

Pratiques et paroles de « mauvais lecteurs » au premier degré différencié : observer et écouter pour mieux comprendre ce qui les met en difficulté

Séverine De Croix
Université catholique de Louvain / CEDILL
Haute Ecole Léonard de Vinci / ENCBW

1. Eléments de cadrage

1.1. Le contexte de la recherche

Cet article est issu d'une recherche doctorale qualitative et collaborative qui porte sur la compréhension et l'accompagnement d'élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Cette recherche s'est donné pour objectif de suivre, sur deux années scolaires, un même groupe d'élèves identifiés en difficulté de lecture au début du secondaire afin de mieux diagnostiquer les difficultés rencontrées, de mieux cerner le rapport à la lecture de ces jeunes et d'étudier les effets de dispositifs donnés sur un moyen terme. Ces dispositifs reposent sur un ensemble d'hypothèses, partagées avec d'autres¹:

- la lecture littéraire peut être une voie possible de réconciliation des élèves réputés faibles lecteurs avec la lecture ;
- l'aide aux lecteurs en difficulté passe notamment par une clarification pour l'apprenant de la représentation de l'acte lexique mais aussi de ses propres procédures de lecture et stratégies de compréhension, par une meilleure perception de soi comme sujet lecteur et par le renforcement de l'estime de soi ;
- l'aide aux lecteurs en difficulté passe aussi par une clarification pour l'enseignant des dispositifs de problématisation, de compréhension, d'appropriation des textes ainsi que par une clarification des dispositifs d'évaluation de la compréhension.

1.2. Analyser les difficultés de lecture : pourquoi ? comment ?

Plus précisément, cet article touche à l'un des axes privilégiés de la recherche-action évoquée ci-dessus, à savoir l'identification plus approfondie des difficultés de lecture qui persistent au-delà de la période d'apprentissage initial et se modifient à l'entrée dans le secondaire, moment qui constitue un seuil critique pour bon nombre de jeunes lecteurs « où des pratiques impliquant une autonomie par rapport à l'écrit et la capacité de s'en servir pour acquérir des connaissances sont partiellement en rupture avec les usages en primaire, et [où] les supports de lecture et les réseaux d'échanges et de sociabilité scolaires et extrascolaires deviennent divergents » (Nonnon, 2007 : 15). A quelle fin chercher à affiner l'analyse des difficultés de lecture au collège ? Sur cette question, de nombreux chercheurs et enseignants s'accordent à dire que l'on ne peut accompagner valablement des élèves en difficulté (de lecture) si l'on n'a pas compris au préalable ce qui leur cause du souci, ce qui se passe dans leur tête quand ils lisent, ce qui leur donne du fil à retordre au point, parfois, de provoquer l'abandon. Le diagnostic des difficultés conditionne toute intervention efficace en remédiation et toute planification des apprentissages à mettre en place pour de tels élèves : il s'agit de comprendre pour mieux intervenir.

L'analyse des difficultés à laquelle il s'agit ici d'apporter une contribution gagne, c'est en tout cas l'approche retenue dans cette étude, à être conçue pour servir à la formation initiale et continuée des enseignants et, au-delà, à la formation des jeunes lecteurs au secondaire. Par ailleurs, « comprendre les ratés de l'apprentissage de la lecture et mettre en œuvre des réponses ajustées suppose [...] de dépasser une approche globale, forcément simplificatrice, de ces difficultés » (Nonnon, 2007 : 13). Contrairement aux représentations spontanées, notamment véhiculées par les médias, il n'y a pas un portrait type du « mauvais lecteur », mais bien une diversité de trajectoires de lecteurs, une diversité de « profils » de lecteurs en difficulté dont les déficits comme les compétences ne se situent pas aux mêmes endroits (Van Grunderbeeck et Payette, 2007). En d'autres termes, il s'agit de proposer une lecture des difficultés dans leur diversité, débouchant sur des propositions de tâches et d'outils de diagnostic ainsi que sur des réponses didactiques adaptées, que les enseignants puissent mettre en

¹ Cette recherche doctorale doit notamment beaucoup aux objectifs, à la méthodologie, aux résultats de la recherche initiée par l'IUFM de Rennes, « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture » sous la direction de C. Tauveron, à propos de l'enseignement primaire.

œuvre eux-mêmes dans le cadre de leur enseignement sans se décharger sur des structures ou des intervenants extérieurs à l'école.

1.3. Eléments théoriques et méthodologiques relatifs au dispositif de recherche

Ce texte retrace le cheminement qui a conduit d'une typologie des principales difficultés de lecture à l'esquisse de « portraits » de lecteurs en difficulté, dont les réussites et les faiblesses ne convergent pas nécessairement, dont les histoires de lecteurs comme les conduites à l'égard de l'écrit, ne se recoupent pas complètement. Evolutifs, les portraits de lecteurs en difficulté se veulent le fruit de deux années d'observation *in situ* d'une dizaine d'élèves identifiés en difficulté de lecture à l'entrée dans le premier degré différencié, au sein de trois classes d'une école bruxelloise dont la population est peu privilégiée sur le plan socio-économique. Dans le cadre d'une recherche-action menée en collaboration étroite avec les enseignantes de français² (des professeurs expérimentés et volontaires), ces dix élèves sont suivis de façon régulière en 1^{re} accueil³, puis 2^e année professionnelle, via l'analyse de productions écrites individuelles et collectives mais aussi par le biais d'entretiens individuels et d'observations directes (séances de classe filmées) menées au départ d'une grille de suivi tant par la chercheuse qu'au quotidien par les enseignantes. Dans cette perspective, les outils de recueil de données pour la recherche sont pensés pour (tendre à) être simultanément des outils de formation et d'évaluation des lecteurs exploitables en situation de classe. Disons à présent un mot de ces outils.

La lecture est une activité cérébrale. Nul ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête de celui qui lit. Seule émerge une manifestation orale ou écrite de la lecture ; celle-ci permet souvent à l'élève de faire part de sa compréhension/interprétation du texte. Mais, dans la perspective d'une identification des blocages et difficultés, il semble également important d'évaluer la lecture en invitant les élèves à une réflexion sur l'activité de lecture elle-même (clarification de la nature de cette activité) et sur leur propre activité de lecteur (perception de soi en tant que sujet lecteur). A cette fin, au-delà d'un questionnaire sociologique d'ordre général soumis aux différents élèves ainsi que de fiches descriptives rédigées par les enseignants et l'équipe éducative (retracant l'itinéraire scolaire, décrivant le rapport à l'école, au cours de français et à la lecture « constaté » chez les différents élèves), l'équipe de recherche a eu recours à quelques tâches réflexives : lire des scènes de lecture issues de la littérature de jeunesse pour se confronter à des « héros-lecteurs » et rédiger à son tour un autoportrait de lecteur ; lire une fiction métanarrative en dévoilement progressif et pratiquer le journal de lecture dialogué avec un pair ; prendre part à un entretien individuel entre l'enseignant et l'élève à propos de la lecture d'une nouvelle résistante et des réponses produites par l'apprenant dans un questionnaire de lecture ; ménager un moment de retour réflexif après diverses activités de lecture menées en classe afin d'amener les apprenants à *explicit*er les stratégies, les processus qu'ils pensent avoir mobilisés (prise de conscience rétrospective à partir de l'action propre) et rassembler l'ensemble des découvertes dans un « modèle de la lecture » en construction (outil de travail évolutif). De telles tâches visent à développer la conscience métacognitive de l'élève et à favoriser l'émergence de la construction identitaire du sujet lecteur; mais paraissent également susceptibles de renseigner l'enseignant, le chercheur sur les pratiques et procédures de lecture des élèves ainsi que sur les modalités de contrôle de la compréhension qu'ils mettent ou non en œuvre.

D'autres tâches expérimentées en classe et utilisées en tant qu'outils de recueil de données s'attachaient moins à l'entraînement métacognitif qu'au développement progressif de repères, de voies d'accès à l'écrit et à ses différents usages, au livre et à son univers. Diverses activités de familiarisation ont été proposées dans ce sens aux trois classes, avec l'objectif de faire manipuler un grand nombre d'ouvrages et de favoriser peu à peu l'émergence d'un projet de lecture personnel. Ces activités, qui ont généré un certain nombre de traces orales ou écrites, individuelles ou collectives exploitables aux fins de la recherche, consistaient par exemple en l'appariement, au départ d'un large corpus de livres, de premières et de quatrièmes de couverture ou d'un extrait (« la page perdue ») et du livre dont il pourrait provenir ; en une opération de classement d'ouvrages selon des caractéristiques communes (à la manière d'un jeu de dominos), etc. Ces diverses activités imposaient aux élèves de formuler des hypothèses étayées par des indices, d'être prêts à les soumettre à la discussion, à les revoir et à les vérifier ; de se construire une représentation mentale provisoire ; parfois d'inférer... ; en somme, elles amenaient à mettre en œuvre des traitements réputés de « haut niveau » que bien souvent de tels élèves peinent à mobiliser.

De même, une autre série de tâches visaient le développement de compétences relatives à la construction de sens, bref à la compréhension/interprétation, par le recours à l'alternance entre centration et décentration, démarche

² Il s'agit de Geneviève Naert et de Brigitte Engels (Institut Saint-Vincent de Paul, Bruxelles).

³ La dénomination « classe d'accueil » correspond aux classes de début de collège qui accueillent des élèves n'ayant pas obtenu leur Certificat d'études de base au terme de la scolarité primaire.

individuelle et socialisation des échanges, subjectivation et objectivation des savoirs. Une série de travaux sur lesquels s'appuie cette recherche ont en effet montré la nécessité, pour le jeune lecteur, d'être en mesure de problématiser le texte pour pouvoir pratiquer le jeu de la lecture littéraire au sens où l'entend Michel Picard. Une telle problématisation passe par l'interaction des lecteurs entre eux et avec le texte et se trouve favorisée par des dispositifs centrés sur des textes ouverts, résistants visant l'ouverture d'un espace intersubjectif d'expression, de négociation de sens et d'entraide. Ainsi, dans le cadre de l'expérience évoquée ici, les tâches et activités proposées ont amené les apprenants, tout à tour seul, en petit et en grand groupes, à lire et résoudre des devinettes, de brèves énigmes illustrées ; écrire dans les blancs d'un texte ; lire en dévoilement progressif et garder trace de la lecture en cours ; lire à rebours pour relever des indices et des pièges ; répondre à un questionnaire de lecture et réfléchir à partir de réponses données – présentées comme erronées ou acceptables – pour dégager des procédures conduisant à la résolution d'un questionnaire ; négocier le sens d'un texte dans un débat d'interprétation et rédiger une interprétation personnelle finale, etc.

Sans entrer plus avant dans la présentation et l'analyse de ces diverses tâches qui n'interviennent ici qu'afin de préciser la genèse des matériaux produits et étudiés, il m'importe de préciser que le nombre et la diversité de ces outils d'évaluation correspondent à une volonté délibérée de croiser, pour les mêmes sujets observés, diverses sources d'information. Il paraissait en effet prudent, dans le cadre d'une recherche qualitative longitudinale, de rechercher la complémentarité des outils de diagnostic⁴.

2. D'une typologie⁵ des principales difficultés de lecture...

2.1. Préambule

Les observations régulières des quelques dix cas d'étude m'amènent à poser quelques constats préalables. Tout d'abord, les *difficultés de lecture* ne sont pas toujours des difficultés de *lecteurs* mais sont aussi largement générées par le texte (parfois délibérément) et/ou par la tâche de lecture proposée. Prendre conscience du fait que les difficultés de compréhension ne sont pas toujours imputables au lecteur mais le sont aussi – d'abord – au texte lui-même qui met délibérément le lecteur dans l'embarras, cherche à le piéger ou à lui donner du fil à retordre peut véritablement rassurer les « faibles lecteurs » (opération de « déculpabilisation » évoquée par Tauveron, 2004). De même, un certain nombre de difficultés proviennent non du lecteur mais de la tâche, qui demande une reformulation ou une verbalisation personnelle orale ou écrite de la lecture, qui implique la connaissance et le respect d'un certain nombre de codes, et qui peut à son tour complexifier le travail du lecteur. Ainsi, de nombreux élèves éprouvent-ils des difficultés à « dire » leur compréhension, leur interprétation d'un texte : verbaliser (surtout à l'écrit) un raisonnement mené sur le texte, en faire le rappel, le paraphraser ou le résumer... mettent plus d'un lecteur en situation d'impossibilité à manifester qu'ils ont compris, à dire ce qu'ils pensent avoir compris. Une telle réflexion doit sans doute nous inciter à ne pas trop vite placer la difficulté du côté du lecteur, mais plutôt à considérer tout à la fois les difficultés prévisibles du texte, de la tâche d'exploitation proposée et des lecteurs.

Ces quelques remarques préalables effectuées, on peut à présent examiner de plus près les difficultés que rencontrent le plus souvent les élèves « en difficulté de lecture » accompagnés et suivis de la cadre de cette recherche. Celles-ci peuvent être schématiquement classées en trois groupes en interrelation : le déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation ; le déficit de maîtrise des principaux processus et principales stratégies de lecture ; le déficit d'estime de soi et de « sécurité lectorale ».

⁴ Une brève expérience menée en classe de 1^{re} accueil, dont Dominique Ledur et moi-même avons fait l'analyse dans une contribution au numéro 35 de la revue *Repères*, nous a en effet amenées à comparer les diagnostics auxquels l'évaluateur pouvait prétendre au départ d'un même texte mais de tâches d'évaluation différentes (l'une plus ouverte et focalisée sur la compréhension globale ; l'autre plus dirigée et centrée davantage sur la maîtrise de processus plus localisés). Il s'est avéré que chacune des tâches comportait une série de biais que l'enseignant comme le chercheur gagnent à intégrer dans l'analyse au risque, sinon, d'évaluer autre chose que ce à quoi ils prétendent toucher.

⁵ Typologie à paraître dans De Croix Séverine et Ledur Dominique (2008), *Enjeux de lecture, lectures en JEux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*, Bruxelles : FESec.

2. 2. Premier groupe de difficultés : un déficit de familiarisation, de clarification et d'autorégulation

2.2.1. Certains élèves sont peu familiarisés avec l'univers du livre, la culture de l'écrit et la diversité de ses usages

Une première catégorie de difficultés a trait au manque de familiarisation des élèves avec l'univers du livre et, plus généralement, avec les pratiques sociales de l'écrit. Les élèves des trois classes partenaires déclarent ne fréquenter qu'exceptionnellement les lieux du livre (librairie, bibliothèque...) et ne manipuler que peu ou pas de livres (en dehors de l'école ou, plus exactement, du cours de français). Leur représentation de l'objet-livre est par conséquent approximative, comme l'ont révélé les diverses activités de manipulation d'ouvrages. Par ailleurs, la lecture n'est pas une activité valorisée dans leur entourage ; ces élèves n'appartiennent pas à un cercle, à une « communauté » où les lectures sont partagées, échangées ; ils ne perçoivent donc pas l'utilité des livres et éprouvent des difficultés à choisir un ouvrage en fonction d'un projet de lecture.

Cette absence de projet est susceptible d'entraver la construction de sens. Comme le rappelle Gérard Chauveau, « lire, c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir, etc. [...] La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur » (2003, 5). En situation scolaire, la tâche proposée par l'enseignant tient souvent lieu de projet de lecture. L'élève qui ne développe aucun projet personnel de lecture, qui considère exclusivement cette activité comme une tâche scolaire à effectuer, risque bien de ne jamais entrevoir le sens du texte qui lui a été proposé.

Relativement à la lecture de textes de fiction, et plus particulièrement de textes résistants, les élèves suivis semblent aussi – sinon davantage – souffrir d'un manque de familiarisation. Rappelons qu'au 1^{er} degré différencié, les lecteurs réguliers de romans constituent une minorité des élèves. Or la compétence lectorale dépend, entre autres, de la fréquence des rencontres avec les livres. Dans le cas contraire, les lecteurs sont trop étrangers au fonctionnement, à la mécanique d'un récit. Ceci les empêche d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire, voire de mobiliser leurs compétences interprétatives.

2.2.2. Certains élèves se méprennent sur la nature de l'activité de lecture

Déjà pointé par Roland Goigoux (1997, 2002, 2007) et Catherine Tauveron (2004, 2005), le déficit de clarification de la nature de l'activité de lecture (deuxième catégorie de difficultés) est constaté auprès de l'ensemble des cas suivis dans le cadre de cette recherche. Lors des entretiens individuels, on relève fréquemment une incapacité à décrire l'activité de lecture, voire une représentation erronée de celle-ci : la compréhension résulte de la somme d'identifications des différents mots qui composent un texte (« Pour savoir lire, il suffit de connaître les lettres de l'alphabet », déclare Nargesse ; « J'ai bien compris car je connaissais tous les mots du texte », explique Cindy). Ce « faux savoir » semble bien conduire les lecteurs à des traitements inadéquats : lecture mot à mot, traitement des phrases comme autant de phrases isolées, confusion entre lecture-compréhension et recherche d'informations au départ d'un questionnaire soumis à posteriori, ignorance de la nécessité d'élaborer des représentations provisoires, d'être prêt à les remettre en cause au fil de sa lecture (pas de prise en compte de la compréhension comme processus cyclique)... Comme le montrait Roland Goigoux dans ses travaux, les élèves n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas, ce qui les conduit à picorer des informations éparses dans le texte, à se construire des représentations juxtaposées, fragmentaires, chacune renvoyant à des compréhensions partielles (éventuellement correctes) mais qui ne présentent aucune articulation d'ensemble (ce que le chercheur nomme la compréhension « en îlots »). Relativement à cette méprise, à cette représentation erronée, C. Tauveron (2004) fait l'hypothèse qu'une mauvaise représentation de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire pourrait expliquer en grande partie le défaut d'automatisation de l'identification des mots chez les faibles lecteurs. La non maîtrise de la fonction instrumentale (et des autres traitements de l'écrit) devient alors la conséquence (et non la cause) de cette représentation erronée.

2.2.3. Certains élèves n'autorégulent pas leur activité de lecture parce qu'ils n'ont pas construit les stratégies requises pour le faire

Une troisième catégorie de difficultés observables au sein de l'échantillon touche au déficit d'autorégulation. Selon Roland Goigoux (1997), ce sont les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles. Un bon lecteur évalue fréquemment sa propre compréhension, et sait que cet autocontrôle est non seulement possible, mais nécessaire. Il a construit un ensemble de connaissances métacognitives (relatives au lecteur, aux tâches, aux stratégies de lecture) et de compétences métacognitives relatives à la régulation de son activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte et pour contrôler la compréhension...).

A l'inverse, les lecteurs en difficulté « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité de lecture et ne savent pas comment s'y prendre » (1997, 76) ; « ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre » (1997, 85). En un mot, ce qui fait défaut aux lecteurs les plus fragiles, c'est tout ce qui a un rapport avec la planification,

l'anticipation, la régulation, le contrôle et l'évaluation, toutes ces démarches étant assurées par l'élève lui-même sur sa propre activité intellectuelle (2002, 7).

Les problèmes d'autorégulation caractérisent à des degrés divers les dix élèves suivis dont, conformément à la tendance épinglée par Roland Goigoux dans ses travaux (2002, 2007), les enseignantes déclarent qu'ils ont des difficultés de centration de leur attention sur la tâche scolaire, qu'ils ne planifient pas leurs actions, mais se jettent au contraire très vite dans la réalisation. Relèvent du déficit d'autorégulation : le contrôle de la compréhension au seul niveau propositionnel (rarement au niveau interphrastique et textuel) ; la dépendance totale à l'égard de l'enseignant qui, seul, pose les questions, valide les réponses (la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome de construction progressive du sens, mais repose sur une tutelle externe) ; la mémorisation de la forme littérale des énoncés et, plus généralement, la difficulté à réguler sa propre mise en mémoire ; la tendance à effectuer systématiquement une lecture linéaire, mécanique, sans pause ni retours en arrière (difficulté de moduler la vitesse de lecture en fonction du texte ou de l'intention de lecture).

Le suivi des élèves révèle en outre que si ceux-ci parviennent peu ou prou à mobiliser en séance collective des démarches de compréhension efficaces en raison des aides apportées par l'enseignant pour intégrer les informations qui se présentent au fur et à mesure dans un texte, faire des liens (et notamment les inférences), traiter la cohésion textuelle, ils ne sont bien souvent pas capables de le faire une fois confrontés à une tâche de lecture individuelle et non guidée (ils ne savent pas comment l'enseignant a fait pour les aider). Ce déficit d'autorégulation, cette possibilité de se représenter le but à atteindre et d'anticiper sur les actions à réaliser pour y parvenir, les mettre en œuvre et contrôler sa propre activité (notamment en se posant des questions à soi-même), doit particulièrement interpeller les enseignants dans la mesure où c'est justement la capacité d'autoréguler qui fait persévérer même lorsque l'on bute sur un élément (on sait que l'on dispose d'autres ressources pour parvenir au but recherché). Si l'élève se décourage et abandonne, il se prive du même coup des occasions de lecture qui, répétées et exercées, lui permettront de devenir au fur et à mesure meilleur lecteur.

2.3. Deuxième groupe de difficultés : un déficit de maîtrise des principaux processus et principales stratégies de lecture

La non-maîtrise ou l'absence de mise en œuvre des principaux processus et stratégies de lecture constituent un deuxième groupe de difficultés de lecture. Ces obstacles (qui apparaissent donc comme les conséquences d'une absence de familiarisation avec l'univers de l'écrit, d'une représentation erronée de l'acte de lecture ou encore d'un déficit d'autorégulation) peuvent concerner le décodage, la représentation mentale, la mémorisation et le traitement des informations, les inférences, la liaison d'indices, la mobilisation des connaissances antérieures et l'émission d'hypothèses.

Certains lecteurs (6 des 10 cas d'étude) éprouvent à des degrés divers des difficultés à **identifier des mots**, à les saisir globalement par l'œil ou à les décomposer pour les déchiffrer, à diminuer le temps de fixation d'un mot, à varier la taille des sauts d'un morceau de texte à un autre (empan), à éviter la subvocalisation pendant la lecture... autant d'obstacles qui touchent la fonction instrumentale de la lecture et qui ont une incidence directe sur la construction du sens du texte. En effet, plus le décodage sollicite l'activité cognitive du lecteur moins son attention est susceptible de se porter sur le sens du message. Ces élèves ont peu le réflexe de vérifier ce qu'ils décodent en faisant appel au sens de la phrase ou du texte (signe que décodage et compréhension ne sont pas simultanés).

D'autres lecteurs éprouvent des difficultés à se représenter le monde du texte (« Il ne s'est rien passé dans ma tête, je n'ai pas d'image dans ma tête » déclare Thomas). Ce problème de **représentation mentale** entrave la compétence interprétative qui nécessite au moins l'identification, la **sélection, la mise en relation et la mémorisation d'informations** pertinentes disséminées dans le texte. La plupart des lecteurs sont, en outre, peu à l'aise quand ils doivent **inférer**, rendre explicite ce qui est implicite, combler les blancs d'un récit (inférences de liaison ou inférences interprétatives). Sans doute parce qu'ils ne sont pas habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte.

Nombreux sont aussi les lecteurs qui ne **mobilisent pas les connaissances antérieures** susceptibles de les aider dans la compréhension d'un texte. Il peut s'agir de connaissances générales sur le monde, sur la langue, sur les textes... Ces lecteurs se trouvent, par exemple, confrontés à des difficultés d'ordre lexical ou d'identification générique. Or le repérage d'un genre crée un horizon d'attente et soutient le travail de compréhension. Enfin, certains éprouvent des difficultés à **anticiper** la suite d'un récit en utilisant des indices du texte ou en faisant appel aux stéréotypes du genre, aux codes culturels.

Ignorer la diversité des modes de lecture (lecture détaillée, sélective, globale...) et leur adéquation à certains projets/contextes est aussi susceptible de gêner la compréhension. On a en effet constaté que plusieurs lecteurs

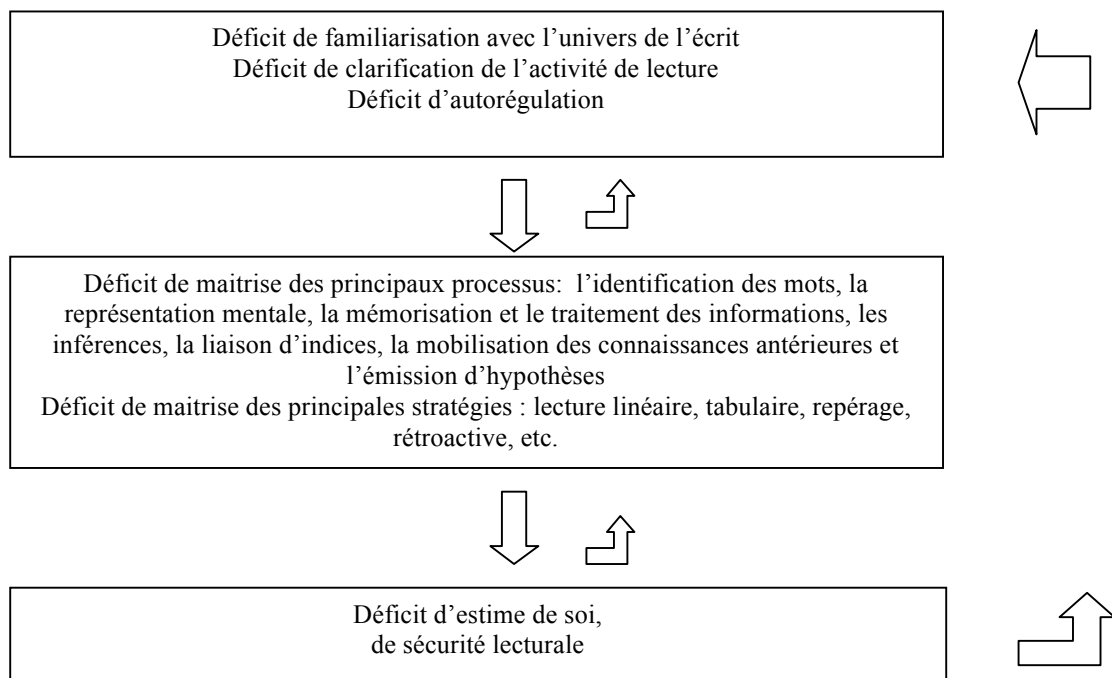
sautent les passages difficiles et s'orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à un endroit précis du texte. Or la lecture sélective d'un récit est une stratégie peu efficace dans la quête des significations possibles d'un texte. Un autre type de difficultés réside dans les **stratégies utilisées pour construire le sens du texte**. Certains lecteurs ne relèvent pas les passages importants pendant qu'ils lisent et n'effectuent aucun retour au texte pour vérifier des informations au terme de la lecture. De telles opérations sont pourtant indispensables, notamment pour traiter l'information, la stocker afin de se construire une représentation mentale conforme à l'univers du récit.

2. 4. Troisième groupe de difficultés : un déficit d'estime de soi, de « sécurité lectorale »

Toutes les difficultés citées ci-dessus concourent à construire des traits de personnalité qui affectent le fonctionnement et l'apprentissage. Les élèves non performants ont bien souvent d'eux-mêmes une image peu négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent peu autonomes et peu motivés. Même ceux qui, en dépit de leurs difficultés avérées, se déclarent plutôt « bons » (et non grands) lecteurs, expliquent maladroitement leurs échecs et leurs réussites qu'ils attribuent à des causes externes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise. Ceci relève d'un troisième groupe de difficultés de lecture.

Or on peut raisonnablement penser que l'estime de soi, la perception de soi comme lecteur influence les attitudes envers la lecture, l'intérêt, et par effet de ricochet le temps consacré à la lecture plaisir. Comme l'a montré D. Lafontaine (2003) dans une publication consacrée à l'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans, une relation étroite de renforcement mutuel s'établit entre l'engagement dans la lecture et les performances en lecture des jeunes. Si l'estime de soi participe à définir le degré d'engagement du lecteur, qui a son tour pèse pour beaucoup sur les performances, il n'est peut-être pas inutile de prendre en compte ce paramètre dans l'accompagnement des élèves en grande difficulté de lecture, comme l'un des paramètres sur lesquels agir.

2.5. Un schéma en guise de synthèse des principales difficultés de lecture repérées



3. ...à l'esquisse de portraits de « mauvais lecteurs » et de pratiques pédagogiques adaptées

De nombreuses études, notamment celles évoquées par Nicole Van Grunderbeek et Mylène Payette (2007), insistent sur la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité du groupe de « mauvais lecteurs » et distinguent ainsi divers sous-groupes relatifs à différents « profils » de lecteurs en difficulté. Ces mêmes études s'accordent toutefois à reconnaître, en dépit des distinctions à opérer entre les « mauvais lecteurs », une caractéristique qui semble commune à tous : la faiblesse des processus métacognitifs.

Pour ma part, je me bornerai ici à esquisser quelques portraits de lecteurs en évolution, qui suffisent à révéler cette hétérogénéité dont on ne peut que regretter qu'elle soit encore trop peu reconnue et prise en compte dans les pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans sa poursuite, la recherche tentera de vérifier si les informations collectées au fil de deux années pour chacun des jeunes accompagnés permettent ou non de rejoindre, adapter, nuancer les profils de « mauvais lecteurs » établis par ailleurs.

A l'entrée au secondaire, Marwane est âgé de 14 ans et a redoublé une fois au cours de sa scolarité primaire. Le questionnaire écrit, la rencontre individuelle de début d'année manifestent un lecteur paradoxal dans ses déclarations : il se dit intéressé par la lecture mais déclare par ailleurs « que la lecture, c'est pour les rêveurs et les intellos ! ». Il reconnaît sa difficulté à lire des livres entiers. Ses pratiques de lecture semblent peu diversifiées, se concentrant prioritairement sur les courriels, les couvertures de CD et de jeux. La lecture est pour lui une activité occupationnelle et surtout scolaire à laquelle il ne consacre que peu de temps. Marwane ne fréquente pas les lieux du livre, mais dispose d'ouvrages chez lui et est entouré par des adultes lecteurs. L'enseignante le décrit comme un adolescent discret, intervenant peu en classe, qui se lance très vite, sans réflexion préalable, dans la réalisation des tâches scolaires et manifeste un intérêt limité pour les textes proposés en lecture comme pour les tâches d'exploitation. Les premières mesures écrites de performances en lecture révèlent un lecteur dont la compréhension est limitée et qui, surtout, rencontre d'importantes difficultés à planifier son activité de lecteur, à la réguler, à en parler a posteriori. Il traite de manière mécanique le questionnaire de lecture, préjugant du seul intérêt des questions par la caution du fait que l'enseignant les lui pose (par exemple, à la question « Pourquoi juges-tu ces caractéristiques du personnage importantes pour comprendre le texte ? », il répond « Parce qu'on me le demande », manifestant par là son incompréhension de la consigne, mais surtout son incapacité à percevoir que le questionnaire peut aider à la compréhension). La sélection d'informations littérales n'est pas systématiquement bien réalisée. En outre, Marwane se déclare fréquemment peu sûr de lui. L'évaluateur, lui, reste avec l'impression que Marwane comprend peut-être mieux que ce qu'il parvient à dire de sa compréhension. Quand on lui demande s'il pense avoir bien compris l'histoire, il s'en tient à la réponse « un peu » sans parvenir à expliciter davantage. La lecture à haute voix qu'il propose d'un texte déjà lu et travaillé auparavant se révèle lente et annonante (les traitements de bas niveaux n'étant sans doute pas suffisamment automatisés) ; dans les tâches qui impliquent une lecture silencieuse individuelle, il se déconcentre dès lors très vite et sa mémoire est rapidement saturée.

Au fil des diverses activités menées en classe, Marwane se tiendra la plupart du temps en retrait, n'osant pas communiquer les indices (pourtant intéressants) qu'il a trouvés. Relativement à la sélection des informations, il s'avèrera que Marwane est capable de prélever un (ou deux) indice(s) pertinent(s), mais rarement davantage et surtout, qu'il n'a pas conscience de la nécessité de les mettre en relation. On sent qu'il doute constamment et qu'il ne sait jamais précisément ce qu'on attend de lui. Lorsque l'enseignante lui demande « Comment pourrais-tu faire pour vérifier, être sûr d'avoir bien compris ? », il avance un timide « Je sais pas comment expliquer ». Dans le même ordre d'idée, Marwane est incapable d'expliquer une démarche qu'il vient de mettre en œuvre ou un jugement appréciatif porté sur un texte ou sur une activité. Ne sachant pas comment s'y prendre, Marwane adopte des stratégies d'évitement dans les démarches interactives (il assume le rôle du secrétaire...) comme dans les tâches individuelles (il reste passif ou consacre l'ensemble du temps à mettre en page sa feuille, chercher dans le dictionnaire...). Il a grand besoin d'une tutelle externe (celle de l'enseignant ou d'un pair). Dans le travail à mener avec Marwane, diverses priorités semblent à poursuivre : le sécuriser davantage et développer son sentiment de « sécurité lectorale » (par exemple en le plaçant dans des tâches qu'il peut contrôler) ; automatiser l'identification des mots afin de libérer de l'énergie attentionnelle pour le travail de la compréhension et de la mémorisation ; élargir son répertoire de stratégies en lui faisant expérimenter l'efficacité (voire les limites) de certaines stratégies de façon guidée d'abord (notamment par le recours aux interactions), autonome ensuite.

De son côté, Cindy est un peu plus jeune (13 ans) lorsqu'elle débute sa scolarité secondaire. Elle provient de l'enseignement spécial de type 8 et a redoublé une fois en cours de scolarité primaire. Elle a par ailleurs connu d'importantes difficultés familiales et personnelles. Cindy déclare aimer parler de ses lectures, fréquenter les librairies et les bibliothèques et posséder des livres à son domicile (même si son environnement ne compte que peu de lecteurs engagés). Ses lectures semblent assez diversifiées (notamment goût pour les séries). Elle dit consacrer beaucoup de temps aux lectures scolaires. Quant à elle, l'enseignante décrit Cindy comme une élève ambivalente, parfois intéressée par les démarches de lecture mais parfois aussi peu sociable, refusant de participer aux échanges sur les textes lus. Les premières mesures de performances attestent une compréhension inégale, mais révèlent surtout une lecture centrée exclusivement sur le mode de la participation, de l'identification. Les stratégies de compréhension sont, assez logiquement centrées sur les personnages et leurs relations... Cindy parvient à réaliser l'inférence finale requise par un texte résistant, mais elle déclare douter de son interprétation (d'où sa difficulté à reformuler précisément le produit de sa compréhension comme la procédure qu'elle a mise en place).

Au fil de l'expérience, Cindy confirmera son plaisir et son désir de lire à haute voix en classe. Très attentive à la correction de l'identification des mots, elle propose une oralisation lente et fastidieuse ; elle ne s'autocorrige pas toujours en faisant appel au contexte sémantique ou syntaxique. Si elle se montre capable de sélectionner de façon pertinente des éléments dans un récit et d'activer à bon escient des connaissances antérieures, elle garde néanmoins une résistance forte à l'égard d'un travail de repérage minutieux d'indices ou de pièges (lecture rétroactive) qui demande à ses yeux trop d'attention et provoque l'ennui. Il n'est pas rare que cette jeune lectrice produise une interprétation « hors jeu » : amenée à reformuler sa compréhension finale après un débat d'interprétation, elle produira quasiment une nouvelle histoire, fruit de son imagination et comportant une morale que le texte ne suggère pas du tout, sans confrontation ni ajustement au contenu du texte. Enfin, dans la communauté interprétative, Cindy se met très vite en retrait, ne laisse pas aisément les autres discuter de ses propositions et ne cherche pas à discuter celles des autres. Insatisfaite, elle en vient alors à porter une appréciation négative sur le texte, voire sur l'activité (« Moi j'aime mieux lire un texte en entier, j'aime pas m'arrêter »). Avec un lecteur comme Cindy, on pourrait être amené à poursuivre un travail sur la centration de l'attention en amont et en cours de tâche, sur le développement d'une motivation plus interne favorisant la persévérance dans la tâche. De même, il paraîtrait opportun de l'aider à prendre sa place dans la communauté des lecteurs ainsi qu'à distinguer plus clairement le texte du hors-texte, le jeu de la lecture littéraire du « hors jeu ».

Mohammed a 12 ans et demi lorsqu'il entre en 1^{re} accueil, après une scolarité primaire spécialisée pour les enfants dysphasiques. Il déclare aimer lire et le faire avec une certaine aisance (on peut penser en ce qui le concerne à un effet de désirabilité), mais il avoue néanmoins éprouver des difficultés par rapport à la lecture de livres entiers et rencontrer souvent une forte concurrence de la télévision. Il fréquente les lieux du livre et possède des ouvrages à domicile, mais voit rarement son entourage s'adonner à cette pratique. Par la suite, il dit consacrer en réalité très peu de temps à la lecture, de quelque type qu'elle soit. D'après lui, il est à l'aise dans une diversité de situations de lecture. Pourtant son enseignante le décrit comme un élève très discret, peu sûr de lui, éprouvant à la fois des difficultés d'identification de mots et de compréhension. Cela sera confirmé par les premières évaluations, lesquelles montrent de nombreuses contradictions dans les réponses, une priorité accordée à la sélection d'informations littérales (pas toujours correctement délimitées) corrélée à une difficulté à reformuler le sens global comme celui de passages localisés et à une difficulté récurrente face aux items à dimension métacognitive. Les textes ouverts, polysémiques le déroutent fortement. Sa première réaction une fois parvenu à la fin d'un texte de ce type est de dire « Je ne sais pas, c'est fini ? ». Au sein de la communauté interprétative, Mohammed reprend souvent à son compte les propos tenus par d'autres, et avance rarement des éléments d'interprétation personnelle.

Si, au fil des deux années de suivi, Mohammed restera parfois dans cette logique de « feinte » (il choisit par exemple d'emprunter un livre qui semblait l'intéresser à l'issue d'une activité, mais le prête à quelqu'un le lendemain), il va en même temps évoluer assez bien dans sa capacité à prendre la parole en classe pour reformuler, expliquer et développer une idée, une hypothèse de compréhension, dans sa capacité à « profiter » de la discussion avec ses pairs pour prendre conscience de ses erreurs et revoir son avis. Quand il possède les connaissances expérientielles ou référentielles adéquates, Mohammed se révélera même un moteur pour le groupe. Il éprouve toutefois encore quelques difficultés à prendre véritablement en compte les apports des autres et, ponctuellement, à considérer l'ensemble des éléments du récit pour en construire une compréhension globale sans chercher à plier le texte à sa première interprétation. En situation de tâche individuelle, face à des problèmes de compréhension, Mohammed reste focalisé sur la seule recherche de la signification des mots inconnus. Les premiers éléments de changement de posture et de comportement incitent à penser que Mohammed acquiert peu à peu une plus grande sécurité lectorale. Il reste pourtant, parmi les priorités à viser, à poursuivre l'automatisation de l'identification des mots, à installer une plus grande familiarité à la mécanique du récit (notamment face à des textes « retors » qui programment les difficultés) ainsi qu'à développer une conscience plus claire de l'activité de lecture comme processus cyclique.

Enfin, Arezou est la plus âgée des quatre lecteurs décrits ici (15 ans en 1^{re} accueil), ce qui la démarque des autres élèves de sa classe par une maturité évidente. Elle se dit peu engagée envers la lecture (elle y consacre peu de temps, fréquente peu les lieux du livre, le corpus de ses lectures est peu diversifié...), mais semble entretenir un rapport non conflictuel à la lecture. Dans les réponses qu'elle donne tant à l'écrit qu'à l'oral, on remarque qu'Arezou se focalise sur les lectures extrascolaires, annihilant les lectures scolaires pourtant bien réelles. Ainsi, elle lit prioritairement dans les situations de déplacement, de vacances mais rarement à l'école. La lecture de livres entiers semble être pour elle source de pénibilité. De son côté, l'enseignante voit en elle une élève très participative, suscitant des interactions à propos des textes lus et y prenant volontiers part, qui s'interroge véritablement sur le sens ou la portée des textes découverts en classe et se montre capable de revenir sur ses propos pour les soumettre à la discussion et les revoir. Les pratiques interactives, les activités de négociation collégiale du sens d'un texte mobilisent particulièrement cette élève. Les premières évaluations de performances attestent un assez bon niveau de compréhension. Arezou dépasse systématiquement la sélection d'informations

littérales (même quand elle n'y est pas obligée) ; elle est en outre capable de mener un raisonnement sur un texte et de vérifier ses hypothèses en mettant en relation divers indices. Elle semble par ailleurs assez confiante en ses capacités de comprendre seule un texte. En revanche, elle éprouve des difficultés à expliquer son raisonnement et à justifier ses propositions par des indices textuels.

Tout au long des deux années de l'expérience, Arezou se montrera en réel projet d'apprentissage (motivation interne). Dans la communauté interprétative, elle se révèle capable de discuter de la validité des hypothèses de lecture des autres, d'argumenter au départ d'appuis textuels, d'exprimer clairement son accord ou son désaccord et de n'émettre de nouvelle idée qu'une fois d'autres éléments trouvés. Elle semble avoir tiré profit des activités de familiarisation avec l'objet-livre : elle mobilise des indices tels une référence (plus précisément, le titre d'un recueil de nouvelles) pour identifier le genre d'un texte. De même, elle entre spontanément dans la complexité, percevant lors d'une lecture à rebours, que les mêmes segments d'un texte peuvent être à la fois des indices et des pièges pour le lecteur, et se montre attentive au travail de l'écrivain, aux intentions qu'il poursuit ou aux effets qu'il programme. Au fur et à mesure, elle prend conscience de la nécessité de conjointre une posture de collaboration et une posture de méfiance (elle en vient même en finale à expliciter cette nécessité de rester sur ses gardes tout en jouant le jeu). Au total, Arezou est de tous les cas suivis dans cette étude, la lectrice la plus performante (bien qu'elle se dise peu engagée). Une voie de travail semble toutefois à privilégier ici : l'explicitation du raisonnement, des procédures, stratégies mis en œuvre pour comprendre. Arezou éprouve en effet toujours de réelles difficultés à décrire sa propre activité de lecture.

5. Conclusion

On le voit, l'examen approfondi des discours, des productions, des pratiques de lecture en classe de quelques adolescents, amène à dresser des portraits de lecteurs très différents, si l'on excepte une commune difficulté à l'égard de l'analyse introspective et de la verbalisation de procédures mentales. Ces portraits, dont il faut se rappeler qu'ils ne sont jamais figés, conduisent assez naturellement à fixer des objectifs à poursuivre (en termes de modification du « rapport à » la lecture, de développement de l'engagement et des performances, de perception de soi ou de sécurisation...) et à esquisser des démarches pour les rencontrer. Au-delà du diagnostic, il s'agit en effet de faire acquérir des comportements, des stratégies, des représentations qui ne font pas partie du répertoire initial l'élève, de sorte que celui-ci puisse progressivement construire, seul et en groupe, le sens d'un texte, y réagir, l'apprécier de façon personnelle.

Cette contribution visait à montrer comment l'analyse des difficultés de lecture peut orienter l'intervention pédagogique, notamment en incitant à la différenciation, sans toutefois méconnaître, à l'instar d'Elisabeth Nonnon, quelques-uns des dilemmes qui se posent à l'activité professionnelle des enseignants : « prendre en charge les 'mauvais lecteurs' dans l'ordinaire de la classe, dans l'ensemble des activités et pas seulement dans des exercices spécifiques en groupe de niveau », ce qui présuppose de « différencier en permettant à ces élèves un réel travail sans les isoler du travail commun et les priver des contenus adaptés à leur âge [...], [de] les intégrer au groupe, mais sans les dispenser d'une activité autonome » (Nonnon, 2007 : 19). Des défis auxquels aura à s'atteler la didactique de la lecture.

Bibliographie

Cèbe Sylvie et Goigoux Roland (2007), Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes, *Repères*, 35, 185-208.

Chauveau Gérard (2003), Quelle psychologie de l'enfant apprenti-lecteur ? In Gérard Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz, 5-21.

De Croix Séverine (2007), Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire. In J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 297-306.

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

Goigoux Roland (1997), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes : Editions du CNEFEI.

Goigoux Roland (2002), *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine et Académie de Bordeaux.

Lafontaine Dominique (2003), L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000, *Caractères*, 13, 24-28.

Nonnon Elisabeth (2007), L'école et ses « mauvais lecteurs », *Repères*, 35, 5-30.

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

Tauveron Catherine (2005), Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères*, 31, pp. 73-112.

Van Grunderbeek Nicole et Payette Mylène (2007), Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début du secondaire, *Repères*, 35, 73-92.

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