

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 15 (1993)

Heft: 3

Artikel: Les "mauvais lecteurs" au cycle d'orientation

Autor: Bain, Daniel

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786341>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 22.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Les «mauvais lecteurs» au Cycle d'orientation

Esquisse d'une problématique
et d'un portrait

Daniel Bain

Les maîtres du premier cycle secondaire (élèves de 12–15 ans) se plaignent souvent de ce que plusieurs de leurs élèves ne savent pas lire. A quelles évaluations de quelles lectures se réfèrent-ils? Au moyen de quelques exemples, nous montrons que les capacités de lecture sont souvent évaluées de façon sommaire, peu fidèle ou peu pertinente, ce qui pose problème au moment où l'on veut repérer les élèves éprouvant d'importantes difficultés dans ce domaine. Compte tenu de ces réserves, nous nous fondons sur les résultats de deux enquêtes pour brosser un rapide portrait des «mauvais lecteurs» en 8^e du Cycle d'orientation genevois.

A presque tous les niveaux de la scolarité, une fois passé le stade initial de l'apprentissage, les maîtres se plaignent de ce que leurs élèves «ne savent pas lire». On peut soupçonner d'emblée que cette expression recouvre des significations différentes quand on l'entend aussi bien dans la bouche d'un instituteur de 5^e année primaire que dans celle d'un enseignant secondaire ou d'un professeur d'université. Avant d'essayer de faire le portrait de «mauvais lecteurs» (appelés plus pudiquement lecteurs précaires par les spécialistes), il sera donc nécessaire de se pencher sur les différentes acceptions de *lecture*. Plutôt que de chercher à définir théoriquement ce terme sous toutes ses facettes, ce qui nous emmènerait trop loin, nous examinerons l'opérationnalisation qu'en donnent diverses formes de contrôle de la compréhension de texte en nous posant la question: *Quelles évaluations de quelles lectures?*¹. Conscient ainsi du fait qu'il n'existe pas de critère absolu – ou même largement accepté – permettant de faire le départ entre bons et mauvais lecteurs, nous exploiterons les évaluations fournies par deux enquêtes² pour décrire les caractéristiques des élèves arrivant au Cycle d'orientation (CO) genevois (12–15 ans) avec de médiocres capacités en lecture. Dans notre esprit, il ne s'agit surtout pas de stigmatiser ces élèves ou

l'enseignement qu'ils ont reçu antérieurement, mais de commencer à identifier quelques facteurs éclairant le problème, pour prendre de meilleures décisions quant aux remédiations possibles et souhaitables.

Repérer les «mauvais lecteurs»: quelles évaluations de quelles lectures?

Pour illustrer le problème et ses enjeux sociaux ou scolaires, examinons d'abord brièvement deux exemples d'évaluation relativement caricaturaux.

Le premier est emprunté à une enquête récente sur l'illettrisme (cf. Girod, 1992). La lecture est mesurée (à côté d'autres compétences) par un *très petit nombre de textes et de questions*. Le psychopédagogue qui a eu l'occasion de rédiger quelques tests dans des domaines analogues et d'en analyser la fiabilité peut s'étonner de l'optimisme docimologique des enquêteurs, qui estiment pouvoir tirer des conclusions relativement générales et importantes (proportions d'illettrés dans la population) à partir de quelques éléments d'observation (items), dont la généralisabilité est loin d'être évidente. Si dans ce genre d'enquête, l'échantillonnage des personnes interrogées est généralement fait très soigneusement, *l'échantillonnage des conduites évaluées* est très certainement insuffisant; l'expérience montre en effet qu'il faut au moins une vingtaine d'items pour que la fidélité (homogénéité interne) atteigne un seuil satisfaisant. Par ailleurs, quand on a affaire à des élèves de niveau scolaire plutôt faible, à la médiocre fiabilité du test s'ajoute la forte labilité des sujets, souvent influencés par le contexte et les circonstances de l'évaluation.

Il est à craindre que les «diagnostics» stigmatisant l'incapacité de lecture de nos élèves relèvent de la même généralisation à partir d'observations relativement partielles et insuffisantes. L'école ne se donne pas toujours des instruments d'évaluation vraiment plus fiables, comme le montre dans notre deuxième exemple le test de lecture utilisé par des enseignants au niveau de la 6^e française (INRP, 1984). Ce groupe se fixe comme objectif de repérer les mauvais lecteurs pour leur donner l'appui adéquat. Il recourt pour cela, entre autres données, à un texte informatif, *Les tourterelles*, sur lequel il pose une dizaine de questions. Les deux scores obtenus (vitesse et compréhension) permettent de distinguer différentes catégories de lecteurs. Outre les problèmes posés par la médiocre généralisabilité d'une évaluation fondée sur un seul (type de) texte et un petit nombre d'items, nous aimerions mettre l'accent sur l'indétermination et l'arbitraire de la situation et de l'activité langagière, comme le montre la consigne. On demande en effet de lire un texte à un rythme rapide sans préciser *au préalable* le sujet des questions posées après la lecture. Les «bons» élèves, habitués à obéir à des instructions aussi arbitraires dans bien d'autres domaines, ne s'en tireront probablement pas trop mal, mais risquent de prendre la fâcheuse habitude de voir dans la lecture une activité gratuite, sans enjeu, en un mot scolaire. Pour les autres élèves, le test représente probablement un cours d'obstacles épuisante et frustrante, parce que *ne correspondant à aucun projet de lecture, ni à aucun enjeu*, réel ou vraisemblable, qui donne du sens à l'activité.

Les autres approches de la compréhension de lecture que nous allons évoquer, et que nous allons utiliser plus loin pour caractériser les lecteurs précaires, ne sont pas, elles non plus, exemptes de problèmes. Il s'agit du recours à une batterie de tests, de l'appréciation du niveau de lecture par le maître de français et de l'autoévaluation de l'élève.

Le test élaboré pour l'enquête internationale (survey) IEA³ 1991 visait à évaluer «la capacité à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit nécessaires du point de vue de la société et/ou valorisées par l'individu», notamment afin de fournir les bases adéquates pour guider les réformes dans l'enseignement de la lecture (Elley, 1992, p. 3; cf. pour la présentation de l'enquête suisse Rüschi, Meier, Nieuwenboom et Stoll, 1993). Cette batterie (34 textes ou documents répartis dans deux livrets) présente l'avantage, du point de vue de l'évaluation, d'explorer *différents types de discours écrits: narratifs, expositifs (informatifs) et documents* (lecture de cartes, de tableaux, de graphiques, ...) au moyen de divers textes et d'un grand nombre de questions (en tout plus de 80) soigneusement testées au préalable. La fidélité de l'évaluation, contrôlée lors de la construction du test, est naturellement bien meilleure que dans le cas du test précédent; *le domaine évalué est plus largement échantillonné*, tant en ce qui concerne les textes que les conduites de lecture: du repérage d'informations factuelles dans un bref passage à des inférences sur le message de l'auteur à partir de l'ensemble du texte.

Relevons cependant quelques problèmes du point de vue qui nous occupe et qui montrent qu'on ne peut pas passer sans autre précaution d'un dispositif d'évaluation (test et conditions d'application) à l'autre. Pour permettre de distinguer les lecteurs peu performants et les lecteurs précaires, il faudrait un test «calibré» sur cette zone limite, ce que ne permet généralement pas de faire avec fiabilité un questionnaire prévu aussi pour mettre en évidence de «bons lecteurs». Par ailleurs, la plupart des *réponses* demandées sont à *choix multiples*, essentiellement pour des raisons de facilité de correction. *Le test ne reproduit pas directement les conduites de lecture habituelles*: pour que l'évaluation soit plus réaliste («more life-like» comme dit le rapport en anglais), il s'agirait d'inverser dans certains cas le schéma habituel: *lecture du texte* → *présentation des questions*, pour que la lecture soit une recherche de sens ciblée sur des objectifs fixés préalablement.

En outre, la batterie constitue un *patchwork d'une vingtaine de textes très divers*, obligeant le lecteur à sauter sinon du coq à l'âne, du moins de l'histoire d'un requin à la description du laser en passant par la consultation d'un horaire, et ce à raison d'environ une question-réponse par minute. L'élève qui a la plasticité et la rapidité d'esprit nécessaire pour réussir cette performance peut certainement être qualifié de bon lecteur. En revanche, ce n'est pas parce qu'on se casse la figure dans cette course d'obstacles, ou qu'on ne la termine pas dans les temps, qu'on pourrait être qualifié automatiquement de mauvais lecteur. Si la vitesse de lecture joue parfois un rôle important, ce n'est pas toujours le cas. Là aussi, il serait imprudent d'inférer d'un score bas au test une précarité importante de la lecture. En parcourant rapidement les résultats, on peut d'ailleurs soupçonner différentes stratégies de lecture face à une telle tâche: de l'élève consciencieux qui s'efforce de respecter la consigne (aborder tous les

items et travailler rapidement) à l'élève qui trie textes et questions en fonction de ses intérêts, en passant par le scrupuleux qui s'attarde sur les items qu'il ne comprend pas. Or, l'adaptation de la stratégie à la situation (non scolaire) de lecture pourrait être une variable importante pour l'évaluation de la capacité qui nous intéresse.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons demandé aux *enseignants de français* des classes concernées d'évaluer globalement la capacité de lecture de leurs élèves. Nous les avons priés pour cela d'exprimer leurs appréciations sur une échelle continue allant de (capacité) *nulle à très bonne* (figure 1). Quelle fiabilité attribuer à cette évaluation? Elle reposait sur *l'observation des élèves pendant plus d'un semestre dans des situations très diverses*, où ils utilisent la lecture pour accomplir différentes tâches d'apprentissage ou de contrôle. Relevons en passant que l'institution scolaire attribue une assez grande confiance à ce type d'évaluation en lui donnant un rôle important au niveau des décisions de promotion et d'orientation. Comme nous le verrons, la qualité de cette observation, si impressionniste qu'elle puisse être apparemment, est attestée par son recouvrement appréciable avec d'autres évaluations de la lecture. Mais les possibilités et capacités d'observation des maîtres mériteraient d'être mieux exploitées que sous cette forme certificative sommaire. Des études antérieures (Billard, 1991) et en cours au CO (Billard, Erard et Séchaud, à paraître) devraient leur fournir non seulement des moyens d'évaluation plus différenciés, mais aussi des outils de remédiation.

Figure 1 *Echelle d'évaluation globale de la capacité de lecture utilisée par les maîtres et distribution de leurs appréciations (%)*

nulle	très	mauv.	mauvaise		faible		moyenne		bonne	très	bonne	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>
0	3,2	1,1	5,4%	12,9	3,2	10,8	9,7	16,1	8,6	17,2	2,1	9,7
												%

NB. Nous avons transformé *a posteriori* l'échelle continue en échelle de Likert en attribuant les notes en italique aux différentes plages du continuum.

L'enquête IEA comportait dans un questionnaire adressé aux *élèves* un item d'*autoévaluation* de leurs capacités en lecture: *Comment vous classez-vous en tant que lecteur? Pas très bon - moyen - bon - excellent* (qu. 23). Le caractère *subjectif et relatif* de tels qualificatifs apparaît ici très évident: sur la base de quelles références ou de quels critères l'élève va-t-il s'évaluer? En posant une telle question, on se dit parfois que l'élève est bon juge de sa facilité ou de ses difficultés à tirer des informations d'un texte. Rares sont cependant les occasions où les activités scolaires mettant l'élève dans une situation (sociale) telle qu'il peut juger par la réussite ou l'échec de ses actions qu'il a fait une bonne ou une mauvaise lecture d'un texte. Nous n'en connaissons qu'un exemple: des élèves de 9^e Générale (fin de scolarité) sont venus demander à leur enseignante de les aider à lire la brochure: *Que faire après le Cycle d'orientation?* Ils s'étaient en effet aperçus qu'ils n'étaient pas capables de prendre dans cette publication les informa-

tions dont ils avaient besoin pour leur propre orientation scolaire ou professionnelle. Dans la plupart des cas, c'est l'évaluation de l'école qui fait foi à leurs yeux. Du moins pour ce qui est de la lecture au sens précisément scolaire du terme. L'enquête de J. Pittard, dont rendent compte dans leur article Cifali, Schneuwly et Schubauer-Leoni (1993), montre bien que tel élève qui lit couramment (= habituellement et sans trop de difficulté) une revue spécialisée sur un domaine qui l'intéresse se déclarera par ailleurs mauvais lecteur. De tels cas mettent en évidence le *poids du jugement social* (scolaire en l'occurrence) *sur l'évaluation en général et en particulier sur l'autoévaluation*.

Les données de notre recherche

Pour une première approche des lecteurs précaires au CO, nous avons profité des informations (test et questionnaire) apportées par la batterie IEA, brièvement présentée ci-dessus, appliquée au printemps 1991 dans notre pays à un échantillon d'élèves suisses allemands, italiens et romands (8^e degré, élèves de 13–14 ans). Le hasard de l'échantillonnage romand a voulu que les classes genevoises sélectionnées appartiennent en forte proportion aux sections non gymnasiales, Générale et Pratique, où se recrutent habituellement la majorité des «mauvais lecteurs». Huit classes étaient touchées par l'enquête dans notre canton; nous en avons conservé six: une classe n'a finalement pas passé la batterie IEA et nous ne disposons par de l'évaluation du maître pour une autre. Le tableau 1 donne quelques indications sur les caractéristiques de notre échantillon.

Tableau 1 *Répartition des élèves de l'échantillon dans les sections du CO: proportions de filles et de lecteurs précaires selon l'évaluation des maîtres*

Section	N. d'él.	% de l'éch.	% de filles	% lecteurs précaires selon l'évaluation du maître du test**	
Latino-Moderne	18	19,4 %	72 %	28 %	0 %
Hétérogène*	18	19,4 %	50 %	6 %	6 %
Générale	44	47,3 %	32 %	18 %	13 %
Pratique	13	14,0 %	31 %	54 %	90 %
Echantillon	93	100,1 %	43 %	26 %	16 %

* Classe provenant d'un collège à niveaux et à options

** Une partie des élèves des six classes retenues n'ont pas passé le test; effectifs pour la batterie IEA: LM = 14; H = 17; G = 38; P = 10.

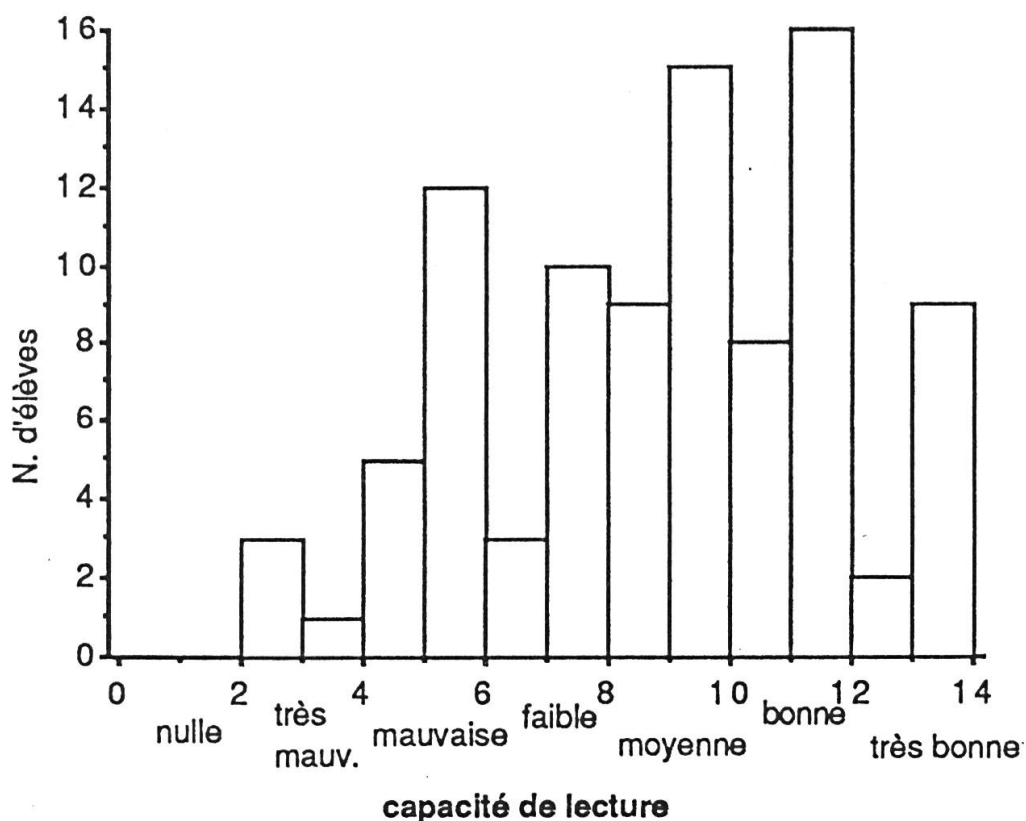
L'enquête IEA nous a fourni un score total au test de lecture, des scores partiels pour chacun des trois types de textes, ainsi que diverses indications sur le milieu familial, les habitudes et les attitudes de lecture des élèves. Nous avons ajouté à ces informations des données tirées :

- de l'enquête auprès des maîtres de français nous fournissant une évaluation globale des capacités de lecture des élèves de l'échantillon IEA (cf. supra);
- des informations tirées du dossier scolaire des élèves et nous renseignant notamment sur leur sexe, leur milieu social, leur langue maternelle, leur carrière scolaire antérieure, leur niveau psychologique et pédagogique à l'entrée au CO (épreuves psychopédagogiques et préorientation) et leur orientation en 8^e.

Trois évaluations des capacités de lecture: quelle convergences ?

Examinons d'abord les évaluations proposées par les maîtres pour les élèves de notre échantillon (figure 2).

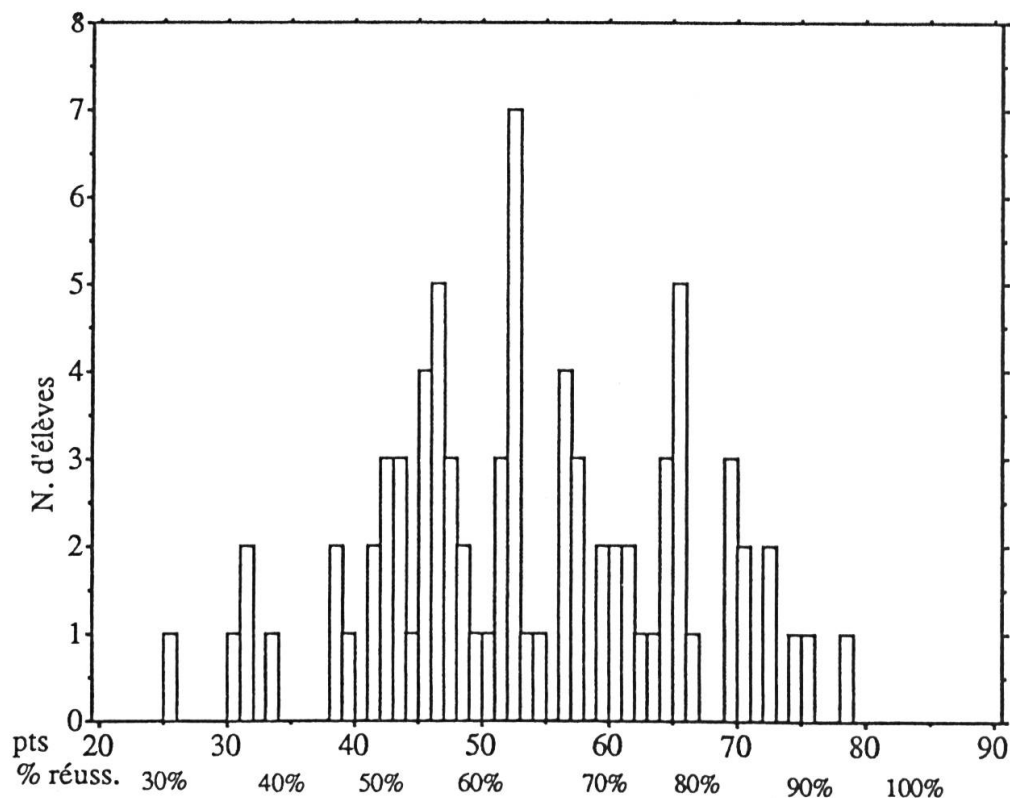
Figure 2 *Capacité de lecture: distribution des évaluations des maîtres de français (N = 93)*



Comme on le constate, environ un quart des élèves (23%) évalués ont été considérés par les maîtres comme de mauvais ou très mauvais lecteurs. Mais le caractère partiellement relatif et subjectif de ces évaluations apparaît au pre-

mier coup d'œil dans le tableau 1 (supra). Il est par exemple peu vraisemblable, *a priori*, que les «mauvais lecteurs» soient proportionnellement plus nombreux en Latino-Moderne (LM) qu'en Générale (G). L'appréciation globale des capacités de lecture par le maître subit un biais souvent décrit (cf. par ex. Bain, 1979, chap. 2): l'enseignant prend comme référentiel privilégié sa classe (et indirectement la section), situant les élèves les uns par rapport aux autres plutôt que par rapport à un standard externe (un niveau «absolu» de lecture). En d'autres termes, en LM, par exemple, l'enseignant dit en réalité par ses évaluations que cinq de ses élèves sont plutôt faibles ou mauvais par *rapport au reste de la classe*. La faible proportion de lecteurs jugés insuffisants en classe hétérogène (H) tient peut-être au fait que le maître y est habitué à une assez grande diversité de niveaux, ce qui le pousse à relativiser les difficultés de certains élèves. La G est également une section relativement hétérogène et le niveau moyen des élèves est assez bas, ce qui incite les maîtres à une certaine indulgence dans leurs appréciations. En P en revanche, les enseignants savent, *a priori* et par expérience, qu'ils accueillent des enfants présentant en majorité des problèmes scolaires importants; ils n'hésitent donc pas à signaler la moitié de leurs élèves comme lecteurs précaires. La comparaison avec les résultats obtenus au test IEA nous permettra d'étayer notre analyse. Finalement, en tenant compte du biais d'échantillonnage signalé, on peut estimer au niveau du CO à environ un quart la proportion d'élèves jugés mauvais lecteurs par leurs enseignants de français.

Figure 3 *Distribution des scores pour l'ensemble de la batterie IEA (12 données manquantes)*



La *batterie IEA* va-t-elle confirmer ce jugement plutôt pessimiste? Voyons d'abord la distribution de scores pour l'ensemble du test (figure 3). Il est évidemment impossible de porter un jugement définitif sur la proportion de lecteurs précaires sur cette base. Malgré les précautions prises lors de l'élaboration de la batterie, la généralisabilité des textes et items est relative et, surtout, nous ne disposons pas de critère permettant de décider à partir de quel seuil on a affaire à une lecture précaire. Toutefois, à titre d'hypothèse, nécessairement arbitraire, on peut estimer qu'un élève dont le taux de compréhension (nombre de questions réussies) ne dépasse pas 50 % (42 points/84) risque d'être fortement handicapé. En effet, un élève qui comprend moins de la moitié de ce qu'il lit aura probablement bien de la peine à reconstituer le sens général du texte. On nous objectera avec raison que dans des situations authentiques de lecture il n'est pas toujours nécessaire d'avoir une compréhension globale d'un texte, notamment quand on y cherche un renseignement particulier. Nous admettons volontiers que notre critère reste donc très arbitraire et scolaire. Toutefois, en première approximation, on peut considérer qu'il peut rendre compte de difficultés rencontrées par ces élèves dans beaucoup de situations scolaires (pas seulement en français) où le maître compte sur le fait que ses élèves ont saisi et mémorisé une bonne partie des informations contenues dans un texte (de manuel, par exemple).

Selon ce critère, la proportion de lecteurs précaires dans notre échantillon est de 1 sur 6 environ (16 %) et l'estimation pour l'ensemble du CO, une fois le biais d'échantillonnage pris en compte, de 1 sur 16 (6 %), estimation que d'aucuns jugeront plus vraisemblable.

Pour évaluer plus généralement la convergence entre les scores de la batterie IEA et les appréciations des maîtres, nous avons calculé la corrélation entre les deux évaluations. Elle n'est pas très élevée ($r = .57$), ce qui tient notamment au biais signalé plus haut: l'appréciation du maître prend en partie sa classe comme référence. En évaluant cette relation séparément pour la section LM et le groupe HGP, on obtient des corrélations un peu plus élevées ($r = .62$ et $.65$), mais qui attestent l'existence de divergences non négligeables entre les deux types d'évaluations.

Il serait intéressant de savoir à partir de quel seuil sur le total IEA les enseignants fixeraient la limite caractérisant le lecteur précaire. On peut essayer de l'estimer en projetant au moyen d'une équation de régression les évaluations des maîtres sur l'échelle des résultats de la batterie et en calculant les scores correspondants à chaque appréciation. Nous l'avons fait séparément pour les filières G, P et H d'une part, pour la classe LM d'autre part (tableau 2). On constate que pour le premier groupe on retrouve la limite des 50 % de réussite (42 points) que nous avons fixée arbitrairement tout à l'heure. La comparaison entre les tableaux 2.1 et 2.2 donne une bonne idée du décalage de l'évaluation de l'enseignant de LM par rapport à celle de ses collègues.

Tableau 2 *Correspondance entre le score total au test IEA et l'évaluation des maîtres*

2.1 *à partir de la régression calculée sur les GPH*

Eva. m.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Test IEA	33,5	36,3	39,0	41,8	44,6	47,3	50,1	52,9	55,6	58,4	61,2	63,9

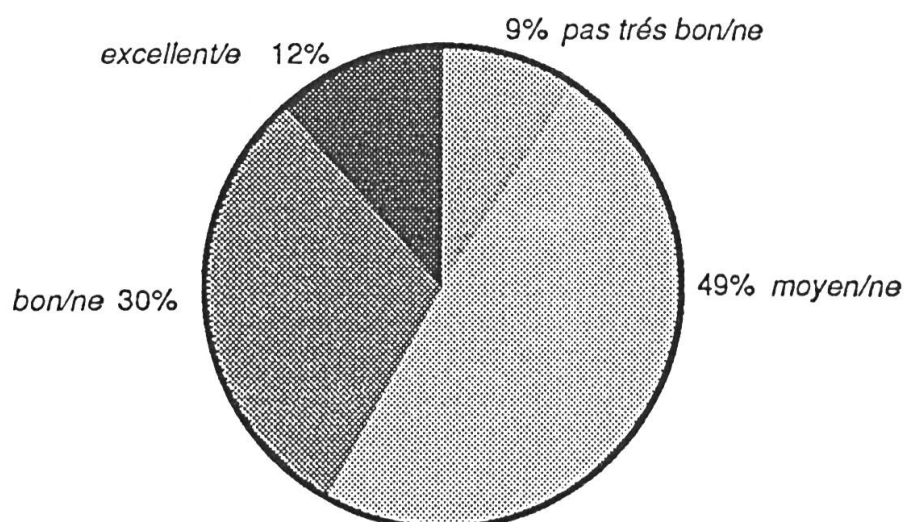
2.2 *à partir de la régression calculée sur les LM*

Eva. m.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Test IEA	51,7	53,3	55,0	56,6	58,3	59,9	61,5	63,2	64,8	66,5	68,1	69,7

Voyons maintenant comment se situe l'*autoévaluation des élèves* (dans le questionnaire IEA, qu. 23) par rapport aux deux autres estimations de leurs capacités de lecteur. Comme le montre d'abord la figure 4, seuls 9% des répondants se sont qualifiés de *pas très bons* lecteurs, admettant ainsi avoir des difficultés dans ce domaine. Rappelons que, selon nos critères, les proportions de «mauvais lecteurs» dans notre échantillon étaient respectivement de 23% pour les maîtres et de 16% selon la batterie IEA. Les élèves semblent moins pessimistes quant à leurs capacités de lecture (compte tenu de la diversité des trois échelles comparées) ou hésitent, pour des raisons psychologiques compréhensibles, à se disqualifier dans ce domaine.

Figure 4 *Autoévaluation des élèves (questionnaire IEA, qu. 23)*

Réponses à la question: *Comment vous classez-vous en tant que lecteur ou lectrice?*



Quelle relation ces autoévaluations ont-elles avec nos deux autres appréciations? Avec les jugements des maîtres elle est plutôt faible (η estimé à partir d'une analyse de variance = .41), même si on l'évalue séparément pour les LM et les GPH. Cela tient notamment au fait que *les élèves*, encore plus que les maîtres, *ont tendance* à prendre leur classe (et indirectement leur section) *comme référence* pour juger de leurs capacités de lecteur (cf. la formulation de la question à laquelle ils répondent: *Comment vous classez-vous...*); en effet, la moyenne des autoévaluations est à peu près la même pour les différentes filières (analyse de variance sur les 4 sections: F non significatif). Pour la même raison, la corrélation n'est guère plus élevée avec le score total de la batterie IEA (η = .44).

Si l'on s'intéresse plus particulièrement au groupe des 8 élèves s'estimant *pas très bons lecteurs*, notons qu'ils sont évalués en moyenne *mauvais lecteurs* par les maîtres (= 7 points sur l'échelle de Likert).

Profils des «mauvais lecteurs» au CO genevois: esquisse d'un portrait

Comme nous venons de le constater, la notion de bon ou mauvais lecteur est en partie une question de point de vue. Pour esquisser notre portrait du lecteur précaire, nous avons finalement décidé de nous référer à l'évaluation fournie par la batterie IEA⁴, cette estimation étant la moins biaisée. Pour les raisons exposées plus haut, elle reste cependant très relative, tant en ce qui concerne sa validité de contenu et de *construct* (son rapport à la «vraie lecture» dans des situations diverses, pas seulement scolaires) que sa fiabilité. En effet, toutes les classes n'ont pas forcément passé la batterie dans les mêmes conditions, qui pouvaient varier quant au moment d'application (après une leçon de gym ou d'allemand!), ou quant au temps effectivement accordé, pour ne mentionner que ces deux facteurs de biais.

Pour préciser et mieux décrire les traits des lecteurs précaires, nous avons distingué une catégorie qui les englobe à partir de la limite de 42 points (50 % de réussite au test), seuil auquel les analyses ci-dessus donnent une certaine légitimité. Pour des buts de comparaison, nous avons en outre constitué à partir du score IEA trois autres groupes, définis arbitrairement: *lecteurs faibles* (limite supérieure: 50 pts = 60% de réussite), *moyens* (63 pts = 75% de réussite) et *bons* (64 pts et plus).

Mauvais lecteurs, mais encore?

Dans un premier temps, nous commencerons par approcher les problèmes des lecteurs les plus faibles à partir des résultats de la batterie elle-même, en nous demandant *ce qui leur a fait surtout difficulté*. Un facteur apparaît primordial:

la *vitesse de lecture*. Le nombre total d'items non abordés (généralement en fin de livret ⁵ de test), faute de temps, constitue une composante importante du nombre de points perdus (= score max. – score obtenu) par les lecteurs précaires (45 %); c'est une variable qui les différencie fortement des autres catégories (resp. 27 %, 12 % et 2 % pour les lecteurs faibles, moyens et bons). Selon ce critère évaluatif, *le lecteur précaire est donc d'abord un lecteur lent*. Cette lenteur est probablement accentuée par une médiocre motivation à la lecture de type scolaire (cf. Cifali et al., 1993). Si les bons lecteurs (généralement des élèves de filière gymnasiale) abordent ce type de test comme un défi et cherchent à faire un maximum de points, nos «mauvais lecteurs», qui fréquentent en quasi-totalité la G ou la P, partent plutôt battus d'avance, par expérience.

On peut aussi essayer de déterminer le *type de difficultés* que ce dernier groupe rencontre en analysant les items où la proportion de réussite discrimine de façon significative ⁶ nos quatre catégories de lecteurs. Notons toutefois que la batterie IEA se prête mal à ce type de diagnostic, pour diverses raisons. Elle n'a d'abord pas été prévue à cet effet : ses items n'ont pas été composés de façon à appréhender des problèmes ou erreurs typiques de lecture. Une catégorisation *a posteriori* semble par ailleurs avoir échoué, faute de recouvrement entre les classements des divers experts ⁷. En outre, le fait qu'une proportion importante des élèves les plus faibles n'ont pas abordé les derniers textes de chacun des deux livrets de la batterie limite notre étude à une partie des items. Enfin, certaines questions sont à réponse brève et nous ne disposons pas du texte écrit par les élèves. Les quelques constats et interprétations qui suivent doivent donc être considérés comme des hypothèses tirées d'une approche exploratoire ne prétendant pas à la généralisabilité.

Le comportement des lecteurs précaires (et faibles dans certains cas), lorsqu'il se distingue de celui de leurs camarades, se caractériserait :

- par la difficulté à *naviguer dans un texte long* pour y repérer les informations demandées ; dans ce cas, la réponse est probablement donnée au hasard ou procède du mécanisme suivant ;
- par la tendance à *choisir*, indépendamment des informations du texte ou de la question, *la réponse qui leur paraît la plus vraisemblable* en fonction de leurs représentations ou de leur expérience du domaine ;
- par la tendance à *ne prendre en compte qu'une partie* (le début par exemple) *de l'information* donnée par la question et à se précipiter dans le texte sur la première phrase qui correspond à peu près à cette question ainsi tronquée ; ex. : «*Que fit Gustave lorsqu'il comprit que le renard était mort ?*» (information en italique non prise en compte) ;
- par la difficulté à *abstraire le sens général* d'un texte, par exemple à dégager le message (la morale) que l'auteur essaie de faire passer dans un texte narratif ;
- par la difficulté à *passer d'une formulation à une autre de la même idée* : «*La théorie de base du laser avait été formulée par Einstein en 1917*» -> «*On connaissait la théorie depuis longtemps*» (à repérer dans un texte long) ;
- par *manque d'information sur certains domaines* abordés par les textes et aidant à les interpréter globalement ; par exemple, la moitié de nos lecteurs

précaires répondent que le Paracutin est «définitivement endormi»: il n'est pas besoin d'être volcanologue pour savoir qu'on ne peut jamais affirmer cela d'un volcan inactif!

- par des difficultés de *raisonnement* lorsqu'il s'agit de travailler sur plusieurs informations du texte et de mettre en œuvre une certaine logique propositionnelle: «En combien d'endroits (à repérer dans un tableau) la température n'a-t-elle pas dépassé le zéro degré?», à mettre en relation avec la colonne minima/maxima et les valeurs relatives des températures en °C.

Cette description faite à partir du test est finalement très pauvre à côté d'observations que peuvent faire des enseignants entraînés (cf. par exemple Pittard, 1990; Billard, 1991) et elle ne débouche pas immédiatement sur une remédiation. Ceci confirme le fait qu'on ne peut pas improviser une évaluation diagnostique à partir d'un test à visée essentiellement sommative.

Pour l'ensemble de notre échantillon, et plus particulièrement pour nos lecteurs précaires, il aurait été intéressant de comparer les niveaux de lecture dans les *trois types de textes*. Malheureusement, une proportion importante des élèves n'ayant pas abordé tous les textes, faute de temps, cette comparaison est impossible ou serait fortement biaisée. Par ailleurs, en l'absence d'une étude de généralisabilité, rien ne nous garantit que les textes choisis sont vraiment représentatifs de leur catégorie.

Mais quelle image les lecteurs précaires (se) donnent-ils d'eux-mêmes sur le plan de la lecture? En quelque sorte quel serait *l'autoportrait du «mauvais lecteur»*? Pour le savoir, nous disposons des réponses au questionnaire de l'enquête IEA. Nous en exploiterons ci-dessous les items qui nous semblent fiables et pertinents pour notre propos.

Ces élèves se confirment *lecteurs* relativement *lents* en affirmant que pour devenir bon lecteur, une condition importante est d'*avoir beaucoup de temps pour lire* (IEA, qu. 24). Ils sont une bonne majorité à *lire* en général *assez peu de livres* (id. qu. 34-48); comme le montre l'enquête de J. Pittard (Cifali et al., 1993), ils hésitent manifestement à s'attaquer à un texte long. Les seuls types d'ouvrages qui comptent quelques lecteurs occasionnels (près d'un élève sur deux; fréquence de lecture ≥ 1 à 2 fois par mois) dans ce groupe sont ceux qui portent sur les sports, la musique et les livres humoristiques. Ils sont en revanche une *majorité de lecteurs précaires à lire* au moins une à deux fois par mois *des articles de magazines* (qu. 49-56) sur des sujets comme les films ou la TV, la musique, les gens (= vedettes du monde du cinéma et de la musique?). La quasi-totalité du groupe affirme d'ailleurs *disposer de ses propres magazines* (qu. 14). Dans les *journaux*, ils s'intéressent en majorité aux articles sur les films/TV, sur les sports et aux bandes dessinées. Il serait donc parfaitement abusif de prétendre qu'en dehors de l'école ils ne lisent pas.

*Esquisse d'un profil:
les caractéristiques des lecteurs précaires*

Pour ce profil, nous considérons essentiellement les données du dossier scolaire de ces élèves.

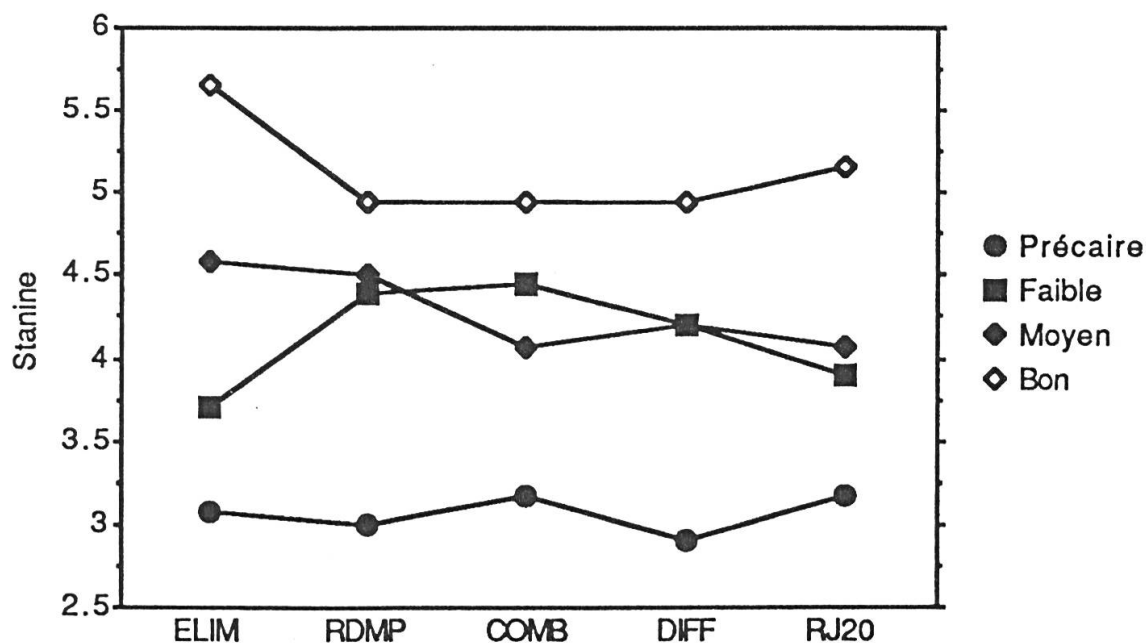
Comme attendu, une médiocre capacité de lecture (lecteurs précaires et faibles) est un peu plus souvent le fait des *garçons* que des filles, dans la proportion de deux tiers/un tiers⁸, alors même que le test IEA ne discrimine pas les deux sexes (cf. à ce sujet Rüesch et al., 1993).

La *carrière scolaire antérieure* des lecteurs précaires et faibles a généralement été *perturbée*, sans que nous puissions dire si les difficultés de lecture sont la cause ou la conséquence de ces perturbations. Celles-ci se sont manifestées sous la forme d'un *redoublement* dans 9 cas sur 10 ou/et par un passage par une *classe spéciale*.

Contrairement à ce que nous pensions, les redoublements ne se concentrent pas sur la 1^{re} ou 2^e primaire, moment de l'apprentissage initial de la lecture, mais se dispersent sur pratiquement tous les degrés. Faut-il y voir le résultat d'une politique de l'école primaire (Opération Fluidité), qui évite de faire redoubler trop vite un élève? Mais on sait par ailleurs (Hutmacher, 1993) que les redoublements en début de primaire ont augmenté ces dernières années après une régression passagère. Nos effectifs sont trop faibles pour tirer des conclusions solides. Nous avons cependant l'impression que s'il y a une politique en matière de difficultés scolaires, elle varie fortement d'un secteur et d'un enseignant à l'autre: ici on fera redoubler rapidement un élève médiocre lecteur, ou on le placera en classe spéciale, là on se donnera une période d'observation et de sursis plus longue.

La *langue maternelle* ne semble pas non plus être un facteur explicatif, mais la plupart des élèves de notre échantillon ont fait toute leur scolarité à Genève. La liaison est également faible entre le résultat au test et le *niveau socio-économique* de la famille (indice SES de l'enquête IEA $r = .26$; $p = .02$) et l'on trouve à peu près la même proportion d'enfants d'ouvriers parmi les bons lecteurs que parmi les lecteurs précaires. Notons que nos données sont grossières ou peu fiables sur ces deux points et que notre échantillon est fortement biaisé du fait de la faible représentation de élèves prégymnasiaux. Dans l'ensemble de la population, la corrélation est probablement plus forte, sans être non plus très élevée. On est certainement loin d'un déterminisme social dans le domaine des capacités de lecture. D'autre part, pour des enfants ayant suivi toute leur formation scolaire dans une école genevoise, parlant généralement le français avec leurs parents, leurs frères et sœurs ou leurs amis (IEA, qu. 3e), le facteur langue maternelle en semble pas *en soi* un obstacle déterminant à la maîtrise de la lecture.

Figure 5 *Profils des résultats à la batterie psychologique de préorientation (6^e primaire) pour les 4 catégories de lecteurs*

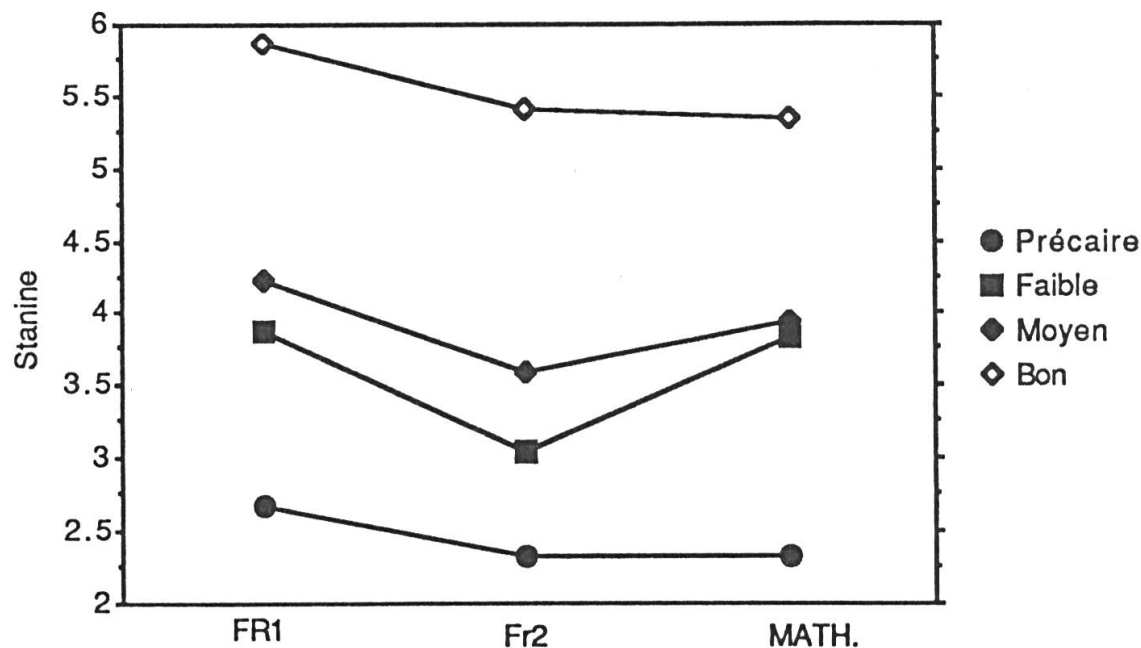


ELIM: Elimination 2 sur 6 (test verbal); RDMP: Rôles des mots dans la phrase (raisonnement verbal); COMB: Combinaisons de lignes (raisonnement); DIFF: DIFFAR I A (raisonnement + numérique; RJ 20: Test de raisonnement numérique.

Les tests psychologiques passés en 6^e nous fournissent un profil des *aptitudes intellectuelles* de nos lecteurs précaires à l'entrée au CO⁹, qui les distingue assez nettement des autres catégories de lecteurs. Ce profil (figure 5) est étonnamment homogène puisque ces élèves obtiennent en moyenne à tous les tests le stanine 3. Ils manifestent de *médiocres capacités sur le plan verbal* (vocabulaire, analyse syntaxique) et sur celui *du raisonnement* sous diverses formes. Autant d'instruments qu'ils ne peuvent pas toujours utiliser de façon efficace quand il s'agit de saisir et mémoriser le sens d'un texte (compréhension du vocabulaire, inférences, ...).

Redoublements ou passage par une classe spéciale n'ont pas «remis les pendules» à l'heure. A l'entrée au Cycle d'orientation, les lecteurs précaires ont des lacunes ou des difficultés marquées tant en français qu'en mathématique. Aux épreuves pédagogiques standardisées de préorientation (figure 6), on relève en moyenne un niveau médiocre en lecture (stanine 2,7 à un test de 30 items portant sur 4 textes différents), en orthographe-conjugaison-vocabulaire-grammaire (2,3) et en mathématique (2,3). Toujours en moyenne, on constate donc une *faiblesse relativement générale* de ces élèves dans les branches principales, ce qui va les orienter tous en filière Générale ou Pratique (sauf 1 élève entré en classe hétérogène)¹⁰. On ne s'étonnera pas que la moitié d'entre eux n'envisagent pas de prolonger leur formation au-delà de la scolarité obligatoire (IEA, qu. 9).

Figure 6 *Profils des résultats à la batterie pédagogique de préorientation (6^e primaire) pour les 4 catégories de lecteurs*



FR1: Epreuve de lecture; FR2: Epreuve d'orthographe, conjugaison, vocabulaire, grammaire.

En guise de discussion et de conclusion

Il n'est évidemment pas question de tirer des conclusions définitives sur la base d'un échantillon restreint comme le nôtre et d'informations limitées. Notre but était de débayer quelque peu le terrain en utilisant les données immédiatement disponibles. Des recherches plus qualitatives, pointues, longitudinales sont indispensables. Voyons donc et discutons ce que, en l'état de nos connaissances, cette esquisse du lecteur précaire peut nous apporter. Pour ce faire, nous soulignerons certains traits, relèverons l'absence d'autres et apporterons quelques nuances.

La plupart de ces mauvais lecteurs sont repérables – et ont probablement été repérés – avant l'entrée au CO. Certaines mesures ont déjà été prises: redoublement ou affectation à une classe spéciale notamment, et probablement toute une série de mesures d'appui dont dispose l'école primaire genevoise. Leur efficacité s'est révélée restreinte, mais pas nulle. Nous avons en effet constaté que ces élèves étaient des lecteurs lents, abordant difficilement certaines tâches comme la lecture d'un texte long, la synthèse et l'abstraction de certains passages, par exemple, mais qu'ils ne sont pas des non-lecteurs. Ni à l'école, où ils sont capables de saisir une partie non négligeable d'un texte, si on leur en laisse le temps; ni en dehors des situations scolaires, puisqu'ils lisent des articles de magazines ou de journaux sur les sujets qui les intéressent le plus: sport, musique ou films/TV.

Le risque est cependant grand qu'un fois sortis de l'école – et plusieurs d'entre eux ont l'intention de la quitter dès que possible – ces adolescents utilisent de moins en moins un instrument qu'ils manient péniblement, avec une efficacité restreinte. On a certainement là une des « racines de l'illettrisme » dont on se préoccupe tant actuellement.

L'école secondaire peut-elle faire (encore) quelque chose pour ces élèves? Certainement. D'abord, en admettant que tout jugement sur les capacités de lecture est très relatif, dépendant du point de vue adopté, et donc à relativiser. Ensuite, en renonçant à certaines idées toutes faites sur le rôle décisif de déterminismes extérieurs comme le « handicap socioculturel » ou linguistique: nous pourrions affirmer ironiquement que nous avons même rencontré de bons lecteurs enfants d'ouvriers étrangers. Plus sérieusement, nous avons constaté que ces deux facteurs ont une valeur explicative très limitée des difficultés de lecture.

Il faudrait examiner plus attentivement l'idée que ces difficultés sont essentiellement le fait d'élèves de niveau intellectuel faible. Les résultats à nos tests psychologiques de préorientation (6^e) sont la résultante de toute une histoire scolaire, où des problèmes spécifiques de lecture ont pu avoir des effets directs ou secondaires sur le développement des élèves. Seule une analyse longitudinale et plus fine permettrait une approche étiologique et un diagnostic différentiel. Signalons à ce propos que le portrait-robot simpliste que nous avons esquissé masque une assez grande diversité de cas, donc d'explications, et il serait abusif de considérer à partir de nos données que les insuffisances en lecture constituent une espèce de fatalité ou de maladie incurable.

Que peut faire alors l'école secondaire pour ses « mauvais lecteurs »? La tâche pour les maîtres secondaires n'est certainement pas facile, car il s'agit de remobiliser des élèves découragés. En tout premier lieu, il faudrait considérer que l'enseignement dans ce domaine ne s'arrête pas à la fin de l'école primaire, en se donnant un véritable programme d'*apprentissage continué de la lecture*. Depuis quelques années, on s'y emploie activement dans divers milieux de la didactique du français, comme le montrent les titres de plusieurs ouvrages français, notamment: *Savoir lire au collège. Contre l'échec scolaire, poursuivre... et rattraper les premiers apprentissages* (Charmeux, 1985). Citons aussi les propositions intéressantes et diverses de J. Giasson dans son excellent ouvrage sur *La compréhension de lecture*, celles de Chr. Poslaniec (1990), dans *Donner le goût de lire: des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, et pour le CO genevois les expériences de J. Pittard consignées dans *Et pourtant ils lisent* (1990), les travaux de la commission *Difficultés de lecture* pour le CO genevois (Billard, 1991; Billard, Erard et Séchaud, à paraître), sans oublier les efforts de toute une série de maîtres dont nous souhaiterions voir mieux diffuser les travaux.

Un autre effort, valable pour tous les élèves, est de les placer dans des situations qui aient du sens pour eux, de les mettre dans des *projets de lecture*, qu'il s'agisse de textes divertissants ou (in)formatifs. Ceci devrait aussi se répercuter dans la forme des évaluations (formatives et certificatives) que se donnent les enseignants. Le test IEA fournirait plusieurs exemples de cas où nos lecteurs précaires ont échoué non pas parce qu'ils n'avaient pas compris le texte,

mais parce qu'ils n'avaient pas saisi la (subtile formulation de la) question. Les exercices dits de remédiation devraient se situer dans le cadre d'une *séquence didactique* (donc d'un projet; cf. Bain, 1988) qui les rende acceptables aux élèves et plus efficaces.

Nous nous garderons d'aller plus loin dans cette esquisse d'une pédagogie pour les lecteurs précaires. Nous pourrions donner l'impression d'avoir fait le tour du problème, ce qui est loin d'être le cas. Les propositions ne manquent pas pour aider les «mauvais lecteurs». Reste à vérifier ou à confirmer à grande échelle sur le terrain leur faisabilité et leur efficacité.

Notes

- ¹ Nous reprendrons pour ce faire de larges passages d'un texte publié dans *DFLM, La lettre de l'association*, 12, 1993, pp. 9-11, sous le titre : «Repérer les lecteurs précaires au Cycle d'orientation : quelles évaluations de quelles lectures?»
- ² La recherche dont cet article donne un aperçu s'est déroulée dans le cadre du Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation genevois. Elle a bénéficié de la collaboration de deux étudiantes : Béatrice Schroft et Ariane Serex, dans le cadre d'un mémoire de recherche à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne (1993).
- ³ Notre perspective et notre exploitation étant différentes de celles de l'IEA, les propos qui suivent ne constituent donc pas une critique directe de cette enquête, qui visait d'autres objectifs que les nôtres. Les données que nous analysons (sur 90 élèves environ) constituent par ailleurs un échantillon fortement biaisé de l'ensemble de l'échantillon étudié par l'IEA.
- ⁴ Pour quelques élèves de notre échantillon n'ayant pas passé les tests IEA, nous avons remplacé le score total à la batterie par son estimation au moyen de la régression Total au test IEA sur Evaluation des capacités de lecture par le maître, en utilisant deux équations différentes pour les groupes LM et GHP.
- ⁵ La batterie a été passée en deux fois et comportait donc deux livrets.
- ⁶ Analyse de contingence Catégorie de lecteur \times Réussite-échec à l'item ($\alpha \leq 0.05$); nous avons cependant pris la liberté de n'interpréter que les profils de réussite pour nos 4 groupes qui nous apparaissaient les plus significatifs.
- ⁷ Communication personnelle du professeur Stoll.
- ⁸ Noter que les élèves de G et de P étant surreprésentés dans notre échantillon, les garçons représentent 57% de celui-ci.
- ⁹ En principe, les aptitudes mesurées ne sont que modérément dépendantes des compétences acquises à l'école, et notamment du niveau de lecture.
- ¹⁰ Dans ce portrait, nous laissons de côté d'autres informations recueillies par l'enquête IEA, mais inexploitable sans une comparaison avec l'ensemble de la population testée (nous ne disposons que des données de l'échantillon genevois).

Références bibliographiques

- Bain, D. : *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Peter Lang, Berne, 1989.
- Bain, D. : *Pour une évaluation formative intégrée à l'enseignement et à l'apprentissage du français : l'exemple d'une pédagogie du texte*. Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, Genève, 1988.
- Bain, C. : Repérer les lecteurs précaires au Cycle d'orientation : quelles évaluations de quelles lectures? *La lettre de l'Association DFLM*, 12, 1993, pp. 9-11.
- Billard, O. : Difficultés de lecture. *CO Informations* (Cycle d'orientation, Genève), juin 1991/5, pp. 52-54.

- Billard, O., Erard, S. et Séchaud, M.: *Comment aider les faibles lecteurs? Propositions d'activités à l'usage des enseignants*. Cycle d'orientation, Genève, à paraître.
- Cifali, M., Schneuwly, B. et Schubauer-Leoni, M.L.: De mauvais lecteurs parlent de lecture: les regards de trois disciplines. *Education et Recherche*, 3, 1993.
- Charmeux, A.: *Savoir lire au collège*. CEDIC, Paris, 1985.
- Elley, W. B.: *How in the world do students read?* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, La Hague, 1992.
- Giasson, J.: *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin, Québec, 1990.
- Girod, R. (avec Sjollem, F.): *Modernité et illettrisme. Enquêtes (Suisse, Genève)*. Réalités sociales, Lausanne, 1992.
- INRP: *Histoire de lire, lire après l'élémentaire*. Rencontres pédagogiques, 1, 1983, Paris.
- Hutmacher, W.: *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire: analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Service de la recherche sociologique, cahier N° 36, 1993.
- Pittard, J.: *Et pourtant ils lisent*. Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, Genève, 1990.
- Poslaniek, Chr.: *Donner le goût de lire*. Editions du Sorbier.
- Rüesch, P., Meier, U., Notter, Ph., Nieuwenboom, W. et Stoll, F.: Die Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Ergebnisse des Schweizer Projekts innerhalb der IEA Reading Literacy Study. *Education et Recherche*, 3, 1993.
- Serex, A. et Schrott, B.: *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, 1993.
- Weiss, P.: Illettrisme et emploi, in Fragnière, J.-P. et Compagnon, A.: *Echec scolaire et illettrisme*, Cahiers de l'EESP, 14, Lausanne, 1992.

Wer sind die «schlechten Leser» im Cycle d'orientation? Einige Probleme und eine Porträtskizze

Zusammenfassung

Die Lehrer der Sekundarstufe I (Schüler im Alter von 12–15 Jahren) beklagen sich oft, daß mehrere ihrer Schüler nicht lesen können. Auf welche Bewertungen welcher Lektüren berufen sie sich? Wir möchten anhand einiger Beispiele zeigen, daß die Bewertung der Lesefähigkeit oft summarisch, unsachkundig und wenig treffgenau vorgenommen wird. Das wird spätestens dann problematisch, wenn man Schüler mit echten Schwierigkeiten in diesem Bereich ausfindig machen will. Trotz dieser Einschränkungen berufen wir uns auf die Resultate zweier Umfragen, um ein Kurzporträt des «schlechten Lesers» der 8. Klasse aufzuzeichnen und einige Schlußfolgerungen für den Leseunterricht in der Genfer Sekundarstufe I zu ziehen.

Who are the «poor readers» in the Cycle d'orientation? Some problems and outline of a portrait

Summary

Teachers on the lower secondary level (pupils between 12 and 15) often complain about the rather poor reading performances of their students. Which evaluations of which readings do they refer to? We'll show by a couple of examples that evaluation of reading capacities often lacks reliability and pertinence. This becomes problematic if one really wants to identify pupils having important problems in this skill. Despite these restrictions we rely on the results of two surveys to brush a rapid portrait of the «poor reader» in 8th grade and to draw some conclusions on the teaching of reading in the lower grades of secondary school.