évoquée par Michel Fabre concernant le *monde problématique* d'aujourd'hui : « il ne s'agit plus d'indiquer impérativement la direction à prendre mais de fournir des repères pour que le sujet s'oriente lui-même. Il faut certes tracer le chemin en marchant, mais sans fournir de boussole et ni de cartes, on exposerait les jeunes à l'errance » (Fabre, 2011, p. 59). Comment peut-on transposer cette réflexion à cette population, et au-delà de cette population à tout élève en phase d'apprentissage ? Trois grandes fonctions sont assignées à l'idée de repère : localiser, orienter, discriminer (Fabre, 2011, p. 44). Dans un premier temps, l'élève se localise : « il développe une compétence herméneutique qui lui permet d'être au clair sur ce qu'il sait » et sur que les autres attendent de lui. Puis « l'élève s'oriente à l'aide des jalons fournis par les enseignants », ce qui lui permet d'avancer dans la maîtrise de la langue. Dans un dernier temps, il discrimine ce qui relève de chaque champ de la langue afin d'éviter les confusions. Les élèves *entre-deux* n'ont pas ces repères pour l'apprentissage de la lecture-écriture. Est-il possible de mettre en place des propositions d'outils permettant cette orientation, non dans le champ éducatif comme le propose Michel Fabre mais dans le champ linguistique à l'école primaire ? Les deux outils proposés sont la carte et la boussole. Peut-on proposer ces outils en les adaptant à la problématique linguistique que l'élève *entre-deux* rencontre ? Le problème consiste à maîtriser la langue de façon équilibrée au regard de ce qui est attendu d'un élève qui réussirait. Les contraintes sont symbolisées par l'axe vertical. Elles représentent les cinq années d'apprentissage, les horaires d'enseignement pour chaque cycle, les méthodes pédagogiques. L'axe ouest-est sur lequel se fixe le problème et la solution d'itinéraires possibles en prenant appui sur le fonctionnement de la mémoire. La carte permet à l'élève de se situer, de se localiser dans l'apprentissage de la langue. Le *modèle systémique et développemental* et les trois niveaux de traitement de la langue en permettent l'élaboration. Cette carte et cette boussole ainsi schématisées éviteront-elles à l'élève *entre-deux* l'errance remarquée lors de l'enquête de terrain ? Seule une suite pragmatique à cette recherche donnerait une réponse !

Voici la boussole schématisée par un losange :



La carte construite à l'aide du *modèle systémique et développemental* et des trois phases de la langue permettrait à l'élève de se repérer, de se localiser afin d'éviter l'errance linguistique.



CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche menée désire caractériser une catégorie d'élèves existant dans les classes ordinaires mais que les enseignants ont du mal à distinguer. Ces élèves *ni bons, ni mauvais*, rencontrés dès le début de l'enseignement obligatoire et appelés élèves *moyens* dans le langage des enseignants ne vont-ils pas aller grossir les statistiques confirmant une augmentation légère mais constante, des jeunes en difficulté de lecture-écriture ? Trois éléments constituent le socle de la recherche : les élèves, la lecture-écriture et l'évaluation. C'est pourquoi, un premier travail consiste à rechercher dans les instructions officielles ce qui s'y réfère. Le tour d'horizon depuis les années quatre-vingts montre :

- l'importance toujours plus grande accordée à la maîtrise de la langue,
- une nouvelle façon d'évaluer concrétisée par la mise en place des évaluations nationales en CE1 et en CM2,
- et une évolution dans le regard porté sur les élèves.

En effet, il est beaucoup question des élèves en difficulté ou porteur de handicap, légèrement des élèves précoces et aucune allusion n'est faite aux élèves *moyens*. Les élèves de cette recherche, nommés *entre-deux* ont des résultats aux évaluations nationales de CE1(2009) et de CM2 (2012) qui se situent dans le même intervalle : entre vingt-quatre et trente-six bonnes réponses sur soixante questions. La continuité dans les résultats entre les classes de CE1 et de CM2 est une caractéristique importante. Ces élèves sont dans l'*entre-deux*, c'est-à-dire dans une espèce d'intermédiaire et ils échappent à l'observation.

Afin de s'en assurer, nous avons lu des articles ou des ouvrages autour des élèves *à risque* au Québec et des élèves *en difficulté* en France. La notion d'élèves *à risque* correspondrait aux élèves faibles ou en difficulté. Dans la conception québécoise, l'approche du risque se centre essentiellement sur l'élève comme en étant le principal porteur. Les attitudes enseignantes et les particularités des savoirs enseignés sont juste effleurées. En France, les chercheurs responsabilisent davantage les pratiques enseignantes dans le processus de mise en place de l'échec scolaire. Les difficultés sont davantage perçues comme étant externes à l'élève. Les analyses visent à étudier ce que les élèves font avec le cadre de travail construit par les enseignants. Ils montrent également le danger consistant à vouloir adapter les pratiques pédagogiques au public. En effet, le savoir à transmettre, ici la langue écrite, est habité par

une difficulté intellectuelle qui doit être surmontée par tous les jeunes y compris ceux en difficulté (Terrail, 2006). Cet apprentissage à surmonter la difficulté intellectuelle, se met en place dès la classe de CP. Stéphane Bonnéry (2002) travaille sur les ruptures scolaires au collège et pose la question du rapport au temps. Quant à Serge Boimare, il rappelle que des enfants intelligents inventent des moyens pour figer leurs processus de pensée. Cette stratégie leur permet d'échapper aux inquiétudes et aux frustrations que provoque chez eux l'apprentissage. Les enseignants refusent de prendre en compte cette logique : celle de la peur d'apprendre et de sa conséquence majeure : l'empêchement de penser (Boimare, 2008). Ce tour d'horizon fut complété par le point de vue de quatre enseignants : deux enseignants de CE1 et de CM2. En effet, dans le quotidien scolaire, que peuvent-ils dire des élèves *ni bons, ni mauvais* en lecture-écriture ? Ils partagent leurs expériences avec ces élèves en termes de manque : *manque de motivation, manque de mémorisation, manque d'attention, manque de vocabulaire, manque de compréhension...* L'objectif de cette recherche est de s'extraire de cette vue en négatif de ces élèves obtenant généralement des notes entre huit et douze sur vingt.

Avant de caractériser les élèves *entre-deux*, nous cherchons à approfondir les particularités de l'objet d'apprentissage : la lecture-écriture. La langue française possède des *obstacles épistémologiques* qui lui sont propres. Ces obstacles vont nécessairement être rencontrés de part la nature même de l'objet d'apprentissage qui, ici est la langue française écrite. Les obstacles épistémologiques sont par exemple la différence entre le nombre de lettres et de sons, la présence de lettres muettes ou les marques du pluriel... A la fin des années soixante-dix, Nina Catach fait apparaître la notion de plurisystème. Trois principes s'imbriquent les uns dans les autres : le principe phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit transcrivent les phonèmes de l'oral ; le principe morphogrammique qui permet de noter les informations grammaticales et le principe logogrammique : des graphèmes peut noter un même phonème ou la présence de lettres muettes... (Andoujar, 1994). La lecture-écriture est donc une activité complexe dont la maîtrise exige plusieurs années de pratique. L'école primaire dure cinq années. Quels sont les modèles pédagogiques proposés dans les classes et peuvent-ils aider à la caractérisation de l'élève *entre-deux* ? Trois modèles peuvent être reconnus :

- Le *modèle à étapes* décrit la progression en lecture-écriture comme une suite de stades. L'apprenti lecteur-scripteur passerait successivement par une série de phases

dont l'ordre de succession est strict, avant de parvenir à l'expertise. « Le *modèle à étapes* pourrait constituer un obstacle à la réussite tant les apprenants seraient contraints de suivre le chemin tracé d'avance » (Marot, 2008, p. 105).

- Les *modèles interactifs* supposent une coexistence et une interaction des différents processus mis en jeu au cours de l'identification des mots écrits. « Dans les *modèles interactifs*, dès le début de l'apprentissage, l'enseignement de différentes stratégies est recommandé » (Grundervaeck, 1995). Le jeune lecteur peut ainsi utiliser de concert les procédures alphabétiques et orthographiques qu'il maîtrise et les différences interindividuelles sont respectées.
- Quant au *modèle systémique et développemental*, il met au cœur de sa démarche l'analyse des erreurs qu'il considère comme un surinvestissement et la prise en compte tout à la fois de la complexité de la langue en référence aux travaux de Nina Catach et de l'hétérogénéité des apprenants. Ce modèle présenté sous forme théorique (Marot, 2009) et pragmatique (Marot, 2011) est-il cohérent avec la problématique et la construction de la notion d'*entre-deux* ?

N'existerait-il pas déjà, dans l'univers scolaire, un ou plusieurs outils permettant la caractérisation de l'élève *entre-deux* ? En effet, des épreuves étalonnées à trois étapes (repérage, dépistage et diagnostic) permettent de situer les élèves en difficulté en termes de maîtrise ou de non maîtrise des compétences. Ces épreuves étalonnées sont utilisées par des enseignants spécialisés ou des orthophonistes mais une fois que l'élève a été reconnu *en difficulté* par son enseignant. Ces éléments ont fait que nous ne poursuivons pas notre investigation du côté des épreuves étalonnées car l'élève *entre-deux* n'est pas un élève *en difficulté*.

Nous proposons donc le *modèle systémique et développemental* comme l'outil de l'enquête permettant la construction du profil de lecteur-scripteur des élèves *entre-deux*. Un approfondissement théorique de ce modèle est nécessaire. Cette analyse révèle qu'il facilite la prise en compte de la notion d'obstacles épistémologiques ; respecte la complexité de la langue et l'hétérogénéité des apprenants et cherche à savoir comment l'élève s'y prend pour construire son savoir. Cette approche multifactorielle permet l'avancée dans l'élucidation de cette notion d'*entre-deux*. Les évaluations nationales de CE1 et de CM2 définissent notre

population de recherche. Le ministère propose des items de correction afin de situer les élèves sur une courbe de Gauss. Dans un premier temps, nous les analysons et établissons un premier profil des élèves. Dans un deuxième temps, nous utilisons la grille de lecture du *modèle systémique et développemental* pour déceler si un autre profil de lecteur-scripteur peut être révélé. Chaque item est analysé afin de savoir si les réponses donnent des éléments quant à la maîtrise de la langue dans chaque champ de la langue : les champs phonique, sémantique ou scriptural. Cette investigation permet d'élaborer un profil de lecteur-scripteur pour chaque élève en CE1(2009) et en CM2 (2012). Pour la poursuite de l'enquête, nous ne nous attarderons qu'au profil de l'élève en CM2 car un entretien va permettre d'en affiner les résultats. Avant d'analyser les données recueillies lors de l'entretien, nous constatons que l'analyse des items de validations aux évaluations nationales CM2 au regard du modèle choisi, mettent en avant un surinvestissement phonique ; un profil sémantique et scriptural autour de la moyenne...

Ces profils sont malgré tout déséquilibrés par rapport aux performances que les élèves devraient atteindre sur chaque entrée au regard d'un élève de CM2 qui réussirait. Faisons la synthèse des performances développées par les élèves *entre-deux* au regard du *modèle systémique et développemental*.

➤ Le champ phonique

Celui-ci est privilégié par les élèves *entre-deux*. Est-ce la conséquence d'un enseignement phonique en début de cycle II ? En lecture à voix haute, ils mettent plus facilement l'intonation dans les dialogues et s'autorisent à dire un mot pour un autre essentiellement pour les petits mots ou les mots courts. Ils avancent ainsi dans leur lecture. Ils se corrigent peu, contrairement aux élèves en difficulté ; ils ont sans doute compris qu'un bon lecteur à l'oral lit fluidement et rapidement. La liaison qui « se situe comme un point d'émergence où interagissent les différents niveaux de la structure linguistique phonologie mais aussi lexique, morphologie, syntaxe et orthographe » (Chevrot, Fayol & Laks, 2005, p. 3) est plus difficile à mettre en place. Les élèves *entre-deux* font quelques erreurs de sons mais peu sont relevées dans leurs productions écrites. Lors de l'entretien, leur compréhension des concepts propres à ce champ est assez floue. Malgré cela, ils sont capables d'isoler un phonème, une syllabe de façon satisfaisante comme si les questions posées permettaient un dévoilement, une prise de conscience.

➤ Le champ scriptural

Nous retrouvons cette difficulté à expliciter les concepts scripturaux. Leur compréhension d'une voyelle, d'une consonne... leurs réponses hésitantes mais malgré tout exactes concernent également les termes de cédille et d'apostrophe. En revanche, le nom des accents est plus aléatoire. L'existence des lettres muettes est reconnue mais les stratégies pour les mémoriser ou les retrouver sont approximatives. Rappelons-nous des réponses données par Johan, Tristan et Nolwenn... Les élèves *entre-deux* respectent la linéarité et l'orientation de l'écriture. La calligraphie appelle parfois plus de vigilance de leur part. Dans les évaluations, deux mauvaises interprétations des résultats ont été la conséquence d'une mauvaise calligraphie. Les élèves *entre-deux* mémorisent une seule nature, une seule fonction ou un seul son pour une lettre (l'application des lois de positionnement des lettres *c, g, s, e* n'est pas spontanée) ou un seul sens pour un mot (l'homonymie). Leurs rédactions révèlent leur souci de répondre aux consignes. (Seul Tristan n'est pas concerné par ces observations : une seule ligne a été écrite.) Les débuts de leurs productions respectent les exigences demandées : les phrases sont courtes, le vocabulaire est adapté, le décor est planté et le texte cohérent. En revanche, être fidèle à ces exigences sur la durée du texte semble être plus difficile.

➤ Le champ sémantique

Le champ sémantique fait appel à une vision globale et cohérente de la langue. Les élèves *entre-deux* obtiennent des résultats mitigés. Ils donnent l'impression de ne pas faire de liens entre les différents champs. Ce manque de liens les empêcherait-il de s'investir pleinement dans celui-ci ? Rappelons que la langue est un plurisystème et que différents niveaux de maîtrise s'entrelacent les uns les autres. Les graphèmes de base du français sont maîtrisés et suffisants pour couvrir les besoins de communication immédiate d'un scripteur français débutants (Catach, 1998). Ils maîtrisent l'accord en genre et en nombre des noms dans les exercices simples mais en dictée et en rédaction, des erreurs sont encore présentes. Ces exercices sont les plus complexes car ils font appel de façon simultanée à la gestion des champs phonique, scriptural et sémantique. Autre exemple : les élèves *entre-deux* marquent le pluriel des verbes à la troisième personne par *s* que le verbe soit conjugué au présent ou qu'il soit participe passé. En première phase d'apprentissage, ils ont appris la règle des participes passés. Au vu des résultats de l'enquête, ils retiennent que le participe passé avec *avoir* ne s'accorde pas avec le sujet. Ils éprouvent donc des difficultés à compléter cette règle avec la

particularité du positionnement du complément d'objet direct mais les entretiens montrent qu'ils ne maîtrisent pas le concept d'auxiliaire... Ces divers exemples mettent en avant un surinvestissement quand à l'utilisation des premières règles apprises...

L'exemple de la polyvalence illustre également cette difficulté à accéder à un niveau de complexité inhérente à notre langue. Comme si les élèves *entre-deux* maîtrisaient un premier niveau de langue correspondant aux premiers apprentissages. En analysant leurs réponses écrites, nous constatons qu'ils cherchent à répondre aux exigences des enseignants. Pour cela, ils utilisent des stratégies intuitives ou par tâtonnement. Coûte que coûte, ils préfèrent donner une réponse plutôt que de laisser un vide. Cette volonté combative de trouver une réponse leur permet de se maintenir dans cet *entre-deux* : ni bon, ni mauvais. Mais n'est-ce pas plutôt un *entre-trois* car leur investissement est réel dans les trois domaines de la langue. Les champs phonique, scriptural et sémantique sont investis de façon inégale. L'investissement de surface pour les champs sémantique et scriptural les gênerait-il pour faire des choix quand il s'agit d'entrer en phase de production ? Comme si cette masse de connaissances superficielles et peu structurées créait un embouteillage quand il s'agit d'aboutir à la production demandée. L'entretien effectué lors de l'enquête de terrain avec ces élèves permet de révéler qu'une analyse en profondeur est envisageable mais nécessite réellement un investissement en temps peu compatible avec les exigences scolaires si les enseignants n'en font pas explicitement le choix.

Ainsi, le *modèle systémique et développemental* affine le profil de lecteur-scripteur de l'élève *entre-deux*. Toutefois ce premier regard appelle un approfondissement dans deux directions : en lecture et en recherche d'explicitation des stratégies mises en place par les élèves. Celui-ci est nécessaire afin de ne pas s'arrêter aux premières impressions et de progresser dans ce qui caractérise leur profil. Le travail sur les inférences de Judith Lavigne (2008) permet l'élaboration d'un autre niveau de compréhension des réponses de ces élèves. Son travail montre que cinq variables sont nécessaires pour la maîtrise des inférences : les habiletés inférentielles à l'oral, la fluidité, les capacités de la mémoire de travail, les stratégies de résolution et les habiletés de vocabulaire. Les capacités de la mémoire de travail ne faisant pas appel au domaine pédagogique, nous traiterons cette variable ultérieurement.

L'analyse des réponses des élèves *entre-deux* pour les caractériser en inférences fait apparaître qu'ils répondent aux questions de compréhension grâce aux informations retenues

lors de leur première lecture. Les résultats ainsi obtenus sont donc tout-à-fait satisfaisants. Cependant, au vu des exigences contenues dans les consignes, les informations retenues ainsi ne permettent pas l'approfondissement nécessaire pour répondre à la complexité des textes étudiés en fin de cycle III. Les élèves *entre-deux* compensent leur difficulté à revenir au texte par des réponses partielles. Parfois, celles-ci contiennent des erreurs mais ce n'est pas le cas le plus fréquent. Un point est à souligner malgré tout, ces élèves ont des difficultés à faire des liens avec leur connaissance comme si l'écrit rencontré en classe ne pouvait avoir de liens avec les connaissances acquises oralement ou visuellement dans leur vie quotidienne. Cette absence de mise en relation entre les connaissances scolaires et extrascolaires les gêne pour faire preuve de perspicacité dans l'analyse de ce qui est proposé en classe.

Certes, toutes ces réflexions font apparaître une difficulté ou une insuffisance mais malgré tout, ils arrivent à combler ce qui peut, au premier abord, apparaître comme un vide. Que se passent-ils dans leur tête ? Quelles stratégies déploient-ils ?

Ces interrogations donnent l'occasion de sortir des références pédagogiques et d'élaborer un autre niveau de compréhension des élèves *entre-deux* en investiguant les recherches du côté de la mémoire. En effet, les résultats obtenus aux items cherchant à la valider interrogent. C'est pourquoi, afin d'avancer, la recherche glisse du domaine pédagogique vers des notions autour de la psychologie cognitive. Grâce à la prise en compte de leurs réponses écrites et des observations effectuées lors des entretiens des éléments de réponse se construisent. Les informations recueillies lors des entretiens effectués avec les enseignants affinent également les caractéristiques de ces élèves autour de la mémoire. Ces observations permettent de réaliser ce qui se passe en termes d'acte mental tout en restant au niveau d'hypothèses de fonctionnement. En effet, l'objectif initial de cette recherche ne se situait pas dans ce registre, nous ne pouvons donc pas apporter de preuves expérimentales. Cet aspect de la recherche pourrait être poursuivi ultérieurement.

De plus, le glissement vers la psychologie cognitive aide à constater que, seules, certaines habiletés sont automatisées. Les élèves *entre-deux*, ce n'est donc pas simplement un problème de moyenne, c'est aussi un usage singulier d'attitudes cognitives. Leurs habiletés ne se sont pas développées harmonieusement. Dans la plupart des cas et dans les situations simples, les élèves *entre-deux* répondent avec perspicacité. Dans les situations plus complexes, la difficulté n'est pas perçue. Pour les notions complexes, les choix sont-ils trop nombreux et

devant l'ampleur de la tâche, ils renâclent donnant l'impression de ne pas maîtriser la compétence. Ce qui expliquerait que les enseignants parlent de *coût cognitif* quand ils échangent sur leur expérience avec ces élèves. Comment leur donner confiance en leurs propres connaissances ? Est-ce une question qui leur est personnelle : un environnement familial peu en adéquation avec l'environnement scolaire ? Est-ce une question de méthode pédagogique ? Sont-ce les *obstacles épistémologiques* de la langue écrite qui favorisent cette éclosion du doute ? Est-ce comme nous l'avons soulevé, une mémoire de travail qui fonctionnerait avec un léger retard par rapport à leur âge réel créant ainsi une difficulté pour suivre le rythme scolaire ? Sans doute un cumul de tous ces facteurs provoque, ce que nous avons appelé une *errance dans l'aventure linguistique* ne permettant pas une réelle maîtrise de la langue écrite. C'est pourquoi, l'élaboration d'une carte et d'une boussole servira de support afin de se repérer dans la maîtrise de la langue (Fabre, 2011).

L'objectif initial de cette recherche était de caractériser l'élève *entre-deux*. Le *modèle systémique et développemental* fut l'outil choisi pour la mise en place du profil de lecteur-scripteur. Les résultats obtenus nous ont poussés à émettre des hypothèses extrapolant le domaine pédagogique car le matériel recueilli lors de l'enquête déborde du modèle choisi. Les données de terrain appellent des approfondissements que ce soit au niveau des habiletés ou du fonctionnement de la mémoire de travail, elles font glisser la recherche vers la psychologie cognitive. Cette prise de conscience des limites des données pédagogiques fut un révélateur dans ma pratique d'enseignante et de formatrice. La systémie abordée dans le modèle théorique de Thierry Marot ne concerne pas que l'enseignement de la langue. La carte pédagogique des enseignants ne devrait-elle pas cohabiter avec une carte cognitive ? Ces différentes cartes prennent appui sur les mêmes réalités : un élève, un savoir, un enseignant. L'articulation entre ces trois réalités prend une forme différente en fonction de l'orientation choisie. Ce sont ces orientations qui pourraient faire l'objet d'un approfondissement afin que les prolongements praxéologiques de cette recherche soient efficaces. Malgré tout, même si cette recherche appelle un prolongement, ces élèves ne sont « *ni paresseux, ni en déficience d'attention ou de mémoire* » (Charlotte et Jean-Pierre, CM2) mais qu'au contraire, ils sont combatifs, attentifs, scrupuleux et réceptifs aux outils pédagogiques concernant la langue écrite.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

Angoujard A., (2007). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette

Auduc J.L., (2008). *Le système éducatif français*. Champigny/Marne : CRDP Créteil.

Bachelard G., (1989). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : VRIN.

Balslev K., (2005). La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner/apprendre. *Revue française de pédagogie*, n°150. (pp. 59-72).

Bardi A.M., Borne D., (2006). Comment va l'école ? *Problèmes politiques et sociaux*, n° 928.

Bautier E., Goigoux R., (2004, b). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n°148. (pp. 89-100).

Bautier E., (2007). Pratiques scolaires et difficultés des élèves. *Tisser des liens pour apprendre*. Toupiol G., (dir). (pp.9-24). Paris : Retz.

Barth B.M., (1998). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Baruk S., (1973). *Echec et Maths*, Paris : Seuil.

Beaud S., (2011). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La découverte.

Beillerot J., (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan. (pp. 119-143).

Bentolila A., (1996). *De l'illettrisme en général de l'école en particulier*. Paris : Plon.

Bentolila A., (2004). L'école maternelle en première ligne. *Nouveaux regards sur la lecture*. (pp. 11-22) Observatoire de la lecture, Baume les Dames : CNDP.

Bernard P.Y., (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

Bessis C., Sallantin R., (2012) La compréhension de lecture au cycle III : des concepts, un outil diagnostique. *Développement*, n°11 (pp. 25-35)

Blanchard-Laville C., (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. A propos des conceptions théoriques de W.R Bion. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Beillerot J, Blanchard-Laville C & Mosconi N (dir) (pp. 17 à 44) Paris : L'harmattan.

Blanchard-Laville C., (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'harmattan.

Blanche-Benveniste C., (2003). L'orthographe. *Le grand livre de la langue française*. Yaguello M., (dir), (pp. 345-390), Paris : Seuil.

Bohler S., (2010). Pourquoi apprendre ? *Cerveau & Psycho*, n°41. Paris : Pour la science. (p. 40).

Boimare S., (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.

Bonnéry S., (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur. *Les Sciences de l'éducation*, vol 36, n°1. (pp. 40-55).

Boujon C., (1997). *Attention et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Bousquet S., (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 126. (pp.23-35).

Bru M., (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n°148. (pp. 75-87).

Cacouault M., Oeuvrard R., (2003, 3^e éd). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La découverte.

Catach N., (1994). Les enjeux sociaux de l'orthographe. *Le langage et l'homme*, Vol XXIX n°1. Bruxelles : De Boeck. (pp. 3-14).

Catach N., (2011, 10^e éd). *L'orthographe*. Paris : Presse Universitaire de France.

Camos V., Corbin L., Moissenet A., (2012) Le fonctionnement de la mémoire de travail chez les enfants présentant des difficultés scolaires. *Développement*, n°11.

Charlot B., (dir) (2001). *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*. Paris : Anthropos

Chauveau G., (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.

Chauveau G., (2002). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : RETZ.

Chevrot J.P., Fayol M., Laks B., (2005) La liaison : de la phonologie à la cognition. *Langages*, n°158.

Cherkaoui M., (2010, 8^e éd). *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF.

Chiss J.L., (2004) Comprendre et interpréter : réflexions sur la littéraire au cycle 3. *Nouveaux regards sur la lecture*. Observatoire national de la lecture. (pp. 45-59), Paris : Hachette.

Cogis D., (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Dalagrave Pédagogie et formation.

Colin J.P., (2003). Le lexique. *Le grand livre de la langue française*, Yaguello M., (dir). (pp. 391-456). Paris : Seuil.

Crahay M., Dutréis M., (dir) (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Croizet J.C., (2006). Les préjugés sur la réussite et l'échec. *Apprendre et faire apprendre*. Bourgeois E., Chapelle G., (dir). (pp. 285-298). Paris : PUF.

Cyrulnik B., Pourtois J.P., (2007). *Ecole et Résilience*. Paris : Odile Jacob.

Dehaene S., (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : O. Jacob.

Demailly A., (2008). De Pygmalion aux prophéties autoréalisatrices. *Le journal des psychologues*, n°260. (pp.68-72).

Désilets M., (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 23. n°2. (pp. 289-308).

Dowing J., Fijalkow J., (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

Ducrot O., (1973). *La preuve et le dire : langage et logique*. Tours : Aubin.

Durand D., (1979). *La systématique*. Paris : PUF.

Ecalte J., (2003). *L'apprentissage de la lecture Fonctionnement et développement cognitif*. Paris : Colin.

Ecalte J., (2008). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants. *Glossa*, n° 105. (pp. 38-49).

Ecalte J., (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.

Elalouf M.L., (2001). Pratiques du français : in carrefour. *Une langue, le français*, Tomassone R., (dir) (pp. 246-287) Paris : Hachette éducation.

Elbouz M., Lion P., (2002). Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage. (N-EEL) *Cahiers de la SBLU*, 11, (pp.33-36).

Englander H., (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? *Ecole et Résilience*. Cyrulnik B ; Pourtois J.P., (dir). (pp. 227-247). Paris : Odile Jacob.

Fabre M., (1995). *Bachelard éducateur*. Paris : PUF.

Fabre M., (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

Fabre M., (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : VRIN.

Fabre M., (2011) *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Favre D., (2010). Quand les neurosciences inspirent l'enseignement. *Cerveau et Psycho*, n°41. Paris : Pour la science. (pp. 410-41).

Fayol M., (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de Pédagogie*, n°126. (pp. 143-164).

Fayol M., Jaffré J.P., (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.

Ferrand L., (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

Ferry L., (2006). Trois signes d'alerte. *Problèmes politiques et sociaux*, n°928. (pp. 78-80).

Filjalkow J., (2010). Entre deux mots, comment choisir le moindre. Etude avec des enfants de cinq ans. *Psychologie & Education*, n°1. (pp. 11-29).

Florin A., (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de Pédagogie*, n°126. (pp. 71-81).

Foulin J.N., (2000). *Lire, écrire, compter, apprendre*. Bordeaux : Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine.

Fournier J.Y., (1999). *A l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre*. Paris : ESF.

Foy M.C., (2009). *L'Art d'apprendre à écrire*. Paris : DDB.

Galand B., (2006). Avoir confiance en soi. *Apprendre et faire apprendre*. Bourgeois E., Chapelle G., (dir). (pp. 247-260). Paris : PUF.

Gaonac'h D., (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris : Hachette.

Gardner H., (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : O. Jacob.

Gaté J.P (dir) (2005). *Prévenir l'illettrisme : comment la recherche peut-elle servir l'école ?* Paris : L'Harmattan.

Gauchet M., (2006). Le discours sur l'Ecole et les valeurs. Pourquoi et comment éduquer ? *Problèmes politiques et sociaux*, n°928. (pp.13-18).

Genouvrier E., (2003). Enseigner la langue française maternelle. *Le grand livre de la langue française*. Yaguello M., (dir). (pp. 491-542). Paris : Seuil.

Giasson J., (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles. De Boeck.

Golder C., Gaonac'h D., (2004). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.

Gombert J.E., (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Grégoire J., (1995). *Evaluer les troubles de la lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.

Grunderbeeck Van N., (1995). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.

Hannouz D., (2010). Pourquoi les enfants écrivent *lesgume* à la place de *légume* ? *Psychologie & Education*, n°1. (pp. 29-41).

Hatchuel F., (2004). Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration. L'intérêt des groupes de parole. *Pratiques psychologiques*, 10. Publié par Elsevier SAS (pp. 133-139).

Houssaye J., (1992). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique*, Berne, Francfort-s Main.

Houssaye J., (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Issy les Moulineaux : ESF.

Huguet P., (2006). Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle. *Apprendre et faire apprendre*. Bourgeois E., Chapelle G., (dir). (pp.153-168). Paris : PUF.

Jaffré J.P., (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette.

Jarno El Hilali G., (2010). La phrase au CP : comment les enseignants choisissent-ils les exercices ? *Psychologie & Education*, n°1, (pp. 59-74).

Khalifa M., (2008). *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre*. Paris : L'Harmattan.

Lecocq P., (1996). *L'E.CO.S.SE Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Legendre R., (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Lehire B., (1993). Rapport au langage et apprentissage de la lecture et de l'écriture. *Recherche en éducation*, n°13. (pp. 3-13).

Lenoir Y., Xypas C., Jamet C., (2006). Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain. *Ecole et citoyenneté. Un défi multiculturel*. (pp. 42-57). Paris : Colin.

Lessard A., et Fortin L., (2007). Cheminement de décrocheurs et décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3. (pp. 647-662).

-
- Lévine J., (1997). Plaidoyer pour les 40% de la classe. *Envie d'école*, n°11. (pp. 15-19).
- Lieury A., (2010 a). Comprendre la réussite scolaire. *Cerveau et Psycho*, n°41. Paris : Pour la science. (pp. 48-51).
- Lieury A., (2010 b). Apprendre par cœur ou comprendre ? *Cerveau et Psycho*, n°41. Paris : Pour la science. (pp. 42-47).
- Lobrot M., (1980). *Lire : avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC)*. Paris : ESF
- Manciaux M., (2001). La résilience, un regard qui fait vivre. *SER-SA Etudes*, 10, tome 395. (pp. 321-330).
- Marot T., (2005). Pour un enseignement systémique et développemental de la lecture-écriture. *Prévenir l'illettrisme*. Gaté J.P (dir). (pp. 61-108). Paris : L'Harmattan.
- Marot T., (2009). *Lecture-écriture : apprendre autrement; Un modèle systémique et développemental de l'enseignement du français*. L'apart.Villeneuve-d'Ascq
- Marot T., (2010). L'aide pédagogique : de la complexité d'un savoir à la singularité des sujets. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n °51. (pp. 99-112).
- Marot T., (dir) (2011). *Lecture-écriture, enseigner différemment. Des enseignants dans l'expérimentation du modèle systémique et développemental*. (S.l.) Mens sana
- Mary C., Theis L., (2007, a). Les élèves à risque dans des situations problèmes statistiques : stratégies de résolution et obstacles cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3. (pp. 579-600).
- Mary C., Theis L., (2007, b). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3, (pp. 60-622).
- Meram D., (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- Meyer G., (1995). *Evaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Education.
- Michel A., (1993). L'avenir du système éducatif français. Deux scénarios à l'horizon 2000. *Futuribles*, n°173. (pp. 3-22).

-
- Morandi F., (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan.
- Morin M.F., Montésinos-Gelet I., (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3, (pp. 663-683).
- Mosconi N., (1996). Famille et construction du rapport au savoir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Beillerot J., (dir). Paris : L'harmattan. (pp. 99-118).
- Mosconi N., (2006). L'enseignant chercheur à Nanterre Paris X. *Savoirs, Revue internationales de recherches en éducation et formation des adultes*. 10. Paris : L'Harmattan.
- Mousty P., (1994). BELEC : batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. Laboratoire de Psychologie expérimentale. Bruxelles.
- Mousty P., (1999). Evaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC. *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, vol 49, n°4. (pp. 325-342).
- Pasquier D., (1990). *L'évaluation en pédagogie « Du bon usage des tests »*. Issy les Moulineaux : E.A.P.
- Pastré P., (2006). Apprendre à faire. *Apprendre et faire apprendre*. Bourgeois E., Chapelle G., (dir). (pp. 109-122). Paris : PUF.
- Perraudau M., (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs ?* Paris : A. Colin.
- Perruchet P., (dir) (1988). *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Pierre R., (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue Sciences de l'éducation*, n°1, vol XXIX. (pp. 3-35).
- Prêteur Y., (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques* 10. Publié par Elsevier SAS. (pp. 119-132).
- Potvin P., Leclerc D., (2002). Grille pour l'identification d'élèves à risque d'échec au primaire. Université de Rimouski. Québec. 12 p.

Puentes-Neuman G., Cartier S., (2007, a). Quelques constats au sujet de la recherche actuelle sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3, (pp. 551 à 557).

Puentes-Neuman G., Trudel M., et Breton S., (2007, b). L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3. (pp. 623-646).

Raveaud M., (2006). *De l'enfant au citoyen*. Paris : PUF

Rayou P., Zanten Van A., (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Rémond M., (2004) Pourquoi enseigner la compréhension au cycle 3 ? *Nouveaux regards sur la lecture*. Observatoire national de la lecture. (pp. 175-191), Paris : Hachette.

Reuter Y., (dir) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : DE Boeck.

Rousseau N., Vézina C., (2007). La tâche globale : une organisation innovante pour une plus grande réussite des élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3, (pp. 685-701).

Saint-Laurent L., (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : G. Morin éditeur.

Saint Denis de E., (2006). Voir le jeune derrière l'élève ? Pas toujours... *Cahiers pédagogiques*. n°444. (pp.28-29).

Siaud-Facchin, J., (2008). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : O. Jacob.

Soëtard M., (2001). *Qu'est-ce-que la pédagogie ?* Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Sprenger-Charolles L., (1996). *LIRE : Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : PUF.

Thévenin M.G ., (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de Pédagogie*, n°126. (pp. 39-51).

-
- Terrail J.P., (2004). *Ecole : l'enjeu démocratique*. Paris : La Dispute.
- Terrail J.P., (2006). La psychologisation de la difficulté intellectuelle. *Le journal des psychologues*, n° 236. (pp. 68-70).
- Terrail J.P., (2009). De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences. Paris : la dispute.
- Terrisse B., Kalubi J.C., Larivée S., (2007). La famille, une institution résiliente. *Penser la famille. La matière et l'esprit*. 7(2), (pp.11-18).
- Tessier O., Schimdt S., (2007). Elèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en usage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3. (pp.559-578).
- Tomassone R., (dir) (2001). *Une langue, le français*. Paris : Hachette éducation.
- Torgesen (2000). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 33, n°3. (pp. 663-683).
- Tranel B., (2003). Les sons du français. *Le grand livre de la langue française*. Yaguello M., (dir). (pp. 259-316). Paris : Seuil.
- Trudel M., Puentes-Neuman G., Ntebtse J.G., (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue canadienne de l'éducation* vol 27, n°2§3.
- Vergnaud G., (2000). *Lev Vygotski Penseur et pédagogue de notre temps*. Paris : Hachette éducation.
- Yaguello M., (dir) (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Seuil.
- Wiel G., (2006). L'indispensable estime de soi. *Cahiers pédagogiques*. n°444. (pp. 20-21).
- Weil-Barais A., (dir) (2004). Les apprentissages scolaires. Rosny-sous-bois : Bréal.
- Wulf C., (2005). Le corps comme médium de l'apprentissage. *Pratiques de formation*, n°50. (pp. 39-51).

Thèses, version papier.

Marot T., (2002) *Conscience phonographique et apprentissage du « lire-écrire » : vers un enseignement systémique et développemental*. Université Lyon II-Lumière.

Lavigne J., (2008) *Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année au primaire*. Université Laval, Québec.

Sites Web

Centre de documentation de la commission scolaire de Montréal. Mise à jour le 03/05/06. Consultée le 27/12/10. (p. 40)

Darcos X., Education.gouv.fr. Mise à jour avril 2008. Consulté le 19/01/12

<http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0312>. Consulté le 17/05/11

Haut Conseil de l'éducation http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/39.pdf, Mise à jour le 12/07/07. Consulté le 3/02/11. (p.14)

Honorez J.M., (2001). Que sont les difficultés d'apprentissage devenues ? *La feuille orthopédagogique*, vol 2, n°5, site du groupe Lire, octobre 2007, en ligne www.er.uqam.ca/nobel/lire/feuilleOrtho/nov-dec01/nov-dec01. PDF

Legifrance.gouv.fr . Consulté le 24 avril 2012.

Media.education.gouv.fr. Consulté le 20/01/11

media.education.gouv.fr/file/evaluations. Consulté le 19/05/11

Rapport d'information sur la direction du service, N°1721, in www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i1721.asp. Consulté le 17/05/11

Réforme école primaire www.vie-publique.fr/...primaire/reforme-ecole-primaire-2008/ Consulté le 20/01/12

Seillier P., philippe.seillier.free.fr/illettrisme.htm. Consulté le 9/02/12

Wagnon S., www.ecole.decroly.free.fr. Consulté le 25/04/12

www.dglf.culture.gouv.fr/lois/presentation_loi_2.htm. Consulté le 19/11/11. (p. 22)

www.education.gouv.fr. Consulté le 25/01/11 et le 19/01/12

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
Chapitre I : Ni bon, ni mauvais mais <i>entre-deux</i>	13
1 Evolution du regard sur l'élève des années 1980 à 2012	13
1.1 Une affirmation : l'élève au centre	14
1.1.1 L'élève ordinaire	14
1.1.2 L'élève reconnu en difficulté	18
1.1.3 L'élève en situation de handicap	19
1.2 Une constante qui se renforce : la maîtrise de la langue française.....	21
1.2.1 Les années 1990	21
1.2.2 Les années 2000-2005.....	22
1.3 Une façon récente d'évaluer : les évaluations nationales	26
1.3.1 Les lois de 1989 et de 2008.....	26
1.3.2 Les évaluations nationales.....	27
1.3.2.1 Présentation	27
1.3.2.2 Consignes de passation.....	28
1.3.2.3 Critères d'évaluation.....	28
1.3.2.4 Diffusion des évaluations.....	29
1.3.3 Le contenu des évaluations en lecture/écriture en CE1 et en CM2	29
1.3.3.1 En CE1.....	29
1.3.3.2 En CM2.....	31
1.3.4 Analyse des résultats en langue écrite aux évaluations nationales de CE1 et de CM2.....	32
1.3.5 Conclusion.....	35
2 Ce que n'est pas l'élève <i>entre-deux</i>	36
2.1 L'élève à risque dans le système scolaire québécois	36
2.1.1 Présentation institutionnelle de la mise en place de ce concept	36
2.1.1.1 En 1999.....	36
2.1.1.2 En 2000-2001	39
2.1.1.3 En 2006.....	40
2.1.1.4 Quelques points de discussion	42
2.1.2 Les effets d'un programme d'orthographe approchée en maternelle	44
2.1.2.1 Contexte de la mise en place.....	45
2.1.2.2 Les démarches pédagogiques pour le développement de la littéracie.....	46
2.1.2.3 Les effets sur les élèves de maternelle	47

2.1.3	Les stratégies de résolution et obstacles cognitifs	49
2.1.3.1	Contexte de la mise en place.....	49
2.1.3.2	La démarche pédagogique	49
2.1.3.3	Les effets sur les jeunes	50
2.1.4	La tâche globale proposée par le Centre de Formation en Entreprise et Récupération	51
2.1.4.1	Contexte de la mise en place.....	51
2.1.4.2	La démarche pédagogique	52
2.1.4.3	Les effets sur les jeunes	53
2.1.5	Le cheminement de décrocheurs et décrocheuses	54
2.1.5.1	Contexte de la mise en place.....	54
2.1.5.2	La mise en place de la recherche	54
2.1.5.3	Les résultats filles/garçons.....	55
2.1.1	L'élève à <i>risque</i> et l'expression de la résilience.....	57
2.1.2	Synthèse des recherches	59
2.1.2.1	Processus « enseigner »	59
2.1.2.2	Processus « former ».....	60
2.1.2.3	Processus « apprendre ».....	61
2.1.2.4	Regards épidémiologiques	61
2.1.2.5	La « rencontre » pédagogique.....	62
2.1.3	Conclusion.....	62
2.2	<i>L'élève en difficulté dans le système scolaire français</i>	64
2.2.1	Le rôle des pratiques scolaires analysé par Elisabeth Bautier	64
2.2.1.1	Présentation de la démarche de recherche	64
2.2.1.2	Les pratiques et les implicites scolaires	66
2.2.1.3	Les résultats chez les élèves.....	69
2.2.2	Les pratiques d'enseignement analysées par Jean-Pierre Terrail	72
2.2.2.1	Le rôle des ressources langagières et culturelles pour les élèves	72
2.2.2.2	Psychologisation et processus d'apprentissage	73
2.2.3	« Pour que les élèves moyens apprennent à l'école » par Jacques Lévine	75
2.2.3.1	Elève moyen ou élève suiviste ?	75
2.2.3.2	Les conditions d'une réussite au CP	78
2.2.4	Le décrochage scolaire de l'intérieur analysé par Stéphane Bonnéry	80
2.2.4.1	Les malentendus cognitifs	80
2.2.4.2	Les malentendus sociaux	82
2.2.4.3	Les aspects essentiels et communs aux décrocheurs.....	83
2.2.5	Les élèves <i>empêchés de penser</i> par Serge Boimare.....	83
2.2.5.1	Entre envie de savoir et peur d'apprendre	83
2.2.5.2	Les élèves « empêchés de penser » et l'apprentissage de la lecture.....	85
2.2.5.3	Le rôle de la médiation culturelle	88

2.2.6	Conclusion.....	90
3	Ce disent les enseignants sur les élèves <i>ni bons, ni mauvais</i> en lecture-écriture.	92
3.1	<i>L'élève moyen en CE1 et CM2.....</i>	93
3.2	<i>Les élèves <i>ni bons ni mauvais</i> et le champ linguistique</i>	95
3.2.1	Les élèves <i>ni bons, ni mauvais</i> et leur rapport avec le champ phonique	95
3.2.2	Les élèves <i>ni bons, ni mauvais</i> et leur rapport au champ scriptural	98
3.2.3	Les élèves <i>ni bons, ni mauvais</i> et leur rapport au champ sémantique	104
3.2.3.1	La compréhension.....	104
3.2.3.2	L'organisation, la cohérence des idées	107
3.2.3.3	Le vocabulaire et le lexique	108
3.2.4	Conclusion.....	111
3.3	<i>Les élèves <i>ni bons, ni mauvais</i> dans le quotidien de la classe</i>	112
3.3.1	Transfert, effort cognitif, implicites scolaires... chez élèves <i>ni bons, ni mauvais</i>	112
3.3.1.1	Le transfert des connaissances.....	112
3.3.1.2	L'effort cognitif	113
3.3.1.3	Les implicites scolaires.....	114
3.3.2	La mémorisation chez les élèves <i>ni bons, ni mauvais</i>	114
3.3.3	Conclusion.....	116
	Chapitre II : L'élève <i>ni bon, ni mauvais</i> et l'apprentissage du lire-écrire.....	121
1	L'élève <i>ni bon, ni mauvais</i> et l'apprentissage du français.	122
1.1	<i>Les pratiques langagières des élèves <i>ni bons, ni mauvais</i>.</i>	124
1.1.1	La maîtrise du vocabulaire	125
1.1.1.1	Le positionnement du vocabulaire	125
1.1.1.2	Pour une réflexion sur un objet d'apprentissage	126
1.1.2	La prononciation	127
1.1.2.1	L'élève entre-deux et la prononciation	127
1.1.2.2	Pour un positionnement de l'élève.....	128
1.2	<i>L'élève <i>ni bon, ni mauvais</i> face au décodage et à la compréhension.</i>	130
1.2.1	La découverte du concept <i>mot</i>	131
1.2.2	La conscience phonémique	133
1.2.3	La métalecture	134
1.2.3.1	Du signifiant au signifié.....	134
1.2.3.2	Quels processus de compréhension faut-il maîtriser ?	135
1.2.3.3	Trois exemples rencontrés dans les classes.....	135
1.3	<i>L'élève <i>ni bon, ni mauvais</i> et la production d'écrit.</i>	138

1.3.1	Quelques exemples de nœuds épistémologiques spécifiques de la production scripturale	140
1.3.1.1	L'ordonnancement spatial.....	140
1.3.1.2	La connaissance de la forme graphique de la lettre et sa gestuelle	140
1.3.1.3	Le supplément orthographique	141
1.3.1.4	Les homophones	144
1.3.1.5	Il mélange les concepts grammaticaux !.....	144
1.3.1.6	La lettre muette de nature lexicale ou syntaxique	145
1.3.1.7	Quel sens donner au singulier et au pluriel ?	146
1.3.2	Le plurisystème aide-t-il à surmonter les obstacles ?	147
1.3.3	Conclusion.....	149
2	Ce qui existe actuellement dans les classes peut-il aider à la caractérisation de l'élève <i>entre-deux</i> ?	150
2.1	<i>L'élève ni bon, ni mauvais au regard des méthodes d'enseignement de la langue française.</i>	150
2.1.1	Les modèles à étapes	152
2.1.1.1	Le modèle à deux voies	152
2.1.1.2	Le développement des connaissances alphabétiques	153
2.1.2	Les modèles interactifs.....	154
2.1.2.1	La diversité des modèles interactifs	154
2.1.2.2	Lecture et compréhension	156
2.1.3	Conclusion.....	156
2.2	<i>L'élève en difficulté face aux épreuves étalonnées</i>	157
2.2.1	Du repérage au diagnostic	158
2.2.1.1	Le repérage	158
2.2.1.2	Le dépistage	159
2.2.1.3	Le diagnostic.....	159
2.2.2	Certaines conceptions de l'erreur peuvent-elles aider l'élève <i>entre-deux</i> ?.....	159
2.2.3	L'Or.lec, le BELEC et L'E.CO.S.SSE sont-ils éclairants pour caractériser l'élève <i>entre-deux</i> ?	161
2.2.3.1	Notre regard sur ces trois épreuves d'évaluation de la langue écrite	161
2.2.3.2	Intérêts et limites.....	164
2.2.4	Conclusion.....	165
2.3	<i>Les élèves entre-deux peuvent-ils être caractérisés par les évaluations nationales de CE1 et de CM2 ?</i>	166
2.3.1	Quel est le profil révélé en CE1 ?.....	167
2.3.1.1	Lire	169
2.3.1.2	Ecrire	170
2.3.1.3	Etude de la langue.....	171
2.3.2	Quel est le profil révélé en CM2 ?	176
2.3.2.1	Lire	176

2.3.2.2	Ecrire	177
2.3.2.3	Etude de la langue.....	177
2.3.3	Conclusion.....	179
3	Le modèle systémique et développemental peut-il être un instrument au service de la caractérisation de l'élève entre-deux ?	180
3.1	Les racines de ce modèle	181
3.2	En quoi les propositions pédagogiques du modèle systémique et développemental peuvent-elles aider l'élève entre-deux ?	185
3.2.1	Le modèle systémique et développemental « tente de poser l'enseignement autrement, sur un trépied où coexistent... »	185
3.2.2	Les deux étapes nécessaires pour l'apprentissage de la langue écrite	188
3.2.2.1	L'étape de compréhension	188
3.2.2.2	L'étape de mémorisation	189
3.2.3	Un autre regard sur les écrits des élèves peut-il aider à établir un profil de lecteur-scripteur plus juste ?	190
3.2.3.1	Le surinvestissement linguistique	191
3.2.3.2	Le surinvestissement cognitif	192
3.3	Les évaluations de CE1 et de CM2 au regard du modèle systémique et développemental.....	193
3.3.1	Les évaluations nationales de CE1	193
3.3.2	Les évaluations nationales de CM2.....	194
3.3.3	Conclusion.....	195
	Chapitre III : Les caractéristiques de l'élève entre-deux en CM2 en lecture-écriture	199
1	L'élève entre-deux en lecture-écriture au regard du modèle systémique et développemental.	199
1.1	Les compétences de l'élève entre-deux dans le champ phonique	200
1.1.1	L'oralisation d'un texte	201
1.1.1.1	La ponctuation	201
1.1.1.2	L'identification des mots	202
1.1.2	Leur compréhension des concepts de syllabes et de phonèmes.....	205
1.1.3	Leur compréhension de la liaison.....	208
1.1.4	Conclusion.....	210
1.2	Les compétences de l'élève entre-deux dans le champ scriptural.....	211
1.2.1	Consciences et savoirs scripturaux chez les élèves entre-deux	211
1.2.1.1	Les concepts de voyelles et de consonnes	211
1.2.1.2	L'épellation alphabétique	212
1.2.1.3	La segmentation des mots.....	213

1.2.1.4	Les signes diacritiques	214
1.2.2	Les spécificités de l'acte graphique sont-elles respectées chez les élèves <i>entre-deux</i> ?	215
1.2.2.1	La formation des traces écrites	215
1.2.2.2	La ponctuation	216
1.2.2.3	Les majuscules	217
1.2.3	Les erreurs d'ordre scriptural chez les élèves <i>entre-deux</i>	220
1.2.3.1	La lettre muette	220
1.2.3.2	Le signe graphique	223
1.2.3.3	Les cas particuliers	225
1.2.4	Les productions scripturales des élèves <i>entre-deux</i>	227
1.2.4.1	Les attentes en productions scripturales à la fin de l'école primaire	227
1.2.4.2	Analyse de leurs écrits	229
1.2.5	Conclusion	233
1.3	<i>Les compétences de l'élève entre-deux dans le champ sémantique</i>	234
1.3.1	Les élèves <i>entre-deux</i> et la morphologie	234
1.3.1.1	La morphologie flexionnelle	234
1.3.1.2	La morphologie dérivationnelle	246
1.3.2	Les élèves <i>entre-deux</i> et les catégories grammaticales	251
1.3.2.1	L'apprentissage des règles de grammaire	252
1.3.2.2	La reconnaissance d'un nom et d'un verbe lors de l'entretien	253
1.3.2.3	La faculté métalinguistique chez les élèves <i>entre-deux</i>	257
1.3.3	Les élèves <i>entre-deux</i> et le vocabulaire	275
1.3.3.1	Quelques exemples	277
1.3.3.2	Quel lien avec leurs connaissances ?	279
1.3.4	Les élèves <i>entre-deux</i> et l'homonymie	281
1.3.4.1	Les homonymes grammaticaux	282
1.3.4.2	Les homonymes lexicaux	286
1.3.5	Conclusion	288
2	Au-delà du modèle systémique et développemental : peut-on affiner le profil de lecteur-scripteur de l'élève <i>entre-deux</i> ?	292
2.1	<i>Les variables permettant l'inférence en lecture : qu'en est-il pour les élèves entre-deux en CM2 ? ...</i>	293
2.1.1	Les habiletés inférentielles à l'oral	294
2.1.2	La fluidité	298
2.1.2.1	Le manque de maîtrise des habiletés de décodage	300
2.1.2.2	La déficience relative du lexique orthographique	302
2.1.3	Les stratégies de résolution des incompréhensions	304
2.1.3.1	La lecture fine, la compréhension fine et la lecture sélective	305
2.1.3.2	Raisonnement, déduction, organisation, repérage	307
		373

2.1.4	Les habiletés en vocabulaire.....	309
2.1.4.1	Les faiblesses du vocabulaire oral	309
2.1.4.2	Le vocabulaire en lien avec les connaissances.....	310
2.1.5	Conclusion.....	317
2.2	<i>Quelles sont les caractéristiques de la mémoire des élèves entre-deux ?</i>	320
2.2.1	La mémoire de travail chez les élèves <i>entre-deux</i>	321
2.2.2	La mémoire à long terme chez les élèves <i>entre-deux</i>	330
2.2.2.1	La mémoire épisodique.....	330
2.2.2.2	La mémoire sémantique.....	330
2.2.3	Conclusion.....	334
2.3	<i>De la connaissance à l'habileté chez les élèves entre-deux</i>	336
2.3.1	Les connaissances explicites chez les élèves <i>entre-deux</i>	336
2.3.2	L'acquisition de ces habiletés chez les élèves <i>entre-deux</i>	337
2.3.3	Les effets des habiletés chez les élèves <i>entre-deux</i>	339
2.3.3.1	Les effets positifs des habiletés.....	339
2.3.3.2	Les effets négatifs	340
2.3.4	Conclusion.....	343
CONCLUSION GÉNÉRALE		348
BIBLIOGRAPHIE.....		356
TABLE DES MATIÈRES		368
RESUMÉ		375
ANNEXES.....		Tome 2

RESUMÉ

Les élèves ni *bon*, ni *mauvais* interpellent ma pratique de professeur des écoles dans l'apprentissage de la langue écrite. Ces élèves aux résultats fluctuants passent inaperçus au cours des années de scolarité de l'école primaire mais ne vont-ils pas aller grossir les statistiques des mauvais résultats en lecture-écriture à la sortie du collège ou à la Journée Défense Citoyenneté ? Les élèves obtenant, en CE1 et en CM2, entre vingt-quatre et trente-six bonnes réponses sur soixante aux évaluations nationales de 2009 et 2012 sont nommés *entre-deux*. Afin de caractériser leur profil de lecteur-scripteur, trois éléments méthodologiques sont proposés : des entretiens avec leurs enseignants ; une analyse de leurs réponses dans les livrets d'évaluation à l'aide du *modèle systémique et développemental* et un entretien avec ces mêmes élèves afin de percevoir la mise en place de leur raisonnement. Les résultats obtenus dépassent le modèle choisi et font glisser la recherche vers des hypothèses de fonctionnement autour de la mémoire de travail et des habiletés... Ceci dit, au niveau de la langue écrite, une métaphore de la carte et la boussole est proposée afin de fixer un cadre à l'élève *entre-deux* et de lui permettre de se repérer afin d'éviter l'*errance linguistique* constatée dans l'enquête de terrain.

Mots clés : élève *entre-deux* ; obstacles épistémologiques ; errance linguistique ; mémoire ; modèle *systèmeique et développemental* ; inférences ; langue écrite ; habileté.

Neither good nor bad. The middle-range pupil experiencing reading and writing in Primary School

While learning the written language, middle-range pupils call out my attention as an experienced school teacher. As a matter of fact, these neither good nor bad pupils with fluctuating results go unnoticed by their teachers throughout the Primary School years. Will they not swell up/increase the statistics of the poor reading/writing results of the Citizenship Day Defense or coming out of Highschool ? Middle-range pupils are those, aged between 7 and 10, who obtain 24 to 36 correct answers out of 60 for the 2009 and 2012 National Assessments. In order to obtain their profile as reader/writer pupils, three methodological elements are available : interviews with teachers (for pupils aged 8 and 11 years- old) ; studying the national assessments results using a systemic and developmental model and interviews with the concerned pupils to understand the development of their reasoning. The results go beyond the model and lead me to study further way in the path of working memory and skills. As far as the written language is concerned, a metaphor of the card and the compass is offered to the pupil to give him a frame and allow him to avoid the linguistic restless wandering determined in the inquiry.

Key words : Middle-range pupil ; Linguistic wandering ; Memory; Systemic and developmental model ; Written language ; Skills.