

Gérard Chauveau, membre du comité scientifique du centre Alain Savary, vous propose un texte complétant le dossier n° 30 d'*XYZep*, « Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche ». Gérard Chauveau y dresse un panorama des difficultés des mauvais lecteurs et propose une typologie des difficultés de lecture. Il suggère des mesures spécifiques et propose un plan contre la mal lecture.

La mal lecture

Trois pourcentages permettent de délimiter grossièrement le « problème de la mal lecture » : 15 % des élèves entrant en sixième ont de sérieuses difficultés en lecture ; 90 % de ces mauvais lecteurs vont connaître un échec massif au collège ; 90 % d'entre eux étaient déjà en difficulté cinq ou six ans plus tôt au CP. Dans les RAR (les ZEP de niveau 1), la proportion de très mauvais lecteurs monte à 30 % environ parmi les néo-collégiens.

Quelles difficultés ?

Quelles sont les difficultés – les difficultés spécifiques de la lecture – de ces mauvais lecteurs ? Deux erreurs de diagnostic sont fréquentes. La première tend à confondre (mal) lire et (mal) comprendre. Il existe pourtant un moyen simple – mais trop peu utilisé – pour savoir si les difficultés à comprendre un énoncé écrit sont de « vraies » difficultés de lecture : existe-t-il des difficultés de compréhension quand le même énoncé est présenté oralement ? De fait, la mauvaise compréhension est encore dominante chez la moitié des enfants dits mauvais lecteurs lorsque des énoncés mathématiques sont présentés oralement. Autre exemple : les difficultés – à l'oral – dans le traitement de l'organisation des textes narratifs (chronologie, présentation des informations, enchaînement des idées...) sont à l'origine de nombreux échecs dans les activités de lecture (de lecture-compréhension). Ces difficultés de compréhension sont en réalité extérieures ou antérieures à la lecture ou au savoir lire *stricto sensu*.

La seconde erreur assimile lire et identifier les mots. Les difficultés spécifiques de la lecture seraient concentrées dans un seul secteur, un seul savoir-faire : identifier les mots. La réalité est moins simple. (Quasiment) tous les mauvais lecteurs de sixième présentent quatre sortes de difficultés propres à la lecture.

– *Savoir décoder et identifier les mots*

Ils sont moins précis et moins rapides que les bons ou moyen lecteur dans des tâches d'identification de mots isolés et de décodage de pseudo-mot (par exemple : pable, bontagne, mouteille...). En général, « ils savent déchiffrer » mais les mécanismes de décodage sont mal automatisés : d'où plus de temps et plus d'imprécision (ou de « ratés ») dans « la lecture » (la reconnaissance ou l'identification) des mots.

– *Savoir explorer et questionner des textes courts*

Ils sont moins performants que les bons ou moyens lecteur dans des épreuves de closure (lire et compléter des énoncés écrits « à trous ») même quand l'examineur lit d'abord à voix haute ces courts textes lacunaires. Ils sont également à la peine

quand on leur demande de repérer une information au milieu d'un texte (court) ou d'associer deux ou trois informations écrites distantes l'une de l'autre ou, au contraire, de dissocier de l'information voisine séparée par une virgule (ou deux points).

– *Comprendre l'activité du lecteur*

Au cours des entretiens centrés sur l'activité de lecture (ce qu'il faut faire pour lire) et leurs difficultés en lecture, ils expriment une conception parcellaire ou insuffisante du savoir lire. Certains ne se préoccupent que du déchiffrage : pour eux, lire c'est déchiffrer, c'est oraliser, prononcer. Dans leurs discours, on note deux grands absents : le texte et la compréhension. D'autres se satisfont d'une compréhension très approximative du texte et privilégient deux « méthodes » : l'identification de mots isolés (« la pêche aux mots ») et le recours au contexte non linguistique (« la devinette »). Certes, ils mentionnent la compréhension mais ils n'ont pas saisi ce qu'il faut faire pour être un « chercheur de sens » : parcourir, explorer le texte écrit, trouver et coordonner des informations (les « groupes de sens »), reconstruire l'énoncé (le re-produire), etc. Quelle que soit « la méthode » proposée par les mauvais lecteurs, elle révèle la méprise – ou le contresens – qu'ils font sur la nature même de l'activité du lecteur, c'est-à-dire sur la nature du savoir-faire qui est visé.

– *S'approprier les pratiques culturelles de la lecture*

Dans les entretiens axés sur les buts et les finalités de la lecture (pourquoi lire), ils font part d'un projet de lecteur sensiblement plus restreint que celui des bons et moyens lecteurs. Ils ont souvent bien du mal à donner plusieurs raisons « culturelles » de lire ou d'apprendre à lire. Une bonne moitié des mauvais lecteurs exprime un « rapport à la lecture » de type utilitaire ou institutionnel : « pour se débrouiller » (lire « les papiers »), « pour être en règle » (avec l'institution scolaire), etc. Les lectures « cultivées » (lire des textes littéraires, des ouvrages documentaires ou scientifiques...) et des lectures « citoyenne » (lire la presse...) sont très peu présentes dans leurs discours.

Typologie des difficultés de lecture

Les difficultés spécifiques de la lecture sont de nature diverse.

– Une difficulté technique concerne les « mécanismes de base » (les processus de bas niveau) : décoder, identifier les mots.

– Une seconde difficulté technique est relative au traitement sémantico-syntaxique des énoncés écrits (les processus de haut niveau), c'est-à-dire les « mécanismes d'exploration- questionnements » de la phrase ou du texte court : parcourir, saisir l'organisation syntaxique et sémantique (les « groupes de sens »), chercher des informations, re-produire « le sens » (le message), etc.

– Une difficulté stratégique met en cause la conception (la compréhension) de l'activité de lecture : saisir les principales opérations en jeu dans l'acte de lire, connaître les procédés du (bon) lecteur.

– Une difficulté culturelle touche le processus de découverte (et d'appropriation) de la culture écrite : comprendre la diversité des buts et des pratiques de la lecture.

En d'autres termes, ce sont les quatre compétences de base de la lecture qui sont déficientes chez les (très) mauvais lecteurs de dix ou onze ans :

- savoir décoder – identifier les mots
- savoir questionner – explorer les textes courts
- comprendre l'activité de lecture – compréhension

– comprendre la culture écrite.

On peut ajouter que ces mauvais lecteurs sont presque toujours en difficulté dans d'autres secteurs associés à la maîtrise de la lecture : le langage parlé, l'intelligence verbale et la compréhension des textes « écoutés ». Dans ces trois domaines, ils ont des performances sensiblement inférieures à celle des moyens ou bons lecteurs de dix-onze ans.

Les ZEP et la *mal lecture* : quelles actions prioritaires ?

Ces résultats de recherche nous aident aussi à mieux poser le problème de la *mal lecture* à l'école et, en particulier, dans les ZEP.

1. L'enseignement ordinaire (ou « normal ») ne parvient pas à traiter la *mal lecture* ; il est généralement incapable d'aider « pour de bon » des mauvais lecteurs. On constate en effet que 90 % des mauvais lecteurs de sixième ont été mauvais lecteurs du CP au CM2 et que 90 % d'entre eux vont connaître un échec massif entre la sixième et la troisième.

2. Ces enfants mauvais lecteurs ont besoin de mesures spécifiques. Ils ont besoin d'aides en lecture ciblées et intenses. Ces aides devraient porter sur : premièrement les quatre compétences de base de la lecture et, deuxièmement, la compréhension des textes présentés oralement. Elles devraient être quotidiennes pendant une période de deux à trois mois, éventuellement renouvelables.

3. Les ZEP ont besoin d'un plan contre la *mal lecture*. On note en effet que premièrement 25 à 30 % des élèves en ZEP sont touchés par la *mal lecture* et deuxièmement les « actions lecture » à l'œuvre dans les ZEP depuis de nombreuses années ne réduisent pas le phénomène de la *mal lecture*. La *mal lecture* devrait être une autre question prioritaire pour la politique d'éducation prioritaire (au niveau national) et pour les programmes d'éducation prioritaire (au niveau local).

Deux mesures prioritaires

La première mesure – le premier composant de ce plan contre la *mal lecture* – consisterait à créer des ateliers de lecture pour les mauvais lecteurs à tous les niveaux (du CP à la cinquième) et dans tous les établissements ZEP. Ces ateliers fonctionneraient pendant le temps scolaire ou/et hors du temps scolaire (entre 16 h 30 et 18 heures, samedi matin...). Ils accueilleraient chaque jour des petits groupes de mauvais lecteurs (de cinq à huit enfants).

– Une séance durerait une heure ou heure trente pour un atelier dans le temps scolaire ou d'une demi-heure à une heure pour un atelier hors du temps scolaire.

– La durée de vie d'un atelier serait de deux ou trois mois. Dans une année scolaire, il y aurait ainsi trois ou quatre ateliers (ou trois ou quatre modules).

– Les animateurs de ces ateliers lectures pourraient être des enseignants, des enseignants « supplémentaires » (ou des enseignants animateurs REP-ZEP), des enseignants spécialisés des RASED, des assistants d'éducation et des intervenants non-Éducation nationale.

– Ces ateliers lectures se concentreraient sur premièrement les quatre compétences de base de la lecture et deuxièmement la compréhension des textes présentés oralement.

Le deuxième composant de ce plan (« anti-*mal lecture* ») concernerait la prévention primaire, c'est-à-dire les actions lecture – écriture, destinées à l'ensemble des élèves ZEP, qui ont pour objectif d'éviter le phénomène de la mal lecture. Les maîtres et leurs partenaires seraient invités à renforcer (ou accroître) :

- le temps consacré aux activités de lecture et d'écriture (dans les différentes disciplines) ;
- les activités didactiques et méthodologiques centrées sur les quatre compétences de base de la lecture ;
- le travail est axé sur la compréhension des textes (narratifs, descriptifs, prescriptifs, explicatifs...) présentés oralement.

Gérard Chauveau