

# L'école et ses « mauvais lecteurs »

Élisabeth Nonnon, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE, ÉA 1764

---

## 1. Un constat : difficultés des élèves et difficultés des enseignants

L'importance du nombre d'élèves arrivant au collège en grande difficulté de lecture et d'écriture fait périodiquement l'objet d'annonces ou de rappels institutionnels et médiatiques plus ou moins alarmistes. Même si ce phénomène d'annonce est lui-même à analyser, même si le nombre des élèves concernés et la nature de ces difficultés varie beaucoup en fonction des critères, des définitions du savoir-lire et des épreuves de recueil, cette persistance d'un nombre important d'élèves qui n'ont pu au cours de leur scolarité construire les démarches et les outils du savoir lire questionne l'école, ses modalités d'enseignement et de remédiation, ses capacités de prévenir les échecs et de différencier les apprentissages en fonction des élèves.

Une enquête menée en 1997 en France par le ministère de l'Éducation nationale sur les élèves de sixième les plus en difficulté de lecture<sup>1</sup> les évaluait à 14 % environ de la population scolaire, soit 4 % d'élèves montrant des blocages incapacitants dans la lecture, 7 % d'élèves très lents parce que n'ayant pas automatisé les procédures de base, pour la plupart scolarisés dans l'enseignement spécialisé, et environ 3 % possédant les savoirs de base presque automatisés, mais ne disposant pas de connaissances linguistiques et textuelles suffisantes pour comprendre les textes. Cette amplitude du phénomène a été confirmée par une autre étude de 2004<sup>2</sup>.

Des évaluations récentes et convergentes, conduites dans le cadre national et international, permettent donc de situer l'ampleur des questions qui nous préoccupent ici. D'un côté 4 % d'élèves en très grande difficulté de lecture à la fin de la scolarité élémentaire, soit un pourcentage équivalent à celui des illettrés recensés à 18 ans lors des journées de préparation à la défense (JAPD). Ce chiffre atteint 11 % en ZEP. À l'autre extrémité, les deux tiers des élèves sont considérés comme de bons lecteurs à l'entrée en 6<sup>e</sup> : ils sont capables non seulement de prélever des informations dans un texte littéraire

---

1 MEN (1999).

2 BONJOUR E., GOMBERT J.-É. (2004).

ou documentaire, de relier des informations dispersées, d'identifier les idées principales et de comprendre les informations implicites du texte. Entre les deux, un tiers d'élèves savent lire les mots écrits mais éprouvent plus ou moins de difficultés à comprendre les textes qu'on leur soumet quand ils s'allongent, se complexifient et accordent une plus grande place à l'implicite. On peut considérer que 10 % sont des mauvais lecteurs, lents et inefficaces.

Ces élèves, appelés parfois « mauvais lecteurs » ou « lecteurs précaires », ne relèvent pas forcément de l'enseignement spécialisé et sont pour la plupart intégrés dans des classes ordinaires, où beaucoup d'apprentissages disciplinaires passent progressivement par l'écrit, surtout à l'arrivée au collège. Intégrer ces élèves aux tâches communes, et prendre en charge un soutien susceptible de les faire progresser pose aux enseignants de primaire et de collège de difficiles problèmes de différenciation, à la fois sur le plan de l'organisation du travail dans la classe (recherche de tâches et de supports adaptés à de mauvais lecteurs de cet âge, modes de différenciation) et sur celui de l'identification des difficultés et des stratégies d'aide pertinentes. Les enseignants débutants sont particulièrement confrontés à ce problème, auquel leur formation ne les a pas toujours préparés : face aux lecteurs en difficulté, les enseignants sont mis eux aussi professionnellement en difficulté. Il s'agit d'une expérience professionnelle souvent douloureuse, de conscience d'un scandale, et d'impuissance, qui peut amener à la culpabilisation, ou à un fatalisme sociologique. Beaucoup d'enseignants se sont cependant investis dans la recherche de démarches efficaces. Mais en entretenant un brouillage dans l'appréhension du phénomène, son étendue et ses causes, en se focalisant sur la responsabilité de l'école dans le maintien, voire le développement de l'illettrisme, le discours ambiant accentue cette position difficile des enseignants, à la fois en première ligne pour prendre en charge un problème aux sources multiples, et souvent démunis pour y remédier.

L'objectif du numéro 35 de *Repères* est donc d'abord de faire un point sur l'analyse des difficultés de lecture au delà de la première période d'apprentissage, sur la connaissance des élèves qu'on dit « non lecteurs » ou « mauvais lecteurs », et sur les débats qui traversent les recherches sur ce phénomène, dans différents champs (sociologie, psychologie cognitive, didactique). Le choix a été fait de reprendre ce terme de « mauvais lecteurs », non pour lui donner le statut d'une catégorie d'évidence et le naturaliser, mais pour le questionner : ce terme en effet circule dans différents espaces sociaux et est utilisé, notamment à l'école et par les enseignants, pour désigner des situations problématiques réelles, mais de type différent. L'objectif est aussi de présenter des pratiques diverses, mises en place à différents niveaux scolaires (école et collège), en tentant d'analyser leurs effets et les savoir-faire qu'elles supposent de la part des enseignants.

Cette préoccupation n'est certes pas nouvelle en didactique. Le numéro se situe dans la lignée d'un numéro, déjà ancien, de la revue *Innovations* (n° 14-15 en 1989 : « Illettrés ? »), qui tentait de comprendre l'émergence de ce problème au collège, en relation avec les débats dans la formation profession-

nelle, et de démêler les difficultés et les histoires très diverses de ces élèves dits mauvais lecteurs ou non-lecteurs. Il se réfère aussi à deux numéros de la revue *Recherches*, « Le mal de lire » (n° 17, 1992) et « Difficultés de lecteurs : ratés d'apprentissage » (n° 36, 2002), auquel renvoie le titre de ce numéro de *Repères*, et à un numéro plus ancien de *Pratiques* (n° 52, 1986). Par ailleurs, de nombreux numéros de *Repères* ont abordé la question de la lecture, de l'écriture et de leurs difficultés, ainsi que celle des pratiques extrascolaires de l'écrit, qui peuvent être éloignées des pratiques scolaires<sup>3</sup>. Cependant, malgré l'urgence du problème, les publications didactiques ne sont pas nombreuses sur le sujet. C'est pourquoi le choix a été fait, dans ce numéro, de se centrer sur les difficultés installées (cycle 3, collège), même si la question de leur genèse reste cruciale, ainsi que celle des contextes d'enseignement où se sont produits ces « ratés d'apprentissage ». Même s'il laisse entrevoir des éléments de réponse, le présent numéro n'aborde pas de front la question qu'avait posée Fijalkow : « mauvais lecteurs, pourquoi ? », et celle de l'expérience scolaire de la lecture qu'ont eue ces élèves dans les classes où ils sont passés. Le travail de l'enseignant et des élèves lors de l'apprentissage initial fera l'objet du prochain numéro de *Repères*<sup>4</sup>.

On a en effet accumulé beaucoup de données et de connaissances sur les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage initial de la lecture, et sur des dispositifs pour y remédier<sup>5</sup>, mais beaucoup moins sur les difficultés persistantes chez des élèves « ordinaires » de fin d'école primaire ou de collège. Pour ces élèves, le problème spécifique de la lecture a souvent été pris soit dans une approche pédagogique englobante de l'échec scolaire en contextes scolaires difficiles, mettant l'accent sur la restauration de l'image de soi et du lien social, du rapport au travail et à l'avenir, du sens des apprentissages, soit dans une approche médicalisante, dans le contexte de l'enseignement spécialisé ou de la rééducation extrascolaire.

Les approches médicalisées ont été privilégiées dans les décennies 60-70, quand le phénomène de l'échec en lecture en primaire s'est brutalement révélé, notamment à travers la prise de conscience du taux important de redoublements : le discours sur la dyslexie a alors été très prégnant. Partiellement supplanté durant les décennies 80-90 par un discours plus sociologique et intégratif, centré sur le développement des pratiques langagières et culturelles des élèves, il semble de nouveau reprendre une place privilégiée, notamment dans les publications pour les enseignants. Très médiatisés, les discours sur la dyslexie sont souvent repris par les enseignants pour évoquer les échecs résistants chez certains de leurs élèves. Mais recourir à cette catégorie relève dans la plupart des cas d'un malentendu et ne facilite pas l'analyse. Il est certain que

---

3 Voir par exemple l'examen par GROSSMANN de la notion de littératie in *Repères* n° 19 (2000). Sur les variations culturelles dans les pratiques de l'écrit, voir plusieurs numéros de *Pratiques*, notamment le n° 52 (1986), et particulièrement REUTER (1986).

4 *Repères* n° 36 (2007) : « Travail de l'enseignant, travail des élèves dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2 ».

5 *Repères* n° 18 (1998). COLÉ P., GOIGOUX R., GOMBERT J.-É., FAYOL M., VALDOIS S. (2000).

pour ne pas l'employer de façon erronée à propos de n'importe quelle difficulté de lecture, il est nécessaire de mieux connaître les réalités différentes et spécifiques que désignent les termes de dyslexie, et plus largement de troubles du langage écrit : l'article de A. Gombert et de J.-Y. Roussey fait dans ce numéro un rappel utile sur cette question. Le ministère de l'Éducation nationale a fourni récemment aux enseignants des brochures pour les éclairer dans l'appréhension du phénomène et indiquer des pistes de travail, notamment pour la collaboration avec d'autres instances impliquées dans le problème (orthophonistes en particulier). L'ensemble des contributeurs insiste sur la part statistiquement très minoritaire de la dyslexie ou autres « troubles de lecture » dans les difficultés observées chez les mauvais lecteurs de collège, dont la plupart ne relèvent pas de la dyslexie, mais de perturbations dans l'histoire scolaire, de difficultés langagières ou cognitives plus larges, de déprivations culturelles (on peut ajouter que ces caractéristiques doivent être pensées en relation avec les contextes scolaires et didactiques dans lesquels s'est fait leur apprentissage de l'écrit). Cependant c'est quand même ce domaine qui est le plus documenté et fait l'objet de plus d'écrits de vulgarisation pour les maitres<sup>6</sup> ; les autres cas, bien que reconnus majoritaires, sont l'objet d'une description beaucoup moins fine et de prescriptions plus empiriques et plus globales.

Il est vrai que des outils techniques inspirés de la psychologie cognitive ont été expérimentés et sont disponibles, pour l'évaluation des difficultés de lecture comme pour des entraînements visant à y remédier, dans le domaine de la compréhension notamment. Cependant, sans discuter ici la question de leurs effets, ces entraînements reposent sur la perspective d'un travail intensif, spécialisé, décontextualisé par rapport au milieu et aux supports scolaires ordinaires. Or si la tentation est grande pour les enseignants de s'en remettre à des spécialistes qui pourraient prendre en charge la remédiation, notamment pour des blocages spécifiques nécessitant des réponses techniques, ils savent en même temps que dans la plupart des cas, la réponse ne peut se chercher seulement dans un entraînement technique, mais qu'elle touche à la signification des activités pour les élèves, à leur rapport à l'écrit, au travail, aux contenus scolaires, à la façon dont ils vont pouvoir se réinvestir dans les apprentissages et leur donner sens. C'est dans l'ordinaire de la classe, et dans l'ensemble de ses activités que les enseignants ont à assumer le développement de leurs élèves « mauvais lecteurs ». D'où le choix, dans ce numéro, de se centrer sur les conditions ordinaires de travail dans les classes.

Or pour des enseignants de classe ordinaire, au cycle 3 d'école primaire ou au collège, les contraintes et les visées ne sont pas les mêmes que pour des enseignants du secteur spécialisé. Leur problème n'est peut-être pas tant de trouver des tâches et des entraînements en lecture adaptés au niveau de ces élèves que de devoir les prendre en charge en même temps que les autres du même âge, pour des apprentissages notionnels et culturels plus larges et divers

---

6 MEN (2004). ONL (2005). ONL (2000), le passage « Intervenir : les élèves en difficulté, les difficultés des élèves ».

que la lecture elle-même, mais qui la supposent et s'acquièrent à travers elle. L'enseignant doit confronter un élève mauvais lecteur aux mêmes textes, aux mêmes notions littéraires et linguistiques, déterminées par les programmes, que tous les autres élèves de ce niveau. Comment ne pas introduire une fracture scolaire, en renonçant pour certains élèves à la transmission de connaissances et aux exigences de tâches qui relèvent de la culture commune ? Et en même temps, on peut s'interroger sur la tension qu'introduit, dans la gestion quotidienne de l'enseignement, l'écart entre la prise en compte réaliste des élèves non lettrés, et celle de programmes ambitieux, aux exigences réflexives et littéraires élevées, qu'on peut juger calquées sur une image lettrée du rapport à l'écrit et aux textes<sup>7</sup>. Peuvent ainsi coexister dans le discours actuel de l'école une vision instrumentale restrictive de l'apprentissage ou du réapprentissage de l'écrit, qui l'assimile à l'alphabétisation, selon le vieux principe « des bases », et un modèle de lecture lettrée et réflexive qui induit précocement une montée en exigence des objectifs de lecture, qu'on peut juger discriminante. C'est en effet par rapport aux évolutions des contextes et des exigences scolaires et sociales relatives à l'écrit, à la compréhension, à la qualification, que la question des « mauvais lecteurs », des « illettrés » a émergé, a changé dans sa définition, est devenue un problème scandaleux. Ce problème doit donc être posé en tenant compte de ces contextes, de ces normes et en interrogeant leurs évolutions, non en isolant le phénomène comme une maladie scolaire à traiter. D'autre part c'est le quotidien de la classe et du travail des enseignants qui est questionné par ces résistances : la gestion de l'hétérogénéité, l'ajustement entre les valeurs culturelles lettrées et les pratiques et représentations des élèves, l'adéquation des outils et des supports, la possibilité de construire des enseignements à partir de l'analyse des erreurs.

Entre une approche spécialisée, voire médicalisée, de ces difficultés (qui peut aller de pair avec une vision lettrée, voire élitiste des pratiques scolaires de la lecture), et une approche globale et « sociale » souvent critiquée pour faire un trop grand crédit à la motivation et à l'acculturation aux pratiques écrites, comment analyser de façon rigoureuse et différencier les types de difficultés, leur devenir au cours de la scolarité primaire et de l'entrée au collège ? Comment concevoir des réponses didactiques adaptées aux élèves des différents âges, que les enseignants puissent mettre en œuvre eux-mêmes, dans le cadre de leur enseignement ? L'enjeu est en effet d'apporter à ces élèves des aides précises pour reconquérir la lecture, sans se décharger du problème sur des structures ou des intervenants extérieurs, et tout en continuant à assurer les apprentissages scolaires et culturels que les élèves de ces âges font à travers les pratiques de l'écrit.

---

<sup>7</sup> Cette interrogation face aux ambitions des programmes est soulevée, notamment, par D. MANESSE (2002) : « Les nouveaux programmes de français en collège : une chance pour tous de maîtriser la langue ? », *Langages et pratiques* n° 30. Voir aussi les questions que pose ISAMBERT-JAMATI V. (1990).

## **2. Comprendre pour mieux intervenir**

### *2.1. Connaître et prendre en compte les contextes*

Si on considère qu'il faut comprendre pour mieux intervenir, un premier préalable pour y voir clair est de mettre à distance le discours ambiant sur la montée de l'illettrisme. Il peut certes rencontrer l'expérience subjective d'enseignants mal préparés à enseigner à des populations autrefois exclues du collège. Cependant sur le plan général, il constitue une manipulation et une exploitation idéologiques de données préoccupantes, mais qu'il faut analyser dans leur complexité, en rapport avec des contextes sociaux et scolaires et des exigences en évolution.

De nombreuses études ont pu confronter les discours alarmistes sur la montée de l'illettrisme aux données statistiques disponibles sur les différentes tranches d'âge de la population française, sur les épreuves lors des journées de conscription, et montrer que les grandes difficultés en lecture touchent plus massivement les populations les plus âgées, que les chiffres ne confortent pas l'idée d'une augmentation du phénomène chez les jeunes, même si le décalage s'accroît entre ceux qui ont la meilleure et la moins bonne réussite<sup>8</sup>. Elles dénoncent aussi le flou et les fluctuations au cours des définitions de la notion d'illettrisme, qui autorisent des glissements non explicités d'une définition à une autre et des transferts erronés de chiffres et de conclusions, propres à effrayer : si dans l'opinion publique le terme d'« illettrisme » est souvent interprété comme analphabétisme, évoquant l'absence totale de connaissance de l'écrit, à l'inverse la définition initiale de l'illettrisme comme incapacité à comprendre et se servir de messages simples est souvent débordée par une interprétation très large de la littératie, et englobe des pratiques culturelles non centrées sur l'écrit (en fait sur les livres et le rapport lettré à l'écrit) : « Ce qui fait défaut est désigné, alternativement ou simultanément, de la façon la plus restrictive et la plus large (la lecture courante, mais aussi le goût de lire, l'aptitude à se débrouiller dans la vie ) »<sup>9</sup>. En ce sens, dire que l'illettrisme est une construction sociale, et analyser ce discours, son histoire et ses usages sociaux, comme l'ont fait Laé et Noisette, puis Lahire<sup>10</sup>, n'est pas nier l'existence d'un problème réel et préoccupant, c'est une condition nécessaire pour y faire face.

L'illettrisme désigne une forme d'exclusion, l'exclusion de l'écrit, comme une pathologie sociale, mais comme le souligne A.-M. Chartier, en lui appliquant des catégories scolaires, selon « une approche scolaire des réalités sociales » : « Les représentations de l'écrit et les objectifs de maîtrise pensés par et pour l'école sont appliqués de manière non discutée à la société toute entière ». La corrélation entre non-maîtrise de l'écrit, pauvreté, chômage, précarité est établie dans la plupart des situations actuelles (ce qui n'était pas forcément le cas en période de plein emploi), la non maîtrise de l'écrit est un des fac-

---

8 BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1989), BAUDELLOT C., CARTIER M., DETREZ C. (1999).

9 CHARTIER A.-M. (1992), p 31. Voir aussi BESSE J.-M. in BARRÉ-DE MINAC C. (1997).

10 LAÉ J.-F. et NOISSETTE P. (1985), LAHIRE B. (1999).

teurs d'exclusion, corrélé à d'autres ; mais le discours sur l'illettrisme tend à présenter la non-maîtrise de l'écrit comme cause de la précarité et de l'exclusion sociale. L'école par ses lacunes est donc présentée comme responsable du nombre de jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification et sans perspective d'emploi. Or les enseignants ont souvent l'amère expérience, en SEGPA notamment, de voir que des élèves qu'ils ont non sans effort amenés à une certaine réconciliation avec l'écrit et à des progrès relativement encourageants en lecture perdent, après la sortie de l'école, tous leurs acquis au bout de quelques années de galère sans travail ou de précarité professionnelle dans des « petits boulots » où l'écrit n'est pas requis. E. Dubar rappelle à ce propos la responsabilité du monde économique dans la fabrication de l'illettrisme<sup>11</sup> : quand l'embauche requiert toujours plus de diplômes, ne pas en avoir devient scandaleux ; que des emplois ne faisant pas appel à la lecture et à l'écriture amènent ceux qui les occupent à devenir des illettrés, et personne ne s'en offusque. En ce sens, comme le montrent Laé et Noisette ou Lahire, le discours qui fait de l'illettrisme la source et le symbole de l'exclusion masque ses causes économiques et sociales, et opère une confiscation du social par le culturel, de nature à permettre un apparent consensus dans la dénonciation.

D'autre part, même si la non-maîtrise de l'écrit est désignée comme incapacité sociale, comme handicap pour la vie professionnelle, ce manque est le plus souvent défini par référence aux pratiques lettrées, aux usages du livre notamment auxquels est identifiée la culture. Si certaines approches de l'illettrisme se centrent sur les usages sociaux quotidiens de l'écrit, en situation professionnelle notamment, au risque de se restreindre aux écrits dits « fonctionnels », les discours sur les non lecteurs ont souvent tendance à englober dans la même stigmatisation ce qu'on appelle en sociologie les « faibles lecteurs », qui ne pratiquent pas les livres ou ne sont que des « lecteurs ordinaires » utilisant l'imprimé pour des usages de régulation de leur vie pratique et psychologique<sup>12</sup>.

Il faut donc situer le problème des difficultés persistantes de lecture dans les évolutions du contexte social et scolaire. Les attentes sociales sont marquées par la fin du plein emploi, qui rend très sensible le décalage entre l'élévation générale attendue des qualifications et la persistance importante de sorties du système scolaire sans qualification ; le contexte scolaire l'est par l'évolution sociologique des populations du collège et du lycée, simultanément à la transformation des objectifs relatifs à la lecture et l'écriture, qui généralisent, dans la perspective de préparation à une scolarité longue, des critères autrefois réservés à une minorité. Le contexte social et scolaire est aussi marqué par la

---

11 « Poser le problème de l'illettrisme sans poser le problème des transformations du travail, c'est se priver d'une façon de régler le problème de l'illettrisme, en essayant de faire qu'il ne soit plus secrété par la persistance d'organisations du travail ne faisant appel qu'à des capacités intellectuelles limitées, donc limitantes » É. DUBAR, in *Innovations* (1989), p. 95. Voir aussi DUBAR C., DUBAR É. *et al.* (1987).

12 Sur la notion de « lecteur ordinaire », par opposition à la « lecture lettrée », voir DARTON R. (1985), BURGOS M. (1992), LAHIRE B. (1993, 1995). Il serait nécessaire évidemment de questionner cette notion. Sur la notion de « faible lecteur », voir notamment BALHOUL J. (1987), ou ROBINE N. (1984). Mais pour être réaliste, il faudrait mettre en relation ces données avec le rapport mitigé et utilitaire à la lecture qui peut être celui des « bons élèves » de collège actuels (DE SINGLY 1993).

mise en œuvre massive, relativement récente, d'outils statistiques de mesure autorisant des comparaisons nationales et internationales, et par la diffusion massive de leurs résultats. Ces instruments ont certainement des effets sociaux importants, à l'intérieur même de l'école, non seulement par le contexte de concurrence, de valorisation ou de dévalorisation qu'ils instaurent, mais aussi par le rôle de révélateur qu'ils ont joué et par l'influence qu'ils peuvent avoir sur les représentations de la lecture et des difficultés. Les protocoles de mesure, des comparaisons et des interprétations qui en sont issues ont fait l'objet d'analyses méthodologiques sévères, qui critiquent notamment les biais culturels induits par les normes de référence et les supports<sup>13</sup>. Ces enquêtes doivent donc être questionnées, dans leurs présupposés, leur adaptation aux faibles lecteurs, l'interprétation des résultats. Plusieurs articles du numéro y font référence pour situer les difficultés des mauvais lecteurs.

M. Rémond en particulier évoque dans ce numéro les problèmes méthodologiques qui peuvent fragiliser les comparaisons entre pays, notamment les problèmes liés à la traduction des consignes (qui induisent plus ou moins de redondances et d'indices selon les langues), à la plus ou moins grande familiarité des tâches proposées selon les différents contextes scolaires, à la dimension culturelle des supports<sup>14</sup>. Une analyse fine des résultats en fonction des différentes épreuves et supports montre la grande variabilité de performances, nationales ou individuelles, dans des tâches qu'on pourrait imaginer relever des mêmes compétences. Elle est riche d'informations sur les démarches et la multiplicité des facteurs entrant dans l'échec ou la réussite, mais montre aussi toutes les précautions nécessaires pour interpréter les résultats et tirer des conclusions en termes de comparaisons. Notamment parce qu'elles sont peu adaptées aux très mauvais lecteurs et donnent peu d'informations sur eux, en France comme à l'échelle européenne, ces enquêtes doivent être complétées par d'autres dispositifs d'observation, notamment sur les conduites de travail lors des tâches de lecture. La plupart des articles du numéro qui mentionnent ces enquêtes les croisent d'ailleurs avec d'autres évaluations, plus fines (N. Van Grunderbeeck, M. Payette ; A. Parbeau, F. Pasquet, I. Nanty, A. Khomsi), ou avec des évaluations opérées en classe (D. Ledur, S. De Croix), incluant ou non des entretiens avec les élèves observés (J. David) ou l'appréhension par les enseignants de ces difficultés (C. Soussi, M. Wirthner, A. Broi). Qu'elles se réfèrent à la situation en Suisse (C. Soussi, M. Wirthner, A. Broi), au Québec (N. Van Grunderbeeck, M. Payette), en Belgique (D. Ledur, S. De Croix) ou en France (J. David), ces évaluations proposent des résultats relativement convergents, aussi bien pour les pourcentages de réussite et d'échec que pour la mise en lumière des principales difficultés : pourcentage élevé de non-réponses pour les élèves français, assez bonne performance pour le prélèvement d'informations, baisse des résultats quand il s'agit de tâches d'interprétation et de jugement, nécessitant la mise en œuvre d'inférences ou une évaluation personnelle, ou appelant une réponse rédigée. Au delà de la confirmation de ces grandes

---

13 BLUM A., GUÉRIN-PACE F. (1999), (2000).

14 Voir aussi RÉMOND M. (2001).

lignes, qui rejoignent les résultats publiés ailleurs, l'intérêt de ces travaux est peut-être dans le détail des analyses, et dans la diversité de démarches et de problèmes qu'elles permettent d'entrevoir. Ils sont informatifs aussi sur ce qui n'est pas dit, qui est moins connu ou moins investi par la recherche didactique, le versant de l'illettrisme relatif à l'écriture, par exemple (même si J. David rappelle que les difficultés sont encore plus aiguës en production de textes, au niveau syntaxique et orthographique<sup>15</sup>), ou la connaissance socioculturelle précise des élèves mauvais lecteurs et de leur histoire.

## 2.2. Connaître les élèves « mauvais lecteurs » et leur lecture

Comprendre les ratés d'apprentissage de la lecture et mettre en œuvre des réponses ajustées suppose de mieux connaître ces difficultés, de dépasser une approche globale, forcément simplificatrice, de ces difficultés. On peut ajouter : de dépasser une approche partielle, réduisant les élèves qui lisent mal à leur non-lecture, à la description de leurs manques, et essayer de comprendre ce qu'ils savent faire, la cohérence éventuelle de leurs conduites relatives à l'écrit.

Contrairement aux images toutes faites véhiculées par les médias, tous les chercheurs ayant observé des illettrés, tous les enseignants confrontés à des classes de mauvais lecteurs savent qu'il n'y a pas un mauvais lecteur type, mais qu'on se trouve en présence d'une grande variété d'histoires scolaires et de conduites face à l'écrit, et donc de modes possibles de « retours à l'écrit »<sup>16</sup>. Entre des élèves à la scolarité lacunaire ou chaotique, ceux qui ont connu des ruptures biographiques, ceux qui ont tranquillement traversé les classes successives sans les perturber mais sans réellement prendre part au travail et se révèlent non lecteurs lors de changements de contexte scolaire, ceux dont les compétences sociales et langagières sont conséquentes malgré leur désintérêt de l'écrit et ceux qui rencontrent des limites dans tous les domaines cognitifs et langagiers... les différences de rapports à l'écrit et de façons d'apprendre sont considérables<sup>17</sup>.

Des études sur les illettrés ou les faibles lecteurs adultes, issues d'associations qui les prennent en charge ou de travaux sociologiques, ont donné à voir ces personnes qui lisent mal, par des biographies, des entretiens ou des observations. Il s'agit de comprendre la genèse de ces difficultés, les facteurs qui ont amené des dynamiques négatives ou positives, des décrochements ou des réinvestissements, et qui ne sont réductibles ni à des causalités sociologiques approximatives et mécanistes, ni à des dénonciations trop sommaires de

---

15 Voir DAVID J. (2005) et MANESSE D. (2002, 2003).

16 Un ouvrage déjà ancien, issu de la pratique auprès d'illettrés adultes, montrait sur un ensemble de cas la diversité des trajectoires et des « retours à la lecture » : chacun des adultes présentés témoignait d'une histoire d'échec, de mobiles pour réapprendre, de déclics et de supports privilégiés différents pour retravailler la lecture : TABELT C. (1988) : *Retour à la lecture*. RETZ. Voir quelques « portraits » d'élèves non-lecteurs en classe de SEGPA, NONNON É. (1989 b).

17 La dyslexie n'étant d'ailleurs pas elle-même un phénomène unifié et recouvrant plusieurs ensembles de difficultés différents . Voir notamment ONL (2005).

pratiques pédagogiques. Les travaux en sociologie de la lecture insistent sur les trajectoires de lecture, les modes d'investissement fluctuants de l'écrit au cours de l'histoire des sujets<sup>18</sup>, en leur donnant la parole pour formuler dans leurs mots leur parcours de lecteur ou de non-lecteur, le sens que l'écrit a eu pour eux selon les moments et les contextes. Ils montrent aussi, de façon décisive, qu'on ne peut pas employer le verbe « lire », ou « ne pas lire », à l'intransitif : on peut ne pas lire, ne pas aimer ou ne pas comprendre des livres, ou tel ou tel type de livre ou de texte, et avoir par ailleurs des usages de l'écrit qu'on n'ose pas produire, parce que non légitimes ou à peine conscients. Cette variété des rapports à l'écrit et des usages chez des élèves relevant en première approximation des mêmes catégories socioéconomiques est à mettre en relation avec la variété de fait des acculturations familiales et des usages quotidiens de l'écrit dans la vie quotidienne des familles, bien plus multiformes que le ne penserait une approche centrée sur le livre, comme l'a montré Lahire<sup>19</sup>. On peut évoquer aussi les entretiens menés par D. Manesse auprès de collégiens de collèges difficiles sur leurs pratiques et leurs conceptions de l'écrit<sup>20</sup>. Un article de ce numéro, celui de M. Jaubert et M. Rebière, pose la question de la prise en compte, dans l'enseignement, des rapports à l'écrit qui s'ancrent dans des contextes d'acculturation familiale spécifiques comme ceux des gens du voyage. Mettre en place, comme le recommandent les textes officiels de cadrage, un enseignement adapté aux « difficultés attribuables au contexte éducatif et au mode de vie des enfants du voyage » suppose d'avoir une compréhension de ces caractéristiques biographiques et culturelles (discontinuité de la scolarité et absence d'initiation à la scolarisation en maternelle, rapport au temps en rupture avec le découpage du temps scolaire, méfiance vis-à-vis de l'institution scolaire et demande familiale instrumentale, autonomie précoce des enfants, apprentissages par imitation et compagnonnage). Il faut aussi tenir compte du décalage des modèles et des usages scolaires de l'écrit par rapport aux attentes familiales : selon les auteurs, la finalisation utilitariste de la lecture pour répondre aux besoins de la famille ou du groupe semble caractériser les enfants du voyage, et pour certains groupes un seul lecteur suffit, ce qui relativise l'importance de la lecture. Il s'agit donc de voir comment les maîtres s'ajustent à ces spécificités dans leur enseignement de la lecture.

Dans cette perspective biographique centrée sur la parole des sujets, l'article de C. Frier et M.-C. Guernier donne à entendre la voix d'élèves qui ont décroché de la scolarité, puis repris des études, dans un contexte certes un peu particulier. Ces entretiens font entrevoir l'importance de l'histoire de lecteur particulière de chacun, histoire non linéaire et conflictuelle, où le sens donné à l'écrit est inséparable des fluctuations de l'identité. Elles montrent l'ambivalence du rapport à l'écrit, entre provocation, dénégation, intériorisation des normes, et surtout les effets du décalage ressenti entre des usages lettrés,

---

18 Voir notamment BAHLOUL J. (1987), MAUGER G., FOSSE-POLIAK C., PUDAL B. (1999), PERONI M. (1988), POULAIN M. *et al.* (1993), VÉLIS (1988).

19 LAHIRE B. (1995).

20 MANESSE D. (2003).

réflexifs, analytiques et distanciés des textes, que valorise l'école, et les pratiques ordinaires de lecture<sup>21</sup>, centrées sur le contenu des écrits et leurs apports aux questions de la vie personnelle. En ce sens, comme l'indique le titre (*Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture*), la pratique scolaire de lecture des textes et le corpus des œuvres contribueraient aux décrochages de lecteurs après les premiers apprentissages.

Il y a donc plusieurs seuils dans les histoires de lecteurs, et plusieurs périodes critiques pour les décrochages, pas seulement au cours préparatoire, mais à différents moments où les exigences et le statut de l'écrit changent : au CE1, par exemple, où s'opère pour certains une entrée précoce dans la lecture littéraire et informative, alors que d'autres sont encore en train de construire les bases de la lecture ; à l'entrée au collège, 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<sup>22</sup>, et quand les supports de lecture et les réseaux d'échanges et de sociabilité scolaires et extrascolaires deviennent divergents, comme l'avait montré N. Robine. A chacun de ces seuils, à chaque nouveau contexte, avec ses modèles et ses exigences différentes, la définition de non-lecteur ou de mauvais lecteur change, et il n'est pas rare d'appeler non lecteurs au collège des élèves faibles lecteurs, ou d'entendre des enseignants de lycée parler de lycéens illettrés<sup>23</sup>. Les mauvais lecteurs du cycle 3 et du collège ne sont pas des équivalents plus âgés des élèves en difficulté au moment de l'apprentissage (CP et CE1), pas plus qu'ils ne sont des équivalents préadolescents des adultes catégorisés comme illettrés, même si on peut observer des points communs dans les représentations de l'écrit ou dans les procédures, et si on peut transposer certains outils d'un niveau à un autre<sup>24</sup>. On peut faire l'hypothèse que le problème se pose différemment pour les « mauvais lecteurs » de cycle 3 à l'école et pour les « mauvais lecteurs » de collège, du fait de différences d'organisation pédagogique et de culture professionnelle des enseignants, ce que suggèrent certaines données dans l'article de A. Gombert et J.-Y. Roussey dans ce numéro. Il est donc nécessaire de définir de quels mauvais lecteurs on parle et de décrire plus finement, dans leur diversité, les difficultés<sup>25</sup>.

Plusieurs articles du numéro proposent des analyses des lieux de difficulté, des stratégies mises en œuvre par les mauvais lecteurs face à des écrits.

---

21 D. MANESSE (2003) repère des malentendus analogues chez des collégiens à propos de l'écriture, notamment à propos des représentations du bien écrire (par exemple la demande des élèves pas toujours reconnue de bonne orthographe).

22 D. MANESSE (2002, 2003). On pourrait dire, toutes proportions gardées, qu'on retrouve un seuil du même type à l'entrée à l'université pour les « nouveaux étudiants », comme ceux qu'a observés S. BEAUD : 80 % de réussite au bas, et après ? Paris, La découverte.

23 NONNON É. (1989a).

24 Ainsi les outils d'observation proposés comme base à une différenciation des aides à des lecteurs en difficulté au CP (MEN *Lire au CP*) ont pu être une aide, une fois transposés, pour des enseignants chargés de très mauvais lecteurs au collège

25 Diversité soulignée notamment dans les pages que l'ONL a consacrées aux élèves en difficulté (2000), p. 256-311.

Plusieurs d'entre eux ne se centrent pas sur les élèves des plus bas niveaux, dont les capacités de décodage ne sont pas assurées, mais plutôt sur les mauvais lecteurs majoritaires dans les classes ordinaires, ceux qui sont capables de déchiffrer, mais restent limités dans la compréhension de ce qu'ils lisent. N. Van Grunderbeeck et M. Payette s'appuient sur plusieurs études conséquentes menées au Québec pour analyser les compétences en lecture d'élèves commençant le secondaire, plus particulièrement celles des élèves faibles, susceptibles de décrocher avant la fin de leurs études secondaires. Comparant les résultats des élèves faibles compreneurs à ceux des autres élèves, elles localisent finement des savoir-faire relativement maîtrisés (sur le personnage principal, par exemple), et ceux qui les différencient le plus des bons lecteurs (la mise en évidence de la chaîne événementielle, les personnages secondaires et leur rôle dans le récit, le poids de la forme des questions). Surtout elles montrent qu'on ne peut se borner à dégager des performances moyennes des mauvais lecteurs, mais qu'il faut rendre compte de l'hétérogénéité de ce groupe : les déficits comme les compétences des élèves faibles ne se situent pas aux mêmes endroits. Selon les habiletés bien maîtrisées et celles déficitaires, elles dressent différents profils de « mauvais compreneurs » en lecture, notamment cinq profils principaux qu'elles décrivent finement. La faiblesse des processus métacognitifs est constatée chez tous les lecteurs faibles, quel que soit leur profil, comme le confirment des entretiens menés auprès d'eux par une collaboratrice : les mauvais lecteurs parviennent difficilement à verbaliser ce qu'ils font quand ils lisent. Dès lors, les interventions pédagogiques auprès de chacun de ces profils devraient se différencier et inclure un travail sur les processus métacognitifs. C. Soussi, M. Wirthner et A. Broi confrontent les conclusions de travaux menés en Suisse romande sur les difficultés en lecture d'élèves de 11-12 ans et les résultats de l'enquête PISA (fin du collège). Les conclusions rejoignent celles d'enquêtes menées en Suisse (Soussi), en France et au Québec sur les points qui font difficulté pour les faibles lecteurs : s'ils réussissent relativement dans les tâches de repérage, ils peinent à répondre aux questions nécessitant une interprétation, une réflexion et une formulation personnelle, à se décentrer, à saisir l'implicite d'un texte ou les intentions de l'auteur. Elles confrontent ces observations à ce que des enseignants genevois du primaire et du secondaire disent des difficultés de lecture de leurs élèves : il apparaît des différences entre chercheurs et enseignants dans l'appréhension des difficultés. Décrivant ce qui est à leurs yeux à l'origine des lacunes de leurs élèves, leurs représentations du bon élève en lecture et leurs stratégies de remédiation, les enseignants interrogés abordent ces questions selon une optique plus générale, mais disent manquer encore d'outils d'analyse des difficultés de leurs élèves et d'outils de remédiation.

A. Parbeau, F. Pasquet, I. Nanty, et A. Khomsi proposent également des éléments d'analyse pour différencier des stratégies et des profils de lecteurs, caractérisés par des dysfonctionnements qui n'affectent pas toutes les composantes de la lecture de manière homogène. Ils montrent notamment que certains élèves mettent en œuvre dans les tâches scolaires usuelles des procédures de

compensation, en surinvestissant d'autres habiletés disponibles, notamment langagières, ce qui leur permet de rendre la performance scolaire acceptable et masque à court terme, selon eux, un dysfonctionnement dans les compétences de lecture. Ils proposent donc un outil d'évaluation normé des compétences linguistiques (mesurées dans des épreuves à partir d'images et non de textes), dont l'objectif est l'appréhension du fonctionnement linguistique des collégiens dans le but de mieux différencier les compétences spécifiques de lecture, et ce que les performances doivent à d'autres ressources langagières. On pourrait objecter que chez les mauvais décodeurs – bons compreneurs qu'ils repèrent (à côté des bons décodeurs – mauvais compreneurs), le recours à ces procédures de compensation n'est pas à présenter de façon uniquement négative, puisqu'ils semblent s'acquitter de façon acceptable des tâches scolaires requises à ce niveau, et que même si des épreuves plus fines, moins routinières que les tâches scolaires les montrent en échec dans certaines composantes de la lecture, cette interaction entre des ressources langagières diverses peut être considérée comme faisant partie de l'acte complexe de lire. Les auteurs pensent cependant que ces compétences adaptatives ne sont efficaces qu'à court terme et que même si elle est peu détectable au début du collège dans les tâches familières et les contextes connus, cette fragilité pénalisera les élèves à moyen terme, dès que les contextes et les demandes scolaires évolueront. D'où l'utilité de différencier finement les procédures mobilisées pour évaluer le niveau de lecture des élèves, cette recherche se proposant de fournir aux enseignants un outil pour cette différenciation.

D. Ledur et S. De Croix analysent des difficultés de faibles lecteurs au début du collège non dans des épreuves standardisées, mais à partir de tâches scolaires. Il s'agit de tâches métacognitives portant sur la compréhension de deux textes subtils, voire retors, qui visent à dérouter l'interprétation (une nouvelle de genre fantastique), voire à la piéger par différentes techniques d'écriture. Les élèves doivent procéder à un retour réflexif écrit sur leur activité de lecteur ; les résultats sont mis en relation avec ceux d'un questionnaire de compréhension. Les reformulations des textes opérées montrent la difficulté à en prendre en compte les indications contradictoires, et les résistances à la fin ouverte et à l'ambivalence du texte ; elles tendent à restituer une cohérence à l'histoire, qu'elles rabattent sur une trame réaliste, en négligeant une partie des informations. Cela pose la question de savoir quelle part accorder, dans la non compréhension constatée, au manque de familiarité avec un genre spécifique, les codes et la posture de lecteur particulière qu'il sollicite : dans quelle mesure le décalage culturel probable vis-à-vis d'un mode de lecture peu « ordinaire » pour ces lecteurs, d'une pratique écrite peu familière intervient-il dans les résistances observées ? Les auteurs rappellent le paradoxe qui est d'analyser les difficultés de compréhension à travers des tâches d'écriture, pour lesquelles ces élèves sont particulièrement en échec, comme le montrent les résultats des évaluations standardisées. Cela renvoie donc à un problème général d'évaluation : mesure-t-on la compréhension du texte lu, la verbalisation orale ou écrite, la maîtrise des conventions d'un genre à produire ? L'introspection met

cependant en lumière des éléments éclairants : leur difficulté à se représenter le monde du texte (*Il ne s'est rien passé dans ma tête, je n'ai pas d'images dans ma tête*), l'inconfort à gérer des éléments déconcertants par rapport aux modèles connus, le prélèvement aléatoire d'informations. Mais on observe des décalages avec les résultats du questionnaire : si la compréhension guidée par les questions semble plus performante que dans la tâche d'écriture, si le questionnaire donne des informations plus précises sur les processus mis en œuvre, il renseigne peu sur la compréhension globale. Il révèle aussi une distorsion entre la performance des élèves et le discours tenu sur leur propre compréhension : peu disent ne pas avoir compris la fin (ils identifient mal leur perte de compréhension et ne savent pas comment réguler leur activité) alors que le questionnaire montre que c'est la majorité. Il faut donc être conscient des biais occasionnés par les différents types de tâches et les intégrer dans l'analyse. Aucune ne peut à elle seule livrer toutes les informations utiles sur les difficultés de lecture, et il faut rechercher une complémentarité des outils de diagnostic.

Si les articles précédents se concentraient sur des élèves faibles lecteurs ou mauvais compreneurs, J. David s'attache à des élèves de collège en difficulté plus grave, scolarisés en SEGPA, ceux que les évaluations nationales arrivent mal à appréhender autrement que par leur échec massif, leurs réponses lacunaires ou leur absence de réponses aux épreuves communes permettant peu l'analyse, ce qui a rendu nécessaire une évaluation spécifique, adaptée à leurs caractéristiques. Il reprend d'abord les données recueillies par l'étude ministérielle menée en 1997 sur cette population de lecteurs en grande difficulté<sup>26</sup>, mais montre que les non-performances de ces élèves et les trois niveaux distingués par l'étude ministérielle recouvrent en fait une palette de difficultés diverses : entre ceux qui ne décodent pas les mots courants et restent enfermés dans des stratégies logographiques, les plus nombreux qui restent accaparés par des procédures élémentaires de décodage et n'accèdent pas à une représentation d'ensemble du sens des textes, et ceux qui survolent les textes en inventant des contenus probables, il y a toute une gamme de procédures et de façons de faire face aux écrits. L'auteur complexifie ainsi la typologie en croisant les méthodologies et en complétant des épreuves standardisées, qui accordent une grande importance à la dimension linguistique (graphophonologique, syntaxique, lexicale) avec des observations en classe dans des tâches de lecture et des entretiens avec les élèves de SEGPA. D'autre part, il relève que l'enquête s'en tient aux seuls dysfonctionnements et ne prend pas en compte les facteurs socioculturels. L'observation vise donc à dégager aussi les quelques habiletés de lecture effectivement maîtrisées par ces élèves, dans la perspective d'une prise en compte de ces procédures embryonnaires pour les compléter et définir par contraste celles à reconstruire, sur différents plans (orthographique, lexical, sémantique, textuel...). C'est sur cette base que s'appuient les propositions de remédiation.

C'est à une population d'élèves du même type que s'attachent S. Cèbe et R. Goigoux, mais en s'attachant plus particulièrement au problème de la

---

<sup>26</sup> MEN (1999).

compréhension. Une enquête précédente sur les classes de SEGPA avait montré qu'une petite moitié des 650 élèves de 11 à 16 ans observés ne maîtrisait pas les compétences requises en fin de cycle 2, les autres ne dépassant pas le niveau du CM1<sup>27</sup>. L'analyse des conduites erronées de compréhension de ces élèves face à des textes sert de base à la conception d'un outil de remédiation. L'article souligne en particulier les méprises des élèves sur la nature de l'activité de lecture, qui sous-tendent les comportements observés : lecture mot à mot, phrase par phrase, passivité devant les inférences à effectuer, compréhension en ilots, projection sur le texte de schémas connus, incapacité à corriger en cours de lecture des anticipations erronées... Le problème principal de ces élèves selon eux est leur absence de contrôle métacognitif de leur lecture, qui fait qu'ils croient comprendre quand ce n'est pas le cas. C'est donc sur ce point que se centre l'outil d'entraînement proposé.

### **3. Travailler en classe avec des élèves « mauvais lecteurs »**

On l'a vu, le problème de la plupart des enseignants est de 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. L'activité professionnelle doit alors naviguer entre de nombreux écueils. Il s'agit 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, notamment par une simplification excessive des tâches et des supports. Il faut les intégrer au groupe, mais sans les dispenser d'une activité autonome (en contournant la difficulté par le recours systématique à la lecture à voix haute des consignes ou des textes, par exemple). Il faut tenir compte de leurs pratiques culturelles et de leurs modes de lecture, et ne pas leur imposer d'emblée des pratiques lettrées dont ils ne voient pas le sens, sans les cantonner dans des usages restreints et utilitaires de l'écrit... La prise en compte des mauvais lecteurs potentialise donc tous les dilemmes qui se posent à l'activité professionnelle des enseignants et questionne toutes les ressources et formes d'expertise professionnelle qu'ils mettent en œuvre dans la classe pour les affronter.

Plusieurs articles soulèvent un certain nombre de limites dans la prise en charge, dans les classes, de l'enseignement à ces élèves. S. Cèbe et R. Goigoux remarquent qu'après les premières phases de l'apprentissage, la lecture est beaucoup évaluée, mais peu enseignée, du moins de manière explicite, les enseignants comptant sur une imprégnation et une réitération des activités. Ils montrent les limites de certaines activités bien implantées dans les classes, reprenant des critiques anciennes sur l'usage mécanique des questionnaires, mais aussi sur le recours excessif à des tâches artificiellement problématiques (textes-puzzles, closures...) qui ne respectent pas la construction progressive d'une problématisation dans une lecture linéaire normale<sup>28</sup>, ou sur la pratique

---

27 GOIGOUX R. (2000).

28 NONNON É. (1992).

excessive de l'anticipation. Observant à partir d'une grille les comportements professionnels d'enseignants dans les séances de lecture, N. Van Grunderbeeck et M. Payette relèvent que dans l'ensemble ils recourent à une gamme assez limitée de conduites pédagogiques : poser des questions sur le sujet du texte, le contenu, répondre aux questions, réagir aux réponses des élèves ou les commenter, faire lire un élève ; les élèves répondent oralement aux questions du professeur, à des questions écrites, lisent en silence, à voix haute. Ces deux articles soulignent que la dimension métacognitive et les procédures précises entrant dans la compréhension sont en général peu enseignées explicitement. Cependant, comme le remarquent S. Cèbe et R. Goigoux, les enseignants mettent en œuvre dans leur classe, sans toujours en avoir conscience, des schèmes d'action et des formes d'intervention pour aider les élèves dans leur lecture : rappeler le but, mobiliser les connaissances sur l'univers de référence, segmenter le texte et faire reformuler au fur et à mesure, solliciter les mises en relation, synthétiser<sup>29</sup>. C'est à partir de ces conduites professionnelles existantes que peut se développer une aide explicite et plus systématique aux « mauvais lecteurs ».

Deux articles se centrent explicitement sur ces composantes de l'activité professionnelle et sur les problèmes qu'elle rencontre, en relation avec les différents contextes d'exercice. M. Jaubert et M. Rebière cherchent à voir comment, dans le cadre d'un contexte institutionnel et scolaire donné, des enseignants chargés de la scolarisation d'enfants tsiganes prennent en compte dans leur enseignement les caractéristiques culturelles et les besoins spécifiques de ces élèves, qui n'ont pas été scolarisés en maternelle et ont une scolarisation épisodique par la suite. La première partie de l'observation rejoint les constats relativement négatifs évoqués précédemment : les enseignants observés ont tendance à privilégier de façon exclusive l'apprentissage du code, les textes narratifs de fiction et les albums, des questions de compréhension et une relecture orale du maître après lecture et non en cours de découverte, comme dans la majorité des cours préparatoires. Les aides à la construction de l'univers référentiel et à celle d'un projet de lecteur ne sont pas centrales, malgré les caractéristiques des élèves. Cependant les auteurs signalent un étayage très attentif, et elles analysent particulièrement tous les petits gestes professionnels d'une enseignante lors d'une séance de travail sur une phrase d'un album avec un groupe de quatre non-lecteurs de 8 ans<sup>30</sup>, en inventoriant ce que les élèves font seuls, les formes d'aide et les outils fournis par l'enseignante, ce que les élèves font avec aide. Leur observation témoigne du travail de bricolage par lequel, en l'absence de formation spécifique, les maîtres se sont au fil du temps forgé des pratiques pour adapter leur enseignement, tenter de compenser l'absence de fréquentation de l'école maternelle et faire découvrir en quelques mois le principe alphabétique habituellement construit en plusieurs années. Cette focalisation s'explique mais risque de renforcer les idées premières des élèves sur la lecture et de laisser perdurer des obstacles. Cependant on peut juger qu'un

---

29 NONNON É. (1992).

30 Dans l'esprit du travail de GOIGOUX R. (2002).

déplacement de la focalisation vers la signification de la lecture et des usages référentiels du langage différents ne peut se faire qu'à partir de la reconnaissance de ces pratiques et compétences professionnelles existantes.

A. Gombert et J.-Y. Roussey analysent à partir d'entretiens les gestes professionnels d'aide mis en place par des enseignants de primaire et de collègue amenés à intégrer dans leur classe des élèves souffrant de troubles de la lecture sévères. Il s'agit certes de pratiques déclarées, mais une analyse de contenu d'un corpus conséquent permet de dégager et de classer un certain nombre de « gestes simples » ou de « ruses pédagogiques » que les enseignants disent mettre en œuvre pour venir en aide à ces élèves dans le cours ordinaire de la classe (placement de l'élève, adaptation des consignes, des supports, contournement de l'activité, aide des pairs, apport méthodologique ou métacognitif...). Ce recueil permet de différencier les pratiques des enseignants de primaire et de collègue : si tous mettent en œuvre une adaptation des moyens (usage de photocopies, mise à disposition d'un secrétaire...) ceux de collègue disent surtout recourir à l'adaptation de l'évaluation et à un guidage différent dans les tâches, alors que ceux du primaire évoquent une palette plus large de modes de différenciation (parcours individualisés, réduction des notions à apprendre...) et le recours aux autres élèves. Ces différences peuvent s'expliquer par des contextes, peut-être des cultures professionnelles différents : les enseignants du collègue se montrent soucieux de garder les élèves les plus proches possible d'une norme institutionnelle quant au niveau de connaissances, dans une perspective d'intégration ultérieure. Cependant un deuxième recueil de données, après deux ans d'intégration, montre un rapprochement des pratiques aux deux niveaux et un élargissement de la palette des moyens de différenciation. Cette comparaison des entretiens à deux moments différents montre la dimension évolutive et formative de cette pratique : les enseignants évoluent dans leurs pratiques et leurs représentations des aides pertinentes, de par la présence dans leur classe d'élèves « différents » qui les déstabilisent et les obligent à s'adapter. On devine aussi les paradoxes auxquels se trouvent confrontés les enseignants et l'art difficile du compromis qui leur est demandé pour trouver la bonne mesure de la simplification. Selon les auteurs, analyser l'adaptation des gestes professionnels des professeurs (les « gestes simples ») en partant d'un contexte réel d'intégration devrait ouvrir des pistes de réflexion sur le contenu et les modalités de la formation à proposer aux enseignants appelés à ce type d'intégration.

Cette conclusion rejoint les positions développées par S. Cèbe et R. Goigoux : on ne peut vouloir introduire de nouveaux objectifs, des formes de travail ou des techniques innovantes que si les propositions peuvent s'inscrire dans la pratique existante des maîtres et si ceux-ci peuvent se les approprier, ce qui suppose d'être attentif non seulement aux effets attendus de ces dispositifs ou de ces outils sur les élèves, mais à leurs caractéristiques ergonomiques pour l'usage quotidien par les maîtres dans la classe. Cela suppose aussi de s'appuyer sur les schèmes d'action déjà mis en œuvre par les enseignants dans leur pratique ordinaire, pour les systématiser, les prolonger, les rendre

plus volontaires et cohérents. A ces conditions, un outil didactique pourra devenir pour l'enseignant un instrument qui exerce en retour un effet de formation et de réévaluation de sa pratique. C'est dans cette optique qu'ils proposent un protocole et des supports pour un entraînement systématique et progressif à la compréhension construit en interaction avec les enseignants, qui systématise les schèmes d'utilisation de cet outil dans le contexte de la classe. L'idée centrale, en relation avec l'analyse des déficiences des élèves, est de les aider à prendre conscience que comprendre est un travail qui doit être mis en œuvre de façon volontaire et peut s'apprendre, et à mettre en place un contrôle métacognitif de leur activité. L'entraînement systématise ainsi un certain nombre de procédures cognitives déjà sollicitées implicitement et intuitivement par les enseignants, en en faisant un objet d'enseignement explicite. L'article de J. David propose également des protocoles de travail systématiques, qui a côté du développement de projets de lecteur et de scripteur, enseignent explicitement les démarches portant sur les différentes composantes de la lecture, en mettant davantage l'accent sur la dimension linguistique et métalinguistique de l'activité (investigations graphiques et orthographiques, usage des indices morphologiques, connaissances lexicales, attention aux marques de la cohérence).

Les trois derniers articles présentent des activités de lecture menées en classe, au cycle 3 de l'école primaire ou en SEGPA, avec de faibles ou de mauvais lecteurs, en faisant le choix d'intégration : intégration des activités d'entraînement ou de remédiation dans un contexte culturel et scolaire plus large, intégration des élèves en échec aux activités ou à un projet communs. Autant que les effets d'apprentissage chez les élèves, ces mises en œuvre montrent l'investissement des maîtres dans ces projets d'aide et cette prise en charge, ce que ces activités leur permettent d'écouter et de comprendre de l'activité des élèves, notamment par une pratique de l'observation. L'évaluation précise et relativement objectivée des effets de ces pratiques sur les compétences reste bien sûr à creuser encore, même s'il est tout à fait légitime dans de tels projets de ne pas se limiter aux compétences instrumentales techniques et de faire intervenir d'autres critères, relatifs notamment à des évolutions chez les élèves de positionnements par rapport au travail scolaire, aux écrits, à ses propres performances ou lacunes.

M. Bregeon relate et analyse une activité pratiquée de façon régulière sur plusieurs années dans une classe de 5<sup>e</sup> SEGPA : aller régulièrement lire à haute voix des albums à de petits groupes d'élèves de maternelle et parler avec eux sur l'histoire. Le projet a d'abord une dimension culturelle, en cherchant à mettre ces élèves souvent infériorisés en position de « passeur culturel », selon l'expression de Zakhartchouk et à les responsabiliser, leur faire assumer un travail volontaire d'amélioration de leur lecture. La lecture à haute voix à des plus jeunes est une activité sociale valorisante, inscrite dans une sociabilité qui par certains côtés peut trouver écho dans leurs pratiques. Une dimension plus didactique ensuite, à travers le travail assidu sur la lecture à haute voix, dont les destinataires justifient le travail sur des textes enfantins faciles : choix

des livres en fonction du niveau estimé de sa propre lecture, entraînements, lecture devant les pairs, analyse des lectures, autoscopie... L'hypothèse est que ces confrontations et ces moments d'analyse sont des médiations pour entrer progressivement dans un rapport plus réflexif et distancié au langage, rapport difficile à investir pour ces adolescents si on suit l'hypothèse de Lahire. Au delà des effets soulignés dans l'engagement scolaire et le rapport au travail personnel, on aimerait bien sûr en savoir plus sur les apprentissages linguistiques, métalinguistiques, textuels que mobilise et favorise le travail sur la lecture à haute voix. Mais il faut souligner que cette activité si importante historiquement et socialement est restée longtemps discréditée comme mode d'apprentissage : bien que son rôle ait été souligné par les Instructions de 2002, on dispose encore de peu de ressources théoriques sur son rôle dans les progrès en lecture et en compréhension.

L. Maisonneuve explicite le cheminement de la réflexion et les réorientations des choix didactiques au cours de la prise en charge, dans la durée, d'ateliers de lecture en cycle 3 d'école primaire. Il part d'une interrogation sur ce dispositif prôné par les Instructions de 2002 en vue de remédier aux difficultés de lecture des élèves et sur les perspectives de remédiation préconisées, essentiellement centrées sur l'identification des mots, des marques morphologiques et syntaxiques, des liens de cohésion, et sur un modèle d'exercitation intensive d'une série de compétences. Le choix qui s'affirme progressivement serait plutôt de développer des compétences moins morcelées à partir d'activités plus globales dans un engendrement moins mécanique des tâches. Il présente les lieux de perplexité et les tensions rencontrées par l'enseignant dans la mise en place d'un tel dispositif. Dans l'organisation des ateliers, d'abord, sur la base d'une évaluation faite à cette fin, de par l'extrême hétérogénéité des mauvais lecteurs : sur les 25 repérés, seuls deux semblent avoir un profil comparable, ce qui rend difficiles les regroupements. Dans la conception des aides, ensuite : l'enseignant est pris entre le modèle de l'exercitation dont il reconnaît la nécessité, et la volonté de développer les compétences de façon intégrée à la lecture en commun de textes. Dans la gestion de l'activité conjointe, enfin : une fois définies des formes d'étaillage des démarches au fil de la lecture (sur la base de notions comme la hiérarchisation de scénarios, les boucles rétrospectives articulant microprocessus et macroprocessus, l'agencement des données dans un modèle mental de la situation), restent les dilemmes expérimentés dans leur mise en œuvre. Comment ne pas dénaturer la lecture en multipliant explications et traductions lexicales appelées par l'ampleur de la méconnaissance des mots des textes ? Comment ne pas produire un contre-étaillage en morcelant la lecture par des interventions métacognitives insistantes et fréquentes ? Comment faire pour que les écrits de travail censés aider à réguler la compréhension (dictées à l'adulte) ne s'avèrent pas une contrainte formelle pesante ? Implicitement est posé aussi un dilemme concernant le choix des textes, illustré par la description des incompréhensions face à un texte aussi riche mais aussi subtil et difficile que le conte d'Andersen proposé. L'histoire de

ce travail montre donc une gestation des questions et de la réflexion en cours, suscitées par les tensions de l'activité professionnelle.

J.-P. Vaubourg se situe par rapport à cette dernière question. Il refuse dans un travail effectué avec des élèves de cycle 3 et de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> SEGPA de restreindre les supports de lecture à des textes simples ou simplifiés en fonction du niveau des élèves, et il propose de s'appuyer sur des textes courts, pouvant être traités en une séance, mais opaques au sens où ils proposent des résistances d'ordre divers à la compréhension et constituent une sorte de problème, propice à la confrontation des interprétations et la verbalisation des procédures. Ce travail réflexif s'appuie sur un étayage serré comportant des phases d'écriture personnelle, dans lesquelles l'interprétation est sollicitée autant que la simple compréhension<sup>31</sup>. Les questions visent l'engagement des élèves dans un positionnement interprétatif personnel (*à ton avis...*) en leur apprenant à s'appuyer précisément sur le texte, jugements personnels dont les évaluations internationales disent qu'ils sont particulièrement peu mis en œuvre par les élèves en difficulté français. Des références et des tâches nombreuses sont proposées. On voit donc l'enjeu de pouvoir ensuite évaluer précisément, de façon différenciée, leurs effets et les problèmes qu'elles peuvent rencontrer, lever ou susciter chez des élèves différents par leur niveau, leur rapport à l'écrit, leurs difficultés spécifiques d'écriture.

Les différents articles montrent ainsi une palette de réponses différentes, par leurs centrations et la hiérarchisation des niveaux linguistiques et des procédures cognitives prioritairement visées dans la remédiation. Ces réponses diffèrent aussi par la centration privilégiée, plutôt sur l'élucidation et le développement des « gestes simples » et des techniques d'adaptation et d'aide mis en œuvre par les enseignants dans des situations ordinaires, ou plutôt sur la recherche de progressions, de supports et de tâches permettant un entraînement systématique, susceptible d'évaluation objective des effets. La tension peut demeurer entre des approches plus globales, inscrivant le « retour à la lecture » dans une démarche intégrative, prenant en compte davantage de dimensions des individus et des activités, et le sens qui leur est attribué (sans être toujours en mesure de mesurer les effets précis sur le plan du réapprentissage de la lecture), et des approches plus analytiques et sérielles des compétences à exercer, aux procédures d'évaluation plus rodées et fiables, mais dont les effets ne touchent pas forcément à la construction d'un sens et d'un projet de réapprentissage.

Certains points abordés dans la présentation des articles soulèvent des questions pour continuer la réflexion et rester vigilant sur les préconisations, notamment en formation, qu'il s'agisse de points d'accord ou de propositions complémentaires entre les auteurs.

Dans la plupart des articles, est affirmée par exemple l'importance centrale de la dimension métacognitive : les évaluations permettent d'inférer une

---

31 Voir les principes et la démarche par C. TAUVERON (2005).

déficience particulièrement prégnante des mauvais lecteurs sur ce point, et un entraînement métacognitif systématique et explicite est préconisé par la plupart des articles : verbaliser ces procédures mentales, les analyser par l'introspection, au besoin en passant par la production écrite. Sans contester ce point qui semble faire l'unanimité, on peut peut-être garder le problème ouvert et ne pas en conclure à l'évidence, ni théorique, ni surtout pratique, notamment dans les préconisations. En effet si pour des élèves comme ceux-là, le dédoublement par rapport à l'activité, l'analyse introspective, la verbalisation de procédures mentales, le rapport distancié et analytique aux textes sont des dispositions particulièrement peu familières qui les mettent en difficulté, faut-il en faire une modalité d'aide privilégiée et prioritaire ? Comment la concevoir alors pour qu'elle n'accentue pas le décalage ? De même que pour les usages réflexifs de l'écrit dans la lecture, activité où les mauvais lecteurs sont particulièrement pénalisés par leur lenteur, leur rapport à l'écriture. Il faut voir par quelles conduites concrètes dans la classe, quels schèmes d'utilisation les enseignants pourront faire des outils métacognitifs un véritable moyen de développement pour les élèves, et non des interventions formelles coûteuses en temps, aux détriments de l'activité elle-même. De même pour la confrontation de ces élèves à des textes subtils, appelant un type de lecture sans doute éloigné de leurs modèles de lecteur : ce type d'usage est celui où ils sont le plus en échec, faut-il pour cette raison le développer comme aide privilégiée ? Comment les faire accéder à la richesse de ces contenus, à un plaisir esthétique, refuser de les limiter dans la gamme des lectures, sans ajouter des décalages culturels aux difficultés mêmes de la lecture ? Évidemment des questions de cet ordre se posent également, sinon plus, pour toutes les propositions de réapprentissage intensif des compétences de base, mêmes légitimées par des travaux psycholinguistiques ou psycho-cognitivistes, comme on le voit dans les propositions de l'ONL. Plaider la cause du diable, même en dépit de la reconnaissance des acquis, peut être un exercice salutaire pour la formation : cela n'implique pas de nier ces apports et de revenir à des états antérieurs de la connaissance et de la prise en charge.

On peut souligner aussi, dans cette veine, tout ce qui n'est pas dit et pour lequel des chantiers seraient à ouvrir : une connaissance plus affinée, sur le plan sociologique et sociolinguistique, des histoires, des rapports culturels et des pratiques d'écrit chez ces élèves. On peut appeler aussi, à côté de la description des procédures de compréhension dont le numéro montre qu'elles sont un objet bien investigué, une connaissance plus fine des procédures mal maîtrisées mises en œuvre dans le traitement de l'écrit, du code graphique : sont-elles les mêmes, seulement avec quelques années d'écart, de celles des élèves de CP ? Beaucoup de chantiers sont encore à poursuivre.

Quoiqu'on entende dire, les enseignants travaillent avec leurs « mauvais lecteurs », ils tentent de les aider, ils construisent comme ils peuvent, au fil du temps, des réponses. En montrant cette gamme étendue de contextes et d'objectifs, en soulignant l'extrême variété des mauvais lecteurs, l'intrication des facteurs, l'ensemble des articles fait ressortir la complexité de leur travail, et les

dilemmes professionnels dans lesquels ils sont pris : ne pas aggraver l'étrangeté culturelle par les supports et les modes de lecture, mais ne pas restreindre à des écrits et usages trop limités ; exercer sans renoncer au sens ; différencier sans aggraver la fracture scolaire, intégrer sans contourner les difficultés ou laisser à l'abandon ; adapter les exigences, les modalités de travail et la notation, mais ne pas isoler les élèves en échec dans leur spécificité en rabaisant les ambitions. En ce sens, malgré la spécificité des difficultés et des réponses nécessaires, la présence de ces élèves et les adaptations qu'ils demandent aux enseignants potentialisent les problèmes généraux de l'exercice enseignant face à des publics hétérogènes, dilemmes liés aux exigences multiples et simultanées (de différenciation et de construction d'une culture commune, d'efficacité instrumentale et de développement des personnes), parmi lesquels ils effectuent les gestes de leur travail quotidien. Cette complexité des contraintes et des visées, qui doit être prise en compte par les chercheurs, incite à être modeste dans les préconisations, et dessine pour la recherche l'étendue des travaux à poursuivre.

### **Bibliographie**

- ANDRIEUX, F., BESSE, J.-M., FALAISE, B. (éd.) (1997) : *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit ?* Paris, Magnard.
- BAHLOUL, J. (1987) : *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris, BPI.
- BAHLOUL, J. (1988) : « Les faibles lecteurs : pratiques et représentations », in Poulain M. dir. : *Pour une sociologie de la lecture : lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Éd. Cerle de la librairie.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., LÉTÉ, B. (1997) : *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Bruxelles, De Boeck.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1989) : *Le niveau monte*, Paris, Éd. Du Seuil.
- BAUDELLOT, C., CARTIER, M., DETREZ, C. (1999) : *Et pourtant ils lisent*, Paris, Éd. du Seuil.
- BAUTIER, É. (2001) : « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, INRP.
- BENTOLILA, A. (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- BESSE, J.-M. et al. (1992) : *L'illettrisme en questions*, PU Lyon.
- BESSE, J.-M. (1995) : *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Magnard.
- BESSE, J.-M. et al. (2004) : *Évaluer les illettrismes*, Paris, RETZ.
- BLUM, A., GUERIN-PACE, F. (2000) : *Des lettres et des chiffres : des tests d'intelligence à l'évaluation du savoir-lire, un siècle de polémiques*, Paris, Fayard.
- BONJOUR, E., GOMBERT, J.-É. (2004) : « Profils de lecteurs à l'entrée en sixième », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 33.

- BOURNY, G., FUMEL, S. *et al.* (2004) : « Les élèves de 15 ans : premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003 », *Note d'évaluation 04-12*, ministère de l'Éducation nationale.
- BOUJON, C., WEIL-BARAIS, A. (2004) : chap. III « Apprendre à lire ; les difficultés persistantes en lecture », in *Les apprentissages scolaires*, Paris, Bréal, p. 105-119.
- BURGOS, M. (1992) : « Lecteurs experts, lecteurs convers. De quelques lectures en lycée professionnel et ailleurs », *Pratiques* n° 76.
- CHARTIER, A.-M., HÉBRARD, J. (1989) : *Discours sur la lecture*, Paris, BPI.
- CHARTIER, A.-M. (1992) : « Le rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme », in BESSE J.-M. *et al.* : *L'illettrisme en questions*
- CHARTIER, A.-M. (1993) : « La lecture scolaire entre sociologie et pédagogie », in Poulain M. *et al.* : *Lire en France aujourd'hui*
- CHARTIER, R. *et al.* ( 1985) : *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot.
- CHAUDRON, M., de SINGLY, F. (1993) : *Identité, lecture, écriture*, Paris, Nathan.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1995) : *À l'école des banlieues*, Paris, ESF.
- COLÉ, P., GOIGOUX, R., GOMBERT, J.-É., FAYOL, M., VALDOIS, S. (2000) : *Enseigner la lecture au cycle 2*, Chap. 8, « La dyslexie », Paris, Nathan pédagogie.
- CRUNELLE, D., DAMAREY, C. et PLANCQ, L. (2002) : « Difficultés scolaires en 6<sup>e</sup> de REP : identification et remédiations », *Recherches* n°36.
- DARNTON, R. (1985) : « La lecture rousseauiste et un lecteur ordinaire au XVIII<sup>e</sup> », in CHARTIER, R. *et al.* : *Pratiques de la lecture*
- DAVID, J. (2005) : « L'écriture des collégiens de banlieue entre pratiques singulières et normes scolaires », in Bertucci M.-M., Houdart-Mérot V. (dir.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*, INRP Lyon.
- DENDANI, M. (1998) : *La lecture du collège à l'université*, Paris, L'Harmattan
- DUBAR, C., DUBAR, É. *et al.* (1987) : *L'autre jeunesse : jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-É., LECOCQ, P. *et al.* (1992) : *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- FIJALKOW, J. (1996) : *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris, PUF.
- FIJALKOW, J. (2001) : « Dyslexie, le retour », *Psychologie et éducation* n° 47.
- FIJALKOW, J. (2000) : *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, Paris, ESF.
- GOIGOUX, R. (1998) : « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères* n° 18, INRP.
- GOIGOUX, R. ( 2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Rapport à la demande de la DESCO, éditions du CNFEI, coll. Études. (publié dans le livret *Accompagnement des programmes en SEGPA*, CNDP).

- GOIGOUX, R. (2002) : « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue française de pédagogie*, n° 138, INRP.
- GOLDER, C., GAONACH, D. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Hachette.
- GRÉGOIRE, J., PIÉRART, B. éd. (1994) : *Évaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GROSSMANN, F. (2000) : « Littératie, compréhension, interprétation des textes », *Repères*, n° 19, INRP.
- GUÉRIN-PLACE, F., BLUM, A. (1999) : « L'illusion comparative : les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme », *Population* 46/2 (mars-avril).
- HORELLOU-LAFARGUE, C., SEGRÉ, M. (1997) : *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*, Paris, L'Harmattan.
- HORELLOU-LAFARGUE, C., SEGRÉ, M. (2003) : *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, coll. Repères.
- Innovations* n° 14/15 (1989) : « Illettrés ? », CRDP Lille.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (1995) : *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Bilan et perspectives : analyse des difficultés, des échecs et des réussites*, ministère de l'Éducation nationale.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (novembre 2005) : *Rapport sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, ministère de l'Éducation nationale.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1990) : *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires.
- LAÉ, J.-F., NOISETTE, P. (1985) : *Je, tu, il apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*, Paris, La documentation française.
- LAFONTAINE, D. (1996) : *Performances en lecture et contexte éducatif : enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck.
- LAHIRE, B. (1993) : *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PU du Septentrion.
- LAHIRE, B. (1995) : *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard, Éd. du Seuil.
- LAHIRE, B. : « Du rôle des configurations familiales dans la réussite ou l'échec scolaire en lecture », *Le français aujourd'hui* n° 111.
- LAHIRE, B. (1999) : *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, Éd. La découverte.
- LECOCQ, P. (éd.) (1992) : *La lecture, processus, apprentissages, troubles*, Lille, PUL.
- LECOCQ, P. (1991) : *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Bruxelles, Mardaga.
- LEENHARDT, J., JOZSA, P. (1982) : *Lire la lecture*, Paris, Le Sycomore.

- MANESSE, D. (2001) : « Les difficultés en langue des élèves de classes difficiles, essai de description didactique », in Dufays J.-L. (éd.), *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, actes du colloque de janvier 2000, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- MANESSE, D. (2002) : « Les malentendus sur l'écrit au collège : une recherche dans les classes difficiles », *Pratiques*, n° 115/116.
- MANESSE, D. dir. (2003). *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*, Lyon, INRP.
- MASSERON, C. (1986) : « Elle est en 6<sup>e</sup> et elle ne sait pas lire, ou l'évaluation d'une lecture à haute voix », *Pratiques* n° 52.
- MAUGER, G., FOSSE-POLIAK, C., PUDAL B. (1999) : *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan.
- Ministère de l'Éducation nationale (1998) : « La lecture en CM2. Comparaison des résultats des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle (1987-1997) », *Éducatons et formations*, n° 102, MEN, DPD.
- Ministère de l'Éducation nationale (1999) : « Étude spécifique aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en 6<sup>e</sup> », *Les dossiers*, n° 112, Direction de la recherche et du développement, ministère de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002) : *Lire au CP : repérer les difficultés pour mieux agir*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2004) : *Prévenir l'illettrisme : apprendre à lire avec un trouble du langage*, CNDP.
- NONNON, É. (1989a) : « Les non-lecteurs des uns, les non-lecteurs des autres : quelques éléments d'observation », (1989b) : « Six parmi d'autres dans le groupe faible » *Innovations* n° 14/15, CRDP de Lille.
- NONNON, É. (1992) « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches*, n° 17.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998) : *Apprendre à lire*, chap. V, « Les difficultés d'apprentissage de la lecture », Paris, CNDP, Éd. O. Jacob.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2000) : *Maitriser la lecture*, le passage « Intervenir : les élèves en difficulté, les difficultés des élèves », p. 256-311, Paris, CNDP, Éd. O. Jacob.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005) : *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*, Paris, CNDP.
- OUZOULIAS, A. (2004) : *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Paris, RETZ.
- PASSERON, J.-C. (1991) : *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- PERONI, M. (1988) : *Histoires de lire : lecture et parcours biographique*, Paris, BPI.
- POULAIN, M. et al. (1993) : *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Éd. Cercle de la librairie.
- Pratiques* n° 52 (1986) : « Pratiques de lecteurs », Metz.

- Recherches* n° 17 (1992) : « Le mal de lire », Lille.
- Recherches* n° 36 (2002) : « Difficultés de lecteurs », Lille.
- RÉMOND, M. (2001) : « Adapter n'est pas traduire : adaptation dans différents contextes culturels d'épreuves d'évaluation de la littéracie », in Sabatier C., Dasden P. (dir.), *Cultures, développement et éducation*, Paris, L'Harmattan.
- RÉMOND, M. ; (2005) : « L'évaluation de la lecture : regards croisés sur les évaluations institutionnelles », *Repères* n° 31, INRP.
- REUTER, Y. (1986) : « Lire, une pratique socioculturelle », *Pratiques* n° 52.
- RIVIÈRE, J.-P. (2001) : *Illettrisme, la France cachée*, Paris, Gallimard Folio.
- ROBINE, N. (1984) : *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La documentation française.
- SEIBEL, B. (1995) : *Lire, faire lire des usages de l'écrit aux politiques de la lecture*, Paris, Le Monde éditions.
- SINGLY, (de) F. (1989) : *Lire à 12 ans, une enquête sur la lecture des adolescents*, Paris, Nathan.
- SINGLY, (de) F. (1993) : « Les jeunes et la lecture », Dossier *Éducation et formations* n° 24, ministère de l'Éducation nationale.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., CASALIS, S. (1996) : *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Paris, PUF.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. et COLÉ, P., (2003) : *Lecture et Dyslexie : Approches cognitives*, Dunod Paris.
- TAUVERON, C. (2005) : « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Le cas d'élèves en difficulté », *Repères* n° 31, INRP.
- VAN HOUT, A., ESTIENNE, F. (1998) : *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Paris, Masson.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994) : *Les Difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*, Montréal, Gaëtan Morin.
- VÉLIS, J.-P. (1988) : *La France illettrée*, Paris, Éd. du Seuil.