Ni bon, ni mauvais. L'élève *entre-deux* en lecture écriture à l'école primaire

*Neither good nor bad. The middel-range pupil experiencing reading and writing
in Primary School*

Yolande Peigné

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7608>

DOI : 10.4000/ree.7608

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Yolande Peigné, « Ni bon, ni mauvais. L'élève *entre-deux* en lecture écriture à l'école primaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 21 | 2015, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 24 juin 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/7608> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7608>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Ni bon, ni mauvais. L'élève *entre-deux* en lecture écriture à l'école primaire

Yolande Peigné¹

Résumé

Les élèves ni bons, 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 en lien avec une gestion différente du temps scolaire.

L'intuition de départ de cette recherche de thèse 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. À 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* ? En effet, il semblait qu'une frange d'élèves présents dans toutes les classes et à tous les niveaux n'était pas prise en considération dans les réflexions pédagogiques. Les thèmes des réunions divers et nombreux abordaient essentiellement les élèves en difficulté, porteurs de handicaps ou précoces... Les autres élèves, ceux qui ne font pas de bruit, qui obtiennent des résultats normatifs fluctuants, nourrissaient mes interrogations sur les moyens pour les accompagner au mieux. De plus, les résultats des diverses épreuves officielles (Brevet des collèges, Journée Défense Citoyenneté) interrogent également quant à l'augmentation du nombre de jeunes en difficulté de lecture. Même si les populations et les modalités diffèrent, que les mêmes spécificités de la langue écrite ne sont sans doute pas évaluées de façon similaire, une certaine permanence dans les mauvais résultats interpelle. Ainsi à 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.

Dans un premier temps, les impressions notées sur ces élèves sont celles ressenties dans ma classe de Cours Préparatoire. À la lecture de ce que pouvons écrire, il semblerait que les élèves choisis soient davantage des élèves en difficulté plutôt qu'*entre-deux*. Pourtant mon intuition me fait dire qu'ils ne se situent pas dans cette catégorie. Pourquoi ? Sur quels critères de crédibilité puis-je baser cette intuition ? L'année suivante, en classe de CE1 (cours élémentaire première année), ils passent les évaluations nationales. Qu'en est-il de leurs résultats ? Corentin obtient vingt-quatre bonnes réponses sur soixante et au niveau des appellations administratives se situe dans la catégorie où « *leurs acquis sont encore fragiles. Ils seront à consolider dans les mois à venir* » (www.education.gouv.fr). L'élève en question 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 ?

¹ Docteur en sciences de l'éducation, équipe de recherche Pédagogies Socialisation et Apprentissages (PESSOA), Université Catholique de l'Ouest.

Une autre catégorie intitulée « élèves ayant de bons acquis qui seront développés dans les mois à venir » correspond aux élèves obtenant entre trente et une et quarante et une bonnes réponses. Au niveau national, 31% des élèves sont considérés comme tel. Abel et Lucie, les deux autres élèves appartiennent à cette catégorie et obtiennent respectivement 11,3 et 12,3/20. Ils ont des acquis, certes, mais est-ce vraiment de bons acquis comme le stipule l'appellation ? 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. Une étude de la courbe des résultats nationaux obtenus en CE1 permet de mieux saisir les enjeux de ces réflexions.²

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 C les 17% dont les acquis sont fragiles et qu'il faudra consolider, et en D les 8% qui devront bénéficier d'une aide spécifique. Les élèves A réussissent, les élèves D sont déjà en échec, les élèves B ont entre trente et une et quarante-deux bonnes réponses sur les soixante questions. Il existe donc une frange étroite d'élèves C se situant à la limite de la réussite ou de l'échec. La question de recherche concerne une partie des élèves C ainsi que ceux qui se situent juste en limite de moyenne (mais qui, selon les appellations administratives, font partie des élèves ayant 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 sur soixante seront nommés élèves *entre-deux*. Et pourtant, 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 créent 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 dérangeante 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. Ces élèves *entre-deux* sans être dans un échec par rapport à son âge n'ont 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 présents en CM2 (cours moyen deuxième année) ? Les enseignants savent identifier les bons et les faibles élèves, mais les autres, l'autre partie de la classe... ? Le profil de ces élèves n'étant pas clarifié, ils glissent entre les mailles du

² education.gouv.fr, consulté en novembre 2011.

filet des différentes pédagogies proposées tout au long de leur scolarité. Ils sont dans une situation intermédiaire et ne sont pas repérables de façon formative car leurs résultats sont instables, irréguliers, leur fonctionnement déstabilise... Les évaluations nationales de CE1 ont pour objectif de pouvoir proposer des remédiations pédagogiques aux élèves pendant les trois années suivantes. 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 collège³. 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. 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. En effet, les difficultés scolaires ont un impact négatif sur le jeune lui-même mais également sur son entourage qui souvent se sent incompetent, démuni : d'où l'intérêt de l'identifier car « *au-delà de l'enjeu scolaire, se profile également un enjeu social* » (Gaté, 2005, p.11).

1. La méthodologie

■ Les évaluations nationales et la dénomination d'"entre-deux"

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 nouveaux programmes se recentrent sur les fondamentaux et nécessitent 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 organisées en CE1 et en CM2 se déroulent sur une semaine déterminée, selon un planning choisi par le maître de la classe. Toutes les compétences des programmes sont évaluées en français et mathématiques sur des exercices de difficultés variées qui évaluent des connaissances précises comme des compétences complexes.

Leur exploitation permet aux enseignants de définir et d'adapter les choix pédagogiques les plus favorables à la réussite de leurs élèves, de prévoir les aides nécessaires ou encore d'organiser le travail des classes en prenant en compte les besoins identifiés. S'agissant des évaluations réalisées en CM2, elles constituent un support privilégié favorisant la liaison entre l'école et le collège. Les résultats se présentent sous forme de courbe de Gauss et une question nous habite : sont-ce les mêmes élèves dans les mêmes catégories en CE1 et en CM2 ? Corentin, Abel et Lucie, les trois élèves qui nourrissent notre intuition de départ obtiennent des résultats entre vingt-quatre et trente-six bonnes réponses sur soixante en CE1. Nous décidons donc que les élèves nommés *entre-deux* se situent dans cet intervalle en CE1 et en CM2. Notre échantillon sera composé de six élèves *entre-deux* et, afin de récolter des éléments de comparaison, deux élèves se situant aux extrémités de notre intervalle compléteront notre population. Il est important de spécifier que les dix élèves rencontrés en fin de scolarité primaire ont obtenu les mêmes résultats trois années plus tôt, quand ils étaient en classe de CE1.

³ [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0312](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0312)

■ **Les rencontres avec les enseignants**

Afin de mettre à jour quelques caractéristiques probables concernant les élèves *ni bons, ni mauvais* en lecture-écriture et communément appelés *moyens*, nous avons rencontré les enseignants des élèves concernés par notre population de recherche : les professeurs des écoles de CE1 en 2009 et ceux de CM2 en 2012. Nous avons organisé des entretiens individuels et semi-directifs qui ont été enregistrés et retranscrits.⁴ Les enseignants partagent leurs expériences sur les élèves en lecture-écriture qu'ils soient en classe de CE1 ou de CM2 à l'aide des questions suivantes : « Pouvez-vous décrire un *bon* élève, un élève *en difficulté* et un élève *moyen* en lecture-écriture désignés par les évaluations nationales ? Qu'est-ce qui d'après vous singularise ces élèves ? Quels critères utiliseriez-vous pour caractériser ces élèves ? Afin de recueillir leur histoire singulière, deux dernières questions complètent l'entretien : que savez-vous de leur histoire scolaire et extra-scolaire de ces élèves ? »

■ **Le modèle systémique et développemental**

Le modèle systémique et développemental, outil choisi pour affiner le profil de lecteur-scripteur des élèves *entre-deux* révélé par les résultats écrits des évaluations nationales, propose « *le développement du parler, du lire et l'écrire de façon conjointe, sans rupture, avec l'intention de les maintenir dans une sorte d'association. Ce modèle enseigne la complexité de la langue française et répond à la grande diversité des élèves, entre autres face aux grandes difficultés des élèves* » (Marot, 2009). Mais répondra-t-il aux besoins des élèves *entre-deux* ? Précédemment, N. van Grunderbeeck (1994) avait établi six profils types de lecteurs, ces profils se construisant essentiellement autour du *parler* et du *lire*. Le modèle systémique et développemental inclut ce troisième champ qu'est *l'écrire*. T. Marot propose donc trois profils de lecteurs-scripteurs : le *déchiffreur* dans lequel la dépendance est phonique ; le *faussaire* où la dépendance est scripturale et le *devineur* avec une dépendance autour du sens. De plus, ce modèle 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 champs phonique, scriptural et sémantique, de même que « *les deux phases successives de la découverte, que sont l'étape de la compréhension et l'étape de mémorisation* » (Marot, 2009, p. 243). Le modèle met au cœur de sa démarche l'analyse des erreurs et porte un regard original sur celles-ci en les considérant non comme des manques mais comme des surinvestissements. Cette approche évite 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. La 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). Ainsi, 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. Ce modèle servira donc d'outil de compréhension des résultats des élèves aux évaluations nationales et sera associé à un entretien individuel.

■ **Entretien individuel avec les élèves**

N. van Grunderbeeck met en garde contre l'appartenance à un profil car celle-ci ne donne aucun élément sur les processus mis en place par les élèves (1994). De même pour T. Marot « *comprendre comment l'élève s'y prend pour apprendre un savoir particulier et non le savoir général devient un enjeu pédagogique* » (2010, p.100). C'est pourquoi nous avons rencontré individuellement les dix élèves de notre cohorte afin qu'ils expliquent leurs stratégies pour obtenir des réponses ou les raisons des non-réponses aux questions. Ces entretiens ont été enregistrés, retranscrits et analysés.⁵ Le recueil de ces données apportera des éléments d'analyse initialement insoupçonnés. Mais dans un premier temps, que nous donnent les entretiens avec

⁴ Peigné Y. (2013), *Ni bon, ni mauvais. L'élève « entre-deux » en lecture-écriture à l'école primaire*. Tome 2, p.9-29.

⁵ *Ibid.*, p.533-693.

les enseignants ou les analyses des résultats des évaluations nationales au regard du modèle systémique et développemental ?

2. Les résultats

■ Les entretiens avec les enseignants

Ainsi, les enseignants rencontrés sont ceux des élèves de notre population quand ils étaient en classe de CE1 et en classe de CM2. Quel que soit le niveau d'enseignement, chacun met en avant l'importance de la qualité du déchiffrage, de pouvoir faire du lien entre les connaissances afin de donner du sens aux textes et être capable de cohérence en production d'écrits. Concernant les élèves de notre recherche, les enseignants insistent sur le rôle de la mémoire dans les apprentissages. Ils partagent leurs observations face à un coût cognitif ou une énergie à déployer plus importants pour les élèves *entre-deux* ou *en difficulté*, ceci afin de répondre aux exigences scolaires. Ils échangent également sur leur sentiment d'impuissance face aux élèves *entre-deux* dont les résultats fluctuants les déstabilisent. 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. Les témoignages donnent 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). Quant à l'histoire scolaire ou extra-scolaire des élèves *entre-deux*, les enseignants ont peu d'informations... L'aide personnalisée proposée en classe de CE1/CE2 fut ponctuelle pour Ilona et Nolwenn. Tristan est allé voir un psychologue quelques mois en CE1 et Romain un orthophoniste en cycle II. En revanche, concernant les deux élèves *en difficulté*, les enseignants ont davantage d'informations, celles-ci sont consignées dans le livret scolaire : les suivis chez les orthophonistes, psychologues ou l'aide personnalisée durèrent plus longtemps et pour Alexandre, un PPRE⁶ fut mis en place.

■ Le profil de lecteur-scripteur des élèves *entre-deux* en CM2

Dans un premier temps, les évaluations CE1 puis les évaluations CM2 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. Les résultats montrent que les performances apparaissent à peu près équivalentes sur les trois entrées de la langue. Mais ne sommes-nous pas dans un pseudo-équilibre par rapport aux performances que les élèves devraient atteindre sur chaque entrée au regard d'un élève de CM2 qui réussirait ?⁷ En effet, les profils schématisés sous forme de trépieds situent les élèves *entre-deux* dans une espèce de moyenne.⁸ Ces résultats permettent-ils d'appréhender la complexité et la richesse de leur maîtrise des compétences ? Une question émerge : n'y aurait-il pas différents niveaux pour maîtriser la langue écrite ? En effet, par l'intuition et le tâtonnement, les élèves *entre-deux* réussissent à obtenir des réponses correctes. Mais dès qu'une notion plus spécialisée est abordée ou qu'elle 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 consisterait à assembler les mots, à faire en sorte qu'ils puissent faire du sens. Celui-ci est abordé par les élèves *entre-deux*. Mais les niveaux de connexion entre les mots et de compréhension des règles qu'ils doivent utiliser ne semblent pas accessibles pour eux. Jocelyne Giasson évoque ces processus d'intégration qui « *consistent à comprendre les indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases, que sont les référents et les connecteurs et ainsi inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases* » (2001, p.59). Quatre élèves *entre-deux* sur six réussissent les deux items concernant les référents. Quant à l'utilisation des connecteurs, deux items donnent des indices. La compétence attendue

⁶ Programme Personnalisé de Réussite Educative

⁷ Peigné Y., *op. cit.*, p.397; 413, Tome 1, p.200.

⁸ *Ibid*, Tome 2, p.459-500.

est : « *rédiger une phrase complexe, amplifier une phrase simple* ». ⁹ Quatre élèves *entre-deux* valident les deux items, un en valide 50% et le dernier aucun. Ils utilisent uniquement le connecteur de conjonction *et* ou bien, ils juxtaposent les propositions. Les *bons* élèves utilisent les connecteurs de conjonction de temps, de lieu et de cause. Comme identifier et comprendre les référents et les connecteurs vont de pair avec la capacité à faire des inférences, nous approfondissons cette donnée car « *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). J. Cunningham (1987), autre auteur ayant travaillé sur les inférences, propose trois catégories d'inférences : les inférences logiques (fondées sur le texte), les inférences pragmatiques (fondées sur les connaissances ou les schémas du lecteur) et les inférences créatives (Giasson, 2001, p.64). Tous reconnaissent que les inférences pragmatiques sont plus délicates à reconnaître pour les élèves. Prenons l'exemple d'un exercice complexe qui nécessite que les élèves croisent des compétences de français et de mathématiques : comprendre un tableau de données pour approfondir la compréhension d'un texte documentaire. Deux élèves *entre-deux* ne valident pas l'item. Et, quand il est demandé aux élèves de savoir si la France a une superficie supérieure à celle du Canada et que la seule information du texte est que *le Canada est le deuxième plus grand pays du monde par sa superficie, après la Russie*, seul Tristan répond correctement et justifie ainsi sa réponse : « *ben, sur la carte, cela se voit* ». D'autres réponses similaires furent récoltées lors de l'enquête de terrain. Elles montrent que l'élève *entre-deux* a des difficultés à créer le sens d'un texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. Ces trois composants sont nécessaires pour accéder à une véritable compréhension (Giasson, 2001, p. 5). Créer du sens à partir du texte et de ses propres connaissances nécessite donc une habileté à générer des inférences qui est un facteur déterminant de la compétence à lire. J. Lavigne dégage les facteurs favorisant la réussite d'inférences à la fin du primaire (2008, p.171). Elle propose cinq variables : les habiletés inférentielles à l'oral (les élèves *entre-deux* obtiennent 2,2/5) les stratégies de résolution (33,3%), les habiletés en vocabulaire (41,6%), la fluidité (non évaluée dans les épreuves écrites) et la mémoire de travail. Deux items évaluent la mémoire : seules Ilona et Nolwenn valident 50% des items, les autres élèves n'en valident aucun. Les quatre premières variables correspondent davantage au domaine pédagogique alors que la mémoire de travail est d'un autre registre, elle appartient davantage au domaine de la psychologie cognitive. Ces résultats sur la mémoire incitent à être approfondis. Ils sont mis en parallèle avec ce que disent les enseignants : « *j'ai l'impression que beaucoup d'enfants ont des soucis de mémoire...* » ou les élèves eux-mêmes lors des entretiens effectués disent : « *j'ai oublié ; je ne sais plus...* » Les recherches actuelles sur la mémoire de travail avec le modèle de partage temporel des ressources (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* ». 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* ? Les enseignants rencontrés parlent volontiers de coût cognitif supérieur par rapport aux *bons* élèves. Certes, les élèves *entre-deux* mettent plus de temps à retrouver l'information que les *bons* élèves mais si le temps nécessaire leur est laissé, 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 ? En effet, les recherches de V. Camos et son équipe montrent que si la « *pression temporelle* » augmente, l'élève a moins de temps libre pour réactiver les informations, par

⁹ Évaluation nationale des acquis des élèves en CM2, mai 2012. Livret de l'enseignant, p.1.

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 cette recherche, nous pouvons évaluer le coût cognitif grâce aux temps de réponse donnés. 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 entre trente et quarante minutes ;
- 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. Les temps de silence sont souvent fréquents et 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 du temps aux élèves *entre-deux* pour qu'il y ait rappel ! Ne faut-il pas mettre en place la pédagogie de la lenteur ? Les enseignants rencontrés se plaignent du manque de temps, de la lourdeur des programmes. Ce qui est stocké en mémoire à court terme explique ce qui est stocké en mémoire à long terme, ceci pourrait expliquer les questionnements des enseignants quant au manque de mémoire des élèves *entre-deux*.

Un dernier point révélé par les résultats de l'enquête de terrain concerne les effets des habiletés chez les élèves *entre-deux*. Lire et écrire sont les deux faces d'une même médaille qu'est la langue écrite. Cette expertise s'atteint grâce à la maîtrise des habiletés qui « *se traduit à la fois par une efficacité et une efficience accrues* » (Perruchet, 1988, p.145). Les habiletés permettent l'augmentation de la vitesse d'exécution, l'adaptabilité, mais aussi une certaine rigidité et surgénéralisation. Les observations effectuées montrent que les deux premiers critères concernent les *bons* élèves et les deux autres davantage les 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 à considérer les divers indices semés ici ou là ? Cette rigidité se trouve, entre autres, dans la recherche à tout prix de réponses ou dans le respect des consignes. Prenons deux exemples : Liza écrit quinze lignes comme demandé pour la rédaction et son texte ne comprend pas de conclusion. Lors de l'entretien, elle explique qu'elle aurait dépassé les quinze lignes... Ou bien, ces élèves ont compris que la marque du pluriel se signifie avec un *s* mais dans toutes les situations. Que le mot soit un nom : les singes ; un verbe : ils jouent ou une préposition non reconnue : les singes jouaient entre eux. Ces erreurs traduisent une certaine « *expertise, incomplète, certes, mais réelle* » (Fayol, 2004, p.43).

D'autre part, les résultats individuels en lien avec le raisonnement et la déduction fournis par les items des évaluations nationales sont en pourcentage : 60/20/0/40/60/20%. La moyenne est de 33,3%. Dans la mesure du possible, les questions posées lors de l'entretien individuel rendent compte de leur processus de pensée. Les réponses données révèlent que peu de stratégies sont mises en œuvre, ou bien elles sont extrêmement simples. Sur le plan du raisonnement, nous sentons 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. Et, 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). Écrire 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. Les élèves *entre-deux* maîtrisent les autres connaissances ou compétences nécessaires à la compréhension d'un texte : la capacité à décoder est présente même s'il existe quelques erreurs. Les aspects typographiques (paragraphe, ponctuation) sont maîtrisés mais les aspects linguistiques (connaissance du lexique, des connecteurs ou des anaphores) le sont de façon aléatoire. De fait, les élèves *entre-deux* sont capables d'un

traitement de l'écrit performant dès lors qu'on ne leur demande pas quelque chose d'un peu plus complexe. Tous ces constats orientent donc différemment notre réflexion.

■ Vers une ouverture ?

Ces nouveaux chemins autour de la mémoire de travail, des habiletés et de la notion de temps élaborent-ils un autre niveau de compréhension des élèves *entre-deux* ? En effet, 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. Ce n'est qu'un désir pour essayer de mieux saisir les particularités de ces élèves afin de les sortir de ces impressions mitigées de réussite ; réussite qui reste dans l'antichambre du savoir réellement approprié. Ainsi dès qu'une notion demande un niveau de complexité supérieur, ils se trouvent démunis. Seule leur volonté combative leur permet de ne pas se laisser submerger par ce qui leur apparaît comme des difficultés. 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. 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. 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 leurs expériences 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 non prise en compte 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.

Conclusion

L'objectif initial de cette recherche était de rencontrer l'élève *entre-deux*. Qui était-il ? Comment le reconnaître ? Comment le caractériser sans pour autant le stigmatiser ? Comment l'aider à « mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes »¹⁰ de façon optimale afin de maîtriser les sept compétences exigées par le socle commun ? Une des compétences est la maîtrise de la langue française. Le sujet de la thèse qui a présidé à l'écriture de cet article se situait dans ce registre. Les résultats obtenus poussent à émettre des hypothèses extrapolant le domaine pédagogique car le matériel recueilli lors de l'enquête déborde le modèle choisi. Grâce aux données de terrain, la question du temps mérite d'être approfondie en lien avec le travail de M. Crahay : « Traditionnellement, l'école maintient le temps d'apprentissage constant et considère comme normal que les performances des élèves varient en fin de processus. Ne serait-il pas opportun de faire varier le temps d'apprentissage pour obtenir des élèves un niveau uniforme de compétence ? » (2012, p.73). Cette attention pédagogique sur la gestion du temps scolaire baisserait-elle la pression temporelle ? Celle-ci favoriserait-elle de meilleurs rappels chez les élèves *entre-deux* (Camos, 2012) ? Certes, cette recherche appelle un prolongement mais ces élèves ne sont « ni paresseux, ni en déficience d'attention ou de mémoire » (Charlotte et Jean-Pierre, enseignants en CM2). Au contraire, ils sont combatifs, attentifs, consciencieux et avides d'apprendre !

¹⁰ Socle commun des connaissances et des compétences, 11/07/06, p.3.

Bibliographie

- CAMOS V., CORBIN L. & MOISSONET A. (2012), « Le fonctionnement de la mémoire de travail chez les enfants présentant des difficultés scolaires », *Développement*, n°11, p.5-12.
- CRAHAY M. (2012), *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, de Boeck.
- ECALLE J. (2003), *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitif*, Paris, Colin.
- FABRE M. (1995), *Bachelard éducateur*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FABRE M. (2011), *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FAYOL M. & JAFFRE J.P. (2008), *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GATE J.P. (dir.) (2005), *Prévenir l'illettrisme : comment la recherche peut-elle servir l'école ?*, Paris, L'Harmattan.
- GIASSON J. (2001), *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GIASSON J. (2012), *La lecture. Apprentissage et difficultés*, Bruxelles, De Boeck.
- GRUNDERBEECK VAN N. (1994), *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin.
- LAVIGNE J. (2008), *Les mécanismes d'inférence en lecture chez les élèves de sixième année au primaire*, Thèse de doctorat, Université Laval (Québec).
- LEGENDRE R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- LIEURY A. (2010), « Comprendre la réussite scolaire », *Cerveau et Psycho*, n°41, p.48-51.
- MAROT T. (2009), *Lecture-écriture : apprendre autrement. Un modèle systémique et développemental de l'enseignement du français*, Villeneuve-d'Ascq, L'apart.
- PEIGNÉ Y. (2013), *Ni bon, ni mauvais. L'élève entre-deux en lecture-écriture à l'école primaire*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- PERRUCHET P. (dir.) (1988), *Les automatismes cognitifs*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- ROULIN J.L. (2006), *Psychologie cognitive*, Rosny, Bréal éditions.
- SAINT-LAURENT L. (2008), *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Socle commun des connaissances et des compétences, Ministère de l'éducation nationale.11/07/06.