

Daniel Bain, Serge Erard, Monique Séchaud

Comment repérer et aider les lecteurs précaires au premier cycle secondaire?

D'un test de lecture à l'intervention en classe¹

Au Cycle d'orientation genevois (élèves 12-15 ans) comme dans d'autres écoles, plusieurs enseignants se plaignent de ce que certains élèves "ne savent pas lire" au sortir de l'école primaire. Qu'en est-il réellement, quelle est la proportion de ces lecteurs précaires, quelles sont leurs difficultés, peut-on en détecter l'origine dans leur carrière scolaire? Comment intervenir pour aider ces élèves?

Nous avons profité de l'enquête IEA/1991² pour chercher quelques réponses à ces questions et donner une meilleure assise à des efforts de remédiation déjà engagés. Nous avons préalablement demandé aux enseignants des classes concernées de 8e d'évaluer les compétences globales de leurs élèves au moyen d'une échelle allant de compétence très bonne à compétence nulle.

Un problème s'est tout d'abord posé: où fixer la limite entre "lecteur normal" et lecteur précaire? Nous avons commencé par choisir une limite arbitraire: un score de 42 points sur 84, soit un rendement de 50% au test. En mettant en relation les évaluations des maîtres et les scores du questionnaire, nous avons pu constater que ce seuil de 50% n'était pas aussi arbitraire qu'on aurait pu le croire puisqu'il coïncidait assez étroitement avec la limite supérieure de l'échelon "compétence mauvaise" dans le questionnaire rempli par les maîtres.

Quelques caractéristiques des lecteurs précaires

Sans entrer dans le détail, voyons les principaux résultats que nous pouvons tirer de l'enquête:

- La proportion de "mauvais lecteurs", estimée sur l'ensemble des élèves de 8e, est d'environ un élève sur seize. Elle est plus élevée dans l'estimation des maîtres (un élève sur 4), qui ont tendance à se référer au niveau de leur classe; et plus faible si l'on en croit l'auto-évaluation des élèves eux-mêmes (dans le questionnaire IEA), qui disposent de peu de points de repères, ou qui ont la réaction saine de ne pas s'auto-dévaluer.
- Le "mauvais lecteur" au Cycle d'orientation apparaît avant tout comme un lecteur lent, qui n'aborde pas toutes les questions du test faute de temps.

La comparaison statistique entre lecteurs "normaux" (y compris faibles) et précaires permet en outre de repérer certaines difficultés spécifiques, correspondant aux conduites suivantes:

- naviguer dans un texte long pour y rechercher une information (réponse à la question)
- abstraire le sens général d'un texte;
- identifier deux formulations différentes de la même idée;
- prendre en compte l'ensemble de l'information donnée (le lecteur médiocre tend à sélectionner dans les réponses à choix du test celle qui lui paraît la plus vraisemblable, sans référence au texte lui-même);
- mobiliser dans l'acte de lecture des connaissances générales sur le sujet traité ou les opérations logiques adéquates.

L'enquête internationale confirme également ce que nous savions par une enquête antérieure (Pittard, 1990): Ces mêmes élèves en difficulté dans le test lisent assez peu de livres; ils leur préfèrent notamment les articles de magazines sur des sujets comme les films, la TV, la musique ou les stars, et ils disposent en très grande majorité de leurs propres

magazines. On ne peut donc pas les qualifier de non-lecteurs, comme le laisse trop souvent croire une analyse superficielle des maîtres et les affirmations mêmes de ces élèves, qui prennent généralement comme référence les activités scolaires de lecture (Cifali, Schneuwly & Schubauer-Leoni, 1993).

Quand on s'intéresse au passé de ces médiocres lecteurs et à leur niveau à l'entrée du Cycle d'orientation, on note en particulier:

- une carrière scolaire perturbée, marquée pour la plupart d'entre eux par au moins un redoublement ou par l'orientation en classe spécialisée;
- des capacités médiocres sur le plan des aptitudes verbales et du raisonnement, sans qu'on puisse savoir si les difficultés de lecture en sont la cause ou la conséquence;
- en fin de 6e primaire, leurs résultats scolaires étaient faibles de façon générale, ce qui les a orientés essentiellement en section Pratique et en Générale.

Les limites et insuffisances d'un test de lecture du point de vue didactique

On le constate immédiatement, "une grande machine" comme l'enquête IEA n'apporte au didacticien que des renseignements restreints, voire décevants, de nature essentiellement confir-matoire. Précisons tout de suite que le test IEA n'avait pas pour objectif primordial une exploitation didactique à proprement parler. Une enquête comme celle de NEA vise avant tout à établir des niveaux moyens de compétences par régions ou pays, dans une sorte de jeux olympiques de la lecture. Toutes exploitations autres sont sujettes à caution, notamment celles qui visent à établir un diagnostic collectif ou individuel des types de difficultés.

La critique majeure que l'on doit donc faire à ce test, et à bien d'autres instruments utilisés très couramment à l'école, c'est son *manque de validité didactique* (pour plus de précision sur ce type de validité, cf. Bain & Schneuwly, 1993, p. 70-72). En recourant à un instrument de ce genre, on a plus de risques de stigmatiser les lecteurs précaires que de chances de les aider: Les stigmatiser en leur attribuant un statut - en leur collant une étiquette - de "mauvais lecteur", d'élève "à difficultés", à partir d'un instrument prétendument scientifique (puisque c'est un test!), dont la fiabilité reste cependant toujours sujette à caution au niveau individuel. Renforcer parfois - et paradoxalement - cette stigmatisation en retirant l'élève de sa classe à certaines heures pour lui donner un soutien. Souvent, en effet, cette mesure est non seulement d'une efficacité peu évidente (cf. A. Mingat, 1991), mais elle tendrait dans certains cas à confirmer le statut de "mauvais lecteur" aux yeux de l'élève lui-même et de l'enseignant. Enfin, du point de vue de la pratique didactique quotidienne, l'approche instrumentale pourrait fâcheusement déposséder ou déresponsabiliser le maître par rapport à une composante importante de l'évaluation formative: l'analyse et la compréhension des difficultés de lecture de ses élèves.

C'est pourquoi, plutôt que de chercher à élaborer un instrument diagnostique sophistiqué sous forme de test, nous préconiserions d'investir l'essentiel de nos efforts dans une *formation des maîtres* à une observation et à des interventions efficaces, c'est-à-dire dans une évaluation formative (cf. Allai, L, Bain, D. & Perrenoud, Ph., 1993). La validité, la fiabilité et la pertinence de cette observation dépendront d'une part des situations (ou projets) de lecture mises en place dans l'enseignement ordinaire; d'autre part, d'une "grille d'analyse" proposée, voire un ensemble de points de repères pour une observation clinique (insistons sur le fait qu'il s'agit de développer des capacités d'analyse chez l'enseignant plutôt qu'un instrument sous forme de grille d'observation à remplir pour chaque élève - et naturellement surtout de la capacité des maîtres à l'utiliser et à l'exploiter pour proposer des aides

adéquates à l'apprentissage).

Quelques repères pour une analyse des difficultés de lecture au niveau du cycle d'orientation

Voici tout d'abord, à titre d'exemples, quelques conduites d'élèves relevées par une commission d'en-seignants, indices probables de difficultés de lecture incitant à des analyses plus approfondies (O.Billard, 1991):

- de la mauvaise humeur face à une circulaire annonçant pourtant une manifestation attrayante pour les élèves (fête au collège);
- une lecture orale hésitante (à interpréter avec prudence);
- difficulté à lire les sous-titres français d'un film étranger (= lecture lente).

Au-delà de ces quelques symptômes, cette même commission propose de rechercher et d'analyser les difficultés des élèves pendant les activités de classe qui sollicitent de diverses manières de conduites de lecture. Elle s'est donné pour cela une catégorisation qui pourrait guider l'analyse clinique (le "diagnostic") des enseignants dans un processus d'évaluation formative:

On peut classer les problèmes rencontrés en les considérant selon leur rôle dans la construction d'une représentation. *Lire, c'est se construire une représentation*, d'une part en se servant des indices qui sont explicités dans le texte, d'autre part en déduisant du texte ce qui n'y est exprimé que de façon implicite. Les erreurs peuvent donc être d'étiologies très différentes: dues à une méprise dans le décodage des indices importants, à une mauvaise prise d'indice qui rend la représentation floue ou totalement fantaisiste, mais aussi à l'incapacité de dépasser ces indices et d'en déduire ce qui n'est pas dit explicitement.

Dans la première catégorie on a d'abord les erreurs de déchiffrage: le lecteur prend un mot pour un autre et reste ensuite bloqué par cette première lecture; à un *déchiffrage* approximatif est associé un manque de flexibilité de la représentation. Ou bien le blocage vient de l'ignorance du sens d'un mot et en même temps d'une inaptitude à se servir du contexte ou du co-texte pour se faire une idée de ce sens (le mot peut même être accompagné d'une définition que le mauvais lecteur ne remarque pas). Parfois un mot inconnu déroute tellement qu'il empêche de comprendre un mot voisin connu.

Par ailleurs, la plupart des élèves en difficulté ne lisent pas tous les mots. Beaucoup "sautent" les mots-outils, les connecteurs, les marqueurs spatio-temporels qui ne leur "parlent" pas. Ce qui hypothèque la compréhension des textes et entraîne entre autres une mauvaise construction de la chronologie. De même, il leur arrive de ne pas remarquer des signes comme les guillemets ou les points d'interrogation, donc de mal comprendre les dialogues. Un décodage approximatif des anaphores induit une construction ou une re-constitution lacunaire de la progression thématique et de la cohérence du texte.

Chez certains, la prise incomplète des indices est une habitude. Pour lire, ils "piquent" des mots dans le texte et devinent à partir d'eux. Il s'agit souvent d'individus à l'esprit vif et à l'imagination fertile. Ainsi une élève trouvant dans le texte les mots: "sous la direction débonnaire d'un jeune instituteur" en conclut: "Y avait le directeur". Cette "mauvaise habitude" est la plus difficile à guérir; la seule solution que nous ayons trouvée jusque-là est d'inciter l'élève à recommencer sa lecture tant qu'il n'a pas compris vraiment. Ce qui suppose que, pendant un certain temps, on soit constamment à ses côtés, jusqu'à ce qu'il ait automatisé cette conduite.

Même si les indices ont été correctement relevés, cela ne suffit pas toujours si le texte est un peu long. *La lecture est inséparable de la mémoire*. C'est pourquoi il est souvent impossi-

ble à des lecteurs de textes courts de passer à la lecture d'une nouvelle un peu longue et, encore plus, à celle d'un roman, dont ils oublient les chapitres précédents au fur et à mesure.

Surmonter cette difficulté impliquerait notamment que l'élève acquière des techniques de résumé ou de prise de notes, souvent indispensables pour la lecture de textes informatifs longs.

Relever les indices ne suffit pas pour comprendre un texte; car tout n'est pas dit et il faut savoir suppléer aux "trous" de la narration, faire ce qu'on appelle *des inferences*. Et cela ne va pas de soi pour tout le monde. Inférer, c'est par exemple:

- Suppléer aux ellipses dans des phrases du genre: "Le médecin reconnut le tatouage du fugitif. Celui-ci fut condamné à 20 ans"; tel élève affirme que le criminel n'a pas été arrêté, parce que ce n'est pas écrit. Il n'a pas imaginé le médecin téléphonant à la police, celle-ci arrêtant l'individu, le traduisant en justice, etc., ce que nous faisons sans même y penser.
- Deviner le sens d'un mot d'après le contexte.
- Deviner grâce à divers indices qui est le personnage simplement nommé.
- Se représenter le narrateur, ce qui est plus difficile, puisqu'en général il ne se décrit pas.
- Interpréter les sentiments ou le rôle d'un personnage. Par exemple savoir que lorsqu'on dit de quelqu'un: "Il se retint pour ne pas le gifler", cela suppose qu'il est en colère.
- S'aider de références culturelles qui permettent de comprendre une situation. Ce savoir partagé manque parfois. Que signifient pour un jeune qui ne prend jamais le train et s'habille en jeans certaines subtilités d'Agatha Christie sur la vieille demoiselle qui prend des billets de première classe et pourtant s'habille mal?
- Comprendre les anaphores en reconstituant le réseau des co-références.

Certains textes se prêtent plus difficilement que d'autres à la construction d'une représentation, même chez les lecteurs moyens. C'est le cas des situations qui paraissent "bizarres". Plutôt que d'accepter cette étrangeté qui le désécure, l'adolescent préfère décréter qu'"il n'y comprend rien". De même, les textes qui induisent une hypothèse de départ et tout à coup obligent à réviser la première représentation: Les lecteurs précaires n'ont pas acquis la souplesse intellectuelle - et parfois affective - nécessaire pour remettre en cause leur première représentation.

Tous ces phénomènes, dont la liste n'est pas exhaustive, attire notre attention sur le fait que la lecture suppose toute une série de mécanismes qui vont au-delà du simple déchiffrage et dont l'apprentissage n'a jamais été explicitement entrepris.

Propositions d'interventions didactiques et d'exercices

Dans notre esprit, il ne s'agit surtout pas de procéder à des "diagnostics" et à des "remédiations" ponctuels, comme on distribuerait quelques pilules en se référant à des symptômes sommairement identifiés. Les références ou analogies médicales évoquées par les concepts de diagnostics et remédiations nous semblent totalement inadéquates: les adolescents auxquels nous avons affaire ne sont pas des "malades de la lecture" mais des élèves qui ont besoin d'un apprentissage continué de la lecture. Et celui-ci devrait s'inscrire tout naturellement dans les plans d'études du premier cycle secondaire (voire au-delà?) et surtout dans les pratiques didactiques à ce niveau.

Les exercices que nous décrivons brièvement ci-dessous (Billard, Erard & Séchaud, à paraître) doivent donc être utilisés dans le cadre d'une séquence didactique (cf. Bain & Schneuwly, 1993), dans la perspective d'un enseignement qui se donne notamment pour principes:

- de travailler d'abord sur la représentation qu'ont les élèves de l'acte de lire, par exemple sous forme de débat en classe, à la fois dans un but de catharsis (abréaction d'une hostilité pour la lecture accumulée par certains au cours de leur scolarité) et pour rectifier certains préjugés ("la lecture est une activité essentiellement scolaire");
- de recourir à des situations qui mobilisent une réelle motivation en (re)donnant à la lecture sa dimension sociale et en sortant la lecture de l'école (lire pour agir, prendre une décision personnelle d'orientation, par exemple);
- d'engager les élèves dans des projets qui donnent du sens à la lecture (lire et résumer des romans pour enfants afin de conseiller des parents intéressés par des suggestions de cadeaux à l'occasion d'un "Salon du livre"; lire des "poissons d'avril" dans d'anciens journaux pour en rédiger d'autres à l'intention d'un périodique local...).

A l'intérieur d'une séquence didactique, suivant les difficultés rencontrées de façon récurrente par les élèves (et analysées avec eux), on pourra recourir à des exercices spécifiques, que l'on espère topiques. Pour aider les enseignants, la commission "Difficultés de lecture" a rédigé une brochure (Billard, 1991) qui se donne pour objectifs: d'entraîner les diverses capacités mises en jeu par la constitution du sens dans l'activité de lecture et de pallier l'absence de connaissances ou de références culturelles facilitant la compréhension d'une situation

Insistons sur une précaution primordiale avant d'engager des interventions sur des difficultés spécifiques de lecture: remobiliser des élèves découragés par toute une carrière de "mauvais lecteurs". On trouvera une telle stratégie de remobilisation dans l'ouvrage de J. Pittard: "Et pourtant ils lisent" (1990). Comme nous l'avons vu, nous proposons entre autres de redonner à la lecture sa dimension sociale (Cifali, Schneuwly et Schubauer-Leoni, 1993); de la déscolariser; de reconnaître et d'accepter qu'on puisse avoir des difficultés dans ce domaine et que l'école a la responsabilité de continuer sa formation; enfin d'apporter une aide personnalisée et chaleureuse à l'apprentissage.

1. Paru dans Revue de linguistique et didactique des langues 10/94, pp. 73-88, Presses Universitaires de Grenoble, et dans Enjeux 31/94, pp. 101-112, Facultés Universitaires de Namur. Avec l'autorisation de l'auteur, nous en donnons une version abrégée (red.).

2. Nous remercions le Professeur F. Stoll (Université de Zürich) d'avoir mis à notre disposition les données relatives à l'échantillon genevois (population B: 13-14 ans). - Pour l'étude IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) voir l'article de Stoll et al. in: Lese-forum Bulletin 1/1992, p. 5.

Références bibliographiques: Allai, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (1993): Evaluation formative et didactique du français. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.

Bain, D. (1993a): Repérer les lecteurs précoces au Cycle d'orientation: quelles évaluations de quelles lectures? La lettre de l'Association DFLM, 12, p. 9-11.

Bain, D. (1993b): Les "mauvais lecteurs" au Cycle d'orientation. Esquisse d'une problématique et d'un portrait. Education et Recherche, 3, 1993, p. 260-278.

Bain, D. & Pini, G. (à paraître): Pour évaluer vos évaluations: généralisabilité, mode d'emploi.

Bain, D. & Schneuwly, B. (1993): Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. Dans Allai, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph.: Evaluation formative et didactique du français. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1993, p. 51-79.

Billard, O. (1991): Difficultés de lecture. CO Informations (Cycle d'orientation, Genève), juin 1991/5, p. 52-54.

Billard, O., Erard, S. & Séchaud, M. (à paraître): Comment aider les faibles lecteurs? Propositions de diagnostic et de remédiation à l'usage des enseignants. Cycle d'orientation, Genève.

Cardinet, J. & Tourneur, Y. (1985): Assurer la mesure. P. Lang, Berne.

Cifali, M., Schneuwly, B. & Schubauer-Leoni, M.L. (1993): De mauvais lecteurs parlent de lecture: les regards de trois disciplines. *Education & Recherche*, 3, 1993, p. 279-309.

INRP: Histoire de lire, lire après l'élémentaire. *Rencontres pédagogiques*, 1, 1984, Paris.

Mingat, A. (1991): Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Analyse du fonctionnement et évaluation des effets. *Revue française de sociologie*, XXXII, 1991, p. 515-549

Pittard, J. (1990): Et pourtant ils lisent. Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, Genève.

Serex, A. & Schroft, B. (1993): Les lecteurs précaires dans le secondaire inférieur. Mémoire de recherche sous la direction de D. Bain. Institut de psychologie, Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.

Informations: D. Bain, Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'orientation genevois (CRPP), Avenue Joli-Mont 15A, Case postale 218, CH-1211 Genève.