

www.education.gouv.fr

En 2006, près de huit participants à la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD) sur dix sont des « lecteurs habiles ». Un peu plus de un sur dix rencontre des difficultés de compréhension. Les autres ont une maîtrise fragile de la lecture.

Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense

Année 2006

En 2006, près de 800 000 jeunes hommes et femmes de 17 ans ou plus, de nationalité française, ont participé à la *journée d'appel de préparation à la défense* (JAPD), au cours de laquelle ils ont passé une épreuve d'évaluation de la compréhension de l'écrit. Cette épreuve d'orientation vise à repérer chez les faibles lecteurs, trois ensembles majeurs de difficultés (voir l'encadré p. 6) :

- une mauvaise automatiser des mécanismes responsables de l'identification des mots : plutôt que de pouvoir consacrer leur attention à la construction du sens du texte, des lecteurs laborieux doivent la consacrer à la reconnaissance de mots, ce qui devrait se faire sans y réfléchir ;

- une compétence langagière insuffisante, c'est-à-dire essentiellement la pauvreté des connaissances lexicales ;
- une pratique défailante des traitements complexes requis par la compréhension d'un document : nombre de jeunes seront peu efficaces dans le traitement de l'écrit, soit par défaut d'expertise, soit par difficultés de maintien de l'attention, bien que ni leur capacité à identifier des mots, ni leur compétence langagière ne soient en cause.

Pour chacune de ces trois dimensions, un seuil de maîtrise a été fixé : en deçà d'un certain niveau, on peut considérer que les jeunes éprouvent des difficultés sur la compétence visée (–), au-delà, la compétence est jugée maîtrisée (+). À partir de la combinaison des résultats, huit profils de lecteurs ont été déterminés (tableau 1).

TABLEAU 1 – Les profils de lecteurs

Profil	Traitements complexes	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales	Garçons (%)	Filles (%)	Ensemble (%)	
5d	+	+	+	59,4	69,3	64,3	Lecteurs efficaces 78,7 %
5c	+	-	+	16,6	12,2	14,4	
5b	+	+	-	6,2	7,7	7,0	Lecteurs médiocres 9,6 %
5a	+	-	-	3,0	2,3	2,6	
4	-	+	+	4,6	3,0	3,8	Très faibles capacités de lecture 6,9 %
3	-	-	+	4,3	1,9	3,1	
2	-	+	-	2,5	1,9	2,2	Difficultés sévères 4,8 %
1	-	-	-	3,4	1,7	2,6	

Lecture : la combinaison des trois dimensions de l'évaluation permet de définir huit profils. Les profils numérotés de 1 à 4 concernent les jeunes n'ayant pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les profils codés 5a, 5b, 5c, 5d sont au-delà de ce même seuil, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants.

Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

Les épreuves A et B

En sus de l'épreuve d'orientation qui est passée par tous les jeunes, environ 10 % des centres JAPD font passer des tests complémentaires (épreuves A et B) l'après-midi. Cet échantillon représente plus de 50 000 jeunes. Les jeunes des profils 1, 2, 3 et 4 passent l'épreuve A, qui cible les compétences à un moindre niveau de difficulté. Les jeunes des profils 5a, 5b, 5c et 5d passent, quant à eux, l'épreuve B, plus difficile. Ces tests complémentaires ont pour but d'adapter le niveau de difficulté des épreuves afin de faire ressortir les points forts et les points faibles de chaque profil. Il s'agit à la fois de confirmer la hiérarchie des profils et de mieux les décrire.

L'épreuve A évalue quatre dimensions : la compréhension (texte narratif court), le lexique (classer des mots dans des grandes catégories sémantiques), les références culturelles (noms d'écrivains à repérer), les opérations sur les formes (dictionnaire de Kirundi, langue rare et inconnue des jeunes). L'épreuve B évalue trois dimensions : l'orthographe (choisir les bonnes orthographe), les références culturelles (identifier des films issus d'une œuvre littéraire) et la compréhension (texte documentaire).

Cette catégorisation en profils permet d'apprécier plus particulièrement les compétences des jeunes en situation « intermédiaire », c'est-à-dire ceux qui savent lire au sens technique du terme mais qui témoignent pourtant de certaines faiblesses.

– Profils 5 : ils regroupent les lecteurs efficaces dont les bases sont solides (5d), et ceux qui, en dépit de difficultés d'identification de mots (5c), d'un niveau lexical faible (5b), ou des deux (5a), compensent leurs lacunes et réussissent au moins en partie les épreuves de lectures complexes. Certains de ces lecteurs demeurent toutefois de médiocres utilisateurs de l'écrit.

– Profil 4 : ces jeunes sont capables de lecture à voix haute. Ils ont un niveau de

lexique correct mais comprennent mal ce qu'ils lisent.

– Profil 3 : malgré un niveau de lexique correct, la lecture reste laborieuse par manque d'automatisme dans le traitement des mots.

– Profil 2 : pour ce profil, le déficit de compréhension est sans doute lié à un niveau lexical très faible.

– Profil 1 : ces jeunes ne disposent pas de mécanismes efficaces de traitement des mots écrits et manifestent une compréhension très déficiente.

Avec cette catégorisation, c'est d'abord le niveau en compréhension de l'écrit qui distingue les jeunes ayant des difficultés de ceux qui n'en ont pas. Puis, ce qui différencie les lecteurs médiocres des lecteurs

efficaces relève du niveau lexical, c'est-à-dire de leur degré de connaissance du vocabulaire. C'est également le niveau lexical qui permet de repérer les jeunes ayant de sévères difficultés en lecture. Des épreuves complémentaires (voir l'encadré ci-contre) confirment cette catégorisation.

Les lecteurs efficaces : 78,7 % des jeunes

Les profils 5d et 5c ont été regroupés sous l'étiquette « lecteurs efficaces ». En effet, au regard des résultats obtenus à l'épreuve B (voir l'encadré ci-contre), le profil 5c est relativement proche du profil 5d, surtout dans la dimension « compréhension » (tableau 3). Les jeunes du profil 5d, soit 64,3 % de la population totale, ont réussi les trois modules de l'épreuve d'orientation. Ils possèdent tous les atouts pour maîtriser la diversité des écrits et leur compétence en lecture devrait évoluer positivement.

Quant au profil 5c (14,4 % de l'ensemble des jeunes), il désigne une population de lecteurs qui, malgré des déficits importants des processus automatisés impliqués dans l'identification des mots, réussit les traitements complexes de l'écrit, et cela en s'appuyant sur une compétence lexicale avérée. Leur lecture est fonctionnelle grâce à une stratégie de compensation fructueuse. Ils ont su adapter leur vitesse de lecture, relire et maintenir un effort particulier d'attention en dépit de leur mauvaise automatisation

TABLEAU 2 – Résultats au test complémentaire A des profils 1, 2, 3 et 4

Profil	Traitements complexes	Automatisme de la lecture	Connaissances lexicales	Compréhension (%)	Lexique (%)	Références culturelles (%)	Opérations sur les formes (%)
4	-	+	+	65,0	78,0	78,7	67,5
3	-	-	+	63,7	77,0	76,4	63,2
2	-	+	-	56,3	69,5	70,1	60,6
1	-	-	-	50,0	62,9	62,8	53,7

Lecture : il s'agit des scores moyens obtenus sur les quatre dimensions du test complémentaire A. Les scores sont exprimés sur 100 points. Par exemple, les jeunes du profil 4 ont réussi 65 % des items de compréhension.

Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

TABLEAU 3 – Résultats au test complémentaire B des profils 5a, 5b, 5c et 5d

Profil	Traitements complexes	Automatisme de la lecture	Connaissances lexicales	Orthographe (%)	Références culturelles (%)	Compréhension (%)
5d	+	+	+	84,6	65,8	76,1
5c	+	-	+	80,4	61,1	72,6
5b	+	+	-	75,5	50,0	61,0
5a	+	-	-	71,7	46,9	59,8

Lecture : il s'agit des scores moyens obtenus sur les trois dimensions du test complémentaire B. Les scores sont exprimés sur 100 points. Par exemple, les jeunes du profil 5d ont réussi 84,6 % des items d'orthographe.

Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

des mécanismes de bas niveau. Ces lecteurs mettent au service de la lecture une compétence langagière ancrée dans l'oralité. La vitesse avec laquelle ils traitent les écrits marque la différence entre eux et les lecteurs du profil 5d. En bref, les lecteurs du profil 5c sont efficaces mais plus lents. La question qui se pose pour ces jeunes reste celle d'un possible éloignement des pratiques de lecture et d'écriture : s'ils s'éloignent de toute pratique, l'érosion de la compétence peut les entraîner vers une perte d'efficacité importante dans l'usage des écrits. Les sollicitations de leur environnement professionnel et social seront déterminantes.

Les jeunes aux acquis limités : 9,6 % des jeunes

L'épreuve permet d'identifier des profils particuliers de lecteurs : les jeunes des profils 5a et 5b parviennent à compenser leurs difficultés pour accéder à un certain niveau de compréhension. En effet, pour eux, les composants fondamentaux de la lecture sont déficitaires ou partiellement déficitaires.

Les jeunes du profil 5b (7 %) qui ont pu rencontrer des difficultés de compréhension de certains mots dans les épreuves complexes ont su compenser leur lacune de vocabulaire pour parvenir à une compréhension minimale des textes. Ce type de compensation est plus remarquable encore chez les jeunes du profil 5a (2,6 %) chez qui le déficit lexical se double de mécanismes de traitement des mots déficients.

Les résultats obtenus à l'épreuve B montrent que les jeunes de ces profils sont en relative difficulté quelles que soient les épreuves (tableau 3). Les défaillances du profil 5a se font ressentir avec des taux de réussite moyens inférieurs à ceux du profil 5d, pour l'ensemble des épreuves. C'est la dimension culturelle qui fait ressortir les écarts les plus importants, puisque le profil 5a n'obtient que 46,9 % de réussite là où le profil 5d obtient 65,8 %. On peut supposer que pour les profils 5a et 5b, l'activité de lecture, sans doute plus coûteuse sur le plan cognitif, ne constitue pas un moyen facile permettant de construire efficacement ce type de

connaissance. La lecture reste pour ces deux profils une activité laborieuse mais que l'on sait mettre en œuvre pour en retirer les fruits.

Ces résultats soulignent l'importance de la compétence lexicale. En effet, on peut imaginer que ces lecteurs défaillants voient leur tâche facilitée lorsqu'ils peuvent faire des hypothèses sur le produit de leur lecture et établir ainsi une stratégie de compensation. Pour cela, il leur est indispensable d'avoir un lexique suffisant pour réduire les probabilités d'échec et faire de cette stratégie, une façon de lire fructueuse. L'automatisation des processus cognitifs impliqués dans l'identification de mots ne permet pas de toujours garantir l'efficacité de traitement d'écrits complexes.

Les jeunes en difficulté de lecture : 11,7 % des jeunes

L'étude des différents profils des 11,7 % des jeunes qui éprouvent des difficultés face à l'écrit permet de préciser la nature des difficultés qu'ils rencontrent.

4,8 % des participants à la JAPD 2006 ont de sévères difficultés face à l'écrit

Les jeunes les plus en difficulté (profils 1 et 2), qui représentent 4,8 % de l'ensemble, voient leurs faiblesses s'expliquer par un déficit important de vocabulaire. De surcroît, les jeunes du profil 1 (2,6 %) n'ont pas installé les mécanismes de base de traitement du langage écrit. Parmi eux, certains sont sans doute non-lecteurs.

En revanche, les jeunes des profils 3 et 4 (6,9 %) ont un niveau lexical correct mais ne parviennent pas à traiter les écrits complexes. Pour les jeunes du profil 3 (3,1 %), des mécanismes de lecture déficitaires peuvent être invoqués. Pour le reste, d'autres facteurs viennent empêcher une lecture efficace (manque d'attention, stratégie défaillante, inhibition, difficulté de mémorisation, etc.).

Les résultats à l'épreuve A confirment ces constats

Les résultats obtenus à l'épreuve A (tableau 2) viennent confirmer le diagnostic.

Les jeunes des profils 3 et 4 affichent des performances comparables aux différentes composantes de l'épreuve A, excepté dans la dimension « opérations sur les formes » (prévisible du fait de la supériorité annoncée de ce profil sur le traitement graphophonologique). Ces profils ont en commun d'avoir réussi l'épreuve de connaissance lexicale, ce qui semble autoriser un traitement du sens sur des écrits simples.

Les profils 1 et 2, en revanche, ont des résultats nettement inférieurs sur chacune des dimensions évaluées. Plus de 6 points séparent les profils 3 et 4 des profils 1 et 2, pour l'indicateur concernant les références culturelles. Il s'agit là d'un clivage important. Les stratégies de compensation que mettent en œuvre les profils 1 et 2 ne peuvent permettre un rapport à l'écrit qui contribuerait à la construction de références culturelles comparables aux lecteurs plus efficaces. Cette façon de lire atteint ici ses limites. Le déficit lexical des profils 1 et 2 est en grande partie responsable du très faible niveau des compétences en lecture. Les difficultés devant l'épreuve sollicitant l'usage de l'ordre alphabétique (dictionnaire de Kirundi) ou bien la catégorisation sémantique viennent confirmer les lacunes de l'enrichissement lexical.

28 % des jeunes qui n'ont pas atteint la fin du collège sont en difficulté de lecture. Pour ceux qui suivent ou ont suivi un enseignement professionnel court, ce taux est de 21,6 %

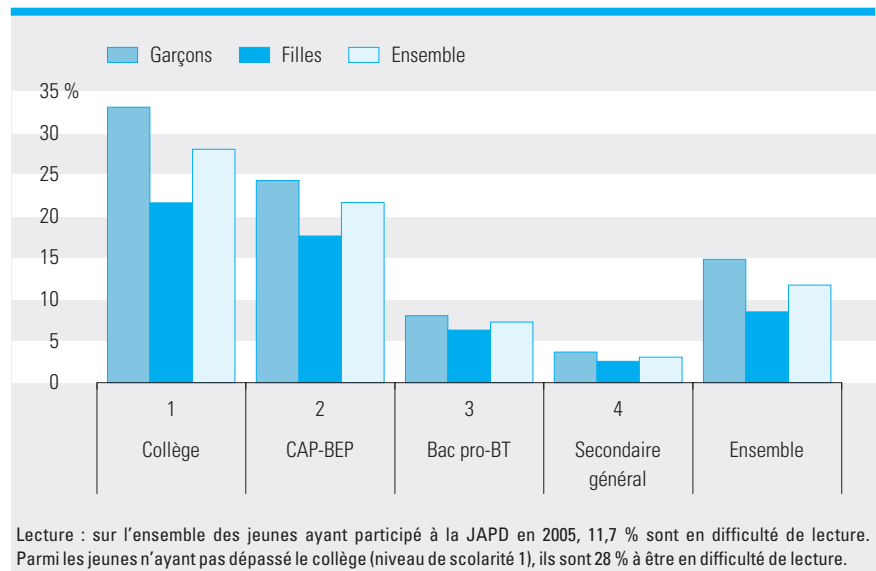
On a défini quatre niveaux de scolarité en fonction des formations que les jeunes déclarent suivre ou avoir suivi : un niveau 1 correspondant à des études n'ayant pas dépassé le collège ; un niveau 2 correspondant à des études professionnelles courtes (niveau CAP ou BEP) ; un niveau 3 correspondant à des études professionnelles et techniques supérieures au BEP et allant jusqu'au baccalauréat professionnel ou au brevet de technicien ; un niveau 4 correspondant aux études générales à partir du lycée.

Comme on pouvait s'y attendre, les jeunes en grande difficulté de lecture sont de moins en moins nombreux à mesure que

le niveau d'étude s'élève. Leur présence dans les niveaux les plus élevés – qui est marginale (3,1 %) – doit conduire à s'interroger sur le degré de sérieux de certains jeunes qui peuvent ne pas percevoir les enjeux de cette évaluation et la prendre à la légère. En revanche, la proportion de jeunes en difficulté est loin d'être négligeable chez ceux qui, à 17 ans environ, sont en enseignement professionnel court, en collège ou en SEGPA ou ont quitté la formation initiale à ces niveaux.

Huit sur dix des jeunes en difficulté en lecture n'ont pas dépassé le collège ou suivent ou ont suivi un enseignement professionnel court, contre quatre sur dix pour l'ensemble des participants à la JAPD.

Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture (profils 1 à 4) selon le niveau de scolarité et le sexe



Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

Les garçons sont plus souvent en difficulté que des filles

Le pourcentage de jeunes en grande difficulté est très différent selon le sexe : 14,8 % des garçons contre 8,5% des filles et cette différence s'observe quel que soit le niveau d'étude atteint (voir le graphique).

Les garçons réussissent moins bien les épreuves de compréhension, c'est pourquoi ils sont plus nombreux dans chacun des profils 1, 2, 3 et 4. Ils témoignent plus souvent d'un déficit des mécanismes de base de traitement du langage, ce

qui explique leur présence relativement plus importante dans les profils 1 et 3. En revanche, les garçons et les filles ne se distinguent pas en ce qui concerne le niveau de lexique (tableau 1).

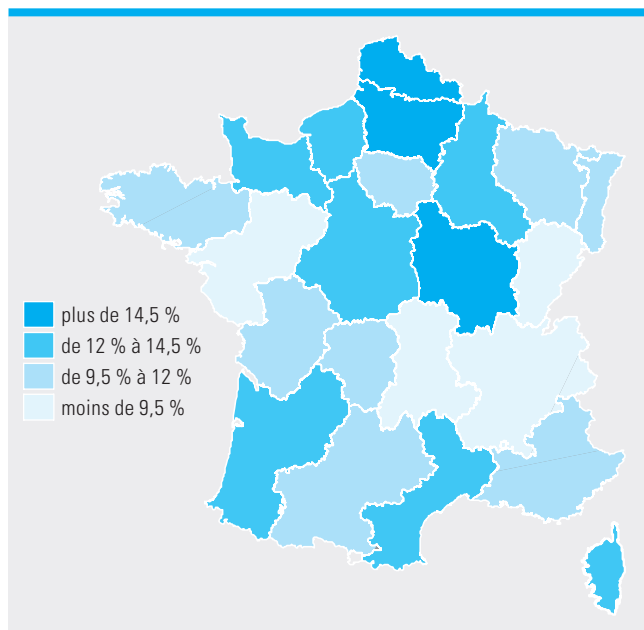
C'est en Picardie, dans le Nord – Pas-de-Calais et en Bourgogne que le pourcentage de jeunes en difficulté est le plus important

Les informations recueillies permettent de fournir des indications régionales, mais les

comparaisons entre régions doivent tenir compte de réserves importantes.

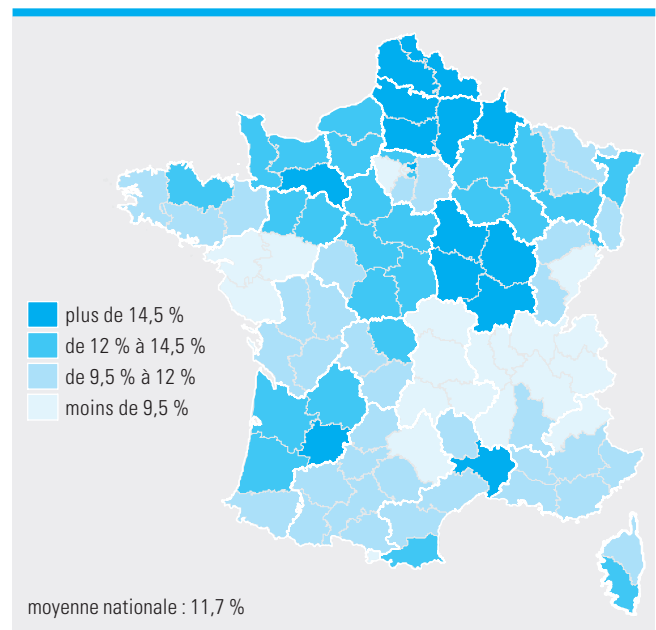
En effet, ces résultats concernent des jeunes de nationalité française, qui constituent environ 96 % des générations scolarisées en France, cette proportion pouvant être sensiblement différente d'une région à l'autre. Il en est de même de la répartition par génération : globalement, les jeunes sont nés pour moitié avant 1988 et pour moitié en 1989. De plus, certains jeunes, en proportion variable selon les régions, ne se sont pas encore présentés à la JAPD et on sait

CARTE 1 – Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture selon la région (JAPD 2006)



Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

CARTE 2 – Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture selon le département (JAPD 2006)



Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

qu'ils auront globalement de moins bons résultats que les autres. Enfin, entre 2005 et 2006, des évolutions apparaissent dans certaines régions (de 17,7 % à 20,6 % en Picardie, par exemple). Celles-ci ne semblent pas liées à d'éventuels problèmes de structure de population. Elles trouvent les mêmes éléments d'explication qu'au niveau national (*voir l'encadré ci-dessous*).

Le pourcentage de jeunes en difficulté varie sensiblement d'une région à l'autre. Les régions où l'on observe de manière très nette le plus de jeunes en difficulté sont la Picardie, la Bourgogne et le Nord – Pas-de-Calais (plus de 14% contre 11,7 % au niveau national). Les résultats par départements montrent une certaine hétérogénéité entre départements au sein de la région, pour l'Aquitaine, l'Île-de-France,

la région Centre et le Languedoc-Roussillon. Dans les autres régions, on observe une relative homogénéité entre départements.

Fanny de La Haye
(IUFM de Bretagne),
Jean-Emile Gombert
(université Rennes 2),
Jean-Philippe Rivière
(université Paris 5),
Thierry Rocher, DEPP B2

Quelles conclusions tirer de l'augmentation constatée de la proportion de jeunes en difficulté de lecture ?

De 2005 à 2006, la proportion de jeunes en difficulté de lecture lors de la JAPD est passée de 10,9 % à 11,7 %. Cette apparente augmentation doit être relativisée compte tenu des nombreux facteurs qui sont susceptibles d'affecter cette proportion.

Les erreurs d'échantillonnage ne sont pas en cause, les indicateurs issus des tests de la JAPD sont calculés à partir d'une population exhaustive, celle des jeunes participants à la JAPD une année donnée. En revanche, des erreurs de mesure sont à prendre en compte, notamment en ce qui concerne la correction des résultats. En effet, les tests sont corrigés dans les centres JAPD, directement après la passation. Les indicateurs sont calculés à partir de ces données et non à partir des résultats détaillés des jeunes à l'ensemble des questions du test. Des éléments plus précis, issus d'un sous-échantillon de 50 000 jeunes, tendent à montrer que des erreurs de corrections existent mais que la qualité des corrections augmente d'année en année, particulièrement pour l'épreuve de « traitements complexes » qui détermine si les jeunes sont ou non en difficulté de lecture. En général, les correcteurs ont tendance à légèrement surestimer le niveau réel de performance des jeunes à cette épreuve. Une meilleure qualité des corrections pourrait donc expliquer, au moins en partie, l'augmentation de la proportion de jeunes en difficulté de 2005 à 2006.

Dans les années prochaines, il est prévu de recueillir les réponses des jeunes de manière informatisée. Ce nouveau dispositif de

test permettra donc de régler ces problèmes de correction et d'être plus proche d'une valeur vraie de la proportion de jeunes en difficulté de lecture.

L'augmentation de cette proportion touche tous les niveaux scolaires, les filles comme les garçons, les plus jeunes comme les plus âgés. Cette « stabilité » de la hausse conforte l'analyse précédente sur la qualité de la correction qui concerne tous les jeunes, quelles que soient leurs caractéristiques.

Le tableau ci-dessous compare les résultats de 2004 à 2006. La proportion de jeunes en grave difficulté de lecture passe de 4,3 % à 4,8 % entre 2005 et 2006. Ce constat rejoint celui que l'on a pu faire avec l'enquête internationale PISA qui fait ressortir une évolution négative de la proportion des jeunes de 15 ans le plus en difficulté de lecture entre 2000 et 2003. Comme celle constatée à la JAPD, cette évolution ne peut être considérée comme très significative au plan statistique, mais elle doit alerter.

La DEPP a donc inscrit à son programme de travail plusieurs évaluations qui devraient, en fin d'année 2007, apporter une réponse plus assurée à cette interrogation essentielle : en effet, on pourra alors confronter les résultats d'évaluations nationales en fin de CM2 et en début de sixième – qui reprendront des protocoles d'évaluations réalisées il y a dix et vingt ans – des nouveaux résultats des enquêtes internationales PIRLS et PISA qui ont été reprises en 2006.

Évolution des résultats de 2004 à 2006

	Ensemble			Garçons			Filles		
	2004	2005	2006	2004	2005	2006	2004	2005	2006
Lecteurs efficaces	79,5	79,6	78,7	76,7	76,9	76	82,5	82,5	81,5
Lecteurs médiocres	9,5	9,5	9,6	9,2	9,3	9,2	9,7	9,8	10
En difficulté de lecture	11,0	10,9	11,7	14,2	13,8	14,8	7,8	7,7	8,5
<i>Dont en grave difficulté</i>	<i>4,4</i>	<i>4,3</i>	<i>4,8</i>	<i>5,7</i>	<i>5,4</i>	<i>5,9</i>	<i>3,2</i>	<i>3,2</i>	<i>3,6</i>

Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

Cadre théorique de l'épreuve d'orientation

Automaticité de la lecture

Deux types de traitements sont impliqués dans la lecture de mots : d'une part la reconnaissance « globale » de mots fréquemment rencontrés à l'écrit, d'autre part le décodage, c'est-à-dire la conversion des suites de lettres en suites de sons (plus exactement de phonèmes). Au-delà de la vérification de la maîtrise de ces traitements, il est essentiel d'avoir une évaluation de l'automatisme de leur utilisation via une mesure de la rapidité de lecture. En effet, pour être bon lecteur, il ne suffit pas de reconnaître les mots écrits, il faut le faire automatiquement et rapidement afin de pouvoir consacrer son attention à la compréhension du message plutôt qu'au décryptage des mots.

C'est pourquoi le premier module de l'épreuve demande aux jeunes de juger le plus rapidement possible de l'homophonie entre un mot et un pseudo-mot (item prononçable mais sans signification). Pour cela, le lecteur doit : reconnaître le mot (éventuellement « globalement »), décoder le pseudo-mot et juger de la similarité de la prononciation des deux. Pour rendre compte de la rapidité (donc de l'automatisme) de ces traitements, le codage des résultats privilégie une mesure de vitesse, c'est-à-dire le nombre de paires de mots et de pseudo-mots traités en une minute.

Connaissances lexicales

Le vocabulaire est un très bon indicateur de la connaissance de la langue orale. Dans la quasi-totalité des cas les faibles utilisateurs de la langue ont un vocabulaire pauvre. Le deuxième module vise donc à évaluer la connaissance du vocabulaire à travers un test de décision lexicale. Il ne s'agit pas de définir des mots mais, plus simplement, de dire si des items écrits sont ou ne sont pas de véritables mots. Une liste qui mélange des mots et des « pseudo-mots » qui ont été créés pour les besoins de l'évaluation est proposée. En se fondant sur une échelle de fréquence de mots élaborée à partir des résultats d'un pré-test mené auprès de 6 000 jeunes, les mots réels contenus dans la liste sont rangés du plus fréquent au plus rare. La longueur de la liste parcourue sans trois erreurs consécutives permet d'avoir un indicateur du niveau de lexique des jeunes.

Au-delà d'une simple mesure de la connaissance des mots, l'épreuve cherche donc à évaluer un niveau de langue. Par ailleurs, le fait que le jeune n'ait pas à définir les mots mais simplement à dire s'ils existent offre le double avantage de simplifier la passation

du test et de ne pas confondre la possession d'un vocabulaire avec la capacité de donner des définitions, chacun d'entre nous connaît en effet de nombreux mots qu'il comprend à peu près et éventuellement utilise, sans pour autant être capable de les définir.

Traitements complexes : accès à l'information écrite et compréhension

Le programme de cinéma qui est proposé au troisième module de l'épreuve semble banal à tout lecteur entraîné. En effet, celui-ci aura très vite repéré la structure du document et les principes d'organisation qui régissent l'information : salles numérotées, structure des paragraphes constante, indices typographiques, titres, etc. Il pourra ainsi répondre aisément aux questions qui requièrent une recherche d'informations. Des lecteurs en difficulté peuvent également répondre à ces questions, toutefois, leur efficacité de traitement sera moindre car ils devront compenser leur mauvaise appréhension du support par un temps de recherche plus long.

Mais la compréhension de texte nécessite une implication du lecteur, une concentration de son attention, un traitement exhaustif des mots et de la ponctuation qui ne relèvent pas des habitudes que peuvent donner des lectures sélectives ou de la simple recherche d'information. C'est pourquoi le dernier module tente de cerner de quelle manière les jeunes sont en mesure de comprendre un texte narratif relativement court. La compréhension littérale est limitée à l'information apportée par le texte, une compréhension fine exige la mobilisation de connaissances préalables pour en dégager l'implicite. Le texte narratif a l'avantage de proposer une série d'événements autour desquels s'articulent des décors, des dialogues, etc. C'est l'enchaînement des événements qui reste déterminant dans la compréhension globale de l'histoire.

L'ajustement de ces trois paramètres dépend essentiellement des compétences du lecteur et de sa capacité à choisir la stratégie de lecture efficace. Sait-il ce que signifie tel mot ? Sait-il utiliser tel document, tel tableau, tel support ? Sait-il résoudre le problème de compréhension de tel paragraphe ? L'éventail des choix que le lecteur peut opérer est d'autant moins important qu'il a moins de compétence : on ne lit pas toujours ce que l'on veut mais ce que l'on peut. Les lecteurs en difficulté n'ont que peu de choix, leurs stratégies de lecture restent sommaires, peu variées et très rigides.