



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire



CONFÉRENCE DE CONSENSUS

LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE COMMENT SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN LECTURE ?

Notes des experts

Mars 2016

En partenariat avec :



SOMMAIRE

Les acquis des élèves en lecture aux différentes étapes de la scolarité	3
Que sait-on aujourd’hui des capacités des élèves à lire et à comprendre des textes divers ?	4
Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture ?	10
Les pratiques enseignantes pour former des élèves lecteurs	17
Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ?	18
L’effet des pratiques d’enseignement sur l’apprentissage initial de la lecture	28
Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l’école primaire ?	39
Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?	51
L’identification des difficultés de lecture	59
Quelles sont les principales exigences de l’apprentissage de la lecture ?	60
Quel est le rôle des apprentissages implicites dans la lecture ?	67
Quels types d'interventions pour réduire les difficultés en lecture ?	73
Lire dans toutes les disciplines	83
Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l’apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ?	84
Comment lire les textes informatifs au début du secondaire ?	95
Lire dans et en dehors de l’école	105
Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ?	106
La lecture à l’heure du numérique	115
Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ?	116
Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer ou faciliter l’apprentissage et la pratique de la lecture ?	124

Les acquis des élèves en lecture aux différentes étapes de la scolarité

Que sait-on aujourd'hui des capacités des élèves à lire et à comprendre des textes divers ?

Thierry ROCHER

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ce rapport fait état de résultats d'évaluations concernant les compétences en lecture-compréhension des élèves, au cours de la scolarité. Une synthèse des tendances générales est tout d'abord proposée, puis des résultats portant sur les inégalités observées entre élèves en compréhension de l'écrit sont présentés. Enfin, quelques résultats portant sur la lecture dans un environnement numérique sont rapportés.

Une part importante d'élèves en difficulté face à l'écrit, particulièrement en fin de collège

Nous proposons tout d'abord une synthèse de résultats concernant la compréhension de l'écrit, tirés des programmes nationaux et internationaux d'évaluations standardisées. Si ces évaluations reposent sur les mêmes fondements méthodologiques (Rocher, 2015), elles se distinguent néanmoins par certains aspects importants tels que populations visées, dates des points de comparaison, formats (types de textes et de questions) ou encore degré de précision selon le niveau des élèves sur le continuum de performances. Certaines différences de résultats apparaissent et renvoient aux caractéristiques de ces évaluations. Cependant, des constats communs forts se dégagent.

Nous reprenons ici les principaux éléments de la synthèse que nous avons réalisée sur la compréhension de l'écrit (Daussin, Keskaik et Rocher, 2011). En résumé, depuis le début des années 2000, le pourcentage d'élèves en difficulté face à l'écrit a augmenté de manière significative et près d'un élève sur cinq est concerné en début de 6^e (Rocher, 2008 ; Rocher & Le Donné, 2012). Si le niveau de compréhension de l'écrit des élèves moyens n'a pas évolué, la plupart des évaluations témoignent d'une aggravation des difficultés parmi les élèves les plus faibles, aggravation qui est particulièrement marquée à la fin du collège. Alors que la maîtrise des mécanismes de base de la lecture reste stable, voire s'améliore en début de scolarité, les compétences langagières (orthographe, vocabulaire, syntaxe) sont en baisse, ce qui explique l'aggravation du déficit de compréhension des textes écrits, parmi les élèves les plus faibles.

Au-delà des élèves éprouvant des difficultés spécifiques de compréhension, l'évaluation nationale Cedre (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons) a mesuré en fin d'école en 2009 les acquis des élèves en « maîtrise de la langue » au regard des programmes scolaires (Colmant, Daussin et Bessonneau, 2011). Les résultats ont révélé qu'environ 40 % des élèves n'atteignent pas les objectifs du programme de la fin d'école primaire et que ces élèves risquent de rencontrer des difficultés d'apprentissage au collège.

De son côté, l'évaluation internationale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*) place la France en-deçà de la moyenne des pays de l'Union européenne ayant participé à l'enquête, en 2001 comme en 2011. PIRLS montre que les élèves français de fin de CM1 éprouvent davantage de difficultés sur les questions portant sur les textes informatifs que sur les textes narratifs, par rapport à leurs camarades européens. Ils affichent également de faibles performances s'agissant de la compétence « Interpréter et Apprécier », qui enregistre une baisse significative en dix ans (Colmant et Le Cam, 2011). Les Français se classent mieux au niveau international lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre, pour comprendre leur lecture, les compétences les plus simples (prélever des informations explicites ; faire des inférences directes) que lorsqu'il s'agit de mobiliser des compétences plus sophistiquées (interpréter et assimiler idées et informations ; apprécier le contenu, la langue et les éléments textuels).

Dans le second degré, les conclusions des évaluations PISA (*Programme for International Student Assessment*, élèves de 15 ans) et CEDRE (élèves de 3^e) convergent : la part des élèves les plus en difficulté a augmenté de manière significative en une décennie : de 15,2 % à 19,8 % pour la première (Fumel, Keskpaik et Girard, 2010), et de 15 % à 17,9 % pour la seconde (Bourny *et al.*, 2010). Les contenus de ces évaluations sont cependant différents, PISA étant orienté vers la littérature alors que Cedre repose sur les programmes scolaires. Mais concernant les élèves les plus faibles repérés par l'une ou l'autre de ces évaluations, il s'agit d'élèves ayant des compétences très limitées dans le traitement de l'information écrite, compétences qui seront un obstacle à la poursuite d'études mais aussi dans l'adaptation à la vie quotidienne. En outre, ce sont chez les plus faibles d'entre eux que la baisse est la plus importante : les groupes les moins performants à PISA représentaient 4,2 % des élèves en 2000, ils sont 7,9 % en 2009.

PISA montre également, dans la lignée des résultats de PIRLS, que les élèves français s'en tirent mieux lorsqu'il s'agit de prélever des informations que lorsqu'il s'agit de « relier leurs connaissances et leurs expériences personnelles au document proposé, développer une compréhension fine et précise de son contenu afin d'émettre un jugement à son propos et d'en mesurer la qualité et la pertinence » (Verhelst, 2012). En outre, ces différentes évaluations montrent un taux de non-réponse des élèves importants et en hausse lorsqu'il s'agit de produire une réponse rédigée de manière construite. Plutôt que de risquer de répondre faux, les élèves français préfèrent s'abstenir, un comportement qui a été interprété au regard du statut de l'erreur dans le système éducatif français (Depp-CNDP, 2011).

Des difficultés de compréhension, malgré un renforcement des habiletés de décodage

S'il semble avéré que le niveau global des compétences face à l'écrit est en baisse pour les élèves les plus faibles, en particulier en fin de collège, la nature de ces difficultés peut être précisée. Ainsi l'enquête SPEC6, qui portait spécifiquement sur les difficultés de lecture à l'entrée en 6^e, fait ressortir des contrastes intéressants en termes d'évolution temporelle : les mécanismes de base, c'est-à-dire les automatismes impliqués dans l'identification des mots, restent stables entre 1997 et 2007 tandis que les compétences langagières se dégradent (Rocher et Le Donné, 1997). En effet, parmi les mécanismes de base de la lecture, le degré de connaissances phonologiques (exercices de prononciation), morphologiques (reconnaître des mots de la même famille), les connaissances lexicales sur mots fréquents (reconnaître les mots qui existent parmi une liste de vrais mots et de

non mots), ainsi que la rapidité des élèves à identifier des mots écrits sont globalement constants entre 1997 et 2007. En revanche, les élèves en début de 6e en 2007 ont une maîtrise de la langue française moins bonne qu'en 1997 : un niveau de vocabulaire plus pauvre, une moins grande maîtrise orthographique et un plus faible niveau de compréhension d'énoncés écrits. Or, ce sont ces dimensions qui sont les plus corrélées avec le niveau des élèves en français (Rocher et Le Donné, 2012). L'augmentation du nombre d'élèves faibles en compréhension de l'écrit est donc à rapprocher de l'appauvrissement de ces « compétences langagières » (lexique, orthographe, compréhension d'énoncés), plutôt que de problèmes « fonctionnels » de lecture.

Des résultats plus récents viennent compléter cette description : la comparaison du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 a montré une très importante progression des performances, en particulier en pré-lecture (lecture de mots ou pseudo-mots simples, reconnaissance de lettres). Dans ce domaine, le score moyen a progressé de façon remarquable en quatorze ans (Le Cam, Rocher & Verlet, 2013). Une seconde évaluation a été conduite, à l'entrée au CE2, deux ans plus tard, entre 1999 et 2013. Il ressort qu'en début de CE2 les performances en lecture sont relativement stables, qu'il s'agisse de la lecture de mots ou de la lecture-compréhension de textes narratifs (Andreu, Le Cam & Rocher, 2014). Ainsi, la forte progression des acquis observée en début de CP à quatorze ans d'intervalle entre 1997 et 2011, ne s'est pas concrétisée à l'entrée en CE2 sur les compétences en lecture-compréhension. Cette étude tend à montrer que le développement précoce d'habiletés concernant le code, bien que nécessaires, ne sont pas suffisantes. Ces résultats doivent nous interroger sur l'importance des premières années de l'école élémentaire concernant les dimensions de compréhension et de compétences langagières.

Des inégalités accrues

Au-delà des tendances générales, les évaluations nationales et internationales permettent également d'identifier les différences d'acquis entre élèves (sexe, origine sociale, origine géographique, etc.).

En compréhension de l'écrit, les différences entre filles et garçons sont marquées, tout au long de la scolarité. L'évaluation Cedre a montré qu'en 2009, en fin de CM2, 15,5 % des garçons se situaient dans les groupes les moins performants, contre 10,6 % des filles (Colmant, Daussin et Bessonneau, 2011). A 15 ans, les différences apparaissent encore plus prononcées : l'enquête PISA 2009, 25,6 % des garçons sont dans les groupes les moins performants ; c'est le cas de 14,2 % des filles (Fumel, Keskaik et Girard, 2010).

Ces écarts selon le sexe s'observent aussi chez les jeunes de 17 ans participant à la JDC (Journée Défense et Citoyenneté) qui passent les tests de lecture réalisés par la Depp (Vourc'h, R. et Rivière, 2015). Les résultats tirés de ces tests révèlent en outre des inégalités géographiques s'agissant des jeunes en difficulté de lecture-compréhension, c'est-à-dire de jeunes obtenant de faibles performances à un test de compréhension comprenant un texte informatif et un texte narratif. Ainsi, la Picardie est la région de France métropolitaine la plus touchée par les difficultés en lecture : la part des jeunes en difficulté de lecture s'élève ainsi à 15,9 % dans l'Aisne et 14,2 % dans la Somme, contre 9,6 % au national. Cette proportion est en revanche assez réduite dans les départements bretons et alpins où elle est inférieure à 8 % en moyenne. En Île-de-France, la part des jeunes en difficulté varie de 4,8 % à Paris à 12 % en Seine-Saint-Denis. Concernant les Outre-Mer, les pourcentages sont

nettement plus élevés : autour de 30 % pour la Guadeloupe, la Martinique et La Réunion, 45 % en Guyane et 75 % à Mayotte (Vourc'h, R. et Rivière, 2015).

Un résultat important concerne l'augmentation des inégalités de performance d'origine socio-économique. En 2009, les évaluations PISA et Cedre montrent de façon convergente une augmentation des écarts de performances en lecture liés à l'origine sociale des élèves (Fumel, Keskaik et Girard, 2010 ; Bourny *et al.*, 2010). En 2000, la France se situait dans la moyenne des pays de l'OCDE du point de vue de l'équité. L'équité est appréhendée à travers le lien observé entre la performance en lecture-compréhension et l'indice de statut économique et socio-culturel qui est un indice composite de plusieurs dimensions (professions, diplômes, biens matériels). En 2009, ce lien s'est renforcé par rapport à 2000 (OCDE, 2010). Cela signifie que le poids de l'origine sociale s'est accru en une dizaine d'années. La France apparaît alors significativement moins équitable que la moyenne des pays de l'OCDE.

Enfin, en 2009, l'enquête PISA a également porté sur les attitudes des élèves envers la lecture. Une forte corrélation est observée entre le plaisir de lire et les performances en lecture. Les comparaisons montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des élèves déclarent ne pas lire par plaisir ; ils représentent jusqu'à 39 % des élèves en France (Fumel et Trosseille, 2011).

Lecture numérique

En 2009, 16 pays de l'OCDE, dont la France, ont participé à un module d'évaluation numérique de la lecture (*Electronic Reading Assessment*). Les résultats ont été établis sur un sous-échantillon d'élèves participant à l'enquête PISA 2009 en lecture-compréhension. Il ressort que le score moyen de la France est inchangé. Il est en outre intéressant de noter que, dans la grande majorité des pays ayant participé, les différences entre garçons et filles sont réduites en version électronique par rapport au support papier (d'environ 40 points sur l'échelle PISA à 20 points).

Au niveau national, dans le cadre des opérations d'évaluations sur échantillons conduites par la Depp, en marge de Cedre, l'évaluation de « lecture sur écran » (LSE) mesure les connaissances et les compétences des élèves en fin d'école et en fin de collège, dans le domaine de la lecture numérique. Dans l'évaluation proposée, les dispositifs textuels et graphiques qui structurent l'information, ainsi que les processus qui permettent de faire des choix, diffèrent des dispositifs classiques. L'information mise en scène autrement ne place plus le lecteur face à des sources d'informations homogènes, mais le met face à une diversité de corpus sur laquelle il peut agir. Dès lors, il développe de nouvelles pratiques de lecture lui permettant d'acquérir des habiletés spécifiques que cette étude veut approcher.

En fin d'école primaire, l'analyse des compétences des élèves dans la maîtrise de la lecture sur support numérique met en évidence deux profils d'élèves : 45 % d'entre eux se situent dans les groupes de faible niveau ; ils éprouvent des difficultés pour accéder aux informations contenues dans des sites Internet conçus dans le cadre de l'évaluation (Ben Ali *et al.*, 2015a). À l'opposé, 55 % des élèves développent des habiletés spécifiques leur permettant de construire un parcours de « lecture-navigation » pour répondre aux questions posées.

En fin de collège, l'étude met en évidence une gradation dans la maîtrise des compétences nécessaires à la lecture sur support numérique. La distinction reste valable, entre des élèves uniquement capables de prélèvement simple et des élèves capables d'établir des stratégies de navigation (Ben Ali *et al.*, 2015b). En outre, l'enquête révèle des écarts de performance socialement différenciés en lecture numérique, de la même façon qu'en lecture sur papier, montrant que l'impact socio-économique sur les performances n'est pas atténué par le passage dans un environnement numérique.

Bibliographie

- Andreu, S., Le Cam, M. & Rocher, T. (2014). Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés, *Note d'information*, n°19, 2014.
- Ben Ali, L., Leveillet, D., Pac, S., Pastor, J.-M. & Schmitt, J. (2015a). Lecture sur support numérique en fin d'école primaire : un peu plus d'un élève sur deux est capable d'accéder à l'information et de la traiter, *Note d'information*, n° 43 – Novembre 2015, MEN : Depp. (
- Ben Ali, L., Leveillet, D., Pac, S., Pastor, J.-M. & Schmitt, J. (2015b). Lecture sur support numérique en fin de collège : un peu plus d'un élève sur deux est capable de développer des stratégies d'appropriation de l'information, *Note d'information*, n° 43 – Novembre 2015, MEN : Depp.
- Bourny, G., Bessonneau, P., Daussin, J.-M. & Keskpaik, S. (2010). L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009, *Note d'information*, n°10.22, Paris : MEN-Depp.
- Colmant, M. & Le Cam, M. (2012). PIRLS 2011 - Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1 Évolution des performances à dix ans, *Note d'information*, n°12.21, Paris : MEN-Depp.
- Colmant, M., Daussin, J.-M. & Bessonneau, P. (2011). Compréhension de l'écrit en fin d'école. Évolution de 2003 à 2009, *Note d'information*, n°11.16, Paris : MEN-Depp.
- Daussin, J.-M., Keskpaik, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, *France Portrait Social*, pp 137-152.
- Depp-CNDP (2011). *La lecture au collège : le bilan des évaluations PISA*, Chasseneuil du Poitou : CNDP.
- Fumel, S., Keskpaik, S. & Girard, J. (2010). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009, *Note d'information*, n°10.24, Paris : MEN-Depp.
- Fumel, S. & Trosseille, B. (2011). Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA, *Education et Formations*, n°80, 61-68, MEN : Depp.
- Le Cam, M., Rocher, T. & Verlet, I. (2013). Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011, *Note d'information*, n° 13.09, Paris : MEN-Depp.
- OCDE (2010). *PISA 2009 results: what students know and can do (volumes 1 à 5)*. Paris : OCDE.
- OCDE (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Paris : OCDE.

- Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, *Note d'information*, n°08.38, Paris : MEN-Depp.
- Rocher, T. & Le Donné, N. (2012). Les difficultés de lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007), *Education et formations*, 82, pp. 31-37.
- Rocher, T. (2015). Mesure des compétences : méthodes psychométriques utilisées dans le cadre des évaluations des élèves, *Education et Formations*, 86-87, 37-60.
- Verhelst, N. (2012). Profile Analysis: A Closer Look at the PISA 2000 Reading Data, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56:3, 315-332.
- Vourc'h, R. & Rivière, J.-P. (2015). Journée Défense et Citoyenneté 2014 : un jeune sur dix handicapé par ses difficultés en lecture, *Note d'information*, n° 16 – Mai 2015, MEN : Depp.

Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture ?

Anne Vibert

Inspection générale de l'éducation nationale

De nouveaux programmes sont entrés en vigueur à la rentrée 2016 pour l'école élémentaire et le collège¹. Ils font suite à la publication, le 31 mars 2015, du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture² qui définit les finalités de la scolarité obligatoire. Ces textes ont été précédés par la publication d'un nouveau programme de maternelle³, entré en vigueur dès la rentrée 2015. C'est donc l'ensemble des programmes qui ont été revus pour atteindre les grands objectifs fixés par le socle commun. Qu'en est-il de la lecture dans ces programmes ? Quelles évolutions peut-on mettre en évidence par rapport aux programmes de 2008 ?

Avant de répondre à ces questions, il faut rappeler que ces nouveaux programmes ont été conçus par le Conseil supérieur des programmes (CSP) qui a chargé trois groupes – un par cycle – d'en élaborer les projets. La composition de ces groupes a été publiée sur le site du CSP. Leur travail s'est appuyé sur les contributions d'une centaine d'experts universitaires et, plus particulièrement pour la lecture, d'une dizaine d'experts afin que les choix soient orientés par les résultats de la recherche.

Autre précision liminaire : la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 a modifié les cycles qui organisent la scolarité. Ils se déroulent désormais de la façon suivante :

- Cycle 1 : cycle des apprentissages premiers (école maternelle)
- Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1-CE2)
- Cycle 3 : cycle de consolidation (CM1-CM2-6^e)
- Cycle 4 : cycle des approfondissements (5^e-4^e-3^e)

Trois conséquences importantes découlent de cette redéfinition des cycles, qui ne sont pas sans incidence sur l'apprentissage de la lecture : la grande section de maternelle ne fait plus partie du cycle 2 et la maternelle redevient un cycle unique, avec sa spécificité, pour poser les bases des futurs apprentissages ; le cycle des apprentissages fondamentaux est prolongé jusqu'à la classe de CE2, ce qui donne une année de plus pour consolider les fondamentaux de la lecture pour tous les élèves ; la classe de 6^e fait désormais partie du cycle 3 et est ainsi fortement reliée aux deux dernières classes de l'école primaire. Les nouveaux programmes ont été écrits selon une logique de cycle, qui fixe ce que les élèves doivent avoir acquis à la fin des trois années du cycle, mais ne précisent pas, année par année, les étapes de ces apprentissages. Les programmes de l'école primaire étaient déjà écrits selon cette logique de cycle (et ce depuis 1995), mais ceux de 2008 avaient été complétés en annexe par une progression annuelle. Des programmes sans repères annuels sont en revanche une nouveauté

¹ *Bulletin officiel* spécial n°11 du 26 novembre 2015.

² Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 ; *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015.

³ *Bulletin officiel* spécial n°2 du 26 mars 2015.

pour le collège. Cette différence de conception dans l'écriture, comme la réorganisation des cycles, ne permettent donc pas une comparaison systématique, année par année, des programmes. Il s'agira donc ici de dégager les grandes évolutions, en mettant en évidence la continuité de l'école au collège que permettent d'établir des programmes conçus simultanément et avec la même logique.

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, la lecture n'est pas isolée en tant que telle : elle relève du domaine 1, « Les langages pour penser et communiquer », et en particulier de la partie qui concerne la langue française : *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit*, mais également de *Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère (ou régionale)*, et *Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages scientifiques*. La lecture y apparaît comme une composante de la compréhension qui donne accès à des textes, à des informations. Ces informations peuvent prendre aussi la forme de plans, de cartes, de tableaux, de graphiques ou de diagrammes. La lecture n'y est pas séparée de la capacité à écrire et produire des formes de représentations diverses. Elle s'inscrit donc dans la culture de l'écrit dans son ensemble ; elle engage la compréhension de documents de nature très différente et conditionne l'accès à d'autres savoirs ainsi qu'au plaisir de lire. Elle suppose « la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentation », mais aussi une adaptation à la diversité des textes et documents à lire et à comprendre (l'élève « adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte ») et une capacité à construire le sens en mettant en relation des informations. Le domaine 2 demande que « les méthodes et outils pour apprendre », fassent l'objet « d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements ». Parmi ces situations est plus particulièrement pointée celle qui consiste à « comprendre un document écrit ». Le domaine 5 rappelle enfin l'importance d'une forme particulière de lecture, celle de la littérature, pour la compréhension du monde, la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques, la réflexion sur soi et sur les autres et le développement des capacités d'imagination.

Ce rapide parcours du socle commun montre bien que la lecture est une activité pluridimensionnelle et largement transversale aux différents enseignements. Dans les programmes eux-mêmes, la compétence de lecture et les modalités de son apprentissage sont traditionnellement décrits et explicités dans les programmes de français dans la mesure où la capacité à lire prend appui sur la connaissance de la langue et de son fonctionnement. Néanmoins, de manière plus explicite que dans les précédentes instructions officielles, les nouveaux programmes demandent que la compréhension en lecture fasse l'objet d'un enseignement spécifique dans les différentes disciplines, tandis que les horaires prescrits indiquent qu'un temps important de tous les champs disciplinaires doit être occupé par des activités langagières dont la lecture fait partie. On trouve ces indications concernant la lecture comme compétence transdisciplinaire soit dans le volet 2 du programme qui précise les contributions essentielles des enseignements au socle, soit dans la partie « Croisements entre enseignements » du programme de français, soit dans le programme des différentes disciplines. Le volet 2 du cycle 3 mentionne ainsi pour le domaine 1 : « En histoire, en géographie et en sciences, on s'attachera à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques ». Le programme de français des cycles 2 et 3 rappelle, dans la partie « Croisements entre enseignements » :

« Les activités d’oral, de lecture, d’écriture sont intégrées dans l’ensemble des enseignements quotidiennement. [...] Tout enseignement est susceptible de donner à lire et à écrire. En lecture, les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes et d’illustrations associées, [C3 : de tableaux, de schémas ou autres formes de langage écrit], donnés sur supports traditionnels ou numériques ».

Pour la sixième, le programme du cycle 3 précise : « Il appartient donc à chaque professeur du collège d’identifier dans les programmes les éléments pour lesquels sa discipline contribue pleinement [...] à la construction des compétences en lecture et en écriture [...] ». On relèvera pour finir quelques exemples dans le programme des autres disciplines au cycle 3 et au cycle 4 : en langue vivante la compétence « Lire et comprendre », en histoire-géographie, la compétence « Comprendre un document », en sciences, la compétence « Exploiter un document constitué de divers supports » (C3), « Lire et comprendre des documents scientifiques » (Physique-chimie C4), « Lire et exploiter des données présentées sous différentes formes » (Sciences de la vie et de la terre C4).

Le programme de français prend en compte les deux grandes composantes de la lecture : l’identification des mots écrits et la compréhension, qui est elle-même une activité cognitive pluridimensionnelle. L’apprentissage du code, c’est-à-dire des correspondances entre phonèmes et graphèmes, a évidemment une place très importante au cycle 2. Comme l’indique clairement le nouveau programme de maternelle, cet apprentissage est préparé au cycle 1 par le développement de la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique et non par l’apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites réservé au CP. Le programme du nouveau cycle 2 se situe dans la continuité du programme de 2008, si ce n’est que l’allongement du cycle jusqu’au CE2 permet « les révisions nécessaires à la maîtrise du code et les entraînements pour parvenir à une réelle automatisation de l’identification des mots ». Le programme du cycle 3 demande en outre de consolider ces apprentissages pour les élèves qui en ont besoin, et de veiller notamment au développement d’une lecture fluide qui prenne en compte les groupes syntaxiques et les points de repère que constitue la ponctuation.

C’est surtout dans le domaine de la compréhension en lecture que les programmes marquent une évolution significative, d’une part en précisant les différentes habiletés que suppose la compréhension (qui était déjà présente dans les programmes de l’école élémentaire, en particulier dans celui de 2002, mais était limitée à des repérages linguistiques dans le programme de 2008), d’autre part en introduisant une continuité et une progressivité de la maternelle au collège dans ces apprentissages qui ne figuraient pas jusqu’ici dans le programme de français du collège. Dès la maternelle, en effet, les élèves sont amenés à écouter des histoires racontées ou des textes lus de manière à développer leurs capacités de compréhension et en particulier leur compréhension de l’écrit. De manière significative ensuite, les programmes des cycles 2, 3 et 4 ont choisi d’intituler « Lecture et compréhension de l’écrit » la partie consacrée à la compétence « Lire » et précisent les processus à mettre en œuvre pour comprendre. Ainsi, le programme du cycle 2 indique :

« La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. »

Le programme du cycle 3 demande que soit poursuivi cet apprentissage explicite de la compréhension. Les deux programmes détaillent dans la partie « Connaissances et compétences associées » du tableau « Lecture et compréhension de l'écrit » ce qu'il faut entendre par la mise en œuvre d'une démarche de compréhension et quelles connaissances il faut amener les élèves à mobiliser pour comprendre, tandis que celui du cycle 4 insiste sur la reconnaissance des implicites et sur les inférences à mettre en œuvre pour comprendre des textes qui vont en se complexifiant.

Les programmes introduisent ensuite, et c'est une nouveauté liée notamment au domaine 2 du socle, « Méthodes et outils pour apprendre », une dimension métacognitive dans les apprentissages : il s'agit en effet de développer chez les élèves la conscience des processus à mettre en œuvre pour comprendre, la capacité à identifier les difficultés rencontrées et à mobiliser des stratégies pour les résoudre, afin de leur permettre de devenir progressivement des lecteurs véritablement autonomes, conscients des enjeux de la lecture et capables d'y recourir pour répondre à leurs besoins. Le tableau « lecture et compréhension de l'écrit » prévoit ainsi au cycle 2 une entrée « Contrôler sa compréhension » et au cycle 3 « Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome » tandis que celui du cycle 4 demande d'apprendre à « Recourir à des stratégies de lecture diverses ».

Les programmes proposent enfin, dans la partie « Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève », un ensemble d'activités qui permettent d'apprendre aux élèves à construire la compréhension d'un texte et également à manifester cette compréhension, l'enjeu étant ici de rompre avec la pratique généralisée, et parfois exclusive, de l'école au collège, de questionnaires, trop souvent limités à du prélèvement d'information. Guidant et morcelant la lecture, de tels questionnaires ne développent pas chez les élèves la capacité à mettre en relation les informations pour construire une compréhension globale des textes et documents qui leur sont donnés à lire.

L'enseignement de la compréhension que prévoient les nouveaux programmes prend également en compte la diversité croissante des textes et documents que les élèves doivent lire et comprendre en avançant dans leur scolarité, la nécessaire adaptation de la démarche de compréhension en fonction de ces textes et documents et la pluralité des enjeux de la lecture. Dès le cycle 2, il est demandé de « pratiquer différentes formes de lecture ». Au cycle 3, à côté de l'entrée « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter », le programme fait figurer « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter », afin de développer la démarche de compréhension dans les différents enseignements qui font appel à la fois à du texte mais également à d'autres formes d'expression et de représentation, dont l'image. Les nouveaux programmes du cycle 3 et du cycle 4 insistent tout particulièrement sur la nécessité d'un apprentissage explicite de la compréhension des documents composites, c'est-à-dire des documents associant plusieurs formes d'expression (texte, image, schéma, tableau, graphique...). La complexité de ce type de documents (par exemple les doubles

pages de manuels), dont la lecture n'est pas linéaire, et qui demandent, pour construire leur signification, une mise en relation et une intégration d'informations de nature et de statut hétérogènes, était rarement prise en compte et leur compréhension faisait rarement l'objet d'un enseignement explicite. Avec le numérique, cette complexité s'accroît puisque les documents peuvent combiner du texte, de l'image et du son et être reliés par des hypertextes. Les programmes entendent donc rendre les enseignants attentifs à la manière dont on lit et comprend ce type de documents afin d'enseigner aux élèves des démarches et stratégies de compréhension adaptées.

Parmi les différentes formes de lecture auxquelles les nouveaux programmes demandent d'initier les élèves, la lecture littéraire occupe une place particulière, non seulement au collège, où le professeur de français est aussi un professeur de lettres spécialiste de l'enseignement de la littérature, mais également à l'école et notamment au cycle 3 où un volet intitulé « Culture littéraire et artistique » a été ajouté, à l'instar du cycle 4, afin de proposer non pas une liste d'œuvres, mais de grandes entrées et des questionnements qui orientent les choix de lecture et permettent des mises en relation de textes entre eux, ainsi que de textes et d'œuvres artistiques. Si l'enjeu est bien la construction d'une culture, comme c'était déjà le cas pour la littérature dans les programmes actuels, mais en insistant sur les liens à établir entre les œuvres, et si la capacité à établir ces liens est aussi ce qui permet la compréhension et l'interprétation, les nouveaux programmes ajoutent aux enjeux littéraires des enjeux de formation personnelle, des questionnements ouverts sur le monde et une conception de la lecture comme expérience à partager dans la classe. Prenant appui sur les recherches menées depuis une quinzaine d'années en didactique de la littérature sur la lecture littéraire, ils insistent sur la nécessité de partir de la réception des textes et des œuvres par les élèves, telle qu'elle peut se manifester, par exemple, dans des cahiers ou carnets de lecture, et de favoriser ainsi une appropriation subjective des textes lus. Cet investissement subjectif est nécessaire pour que la lecture fonctionne, en particulier dans le domaine de la fiction : c'est au lecteur en effet de remplir les « blancs » du texte en créant des images mentales et en faisant notamment appel à son expérience personnelle pour donner sens et cohérence à ce qu'il lit. C'est ensuite la confrontation dans la classe de ces différentes lectures singulières qui permet tout à la fois de résoudre des questions de compréhension et de mettre en évidence ce qui, dans un texte littéraire, peut faire l'objet de plusieurs interprétations. C'est ainsi également, dans les débats interprétatifs et dans les retours au texte sur lesquels ils prennent appui, que vont pouvoir se développer d'autres postures de lecture, plus attentives au fonctionnement des textes et sensibles à leurs effets esthétiques. Définie jusqu'ici essentiellement à partir de modalités de lecture (lecture analytique, lecture de l'œuvre intégrale) propres à l'enseignement secondaire, la lecture littéraire est présentée et définie dans les nouveaux programmes, et en particulier dans le programme de cycle 3 et ses éléments de progressivité, comme une compétence spécifique qui ne se résume pas à la « lecture de la littérature ». Cette compétence n'attend pas pour autant le cycle 3 pour se développer : elle est travaillée dès la maternelle et au cycle 2 dès lors qu'il s'agit de lire, comprendre et interpréter des textes qui mobilisent l'imaginaire, le travail sur le langage ou interrogent les expériences et les valeurs portées par la fiction.

Pour conclure, il faut insister sur le fait que les nouveaux programmes, davantage encore que les précédents, ne conçoivent pas la lecture comme une activité isolée mais la placent en interaction constante avec les autres activités langagières (compréhension et expression orale, écriture) et avec

l'étude de la langue. Le lien avec l'écriture y est tout particulièrement souligné et il s'agit tout autant d'écrire pour mieux lire que de lire pour mieux écrire, orientation dominante jusqu'ici. Non seulement il faut établir un continuum entre l'oral et l'écrit, en faisant notamment de la lecture orale entendue un moyen d'entrer dans les textes et de travailler sur leur compréhension, mais il faut considérer l'écrit comme un tout, et mettre à égalité, comme y invitent les programmes, lecture et écriture afin que les apprentissages se confortent et que les élèves développent les compétences de littératie nécessaires à l'accomplissement de la scolarité obligatoire et au-delà, à leur pleine participation à la vie de la cité.

Enfin, on l'aura compris avec la place faite à la lecture littéraire, la compréhension en lecture est inséparable de ses enjeux. On notera d'ailleurs que le programme d'enseignement moral et civique demande explicitement de prendre appui sur la littérature aussi bien pour développer la culture de la sensibilité que pour former le jugement et réfléchir sur les valeurs qui fondent notre société. Plus généralement, l'apprentissage de la compréhension ne peut en aucun cas se réduire à un entraînement qui perdrait de vue ce qu'on attend de la lecture, qu'il s'agisse d'apprendre, de se construire ou de réfléchir sur le monde. Toute approche qui la réduirait à un enseignement technique et négligerait de lui donner du sens pour les élèves courrait le risque d'apprentissages sans lendemains. C'est pourquoi, s'il faut enseigner la compréhension, comme le demandent les programmes, il faut aussi que les élèves ne considèrent pas la lecture comme la simple réponse à une demande scolaire et qu'ils en aient bien perçu la finalité et les enjeux.

**Les pratiques enseignantes
pour former des élèves lecteurs**

Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ?

Maryse Bianco

Laboratoire des sciences de l'éducation, université Grenoble Alpes

Introduction : de l'enseignement initial de la lecture à la compréhension des textes

Qu'est-ce que lire ? Le modèle simple de la lecture nous a habitués à considérer que la spécificité de la lecture résidait dans l'identification des mots. Dans ce modèle, l'objectif de la lecture est bien de comprendre ce qu'on lit mais la compréhension est non spécifique à la lecture ; les mécanismes et compétences sollicités sont identiques, que le texte soit lu, raconté ou encore transformé en une séquence vidéo. S'il peut paraître réducteur, ce modèle, a eu l'immense mérite de distinguer l'activité de lecture de son objectif et de susciter un ensemble de recherches qui ont permis de décrire les mécanismes de la lecture et de son apprentissage. Les connaissances acquises dans ce domaine ont constitué le cœur de la conférence de consensus organisée par le PIREF en 2003 et les conclusions qui en sont issues restent d'actualité. Le jury affirmait que « *Lire ce n'est pas deviner. Plus le lecteur est expert, moins il devine.* ». La compréhension du principe alphabétique est essentielle à l'apprentissage initial de la lecture ; il s'agit de comprendre que les mots sont composés d'unités plus petites et sans signification, et qu'à leur forme orale (*phonèmes*) correspondent à des formes écrites (*graphèmes*). Cet apprentissage doit conduire à l'automatisation des procédures de déchiffrage et de reconnaissance des mots et passe par un enseignement explicite et structuré des correspondances graphèmes-phonèmes dès le début du cours préparatoire pour permettre la construction des deux voies de la lecture (voie graphophonologique et voie orthographique). Par ailleurs, un entraînement systématique et prolongé est indispensable pour construire les automatismes y compris au-delà du cycle 2 lorsque les difficultés persistent. À ces conclusions de 2003, on peut rajouter que Les chercheurs considèrent aujourd'hui que :

- 1) l'identification des mots écrits nécessite l'activation de trois catégories d'informations : le *code orthographique* qui spécifie la séquence exacte des lettres composant un mot ; le *code phonologique* qui précise la succession des phonèmes ; et le *code sémantique* qui caractérise la signification des mots.
- 2) les deux voies de la lecture se développent simultanément et de manière interactive sous l'influence de la construction explicite des règles de correspondance graphophonologiques et de l'apprentissage implicite des régularités de l'orthographe. L'apprentissage de la lecture passe à la fois par un apprentissage implicite et un apprentissage explicite (voir encadré 1).

Bien entendu, la conférence de 2003 a fait une place à l'apprentissage continu de la lecture et à son objectif – comprendre –, mais le jury notait qu'à cet égard « *...les recherches sur l'acquisition du code sont plus développées que celles qui portent sur les difficultés de compréhension.* Il soulignait que si la compréhension doit s'enseigner, il était difficile de donner des indications claires sur la manière de s'y prendre, « *La compréhension peut et doit s'enseigner, (...). La difficulté est de l'ordre du comment*

faire ». Où en sommes-nous aujourd'hui ? Qu'avons-nous appris en ce qui concerne la compréhension en lecture et les effets des méthodes et des pratiques sur les apprentissages ?

L'apprentissage continu de la lecture : comprendre et apprendre en lisant

Le système scolaire français a appris à former des élèves déchiffreurs, mais tous ne deviennent pas pour autant des lecteurs experts (des lecteurs qui lisent et comprennent suffisamment bien pour être à même d'apprécier l'activité de lecture et d'apprendre à partir des textes qu'ils lisent). Les enquêtes de la Depp estiment à 20 % environ, le nombre d'élèves de 15 à 18 ans ne maîtrisant pas suffisamment la lecture pour participer activement à la vie scolaire puis sociale. La dernière enquête de l'OCDE (PISA 2012) montre que les écarts entre les meilleurs élèves et les plus faibles se sont creusés en même temps que s'est renforcée la relation entre les performances et le niveau socio-économique des familles. La dernière enquête Cedre (2015) confirme ces résultats pour la fin du collège alors qu'en fin d'école primaire, la proportion d'élèves en grande et très grande difficulté a été réduite entre 2009 et 2015 ; toutefois, les élèves scolarisés en éducation prioritaire restent significativement désavantagés.

Comment donc favoriser, pour le plus grand nombre, cet apprentissage continu de la lecture qui doit naturellement conduire à la compréhension et à l'acquisition de connaissances ?

Pourquoi est-il si difficile d'enseigner à comprendre ?

L'une des raisons provient sans doute de ce que pour le lecteur expert la compréhension revêt une forme d'évidence. Lorsque nous lisons, nous comprenons au fur et à mesure que nous prenons connaissance des mots écrits, sans que nous ayons, la plupart du temps à nous engager dans des raisonnements complexes. Ce sentiment d'évidence montre que comprendre un texte est une activité cognitive hautement intégrée au fonctionnement du lecteur/compreneur expert et masque que le sens ne découle pourtant pas simplement de l'identification des mots. En effet, la compréhension en lecture est une activité cognitive complexe et multidimensionnelle. Comprendre en lisant n'est jamais un phénomène qui peut se décrire de manière binaire mais qui s'inscrit au contraire sur un continuum qui va d'une absence de compréhension à une compréhension approfondie en passant par une compréhension juste littérale, comme l'illustre ces deux courts extraits :

1 : Un jour que le chevalier Guillaume traversait une forêt, il croisa une jeune fille sur un beau cheval noir...

2 : Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre....(Bourdieu, 1980).

Le premier extrait peut être compris sans presque y penser (de manière automatique) alors que le second donne à la plupart des lecteurs un sentiment de difficulté. Il est nécessaire de mobiliser notre

attention et de s'engager dans des raisonnements délibérés pour lier les expressions entre elles et parvenir à une idée suffisamment claire de ce que l'auteur exprime.

La compréhension en lecture : une habileté complexe et multidimensionnelle

La compréhension d'un texte sollicite dans un temps bref et souvent simultanément, quatre grandes catégories d'habiletés.

- **L'identification des mots** est un préalable et suppose que les mécanismes de reconnaissance des mots écrits soient construits et automatisés.
- **Les connaissances stockées en mémoire** : connaissances sur le langage et connaissances plus générales sur le monde. La compréhension démarre lorsque les mots reconnus activent les significations correspondantes dans notre mémoire lexicale ; celles-ci doivent être liées entre elles à l'intérieur de la phrase par le recours à nos connaissances relatives à l'organisation morphosyntaxique des énoncés. Les textes ont en outre une organisation originale non réductible à la somme des phrases qui les composent. Les lecteurs doivent apprendre à identifier les marqueurs de cette organisation au niveau microstructural (de la ponctuation à l'organisation des paragraphes) mais aussi, à un niveau macrostructural, pour reconnaître les propriétés argumentatives particulières aux types de textes. Au-delà des aspects langagiers formels, les textes traitent de thèmes particuliers ; il est nécessaire pour en extraire la signification de solliciter des connaissances plus larges, nos connaissances sur le monde.
- **Des habiletés propres au traitement des textes qui permettent la construction de la cohérence** : savoir établir des relations entre les idées exprimées dans les énoncés successifs. Les significations transitent en effet d'une phrase à l'autre et ces relations doivent être extraites du matériau linguistique ou inférées lorsque les relations inter-phrastiques ne sont pas explicitées. Le suivi des références et de l'enchaînement logique des arguments représentent deux aspects essentiels de ces traitements au fondement de l'élaboration d'une représentation cohérente.
- **Les capacités cognitives générales : la mémoire de travail et les capacités de raisonnement et de planification.** Les capacités limitées de notre système cognitif ne nous permettent pas d'analyser un énoncé en une fois, dès lors qu'il comprend plus d'une phrase ou plus de quelques propositions. L'extraction de la signification se fait donc petit à petit, au cours de cycles successifs et la mémoire de travail doit maintenir actives les informations qui viennent d'être lues pour les connecter avec celles qui seront lues dans l'énoncé suivant. Par ailleurs, tout lecteur expert **auto-évalue (ou contrôle) sa compréhension** : il sait à tout moment ce qu'il comprend ou ne comprend pas et initie, le cas échéant, des régulations au moyen de stratégies. Cette veille est fortement intégrée à l'activité du lecteur aguerri et, dans la plupart des cas, requiert peu de ressources attentionnelles, mais elle doit être apprise et développée chez les lecteurs débutants. Contrôler sa compréhension et utiliser des stratégies de compréhension sollicite les capacités de planification et de flexibilité (les *fonctions exécutives*) comme les capacités de *raisonnement* de l'individu.

Stratégies et automatismes de la compréhension

Comprendre un texte est une activité qui sollicite à la fois une activité délibérée, stratégique, et la mise en œuvre d'automatismes qui dépassent largement ceux de l'identification des mots. Le

développement de l'expertise en lecture suppose donc la construction d'habiletés spécifiques au traitement des textes que sont les habiletés de construction de la cohérence et la fluidité de lecture en contexte, définie comme la capacité de lire au rythme de la parole avec une prosodie adaptée. Une fois construites, ces habiletés sont les prédicteurs les plus importants de la performance de compréhension et deviennent des médiateurs entre les compétences élémentaires (le déchiffrage par exemple) et la capacité à répondre à des questions après la lecture.

On distingue 4 types de stratégies de lecture-compréhension :

- **les stratégies de préparation à la lecture** : identifier les objectifs de la lecture, explorer les différentes parties du texte, se poser des questions sur ce que l'on va lire, guider sa lecture en fonction des objectifs et des questions posées ;
- **les stratégies d'interprétation des mots, des phrases, et des idées du texte** essentielles à l'élaboration d'une représentation cohérente du contenu : comprendre les mots difficiles, faire des inférences, prendre des notes, repérer et utiliser la structure de textes ;
- **les stratégies pour aller au-delà du texte** permettent de connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur ; elles sont aussi impliquées dans la compréhension de l'implicite : se poser des questions (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?), auto-expliquer à haute voix, visualiser et utiliser des ressources externes au texte pour éclairer les points obscurs ;
- **les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse** de l'ensemble des informations lues : utilisation de guide de lecture, activité de résumé, évaluation des sources, analyse critique.

Les deuxième et troisième stratégies peuvent et doivent, avec l'expérience, être si fortement intégrées à l'activité de compréhension, qu'elles deviennent automatisées et ne font l'objet de traitements délibérés que lorsqu'un défaut de compréhension est détecté. Comme dans l'apprentissage initial de la lecture, la construction des automatismes de la compréhension procède d'apprentissages implicites, comme de l'automatisation de procédures apprises explicitement, grâce à un enseignement continu et un contact assidu avec les textes (voir encadré 1)

Apprentissage implicite et apprentissage explicite

L'apprentissage implicite est une forme d'apprentissage élémentaire très puissant qui survient sans intention d'apprendre de la part de l'individu, du simple fait de l'attention qu'il porte à son environnement. Sous l'effet de l'attention et de l'exposition répétée à une situation, les mécanismes associatifs d'activation et d'inhibition constitutifs du système cognitif, détectent les propriétés structurantes de la situation et permettent la formation en mémoire d'unités de connaissances, sans qu'il soit nécessaire de faire appel à un raisonnement explicite. L'apprentissage implicite conduit donc à des comportements adaptés (on parle de maîtrise comportementale) sans que l'individu ait conscience d'avoir appris, ni qu'il soit capable d'exprimer verbalement le contenu de ces apprentissages.

L'apprentissage explicite fait appel aux capacités réflexives et métacognitives de l'individu et conduit à la construction de connaissances verbalisables et manipulables de manière intentionnelle.

Les connaissances explicites peuvent être acquises directement, par l'enseignement par exemple. Ces connaissances s'accompagnent de l'élaboration de procédures qui, par leur emploi répété, seront automatisées

Les obstacles à la compréhension : langage oral, vocabulaire, lecture fluide et lecture stratégique

A partir du modèle simple de la lecture, on distingue quatre grandes catégories de lecteurs.

Les deux premières catégories regroupent la majorité des élèves et définissent des lecteurs convergents :

- **les normo-lecteurs** lisent et comprennent conformément à ce que l'on peut attendre d'eux en fonction de leur âge (et/ou niveau scolaire);
- **les lecteurs en difficulté générale de lecture** déchiffrent et identifient difficilement les mots, et comprennent également difficilement ce qu'ils lisent.

Les deux catégories suivantes caractérisent des lecteurs divergents :

- **les lecteurs faibles** déchiffrent et identifient difficilement les mots tout en comprenant relativement bien ce qu'ils lisent. Ils n'ont généralement pas de difficulté de compréhension à l'oral. Ce profil est caractéristique des enfants dyslexiques (environ 5 % d'une classe d'âge) dont les difficultés, maintenant bien repérées, concernent essentiellement l'acquisition des mécanismes de la lecture ;
- **les faibles compreneurs** qui déchiffrent et identifient les mots conformément à leur classe d'âge, mais comprennent mal ce qu'ils lisent (ils représentent entre 3 et 10 % des élèves selon les études). Ils ont aussi souvent des difficultés à comprendre à l'oral.

Les enfants et les adolescents qui comprennent mal ce qu'ils lisent éprouvent trois difficultés particulières qu'il est nécessaire de savoir identifier et analyser :

- **ils disposent de connaissances langagières moins étendues et moins approfondies** ; le vocabulaire, **son étendue** (le nombre de mots potentiellement connus par un individu) et **sa**

qualité (la richesse des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot), la maîtrise des structures syntaxiques, les capacités à comprendre, rappeler et produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école primaire et qui favorisent la compréhension en lecture dès le cours préparatoire mais aussi plusieurs années après. Des difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates mais aussi à plus long terme sur les performances de compréhension en lecture.

- **ils ne parviennent pas à une lecture suffisamment fluide des textes qu'ils lisent, malgré des capacités correctes d'identification des mots.**
- **Ils ont des difficultés à contrôler et réguler leur lecture.**

Évidemment, un même individu peut cumuler ces trois difficultés ou se trouver en échec sur l'une ou l'autre seulement.

L'enseignement continu de la lecture : lire et comprendre les textes

Former des lecteurs compétents consiste donc à **former des lecteurs fluides et stratégiques**. Tout l'enjeu de l'enseignement de la lecture, dès le cycle 2 et au-delà, est de développer, les capacités réflexives d'auto-évaluation, de régulation et d'analyse des contenus et, dans le même temps, les automatismes qui conduisent à une lecture fluide et à ce sentiment d'évidence de l'expert.

Les recherches appliquées à l'enseignement se sont fortement développées depuis 15 ans pour tenter de déterminer les pratiques les plus efficaces pour atteindre cet objectif. Ces travaux ont cherché à estimer et comprendre l'impact d'un dispositif ou d'une technique pédagogique et d'en établir les effets sur les apprentissages à partir de deux méthodes complémentaires : l'observation des pratiques des enseignants ou l'expérimentation de dispositifs (ou outils) particuliers, mis en relation dans tous les cas avec les progrès des élèves.

Ces recherches ont conclu qu'un enseignement efficace de la compréhension en lecture présente trois caractéristiques essentielles :

- **il doit être explicite (ou direct) et très structuré** au moins pour les élèves jeunes et tout au long de la scolarité pour ceux qui rencontrent des difficultés ;
- **il doit faire une place importante au langage oral** du fait de la continuité et de la parenté des mécanismes de compréhension utilisés.
- **il suppose un enseignement et une pratique continus tout au long de la scolarité obligatoire**

Enseigner les habiletés spécifiques de la compréhension : un enseignement direct (ou explicite)

L'enseignement direct (ou explicite)

Les recherches ont conclu à une plus grande efficacité des enseignants qui mettent en œuvre un enseignement direct, défini par un ensemble de six principes qui aboutissent à un enseignement très structuré dans lequel l'enseignant dirige l'activité de l'élève au moment où il aborde une nouvelle

notion pour transférer progressivement la responsabilité de la gestion de l'activité à ce dernier (voir encadré 2).

Les six caractéristiques de l'enseignement direct :

- **la révision journalière** : la leçon commence par 5 à 8 minutes de révisions des notions apprises précédemment ;
- **la présentation du nouveau matériel** : présenter et expliquer les nouvelles leçons (donner des exemples, poser des questions, réexpliquer), segmenter la présentation des notions nouvelles en étapes ;
- **la pratique guidée** : guider et superviser la mise en œuvre des nouvelles notions par les élèves (poser des questions, inciter l'élève à auto-expliquer comment ils s'y prennent pour répondre aux questions) ;
- **le feedback et les corrections** : corriger immédiatement les erreurs des élèves (réexpliquer, penser à haute voix pour donner à voir des arguments qui conduisent à la réponse) ;
- **le travail individuel** : temps d'exercices pour que l'élève s'entraîne à utiliser la notion apprise ;
- **révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles** : réactiver ce qui a été appris et favoriser l'automatisation.

L'enseignement explicite de stratégies de lecture :

L'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension représente un cas particulier de l'enseignement direct. On dispose aujourd'hui d'un corpus très abondant de recherches qui ont montré que cet enseignement améliore les performances des élèves à tous les niveaux de scolarité, particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

La caractéristique essentielle d'un enseignement explicite de stratégies **consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe**. Cette forme d'enseignement fait donc appel à la réflexion consciente de l'élève en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter. Cet enseignement propose également des moments d'entraînement afin que les mécanismes et les stratégies appris soient intégrés au bagage cognitif des élèves.

Par exemple, un enseignement explicite de stratégies avec des collégiens peut être conduit en deux phases :

1. **Apprentissage explicite de 4 stratégies (séances d'enseignement consacrées successivement à chaque stratégie) :**
 - **Avant la lecture** : que sait-on sur le sujet ? Qu'allons-nous apprendre de nouveau ?
 - **Pendant la lecture** : y a-t-il des passages difficiles ? Comment peut-on surmonter les difficultés ?
 - **Comprendre l'essentiel** : quel est le personnage, la chose ou l'endroit principal ? Quelle est l'idée principale (ou quelles sont les idées principales) ?
 - **Après la lecture, récapituler** : quelles questions poser pour montrer que l'on a compris les informations ? Quelles sont les réponses à ces questions ?

2. **S'entraîner dans le cadre d'un dispositif collaboratif** : au sein de petits groupes, chaque élève joue tour à tour un rôle qui lui est attribué avant l'exercice ; par exemple, un élève conduit la séance et joue le rôle de l'enseignant ou du leader, un autre prend en charge les stratégies de prélecture, un autre les stratégies à mettre en œuvre pendant la lecture, un autre sera rapporteur devant la classe du travail effectué par le groupe...

La question de l'oral

Le travail oral est incontournable pour plusieurs raisons :

- acquérir une lecture fluide nécessite un entraînement oral et permet de réduire les écarts entre les lecteurs à l'heure et les lecteurs en difficulté. Cela est particulièrement vrai pour les élèves en difficulté à l'école primaire et à l'entrée au collège.
- les mécanismes de la compréhension n'étant pas directement observables, l'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles.
 - Pour l'enseignant, la verbalisation de ses propres raisonnements permet de montrer et de guider l'élève vers l'appropriation des mécanismes. Les verbalisations des élèves lui permettent en retour d'avoir un regard sur ce qui est acquis et sur ce qui a encore besoin d'être renforcé et/ou révisé.
 - Pour l'élève, les verbalisations de l'enseignant offrent une perception directe de ce qu'est une expertise de lecture et de ce que sont les mécanismes et raisonnements qu'il doit solliciter lorsqu'il est lui-même engagé dans une lecture.
- La modalité orale permet en outre de développer la maîtrise du langage formel.

Pour être efficace et améliorer la compréhension, la discussion engagée doit posséder des caractéristiques précises. Elle doit être centrée sur l'analyse des textes et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.). Elle doit comprendre des questions incitant les élèves à réfléchir de manière approfondie au contenu du texte (Pourquoi ? Que pensez-vous de...? etc.) et à utiliser les stratégies de compréhension qu'ils connaissent (Quel raisonnement avez-vous suivi pour donner cette réponse ? Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? En relisant, est-ce qu'on peut trouver une information qui nous aidera à résoudre ce problème?). C'est donc évidemment, la qualité et le contenu du dialogue engagé qui importent.

Durée et simultanéité des enseignements

Il est désormais établi que toutes les habiletés concourant au développement de la compréhension de la lecture émergent très tôt, dès les premières années d'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle. Mais on sait aussi qu'elles se développent aussi sur un temps long, leur maîtrise n'étant souvent effective qu'à la fin de l'adolescence. En outre, certains secteurs du langage – le vocabulaire par exemple – évoluent tout au long de la vie en fonction notamment des opportunités de lecture. Ces constats ont conduit nombre d'auteurs à soutenir que **les mécanismes et procédures de la compréhension en lecture doivent être enseignées très tôt, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité, parallèlement à l'enseignement de la lecture –identification.**

Apprendre en lisant

Dès la troisième année de l'école élémentaire, les activités de lecture proposées dans le cadre scolaire ne concernent plus exclusivement la lecture pour elle-même, ni même la lecture pour comprendre, mais **elles représentent un support pour l'acquisition de connaissances nouvelles**. À mesure que l'on avance dans la scolarité, l'activité de lecture sollicite de plus en plus fortement, des capacités d'analyse, d'évaluation, de jugement et de comparaison, autrement dit, des raisonnements qui dépassent le cadre du traitement d'un texte unique.

La capacité à analyser des dossiers documentaires requiert la construction d'habiletés spécifiques. Il s'agit d'acquérir des stratégies dépendantes des objectifs assignés à la lecture (repérer une information dans un ensemble, comparer, exercer une réflexion critique sur les informations, synthétiser, etc.). Ces stratégies de lecture peuvent être très efficaces pour peu qu'elles soient apprises et intégrées par le lecteur. **Maîtriser ce type de lecture revêt une importance particulière pour l'enseignement continu de la lecture, et plus encore aujourd'hui, dans la mesure où les technologies de l'information proposent à chacun l'accès à une profusion d'informations** à partir de textes et documents multiples dans des « dossiers documentaires » gigantesques.

Conclusion

Depuis une quinzaine d'années, de nombreux travaux centrés sur l'analyse des dispositifs et méthodes d'enseignement favorables au développement de la compréhension en lecture se sont multipliés à travers le monde. Leurs résultats apportent quelques éléments saillants pour prévenir et pallier les difficultés que connaît dans ce domaine, une partie de plus en plus importante des jeunes français :

- **Comme l'apprentissage initial de la lecture, la maîtrise de la compréhension des textes est essentielle** pour parvenir à une lecture qui permette d'acquérir des connaissances et d'accéder à la culture, qu'il s'agisse de culture littéraire ou scientifique.
- Former des lecteurs qui comprennent les textes et documents auxquels l'école les confronte, suppose **d'aider les élèves à construire des compétences langagières adaptées ainsi que les habiletés spécifiques que sont la lecture contextualisée fluide et le traitement stratégique et autorégulé des textes.**
- **L'enseignement continué de la lecture doit faire une place privilégiée à la modalité orale et s'inscrire dans la durée.** Un enseignement précoce, en sensibilisant les enfants aux propriétés du langage formel et en favorisant sa maîtrise, permet de prévenir les difficultés en réduisant les écarts de préparation à la lecture.
- **Un enseignement structuré, systématique et explicite (ou direct) s'est révélé une méthode efficace pour promouvoir la fluidité comme la régulation stratégique de la lecture.** Cet enseignement fait appel à la réflexion et à l'utilisation d'activités de résolution de problèmes tout en proposant une confrontation progressive aux situations complexes et en intégrant l'idée que l'enseignement doit guider l'apprentissage et favoriser la construction des automatismes.

Les recherches conduisent aussi à pointer un aspect crucial pour l'enseignement, celui de la **différenciation**. On sait aujourd'hui que dès l'école élémentaire, les excellents et les très bons élèves tirent profit d'activités autonomes fréquentes alors que les élèves moyens et faibles ont besoin d'un guidage soutenu et prolongé de la part de leur enseignant. Des recherches supplémentaires sont cependant encore nécessaires pour proposer des modes d'actions adaptées à chacun.

Références

- Andreu, S., Dalibard, E. & Etève, Y., (2016). CEDRE 2003-2009-2015. Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons. *Note d'information n°20*. MEN-Depp.
- Bianco, M. (2010). La compréhension des textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 229-256). Bruxelles: De Boeck.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble: P.U.G.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- Dalibard, E., Fumel, S. & Lima, L. (2016). CEDRE 2015. Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie. *Note d'information n°21*. MEN-Depp.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2010). L'orthographe du français et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 257-272). Bruxelles : De Boeck.
- Fayol, M. (2014). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M., (Observatoire National de la Lecture) (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : O. Jacob.
- Gaonac'h, D. & Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Paris :Hachette Education.
- OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Paris : Editions OCDE.

L'effet des pratiques d'enseignement sur l'apprentissage initial de la lecture

Roland Goigoux

Laboratoire ACTé, Université Clermont Auvergne

Introduction : évaluer les pratiques d'enseignement de la lecture

Dans ce chapitre, nous présenterons une partie des résultats de la recherche que nous avons dirigée entre 2012 et 2016 avec le soutien de l'Institut français de l'éducation (IFé - ENS Lyon) et du ministère français de l'Éducation nationale. Nous analyserons l'influence de l'enseignement sur les premiers apprentissages de la lecture (identification des mots et compréhension des textes) à l'issue de l'observation des pratiques de 131 enseignants et de l'évaluation des compétences de 2507 élèves au début et à la fin du cours préparatoire (CP). Le rapport complet, consultable en ligne (Goigoux, Dir., 2016), a été rédigé par quarante-cinq enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, en psychologie, en sciences du langage et en littérature⁴.

Notre objectif était d'identifier les caractéristiques didactiques des pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages des élèves en lecture et en écriture au cours préparatoire (première année primaire) : la planification de l'enseignement, le temps passé aux différentes tâches proposées aux élèves, les dosages hebdomadaires et annuels entre les domaines d'activité, les compétences que les enseignants visent en priorité, les modalités pédagogiques qu'ils retiennent...

Notre méthodologie, basée sur le postulat que l'on peut apprendre de la diversité des situations (Duru-Bellat et Mingat, 1998), est écologique au sens où nous étudions l'activité des enseignants dans les conditions ordinaires d'exercice de leur métier : les pratiques ne sont pas transformées par le dispositif de recherche (Van Damme et coll., 2009). Elle se distingue donc de l'approche expérimentale dans laquelle ce dispositif provoque un changement dont on évalue l'impact (Dehaene, 2011 ; Gentaz et coll., 2013). Ces deux paradigmes de recherche sont complémentaires et permettent, l'un comme l'autre, d'aboutir à des conclusions valides sur le plan scientifique (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015).

⁴ Pour réaliser les observations dans toutes les classes, au même moment de l'année et à trois reprises, nous avons mobilisé plus de 190 enquêteurs : 60 enseignants-chercheurs de treize universités françaises, des enseignants docteurs ou doctorants, des conseillers pédagogiques en activité mis à disposition par l'Éducation nationale, des enseignants ou formateurs à la retraite. Pour évaluer les élèves individuellement au début et à la fin de l'année, une centaine d'étudiants (en psychologie et en sciences de l'éducation) ont été embauchés (financement DGESCO - MENESR) et formés par l'équipe de chercheurs.

Notre étude est basée sur l'observation longue – pendant trois semaines (une par trimestre) – de toutes les activités d'enseignement de la lecture et de l'écriture menées dans les 131 classes, soit 400 semaines observées et 3 000 heures de classe filmées. Nous avons complété nos observations par des relevés de traces écrites (affichages, cahiers), des questionnaires et des entretiens. Nous avons dressé l'inventaire des tâches successivement proposées aux élèves, c'est-à-dire ce que les maîtres demandaient à leurs élèves de faire. Nous avons analysé le temps dédié à ces différentes tâches (cf. infra tableau n° 1) et leurs modalités de réalisation : individuelle ou collective, présence ou absence du maître, supports, types de textes, différenciation, explicitation, etc. Le grain d'analyse est exceptionnellement fin pour une étude quantitative d'une telle ampleur puisque chaque séance a été découpée en une suite de tâches : l'unité de codage est en moyenne de 5 minutes (entre 1 et 10 minutes dans 95 % des cas). Nous avons ainsi pu reconstituer de manière fiable⁵ l'offre d'enseignement faite aux élèves de CP. Nous savons donc aujourd'hui à quoi ils passent leur temps en classe, quelles occasions d'apprendre leur sont offertes, et dans quelles conditions.

Tableau n°1 : Typologie des 31 types de tâches d'enseignement groupés en 5 ensembles

<p>PG : Phonographie</p> <p>PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)</p> <p>PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème</p> <p>PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)</p> <p>PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes</p> <p>PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes</p> <p>L : Lecture</p> <p>L1. Lire silencieusement</p> <p>L2. Reconnaître un mot entier</p> <p>L3. Déchiffrer un mot</p> <p>L4. Lire à haute voix</p> <p>L5. Écouter la maîtresse / le maître lire à haute voix</p> <p>C : Compréhension</p> <p>C1. Définir ou expliciter une intention de lecture</p> <p>C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses</p> <p>C3. Décrire, commenter une illustration</p> <p>C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale</p> <p>C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne</p> <p>C6. Rendre explicite une information implicite</p>	<p>C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations</p> <p>C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)</p> <p>C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension</p> <p>E : Écriture</p> <p>E1. Calligraphier</p> <p>E2. Copier (avec modèle)</p> <p>E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)</p> <p>E4. Écrire sous la dictée</p> <p>E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées</p> <p>E6. Produire en dictant à autrui</p> <p>E7. Produire en encodant soi-même</p> <p>E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...)</p> <p>E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.</p> <p>EL : Étude de la langue</p> <p>EL1. Lexique</p> <p>EL2. Syntaxe</p> <p>EL3. Morphologie</p>
---	--

⁵ Une vérification *a posteriori* des accords inter-juges a été réalisée par Jérôme Riou dans sa thèse de doctorat. Ces accords se situent entre 84 % et 94 % pour les cinq blocs définis dans le tableau n 1.

Pour identifier des relations causales entre les pratiques des maitres et les apprentissages des élèves, nous avons procédé à des analyses statistiques basées sur les modèles multiniveaux utilisés dans la plupart des travaux consacrés à l'évaluation de l'efficacité des pratiques ordinaires (Attali et Bressoux, 2002 ; Bressoux, 2007 ; Dumay et Dupriez, 2009).

Les pratiques enseignantes constituent les variables-cibles de notre étude, celles dont nous voulons mesurer les effets. Afin d'isoler ces effets, nous neutralisons les autres facteurs qui exercent une influence sur les performances enfantines : les caractéristiques socio-démographiques des élèves et les caractéristiques des contextes de scolarisation (caractéristiques de la classe et de l'enseignant). Nos analyses statistiques permettent donc de dégager ce qui, dans les différences de performances finales, peut être imputé aux pratiques d'enseignement après avoir contrôlé l'impact des autres facteurs.

L'ampleur de l'effet-classe

Nous avons évalué les performances des élèves en distinguant trois grands blocs de compétences qui correspondent aux exigences de l'école primaire : la maîtrise du code alphabétique, la compréhension de textes et l'écriture (production écrite et orthographe). Nos résultats montrent que ces performances, à la fin du CP, dépendent surtout des compétences dont ils disposaient à l'entrée.

Tableau n°2 : Contribution des caractéristiques des élèves à l'explication de leurs différences de progrès au CP

	Élèves	
	Niveau initial	Caractéristiques socio-démographiques
Pourcentage de variance totale expliquée	53 %	5,2 %

Lecture : le niveau initial des élèves explique 53 % de la variance totale des performances.

Cependant, ce qui se passe en classe a une influence non négligeable, plus forte que les caractéristiques socio-démographiques au cours de la même année. Nos analyses multiniveaux ont permis d'estimer cet effet de l'appartenance à une classe en raisonnant à caractéristiques et niveau initial des élèves donnés. Il correspond à la part de variance inter-classes inexpliquée par les caractéristiques personnelles des élèves (niveau initial et caractéristiques socio-démographiques). Cette part de variance inter-classes inexpliquée représente 8,06 % de la variance totale pour le score global. Elle représente aussi :

- 7,21 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de code,
- 5,35 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de compréhension autonome,
- 4,41 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de compréhension de textes entendus
- 11,05 % de la variance totale des performances pour l'épreuve de l'écriture

L'effet de l'appartenance à une classe est donc différent selon les compétences évaluées : il est plus fort en écriture qu'il ne l'est en compréhension (autonome ou de textes entendus). Autrement dit, les performances finales des élèves sont plus fortement influencées par ce qui se passe en classe dans le domaine de l'écriture que dans celui de la compréhension de textes écrits.

Le faisceau d'indices dont nous disposons nous permet de formuler deux hypothèses explicatives. Selon la première, les performances en compréhension dépendent plus du bagage linguistique et culturel des élèves (donc des pratiques éducatives familiales) que celles relevant du domaine de l'écriture, plus directement dépendantes de l'enseignement scolaire. Construites progressivement depuis la prime enfance, les compétences en compréhension sont donc moins facilement influençables par l'action pédagogique. Selon la seconde, les pratiques didactiques des enseignants sont plus robustes, c'est-à-dire mieux définies, mieux outillées et plus intensives en écriture qu'en compréhension.

Lorsque nous avons dressé la liste des 131 classes de notre échantillon ordonnées en fonction de leur efficacité moyenne, nous avons pu constater que les écarts entre les classes étaient minimes, probablement parce que les enseignants étaient tous expérimentés et que tous, nous l'avons vérifié, savaient instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. Il est important de rappeler ici que les conclusions de notre étude ne portent que sur des maîtres ayant au moins trois ans d'expérience au cours préparatoire (8 ans en moyenne) : elles pourraient être différentes avec des débutants.

Nos calculs nous ont permis de repérer une quarantaine de classes qui se distinguent significativement des autres et nous avons constaté que ce ne sont pas les mêmes classes qui sont les plus efficaces dans tous les domaines d'enseignement. Il en va de même pour les classes les moins efficaces.

L'influence des pratiques d'étude du code sur les performances des élèves

Nous allons présenter quelques caractéristiques des pratiques observées puis, à chaque fois, leurs effets sur les performances finales des élèves (*pour chaque rubrique, ces effets seront signalés par une puce carrée*).

Les durées hebdomadaires des tâches d'enseignement

Tout au long de l'année, les maîtres de cours préparatoire consacrent, chaque semaine, beaucoup de temps à l'étude du code alphabétique c'est-à-dire à la combinatoire (81 minutes) et au déchiffrement de mots (18 minutes), soit 1h39min en moyenne. Cette durée hebdomadaire est plus importante au premier trimestre puis elle diminue au deuxième et au troisième trimestre. Si l'on ajoute les tâches d'écriture au cours desquelles les élèves encodent les unités orales (54 minutes), on constate que l'étude du code au sens large (encodage + décodage) occupe plus de 2h30min par semaine. Les différences inter-classes sont toutefois très importantes puisque les 25 % des enseignants qui y consacrent le plus de temps en font deux fois plus que les 25 % qui y passent le moins de temps.

En moyenne, 38 minutes par semaine sont dédiées à la lecture à haute voix mais, ici encore, les disparités inter-classes sont importantes, l'écart-type étant de 18 minutes. Au total, les élèves consacrent donc 3h11min – soit 43 % du temps hebdomadaire de lecture-écriture (7h22min en moyenne) – à mettre en relation les unités de l'écrit avec celles de l'oral. Cet ensemble d'activités

centrées sur le code alphabétique est, de loin, celui qui occupe le plus de temps d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, ce qui contredit les discours médiatiques sur une prétendue absence d'enseignement du B-A-BA.

- Nous n'avons identifié aucun effet sur les performances finales des élèves des variables caractérisant le temps passé à l'étude du code pris dans sa globalité, ni en valeur absolue, ni en proportion.
- Nous avons constaté cependant un effet positif du temps alloué à la lecture à haute voix.

Le temps consacré à cette activité exerce une influence significative et positive sur les performances en code, plus particulièrement celles des élèves faibles en code au début du CP. Cette influence croît jusqu'à une durée maximale de 55 minutes par semaine mais la différence est significative à partir de 30 minutes.

- Nous avons aussi mis en évidence un effet positif du temps passé aux tâches d'encodage.

Nous avons construit plusieurs variables pour rendre compte des tâches d'encodage, c'est-à-dire des moments où les élèves transcrivent un énoncé oral en un énoncé écrit, quelle que soit la taille des unités linguistiques manipulées (syllabes, mots, phrases, textes). Deux tâches d'encodage exercent une influence positive sur les performances finales des élèves : le temps consacré à l'écriture sous la dictée (c'est le maître qui choisit ce qui doit être écrit) et celui consacré à l'encodage autonome (ce sont les élèves qui choisissent) exercent une influence significative et positive sur les performances des élèves en lecture-décodage. L'effet croît jusqu'à une durée maximale de 39 minutes par semaine pour l'écriture sous la dictée, et de 35 minutes par semaine pour l'encodage autonome. Si les élèves initialement faibles ne profitent pas de manière significative du temps alloué aux activités d'encodage autonome, ils sont ceux qui, en revanche, bénéficient le plus de l'allongement des tâches d'écriture sous la dictée.

La planification de l'enseignement du code

À de rares exceptions près, les enseignants de cours préparatoire commencent dès le début de l'année à enseigner de manière explicite les correspondances graphophonémiques (CGP). Les CGP choisies sont, à peu de choses près, celles que recommandent les psycholinguistes (par exemple Sprenger-Charolles 2011) à partir d'une analyse des fréquences et des régularités des unités linguistiques du Français. À la mi-novembre, ils en ont déjà fait étudier, en moyenne, 11,4 CGP (écart-type = 4,2). Ceux qui adoptent le tempo le plus lent (un écart-type sous la moyenne, soit 21 maîtres sur 131) en ont enseignées seulement 7 ou moins de 7.

- Nous avons identifié plusieurs effets de la vitesse d'étude des correspondances graphophonémiques au début du CP.

Un tempo rapide s'avère bénéfique aux apprentissages des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou de 15 CGP étudiées au cours des neuf premières semaines. Les élèves initialement faibles progressent davantage en code lorsque le tempo est compris entre 12 et 14. Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture.

Ce résultat est contre-intuitif pour bon nombre d'enseignants qui considèrent qu'il ne faut pas aller trop vite dans l'étude du code afin de ne pas pénaliser les élèves initialement peu performants. Nous montrons le contraire : lorsque ces derniers n'ont pas suffisamment d'éléments à leur disposition pour réussir à décoder les écrits proposés en classe, ils progressent moins. Le choix d'un tempo

rapide est bénéfique car il accroît la clarté cognitive des élèves et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux. En leur proposant des tâches de déchiffrage à leur portée, les enseignants multiplient les occasions de réussite, mobilisent leur attention et leur mémoire tout en développant leur sentiment de compétence.

Approche phonémique et approche graphémique

La moitié des enseignants privilégie une entrée phonémique : ils procèdent à un travail d'analyse phonologique avant d'introduire les graphèmes qui correspondent aux phonèmes étudiés. L'autre moitié introduit simultanément les graphèmes et leurs valeurs sonores conventionnelles (approche graphémique).

- Nous n'avons identifié aucun effet de cette variable.

Le choix des manuels

Notre échantillon est composé de 40 enseignants (31 %) qui n'emploient pas de manuel. Les 91 restant (69 %) utilisent une trentaine de manuels différents. 66 enseignants (50 %) se servent de manuels relevant d'une approche que nous qualifions d'intégrative⁶, 12 (9 %) d'un manuel relevant d'une approche phonique, essentiellement basée sur l'enseignement des correspondances phonographiques en partant du phonème. 13 (10 %) utilisent un manuel relevant d'une approche syllabique, basée sur un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques (en partant des graphèmes) excluant toute mémorisation de mots entiers et ne proposant aux élèves que des textes constitués de graphèmes préalablement étudiés.

Nous avons pu vérifier que la planification de l'étude du code varie selon le type de manuel choisi. Les maîtres qui s'appuient sur des manuels syllabiques se distinguent de leurs collègues en proposant une étude des correspondances graphophonémiques plus rapide que la moyenne (13,8 CGP). Ils n'ont cependant pas le monopole du tempo rapide, retenu également par les 10 utilisateurs de *À l'école des albums*, un manuel intégratif (14,6 CGP).

Les enseignants qui adoptent un tempo rapide sont également ceux qui proposent les textes les plus fortement déchiffrables mais, sur ce plan, les manuels syllabiques arrivent nettement en tête (64 % de graphèmes déchiffrables en moyenne).

- Nous n'avons identifié aucun effet du manuel.

Nous n'avons trouvé aucun effet associé aux choix des manuels lorsque nous les avons groupés en six ensembles (approche intégrative, approche syllabique, approche phonique, etc.) ou en trois (sans manuel / approche intégrative / approche centrée sur l'étude du code, c'est-à-dire approches

⁶ Leurs auteurs des manuels intégratifs proposent de combiner, tout au long de l'année, étude explicite et systématique des correspondances graphophonologiques, écriture et production de textes, compréhension de textes et acculturation. Leur démarche repose sur l'étude de fictions issues d'albums de la littérature de jeunesse, intégrées ou non dans le manuel, parfois raccourcies et souvent découpées en épisodes. Ils visent la construction d'un univers culturel et sont à la recherche d'interactions entre compréhension des textes et étude du code. Ils proposent souvent des lectures documentaires en parallèle.

phoniques et syllabiques confondues). Autrement dit, la variable « Manuel » ne permet pas d'expliquer les différences d'efficacité entre enseignants. Probablement parce que les maîtres expérimentés ne suivent pas le mode d'emploi des manuels qu'utilisent leurs élèves et qu'ils en font des usages différents : ils ne proposent pas des tâches identiques, ni par leur nature, ni par leur durée, ni par leur planification, ni par leurs modalités de réalisation.

Le choix des textes supports aux séances de lecture collective de textes

Selon l'approche méthodologique qu'ils adoptent, les enseignants choisissent les textes supports pour les séances de lecture collective en fonction de critères différents : certains privilégient l'intérêt des récits, d'autres les correspondances graphophonémiques que les textes contiennent et permettent d'étudier. Entre ces deux logiques, nous avons observé une grande diversité d'intermédiaires et de compromis. Si l'on prend en considération le nombre et la nature des correspondances préalablement enseignées, on constate que les élèves sont mis face à des textes plus ou moins déchiffrables. Au début de la dixième semaine, les textes qui leur sont proposés comportent en moyenne 43 % de graphèmes déchiffrables, au sens de préalablement étudiés. Mais, d'une classe à l'autre, ce pourcentage varie de 11 % à 76 %. L'activité intellectuelle demandée aux élèves, qu'elle soit individuelle et collective, n'est donc pas du tout la même ; les uns peuvent mobiliser des connaissances enseignées, les autres sont livrés à eux-mêmes ou dépendants des lecteurs les plus avancés de la classe.

- L'effet des caractéristiques des textes supports aux lectures collectives de textes

Deux résultats principaux sont à retenir bien que les effets observés s'exercent à des seuils différents selon les publics d'élèves.

- Les enseignants qui proposent des textes trop peu déchiffrables (taux inférieurs à 29 %) sont moins efficaces que leurs collègues si l'on examine la performance globale des élèves en lecture et en écriture.
- Ceux qui font lire des textes comprenant plus de 57 % de graphèmes déchiffrables sont plus efficaces avec les élèves initialement faibles en code.

Ce constat pourrait avoir des conséquences sur le choix des textes supports aux lectures collectives et encourager les enseignants ou les auteurs de manuels à y être plus attentifs s'ils veulent que les élèves puissent déchiffrer une part plus importante des textes étudiés. Il valide l'option prise par certains enseignants qui choisissent les textes en fonction des correspondances graphophonémiques qui les composent et invalide l'option de ceux qui fondent exclusivement leur choix sur leur contenu sémantique, affectif, symbolique ou culturel. À condition évidemment, nous le verrons plus loin, que les premiers ne réduisent pas leur enseignement de la compréhension aux seuls textes que les élèves peuvent déchiffrer seuls : ces supports, parce qu'ils sont souvent trop brefs, trop simples ou peu cohérents, ne stimulent pas suffisamment le développement des compétences lexicales, syntaxiques et inférentielles.

Les seconds ont probablement tort d'assigner trop d'objectifs différents à une seule et même situation didactique, celle de la découverte de textes. Quelques-uns déclarent qu'ils tentent en toutes circonstances « d'articuler le code et le sens », au point de s'interdire de choisir des supports différents pour atteindre des objectifs différents. Ils s'efforcent alors d'enseigner simultanément les correspondances graphophonémiques, d'apprendre aux élèves à identifier des mots en contexte

(phrases) et de développer leurs stratégies de compréhension des textes. En voulant tout faire en même temps et sur le même support, ne prennent-ils pas le risque de tout faire mal ?

Quelles alternatives proposer ?

Une alternative serait de distinguer trois ensembles de tâches reposant en partie sur des supports écrits distincts et les proposer séparément aux élèves : 1) l'enseignement de la compréhension – basé sur la lecture à haute voix par l'enseignant et l'étude guidée – de récits psychologiquement et culturellement pertinents ; 2) l'articulation décodage / accès à la signification sur des supports adaptés, moins complexes (notamment du point de vue lexical), en privilégiant le niveau phrastique (syntaxe) lors des moments de découverte de texte ; 3) l'enseignement des correspondances graphophonologiques sur des supports *ad hoc*. (Le deuxième et le troisième ensembles peuvent sans doute reposer sur les mêmes supports dès que les élèves savent suffisamment déchiffrer.)

Cette proposition peut être étayée par d'autres résultats de notre étude, par exemple ceux qui montrent que les compétences en décodage, pour importantes qu'elles soient, n'épuisent pas l'explication des différences interindividuelles en lecture-compréhension à la fin du CP. Nous avons en effet réalisé des analyses de régression pour expliquer la qualité de la lecture autonome que nous avons évaluée à la fin du CP à l'aide d'un test original nécessitant un traitement approfondi de l'implicite. Trois variables permettent d'expliquer les résultats des élèves : la qualité du décodage (0,43), les habiletés phonologiques (0,14), la compréhension de textes entendus (0,31). Autrement dit, pour la troisième variable, mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls. Si l'importance de l'influence du décodage sur la compréhension en lecture autonome est connue depuis longtemps, celle des compétences en compréhension de textes entendus est rarement prise en compte. Son poids très élevé (les trois quarts de celui du décodage) justifie pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix, au cours préparatoire comme en maternelle.

L'influence des pratiques d'enseignement de la compréhension sur les performances des élèves

Quelles sont les caractéristiques des pratiques observées et leurs effets sur les performances finales des élèves ?

Les durées hebdomadaires des tâches d'enseignement

Nos premières analyses ont porté sur le temps global alloué par les maîtres à l'enseignement de la compréhension puis, plus spécifiquement, sur le temps accordé à chacune des neuf sous-tâches que nous avons répertoriées plus haut. Plusieurs constats ont pu être dressés. Le temps alloué à la compréhension est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code ou à l'écriture puisqu'il n'occupe, en moyenne, que 68 minutes par semaine soit 15,5 % du temps global d'enseignement du Lire-Écrire. Notons aussi qu'il existe une très forte disparité inter-classes : il passe du simple au nonuple entre les déciles extrêmes.

Tout au long de l'année, il est très inégalement réparti entre les neuf types de tâches (C1 à C9).

- Les tâches écrites et individuelles (C8), surtout destinées à montrer qu'on a compris, occupent une part importante : 25 minutes en moyenne par semaine.
- Les tâches orales qui portent sur l'élaboration du sens (C3 à C7⁷) dépassent à peine 30 minutes en moyenne par semaine.

Certaines de ces tâches orales n'ont jamais été observées dans près de la moitié des classes. C'est le cas de celles visant à apprendre aux élèves à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte en produisant des inférences (C6) et à proposer, débattre ou négocier une interprétation (C7). 8 minutes seulement leur sont consacrées en moyenne par semaine.

Bref, l'enseignement explicite de la compréhension est bien le parent pauvre de la pédagogie de la lecture au cours préparatoire.

- Nous n'avons pas identifié d'effet de la durée cumulée des tâches de compréhension.

Autrement dit, il ne suffit pas que les maîtres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour améliorer les performances des élèves. Cependant, si cette durée va *crescendo* au cours de l'année scolaire, les performances en lecture autonome des élèves initialement faibles en compréhension s'améliorent.

- L'effet le plus net est celui du temps accordé à l'étude de la langue, notamment du vocabulaire.

Les élèves faibles au départ qui bénéficient d'un enseignement du lexique progressent en compréhension de textes entendus tandis que c'est l'étude de la morphologie qui influence positivement les résultats en compréhension autonome.

- Nous avons identifié plusieurs effets liés à la planification de l'enseignement.

Malgré le peu de temps global accordé à la compréhension et compte tenu de la forte variabilité interindividuelle entre enseignants, nous avons constaté que les maîtres qui recourent aux tâches orales (C1 à C7) de manière constante tout au long de l'année, tout comme ceux qui accroissent le temps qu'ils leur accordent au fil des trimestres provoquent, à la fin du CP, des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus chez les élèves initialement faibles et intermédiaires.

- Nous avons enfin identifié un effet global positif des pratiques d'acculturation à l'écrit (recours à la littérature de jeunesse, appuis sur de nombreux textes narratifs, fréquentation des lieux de lecture, etc.).

Le nombre de livres lus en classe en particulier a une influence positive en compréhension de textes entendus.

Enseigner la compréhension sans attendre que les élèves maîtrisent le code

Dans notre première partie, nous avons souligné la faible influence de l'enseignement sur les performances des élèves en compréhension. Nous avons aussi constaté que, même si certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres, les performances de nombreux élèves restent faibles à la

⁷ Décrire, commenter une illustration - Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale - Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne - Rendre explicite une information implicite - Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations.

fin de CP et à la fin du CE1 : 40 % d'élèves n'ont pas obtenu la moyenne à nos épreuves de compréhension de textes, que ceux-ci soient lus ou entendus par eux.

Pour expliquer ce résultat, on invoquera le faible temps passé à cet enseignement. On ajoutera aussi que les techniques didactiques et le choix des tâches ne sont pas les meilleurs. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les pratiques que nous avons décrites à celles qui ont fait la preuve de leur efficacité (cf. les textes rédigés par Maryse Bianco et par Sylvie Cèbe). Quelles sont ces pratiques ? Les enseignants qui les mettent en œuvre prennent soin, pour chaque texte, de guider fortement la construction conjointe du sens : ils organisent et dirigent de nombreuses discussions, tout en sollicitant une participation active de leurs élèves. Ils expliquent le vocabulaire (mots et expressions, connaissances encyclopédiques) et vérifient qu'il est acquis. Ils apprennent aux élèves comment construire une représentation mentale cohérente en les amenant à s'interroger sur les relations référentielles et logiques. Ils les incitent systématiquement à produire des inférences au cours de la lecture. Ils les aident ainsi à saisir que, pour bien comprendre, il faut non seulement lier les informations entre elles mais aussi avec leurs propres connaissances. On sait, en effet, que cette compétence peut se développer très tôt et s'avère particulièrement importante puisqu'elle permet aux enfants qui en disposent de mieux mémoriser et de mieux comprendre les histoires qu'ils entendent ou regardent à la télévision. Plusieurs recherches montrent aussi que la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte, laquelle exige, tout au long de la lecture, un effort conscient facilité par la réalisation de synthèses provisoires. Le rappel de texte et la construction de résumés verbaux ou visuels des textes, quand ils sont réitérés régulièrement, sont à l'origine d'importants progrès. Ces techniques offrent d'autres moyens de créer le résumé des informations importantes, de les lier en un tout cohérent et de les mémoriser. Elles complètent les résumés oraux et les reformulations particulièrement utiles pour vérifier leur compréhension au fil de la lecture. Enfin on sait que les élèves qui savent mobiliser et réguler les stratégies qu'ils ont apprises et évaluer la qualité de leur compréhension en cours de lecture et à la fin de celle-ci sont plus performants que les autres.

Bon nombre de ces ingrédients cruciaux inventoriés ci-dessus ne sont pas intégrés par la moitié des maîtres que nous avons observés et le sont très peu par les autres. C'est d'autant plus regrettable que les recherches synthétisées à l'occasion de la conférence de consensus montrent que les progrès en compréhension sont fortement liés au caractère explicite des pratiques d'enseignement et que cet effet est d'autant plus marqué que les compétences des élèves sont faibles au départ. Quand les élèves passent beaucoup de temps à traiter des tâches de lecture de manière autonome, en l'absence du professeur, les écarts d'efficience se creusent y compris quand ces tâches sont centrées sur le sens : lecture silencieuse, réalisation d'exercices et décodage de mots non familiers. Or, c'est précisément ce que nous avons constaté dans notre enquête.

En conclusion, nous devons nous interroger sur les raisons qui conduisent trop d'enseignants à ne pas mettre en œuvre un véritable enseignement de la compréhension dès le cours préparatoire. Est-ce parce que celui-ci est peu gratifiant ? Contrairement à celui du code, ses effets ne se mesurent pas à court terme et sont difficiles à évaluer. Est-ce parce que certains font de la maîtrise du code un préalable et diffèrent l'enseignement de compréhension aux années ultérieures ? Cela pourrait sembler paradoxal si l'on considère que 50 % d'entre eux utilisent des manuels se référant à une approche « intégrative » qui sont censés faire une place importante à cet enseignement. Or, l'utilisation de ce type de manuel, nous l'avons constaté, ne les conduit pas à consacrer plus de temps ou plus d'attention à la compréhension. Elle les encourage plutôt à utiliser les mêmes

supports pour l'étude du code et pour l'enseignement de la compréhension : des textes courts, relativement déchiffrables, qui posent peu de problèmes de lexique, de syntaxe et partant, de compréhension. Il n'est donc pas surprenant que les progrès de leurs élèves soient limités en ce domaine.

Amorcé en maternelle mais abandonné au CP, on peut qualifier de discontinu l'enseignement de la compréhension de textes. Notre étude nous incite à recommander aux professeurs des écoles de ne plus attendre que les élèves maîtrisent le code pour entreprendre cet enseignement. Pour notre part, nous collaborerons avec eux à la fabrication de nouveaux outils assumant une dissociation partielle des supports et des activités dédiés à l'enseignement du code et à celui de la compréhension.

Pour qu'il continue, comme le souhaite le comité scientifique de la conférence de consensus, l'enseignement de la compréhension doit d'abord commencer.

Bibliographie

Attali, A et Bressoux, P (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. En ligne : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/HCEE.pdf> (consulté le 16/07/2016).

Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et Didactique*, n° 1 (2), p. 73-88.

Dumay, X et Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*. Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat M. & Mingat A. (1998). Vérification et falsification dans la recherche en éducation ». In C. Hadji et J. Baillé (Eds), *Recherche et éducation* (pp. 161-190). Bruxelles : De Boeck Université.

Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Colé, P., **Theurel, A.** & Gurgan, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites. *ANAÉ*, 123, 172-181.

Goigoux, R., Jarlégan A. & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques ». *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.

Goigoux, R. (Dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche en ligne sur le site de l'École normale supérieure de Lyon : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

Sprenger-Charolles, L. (2011). Annexe « Entraînement au décodage » In Stanislas Dehaene (dir.) (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

Van Damme J., Opdenakker M., Van Landeghem G., De Fraine B., Pustjens H. & Van de Gear E. (2009). Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement. In X. Dumay & V. Dupriez (éds), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp.19-34). Bruxelles : De Boeck.

Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire ?

Sylvie Cèbe

Laboratoire Activité, Transmission, Connaissance, Éducation

ESPE Clermont-Auvergne – Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2

Il y a treize ans, le jury de la conférence de consensus « lecture » jugeait que si les différentes recherches présentées permettaient de décrire de façon robuste les composantes de l'apprentissage de la lecture, elles étaient beaucoup plus évasives sur son enseignement, c'est-à-dire sur les procédés, les méthodes et les exercices par lesquels des enseignants, dans leurs classes, aident leurs élèves à apprendre à lire et peuvent pallier les difficultés en compréhension. Il suggérait alors, qu'en plus des recherches menées en psychologie cognitive ou en linguistique, et en liaison avec elles, il fallait en développer d'autres qui prennent pour objet l'étude des effets, sur les élèves et leurs apprentissages, des méthodes mises en œuvre par le maître et des pratiques d'enseignement en usage dans la classe. Qu'en est-il aujourd'hui sur ce point ?

Quelles sont les compétences requises pour comprendre en lecture ?

La compréhension en lecture est le résultat d'une interaction entre quatre grandes catégories d'habiletés : les capacités d'identification des mots ; les connaissances stockées en mémoire : connaissances générales, vocabulaire (étendue et qualité), morphologie, syntaxe, structures textuelles ; l'efficacité cognitive générale : attention, mémoire de travail, raisonnement ; les habiletés propres au traitement des discours continus : cohérence textuelle globale et locale, production d'inférences fondées sur le texte et sur les connaissances antérieures, stratégies, auto-évaluation de la compréhension et régulation (Bianco, 2016, pp. 15-22).

Autant de capacités, de compétences et d'habiletés qui se développent tout au long de la scolarité et qui peuvent être à l'origine des difficultés éprouvées par certains élèves. C'est pourquoi les chercheurs s'accordent aujourd'hui pour affirmer que toutes requièrent la mise en œuvre d'un enseignement explicite et régulier, et ce, dès l'école maternelle. Se pose ici, naturellement, la question du « comment », autrement dit, celle de savoir quelles sont les pratiques pédagogiques qu'un jury de conférence de consensus peut raisonnablement recommander aux enseignants français. Compte tenu de l'espace dont nous disposons, nous ne pouvons les traiter toutes. Nous nous limiterons donc à deux d'entre elles : le vocabulaire (son étendue et sa qualité) et la production d'inférences (sur le versant de la théorie de l'esprit). En effet, de multiples recherches ont montré que ce sont celles qui donnent lieu aux écarts d'efficacité les plus importants entre bons et faibles lecteurs d'une part, entre élèves de milieux populaires et élèves de milieux favorisés, d'autre part. Ce sont aussi celles dont l'apprentissage est très sensible aux pratiques d'enseignement.

De l'importance de l'étendue et de la qualité du vocabulaire aux pratiques d'enseignement

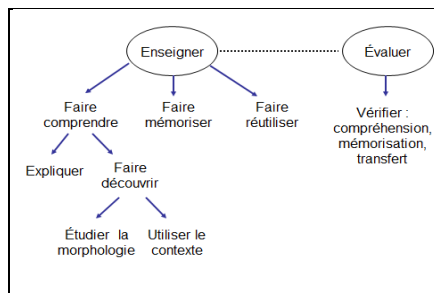
L'étude menée par Le Normand, Parisse et Cohen (2008) a mis en lumière combien le milieu social d'appartenance exerce un effet différenciateur sur l'acquisition du vocabulaire. Or, plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit (Wise *et al.*, 2007) ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots (Anderson & Nagy, 1992 ; Beck *et al.*, 1982, 2002). Aussi les élèves qui possèdent peu de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques comprennent-ils moins bien les textes et mémorisent-ils moins d'informations (Kendeou & van den Broeck, 2007). On pourrait déduire de ce qui précède qu'en multipliant les occasions de lire on devrait réduire les différences initiales et, ainsi, exercer un effet sur la qualité de la compréhension. Mais cette option est loin d'être suffisante (Compton *et al.*, 2009). Si elle permet d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, elle ne garantit pas que ceux-ci profitent de l'occasion pour en apprendre le sens. Ceci explique pourquoi beaucoup de chercheurs ont conçu des dispositifs expérimentaux et en ont évalué les effets sur les apprentissages des élèves. La liste qui suit synthétise les caractéristiques des scénarios qui ont fait la preuve de leur efficacité :

1. une intervention systématique, régulière et de longue durée (Beck *et al.*, 1982) ;
2. un enseignement intégré aux activités de lecture sur des textes complexes du point de vue lexical (Corrigan, 2011 ; Wasik & Bond, 2001) ;
3. des enseignants qui expliquent eux-mêmes les mots et les expressions en utilisant une langue connue des élèves et en limitant leur explication au sens du mot dans le texte (Beck *et al.*, 2002 ; Stahl & Fairbanks, 1986) ;
4. des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication (Archer & Gleason, 2002) ; les traces des apprentissages sont conservées : les mots, les expressions, leurs définitions, leurs illustrations sont affichés, copiés et illustrés (McKeown & Beck, 2004) ;
5. des textes analysés *a priori* afin de déterminer les mots les plus importants pour la compréhension (et les apprentissages scolaires) qui risquent d'être méconnus des élèves pour ensuite leur allouer un temps d'enseignement plus conséquent (Feldman & Kinsella, 2005) ;
6. un enseignement explicite de l'utilisation du contexte pour déduire le sens des mots inconnus (Nagy *et al.*, 1987 ; White *et al.*, 1989) ;
7. un enseignement visant le développement d'une « conscience lexicale » chez les élèves c'est-à-dire un accroissement de l'intérêt porté aux mots, à leurs similarités, à leurs différences et à leurs formes (Anderson & Nagy, 1992) ;
8. de nombreuses activités de lecture, d'écriture et de rappels (Swanborn & de Glopper, 1999) qui visent non seulement l'explication du vocabulaire, mais sa mémorisation et son réemploi dans des contextes variés, à l'oral comme à l'écrit (Beck *et al.*, 2002) ;
9. des activités systématiques de prononciation, d'épellation et d'écriture des mots nouveaux (Rosenthal & Ehri, 2010) ;
10. des tâches d'évaluation régulières (Baker *et al.*, 1995).

Reste à savoir si ces pratiques s'observent dans les classes françaises. Pour répondre à cette interrogation, nous nous appuyons sur l'enquête que nous avons menée à l'ESPE Clermont-Auvergne – avec l'aide de quarante-huit étudiants de master 2 – sur les pratiques d'enseignement. Quarante-huit enseignants de CE1 et de CE2 ont été observés durant deux semaines alors qu'ils travaillaient, à

leur guise, la lecture d'un même album, *Nasredine et son âne* (Weulersse, 2007). Les étudiants ont dressé l'inventaire de toutes les tâches lexicales réalisées au cours des deux semaines tests, étayé par les traces écrites collectées (affichages, cahiers des élèves, documents distribués, photocopies...).

Grille d'analyse des actions des enseignants portant sur le lexique en lien avec la compréhension de récits (Goigoux et Cèbe, 2013)



Les données recueillies font apparaître que presque toutes les actions inventoriées (91 %) sont situées (à l'extrême gauche de l'arborescence ci-dessus) sur les pôles : *Enseigner / Faire comprendre / Expliquer*. Nos étudiants n'ont relevé que très peu d'attention portée à la morphologie, aux stratégies permettant de déduire un terme des données contextuelles, d'incitations à la mémorisation et au réemploi et, *a fortiori*, à l'évaluation. Toutes les actions des enseignants visaient à expliquer – ou à faire expliquer – le lexique qu'ils jugeaient « difficile » pour aider les élèves à comprendre les mots et locutions en contexte, au fil de la lecture, très rarement avant celle-ci. Elles n'étaient accompagnées d'aucune révision du vocabulaire étudié. Bref, la lecture n'était pas, pour ces enseignants, une occasion d'enseigner durablement le vocabulaire, celui-ci étant cantonné aux leçons clairement identifiées dans l'emploi du temps. Le rapport des Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale aboutit au même constat : « les séances sont à la fois aléatoires dans leur occurrence et routinières dans leur forme ; elles laissent peu de traces. Le plus souvent, elles sont disjointes des usages, l'enseignement est clos sur lui-même (IGEN, 2012, p. 19). Il y a donc un écart important entre ce que l'on sait aujourd'hui des pratiques efficaces et celles que les enseignants mettent effectivement en œuvre. Nous y reviendrons plus bas.

De l'importance de la production d'inférences aux pratiques d'enseignement

Il ne suffit pas, bien sûr, que le lecteur connaisse le sens de tous les mots et de toutes les expressions d'un texte pour le comprendre en profondeur. Il faut aussi qu'il produise des inférences qui soutiennent et assurent la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble des informations, autrement dit qu'il tire des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites. Cela suppose qu'il mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances. Sur ce point, les études récentes ont mis en évidence que la « théorie de l'esprit⁸ » – notamment la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements / ou la capacité à inférer des relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements – influe de façon importante sur la qualité de la compréhension des textes narratifs

⁸ Capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en relation avec ses états mentaux.

(Dyer *et al.*, 2000 ; Graesser *et al.*, 1994 ; Kim, 2016). Dans la plupart des récits, en effet, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects et de leurs connaissances (Dumortier et Dispy, 2006; Blanc, 2010 ; Goigoux & Cèbe, 2013). Elle exige donc que les élèves identifient et sachent nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances, mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements (Willingham, 2006). Sans une compréhension claire des motivations des personnages les enfants ne peuvent pas rappeler l'histoire encore moins l'interpréter (Zibulsky & Cunningham, 2015). Or, ici encore, tous ne sont pas également outillés pour produire ce type de raisonnement. Certains, majoritairement issus de milieux favorisés, sont habitués à réfléchir sur les motifs qui permettent d'expliquer les agissements des autres grâce aux multiples expériences de « lecture partagée » et la qualité langagière des conversations auxquelles ils participent quotidiennement (Adrian *et al.*, 2005, 2007 ; Dunn *et al.*, 1991 ; Kidd & Castano, 2013 ; van Kleeck, 2015).

C'est pourquoi on s'accorde aujourd'hui pour soutenir que, si l'on veut réduire les différences d'efficacité entre enfants de milieux sociaux contrastés, il faut, dès l'école maternelle, leur apprendre à produire des inférences et plus spécifiquement à s'interroger sur les états mentaux successifs de tous les personnages (Kim, 2016 ; Kim & Philips, 2014 ; Newman *et al.*, 2015). Il faut aussi leur enseigner le vocabulaire qui leur est associé (Deleau, 2007). La liste qui suit synthétise les caractéristiques des interventions qui ont apporté des données probantes sur le versant de la compréhension des états mentaux chez des élèves de cycle 1 ou de cycle 2 :

1. la participation à des activités centrées sur 1° la lecture d'un album, 2° l'enseignement du vocabulaire difficile et 3° la narration à plusieurs de l'histoire guidée par le chercheur (Newman *et al.*, 2015) ;
2. la participation à des conversations scolaires centrées sur les états mentaux et basées sur une série d'images, un film ou un texte mettant en jeu les croyances, les désirs, les savoirs, les perceptions, les fausses croyances... des différents personnages (Appleton & Reddy, 1996 ; Lecce *et al.*, 2014) ;
3. le fait de jouer l'histoire qu'on a lue (maquette, théâtre) en se mettant dans la peau des personnages (Berenhaus, Oakhill & Rusted, 2015 ; de Koning & van der Schoot ; 2013) ;
4. le fait de construire la carte d'identité des personnages sur le versant des états mentaux au fil de l'histoire (Emery, 1996).

Quand on met ces données en regard des pratiques d'enseignement mises en œuvre à l'école primaire, on observe, là encore, un écart important. Le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2013) signale qu'au cycle 2 « ce que doit être l'enseignement de la compréhension est encore mal assimilé. La compréhension est traitée, en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives de niveaux différents qui la constituent. Pour les maîtres, les stratégies que les élèves doivent mettre en œuvre pour apprendre à comprendre ne sont pas explicites. En travail individuel, les élèves sont soumis à des interrogations sur les textes. Elles se réduisent très souvent au prélèvement d'informations et à l'élaboration d'inférences simples selon les logiques de questionnaires empruntés aux manuels ou fichiers et repris sans distance critique » (p. 11). Touchant l'enseignement au cycle 3, les mêmes IGEN déplorent que « la majorité des maîtres ne dispose pas des cadres théoriques minimaux, ce qui ne leur permet pas d'être lucides quant à leurs pratiques. [...] Ils cloisonnent les situations : la lecture à haute voix

n'est que très rarement mise en relation avec la problématique de la compréhension (p. 21). Ils concluent : « alors que les travaux abondent sur ce sujet, alors que l'on n'a pas cessé depuis plus de vingt ans de faire de la lecture la priorité des formations on ne peut que s'inquiéter de cette situation (p. 21) ».

Pourquoi les résultats de la recherche n'irriguent-ils pas plus les pratiques des enseignants ? Et comment faire pour qu'il en soit autrement ?

Pour expliquer ce manque, plusieurs hypothèses coexistent. Certains soutiennent que les résultats ne sont pas connus des enseignants parce qu'ils sont publiés dans des revues qu'ils ne lisent pas et que donc « beaucoup reste à faire pour faire connaître et comprendre les travaux aujourd'hui exploitables de la recherche » (IGEN, 2013, p. 26). Si l'on s'arrêtait là, on aurait seulement à chercher comment améliorer les canaux de diffusion. Or, comme le soulignent les Inspecteurs généraux, « la mutualisation par l'écrit ne peut suffire. À titre d'exemple », écrivent-ils, « les documents mis en ligne sur le site Éduscol relatifs au vocabulaire, tous intéressants et potentiellement utiles et illustrant des points de vue différents, ne permettent pas, dans leur juxtaposition hétéroclite, de construire un plan de travail cohérent » (*ibidem*, p. 26). D'autres, accusant les insuffisances de la formation, plaident en faveur d'une intégration des résultats de la recherche dans le parcours de formation initiale et continue des enseignants. Ils postulent qu'une présentation rigoureuse et éclairée desdits résultats devrait modifier les conceptions des enseignants qui transformeraient, en conséquence, par souci de rationalité et sans aide particulière, leurs manières de faire. Malheureusement, ils se trompent comme l'atteste l'expérience menée par Hamre *et al.* (2012) : les formations ciblées sur les connaissances scientifiques n'ont qu'un effet limité sur la modification des pratiques.

D'autres encore font l'hypothèse que, dans les articles scientifiques, les dispositifs efficaces sont présentés de manière beaucoup trop lapidaire pour que les enseignants puissent y puiser des manières de faire immédiatement opérationnelles. Ils proposent alors qu'on donne les « bons outils » aux maîtres (c'est-à-dire des outils fondés sur des données probantes ou *evidence based*) et qu'on leur demande de les appliquer, convaincus que cet usage produira une amélioration significative des performances des élèves en France. Il semble que les résultats décevants de l'expérience menée par Gentaz *et al.* (2010) devraient inviter les tenants de cette position à la prudence. « À eux seuls, les outils ne font pas une pratique, ni ne la transforment vraiment, si les fondements théoriques qui leur confèrent des « principes actifs » ne sont pas assimilés. » (IGEN, 2012, p. 36). Les Inspecteurs généraux ajoutent : « si l'on peut parfois voir de remarquables usages qui s'appuient sur de piètres outils, l'enquête a été l'occasion d'observer des utilisations calamiteuses de protocoles satisfaisants ou de supports pédagogiques intéressants » (*ibidem*).

D'autres enfin pensent que les outils qui ont fait leur preuve dans un cadre expérimental ne sont pas immédiatement transposables dans les pratiques ordinaires de l'école française. À cela plusieurs raisons. Les innovations portent, le plus souvent, sur une compétence donnée et ceux qui les portent ne tiennent pas assez compte de la cohérence d'ensemble de la pédagogie des enseignants, des valeurs dominantes dans la profession, des contraintes qui pèsent sur l'exercice du métier (organisation de la classe, gestion du collectif, hétérogénéité des élèves, programme à suivre).

Or nous savons qu'une modification très locale peut entrer en contradiction avec l'économie générale du dispositif pédagogique élaboré par un enseignant. « La didactique "en archipel" qui a fini par s'imposer en fonction des spécialités de la recherche ne donne pas en classe de résultats probants. Les équipes pédagogiques ont besoin qu'on les aide à "faire du lien" ». (IGEN, 2012, p. 26).

Il faut ajouter que ces outils sont le plus souvent proposés sans que leurs concepteurs se soient interrogés sur ceux qui sont déjà en usage dans les classes⁹ et leur possible (ou impossible) articulation avec les nouveaux. Ils n'examinent pas non plus leur complémentarité ou leur concurrence avec les autres contenus de l'enseignement du français et le temps qui doit leur être alloué. Leur mise en œuvre repose parfois, par exemple, sur un travail en groupe, constitué de six à huit élèves, ce qui oblige les enseignants à répliquer quatre fois la même séance (soit deux heures par jour pour une même activité) et à laisser les trois quarts de la classe travailler en autonomie (donc sans enseignement explicite). Ils doivent renoncer à d'autres activités et ne peuvent pas respecter les volumes annuels fixés pour chacune des disciplines. Autrement dit, le temps d'enseignement n'étant pas extensible, l'introduction d'une nouvelle activité s'accompagne d'une diminution voire d'une disparition d'autres tâches. Le résultat peut s'avérer négatif lorsque la nouveauté ne compense pas les pertes qu'elle provoque. Bref, un chercheur peut avoir raison localement et tort globalement.

Ces formes de travail, si elles permettent une réelle différenciation, risquent fort de priver les élèves d'acquérir des connaissances tout aussi importantes. Mais, plus fondamentalement, « elles remettent en cause la conception traditionnelle de la classe comme unité de vie, comme société d'élèves qui échangent et collaborent, comme unité programmatique » (IGEN, 2012, p. 12).

Le problème posé, en 2002, par Duke et Pearson à propos de l'enseignement de la compréhension en lecture reste donc éminemment d'actualité. « La question centrale qui se pose aujourd'hui aux chercheurs », écrivaient-ils, « est celle de savoir comment ils peuvent aider les enseignants à intégrer dans leur pédagogie des tâches cohérentes avec les résultats de la recherche. En effet, c'est une chose de démontrer que si l'on enseigne une stratégie durant dix semaines les élèves en tireront profit lors d'un test standardisé. C'en est une autre de savoir comment, au sein de la classe, planifier l'enseignement sachant que si toutes les stratégies sont capables d'améliorer la qualité de la compréhension, aucune n'est suffisante quand elle est utilisée de manière isolée. » (p. 233).

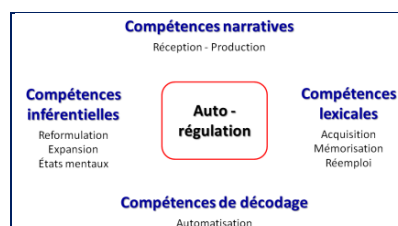
Nous soutenons que ce sont bien les chercheurs qui doivent concevoir de nouveaux outils didactiques pour soutenir l'action des enseignants, mais il faut pour cela qu'ils acceptent de modifier leurs méthodes de conceptions en y associant étroitement – et dès le départ – les professeurs. Bref, selon nous, le manque d'irrigation des pratiques par les résultats de la recherche tient avant tout à un problème d'ingénierie ou, pour reprendre les termes utilisés dans la littérature scientifique en sciences de l'éducation, d'*Educational Design* (Class & Schneider, 2013 ; Collins, 1992 ; McKenney & Reeves, 2014).

⁹ Rappelons, par exemple, qu'à l'école élémentaire, la majorité des enseignants se servent d'un « livre unique » de français censé leur permettre de travailler toutes les compétences au programme.

Quelles conditions rassembler pour infléchir les pratiques à partir des résultats de la recherche ?

Notre expérience de formateurs-chercheurs nous a appris qu'il était plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions et leurs connaissances que l'inverse (Goigoux & Cèbe, 2009). Nous postulons que la prise en main de nouveaux outils est le vecteur de la modification de leur pouvoir d'agir, donc de leur développement professionnel. Qu'il s'agisse du choix des tâches, de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de leur réalisation, l'enseignement est largement tributaire des instruments dont disposent les maîtres. Leur évolution peut donc influencer l'activité des professeurs et modifier la manière dont ils guident les apprentissages de leurs élèves. C'est pourquoi nous avons entrepris depuis une quinzaine d'années de réaliser un travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action. Nous sommes convaincus que les chercheurs ne peuvent pas déléguer entièrement cette tâche aux enseignants même s'ils doivent la réaliser avec eux comme nous l'avons fait pour la conception de nos propres outils didactiques visant explicitement le développement des compétences requises pour comprendre : *Lectorino & Lectorinette*, *Lector & Lectorix-Cycle 3*, *Lector & Lectorix-Collège*. Nos outils sont toujours le résultat d'un travail qui associe, dès le départ, chercheurs et professeurs chevronnés. Nous savons, en effet, qu'un outil, même s'il intègre les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'acte de lire et sur l'origine des difficultés des élèves, est voué à l'échec s'il s'avère trop éloigné des conceptions didactiques des enseignants, de leurs savoir-faire et de leurs pratiques d'enseignement habituelles. En d'autres termes, nous nous efforçons systématiquement de construire un nouvel outil qui soit le meilleur compromis possible entre les résultats de la recherche (le « souhaitable ») et les exigences du métier (le « raisonnable »). Pour cela, nous devons cerner *le potentiel de développement* des enseignants, potentiel que nous définissons comme l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils peuvent réaliser en s'appropriant de nouveaux outils.

Dans chaque processus de conception, nous élaborons un *modèle de l'utilisateur* (Béguin & Cerf, 20014 ; Rabardel & Pastré, 2005) basé sur une analyse préalable du travail des enseignants, sur les données de la recherche en didactique et en ergonomie, les différents rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de nos propres investigations. Nous confrontons ensuite ces résultats aux synthèses que nous avons faites des données scientifiques internationales touchant à la fois les compétences requises et les difficultés rencontrées par les élèves les moins performants. Ce n'est qu'après avoir réalisé cette triple analyse que nous concevons un premier prototype qui, selon nous, doit être le plus intelligible et le plus efficient possible, c'est-à-dire d'un bon rapport « coût / efficacité » pour les professeurs : coût cognitif, psychique et physique, d'une part, et efficacité pour les apprentissages des élèves, la conduite du groupe-classe, leur satisfaction personnelle, etc., d'autre part. Dans le domaine de la compréhension en lecture au cours élémentaire, les cibles que nous visons et les activités que nous proposons sont résumées dans le schéma placé ci-dessous.



Ce premier prototype est testé par un petit groupe de professeurs des écoles. L'observation des séances qu'ils mènent en classe, leurs commentaires en marge et les rencontres régulières avec le groupe nous amènent à revoir, ensemble, la programmation et la durée de nos séquences, à ajouter des tâches, à en supprimer d'autres, à imaginer de nouvelles activités et à inclure plusieurs dispositifs ritualisés. Une fois ce recueil de données achevé, nous rédigeons un second prototype que nous faisons tester par une cinquantaine de nouveaux enseignants, sans connivence avec nous, qui acceptent eux aussi d'être observés et de renseigner quotidiennement un carnet de bord dans lequel ils doivent consigner les questions qu'ils se posent, les changements et les ajouts qu'ils ont effectués. À l'issue de cette deuxième expérimentation, nous modifions encore notre outil afin de trouver de nouveaux compromis entre les contraintes identifiées lors de ces utilisations et nos projets initiaux.

Le succès de la diffusion des outils ainsi et les retours très réguliers que nous font les enseignants et leurs cadres nous autorisent à penser que nous sommes sur la bonne voie. Nous espérons que des chercheurs extérieurs à l'équipe des concepteurs accepteront d'évaluer l'effet de ces instruments sur les pratiques des maîtres d'une part et sur les apprentissages des élèves d'autre part. Mais cela impliquerait qu'il existe, en France, une politique concertée de recherche en éducation.

Références

- Adlof, S. M., Perfetti, C. A. & Catts, W. (2011). Developmental changes in reading comprehension : implications for assessment and instruction. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 186-214). Newark, DE : International Reading Association.
- Adrian, J.E., Clemente, R.A. & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind : a longitudinal study. *Child Development*, 78, 1052-1067.
- Adrian, J.E., Clemente, R.A., Villanueva, L. & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673-686.
- Anderson, R. C. & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *The American Educator*, 16, 44-47.
- Appleton, M. & Reddy, V. (1996). Teaching three-year-olds to pass false belief tests : a conversational approach. *Social Development*, 5, 275-291.
- Archer, A. & Gleason, M. (2002) *Skills for school success : teacher guide book 6*. North Billerica, MA : Curriculum Associates, Inc.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. & Kame'enui, E. J. (1995) *Vocabulary Acquisition : synthesis of the research*. Eugene : University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Beck, I., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary development*. New York, NY : Guilford Press
- Béguin, P. & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. @ctivité, 1.1. <http://www.activites.org/v1n1/beguिन.pdf>.
- Berenhaus, M., Oakhill, J. & Rusted, J. (2015). When kids act out : a comparison of embodied methods to improve children's memory for a story. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 331-343.

- Bianco, M. (2016). *Lire pour apprendre et comprendre : quoi de neuf ?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture.
- Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Brabham, E. G. & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 465-473.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix* : Paris : Retz.
- Cèbe, S., Perez-Bacqué, M.-T., Raguideau, A.-C. & Goigoux, R. (2011). *Lector & Lectrix-Collège*. Paris : Retz.
- Class, B. & Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net, 7*, 5-16.
- Collins, A. (1992). Towards a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Berlin : Springer.
- Cook, A. E., Limber, J. E. & O'Brien, E. J. (2001). Situation-based context and the availability of predictive inferences. *Journal of Memory & Language, 44*, 220-234.
- Corrigan, R. (2011). Effects of pre-service teachers' receptive vocabulary knowledge on their interactive read-alouds with elementary school students. *Reading and Writing, 24*, 749-771.
- De Koning, B. B. & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review, 25*(2), 261-287.
- Deleau, M. (2007). Le développement de la « théorie de l'esprit ». In J. Lautrey, J. (Ed.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 87-116). Paris : Presses Universitaires de France.
- Duke N. & Pearson P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE : International Reading Association.
- Dumortier, J.-L. & Dispy, M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire ce qu'ils ont compris. Le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448-455.
- Dyer, J. R., Shatz, M. & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development, 15*, 17-37.
- Emery, D.W. (1996). Helping readers comprehend stories from the characters' perspective. *The Reading Teacher, 49*, 534-541.
- Feldman, K. & Kinsella, K. (2005) *Narrowing the language gap: the case of explicit vocabulary instruction*. New York, NY: Scholastic Professional Paper.
- Gentaz, E. (2010). *Évaluation scientifique des effets d'entraînements cognitifs destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez des enfants âgés de 6-7 ans scolarisés en REP*. Descriptif général de l'opération de recherche appliquée : « Expérimentation lecture » ; document interne DGESCO – MEN.
- Goigoux, G. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants*. REF Nantes. [halshs-00936348](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348)

- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book : learning and instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions : effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Association*, 49(1), 88-123.
- IGEN (2012). *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. »*. Rapport n° 2012-129, www.education.gouv.fr.
- IGEN (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport - n° 2013-066, www.education.gouv.fr.
- Kendeou, P. & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kidd, D.C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of experimental child psychology*, 141, 101-120.
- Kim, Y. S. & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.
- Le Normand, M. T., Parisse, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers: Developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 47-58.
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C. & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood A training program. *Journal of experimental child psychology*, 126, 52-67.
- Martinet, C., Cèbe, S. & Pelgrims, G. (2016). *Scriptum, un outil pour apprendre à écrire : copier et orthographier*. Paris : Retz
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001) *Classroom Instruction That Works : Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development
- Mc Kenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In J. M. Spector, D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 131-140). New York, NY : Springer Science.
- Mc Keown, M. G. & Beck, I. L. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Baumann & Kame'enui, E. J. (éds.) *Vocabulary instruction. Research to practice* (pp. 13-27). New York, NY : The Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). L'état de l'École 2015. Coûts, activités, résultats. *Statistiques*, n° 25. <http://www.education.gouv.fr>
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. & Anderson, R. C. (1985). Learning Words from Context. *Reading Research Quarterly* 20(2), 233-253.
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence, (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp.

- 176-194). New York, NY : The Guilford Press.
- Newman, K. M., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Michnick-Golinkoff, R. (2015). Using Play to Promote Language Comprehension in Preschoolers. In A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck & S. Gear, *Developing Early Comprehension : Laying the Foundation for Reading Success* (pp. 35-52). Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing.
- Oakhill, J. V., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes, 18*(4), 443-468.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L. & Coyne, M. D. (2010). A Tiered Intervention Model for Early Vocabulary Instruction: The Effects of Tiered Instruction for Young Students At Risk for Reading Disability. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(3), 110-123.
- Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Rosenthal, J. & Ehri, L. C. (2011). Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. *Reading and Writing, 24*, 921-950.
- Sabbagh, M. A. & Callanan, M. A. (1998). Metarepresentation in action : 3-, 4- and 5-year-olds' developing theories of mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology, 34*, 491-502
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade : a practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction : a model-based meta-analysis. *Review of Educational Research, 56*, 72-110.
- Stahl, S. A. (2003). How Words Are Learned Incrementally Over. *American Educator, 22*, 18-19.
- Swanborn, M. S. L. & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading. A meta-analysis. *Review of educational research, 69*(3), 261-286.
- van den Broek, P. W. (1997) Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. W. Broek, P. van den Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation : bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- van Kleeck, A. (2015). The Academic Talk Register: A Critical Preschool Oral Language Foundation for Later Reading Comprehension. In A. DeBruin-Parecki, A. & S. Gear, *Developing Early Comprehension : laying the Foundation for Reading Success* (pp. 53-76). Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43-50.
- Weulersse, O. et Dautremer, R. (2007). *Nassredine et son âne*. Paris : Flammarion, Père Castor.
- White, T.G., Sowell, J. & Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher, 42*(4), 302-308.
- Willingham, D. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator, 2*, 39-50.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading

comprehension by children with reading disabilities. *Journal of speech, language and hearing research*, Vol. 50(4), 1093-1109.

Zibulsky, J. & Cunningham, A. E. (2015). How Parents and Teachers Bridge the Gap Between Listening and Reading Comprehension ? In A. DeBruin-Parecki, A. & S. Gear, *Developing Early Comprehension : Laying the Foundation for Reading Success* (pp. 215-232). Baltimore, MA : Paul H. Brookes Publishing.

Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain

Qu'est-ce que la lecture littéraire ?

Apparue pendant le dernier tiers du XX^e siècle, en synergie avec les théories de la réception, la notion de lecture littéraire trouve son origine chez des théoriciens de la littérature et de la réception (Blanchot, 1955, Marghescou, 1974/2009, Picard, 1986, Gervais, 1992, Jouve, 1993) qui cherchaient à mettre en évidence la responsabilité du lecteur dans la manifestation non seulement du sens mais aussi de la valeur des textes littéraires. Ainsi, sans nier que la forme et le contenu des textes aient une forte influence sur les processus de lecture, Marghescou a montré qu'un simple fait divers pouvait être lu, si on le décidait, comme un texte symbolique et polysémique, ce qui constitue, selon lui le régime littéraire de la lecture. Pour Gervais, de même, la lecture littéraire consiste à passer de la régie de la progression, centrée sur l'anecdote et sur les référents, à la régie de la compréhension, centrée sur l'analyse du sens. Picard, pour sa part, a soutenu que tout lecteur intègre trois dimensions : une dimension physiologique (le *liseur*), une dimension psychoaffective (le *lu*) et une dimension intellectuelle (le *lectant*), et selon lui, c'est lorsqu'on évalue les textes en combinant les deux dernières dimensions qu'on pratique une lecture riche, ludique et littéraire, qui mérite d'être enseignée en priorité.

La notion de lecture littéraire a pris une consistance accrue quand elle a migré vers la didactique, à partir du colloque « La lecture littéraire en classe de français » (Louvain-la-Neuve, 1995), qui a rapidement été suivi de différentes publications et de nombreuses recherches (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996, Rouxel, 1997, Tauveron, 1999, etc. ; pour une synthèse, voir Petitjean, 2014). Elle est ainsi devenue une notion cadre, un modèle de référence stratégique pour la formation des enseignants et le travail des élèves et a été instituée à ce titre dans des programmes et des outils didactiques du primaire (en France) et du secondaire (en Belgique et au Québec) au début des années 2000.

Ce succès de la notion n'a pas fait disparaître la diversité de ses définitions. En l'occurrence, comme je l'ai montré (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015, pp. 89-102), quatre conceptions de la lecture littéraire circulent chez les didacticiens. La première, qui attribue simplement ce nom à toute lecture des textes littéraires, quelle qu'elle soit, ne présente guère d'intérêt didactique. La deuxième, qui limite la lecture littéraire à une lecture participative, référentielle et subjective, ancrée dans le rapport à la réalité et dans les valeurs de l'émotion et de l'identification, pose également un problème dans la mesure où elle hypertrophie les droits du lecteur au détriment des droits du texte. La troisième, qui, à l'inverse, assimile la lecture littéraire à une forme élaborée de distanciation, d'interprétation et d'analyse, projette sur la lecture une dimension symbolique et une polysémie (cf. Marghescou) que l'on associe souvent à la littérature ; néanmoins, ici, ce sont les droits du lecteur et l'expérience quotidienne qui sont ignorés au bénéfice d'une expérience savante ou scolaire qui ne favorise guère l'appropriation personnelle des textes par les élèves.

Devant l'impasse de ces trois premières approches, il paraît dès lors pertinent, à la suite de Picard, de définir la lecture littéraire comme une pratique double, comme le va-et-vient que tout lecteur peut établir entre les lectures participative et distanciée, et qui (r)établit un équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur. Cette définition que j'ai contribué, avec d'autres, à formuler et à diffuser, conçoit la lecture littéraire comme la combinaison de deux modes de lecture complémentaires : la lecture distanciée, analytique, interprétative, « savante », et la lecture participative, psychoaffective, référentielle, « ordinaire ». Il s'agit donc d'un modèle stratégique de la lecture, construit à des fins didactiques, qui vise à réconcilier et *équilibrer* les dimensions rationnelle et passionnelle et à prendre en compte par là la richesse *effective* du rapport à la littérature.

Complémentairement, la lecture littéraire ainsi comprise établit aussi un rapport double *au corpus et au patrimoine littéraire*, car elle va de pair avec la constitution d'une « bibliothèque intérieure » à deux dimensions : d'un côté, celui qui lit littérairement est quelqu'un qui cherche à acquérir progressivement une culture littéraire commune, la maîtrise de stéréotypes et de références historiques et génériques (des « prototypes ») qui lui permettent de s'orienter dans le monde de la littérature (Bayard) ; parallèlement, c'est une personne ouverte à la diversité de la production littéraire et paralittéraire, qu'elle soit restreinte (les « grands classiques ») ou élargie (les best-sellers), nationale ou internationale, francophone ou en langue étrangère.

Même si cette conception fine de la lecture littéraire n'est pas explicitement partagée par tous, un large accord existe pour considérer que cette pratique, quel que soit son contenu, constitue moins « une compétence » à évaluer de manière certificative qu'une manière de lire équilibrée qu'il s'agit d'encourager et de développer depuis la maternelle jusqu'à la fin des études. Plus précisément, en vue de stabiliser la notion, Brigitte Louichon (2011) a dégagé une définition « minimale » de la lecture littéraire reposant sur quatre points qui font consensus : cette notion désigne 1°) un rapport particulier que le lecteur établit avec les textes littéraires, 2°) une activité et un modèle didactique, dont le développement suppose donc une volonté claire de la part des enseignants, 3°) une attention particulière portée à l'activité de l'élève lecteur, et 4°) une conception de la classe comme communauté interprétative où les élèves apprennent à élaborer et à partager ensemble leurs lectures sous la conduite de l'enseignant. Cette définition minimale suffit déjà à faire de la lecture littéraire un enjeu majeur de la formation des élèves.

Pourquoi enseigner la lecture littéraire ?

L'enjeu de l'enseignement de la lecture littéraire ainsi définie tient à une sextuple nécessité : 1°) celle de *(re)donner du sens et du goût à l'enseignement de la lecture et de la littérature* en le centrant non plus sur une lecture modèle incarnée par le maître, mais sur l'activité *effective* de l'élève ; 2°) celle de développer chez les élèves *une lecture adaptée à la richesse des textes littéraires* en leur apprenant que ce n'est pas la même chose de lire un poème ou un roman et de lire un texte documentaire (il en va d'un autre rapport au temps, aux savoirs, au monde, à soi, aux autres) ; 3°) celle d'apprendre aux élèves à *enrichir toutes leurs lectures*, y compris leurs lectures informatives et documentaires et leurs réceptions audiovisuelles et hypertextuelles ; 4°) celle de faire de la classe de lecture et de littérature *un véritable espace de partage, d'interactions et de construction commune* ; 5°) celle de développer chez tous les élèves *une réelle réflexivité sur leurs pratiques de lecture* ; 6°) celle de diffuser *une*

conception non cloisonnée de la lecture, qui articule celle-ci aux pratiques d'écriture, d'écoute et de parole.

À cela s'ajoute l'enjeu spécifique du va-et-vient entre participation et distanciation : dans le contexte saturé d'informations en tous genres et en prise à une accélération permanente qui est le nôtre en ce début de XXI^e siècle, il apparaît comme *indispensable de développer à la fois la capacité des élèves de s'immerger dans les textes et celle de les analyser et de les interpréter*. En effet, concevoir la lecture comme une combinaison d'adhésion et de distance, c'est adopter un modèle intégrateur, qui reconnaît la diversité des réceptions effectives, en accordant une importance égale à la dimension affective et identitaire, à la formation culturelle et aux compétences interprétatives et analytiques.

Plus largement, l'enjeu majeur de la lecture littéraire réside dans l'apprentissage d'un regard pluriel sur le monde, un regard qui concilie l'adhésion et la distance, l'immersion référentielle et l'analyse critique, mais aussi d'autres valeurs *a priori* opposées comme l'unité et la différence, la conformité et la subversion, la réalité et la fictionalité (cf. Picard, 1986), ou encore l'esthétique « classique » et l'esthétique « moderne » (cf. Dufays, 2010). Donner sa place à la lecture littéraire ainsi comprise, c'est donc permettre à l'école d'assurer la diversité de ses missions en matière de lecture, sans limiter celle-ci aux seuls aspects fonctionnels.

Comment l'enseigner ?

Si les enjeux qu'on vient d'énoncer rassemblent un assez large consensus chez les didacticiens comme chez les enseignants, il en va de même des méthodes d'enseignement de la lecture littéraire. En l'occurrence, celles-ci consistent, en bonne logique, à équilibrer les deux modes de lecture fondamentaux du début à la fin de la scolarité en favorisant tantôt la participation tantôt la distanciation, tantôt ces deux modalités de lecture à la fois. Du côté de l'activation de la participation, on insiste ainsi pour que soient prises en compte les lectures réelles des élèves et leurs représentations, mais aussi que soient stimulés l'appropriation sensorielle de l'objet-texte ainsi que le rapport affectif et imaginaire aux textes (par des activités de lecture « plaisir », immersive, ludique – cf. Poslaniec, 2002). Et du côté de la distanciation, on souligne l'importance de travailler sur le processus de lecture lui-même et de stimuler ainsi la réflexivité (intérêt dans ce cadre de la lecture par dévoilement progressif, qui permet d'allier le plaisir de l'enquête interprétative à celui de l'immersion référentielle), d'initier à la diversité des niveaux de lecture, d'apprendre à repérer et à manipuler des genres, des intertextes, des stéréotypes, d'apprendre aussi à distinguer le *jugement de gout* et le *jugement de valeur* et à évaluer les textes selon différents critères, et encore de diversifier les modes d'évaluation de la lecture des élèves.

Ces pistes didactiques, qui ont fait l'objet depuis vingt ans de multiples expérimentations, ont été détaillées dans différents ouvrages largement diffusés auprès des enseignants (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2015 ; Tauveron, 2002 ; Ahr, 2013 ; etc.).

Bilan des recherches en cours

En dehors des mises au point de modèles théoriques et d'ingénieries didactiques dont il vient d'être question, la grande majorité des recherches relatives à la lecture littéraire sont des recherches qualitatives, descriptives et herméneutiques, qui ont analysé la manière dont

des enseignants et des élèves la mettaient en œuvre, et celles-ci ont été menées dans tous les pays francophones (y compris dans les pays où le français est enseigné comme langue étrangère ou seconde) et à tous les niveaux scolaires.

Plus précisément, ces recherches ont porté sur trois types d'objets :

- l'analyse descriptive d'ensemble des pratiques d'enseignement de la littérature mises en œuvre par des enseignants de tel lieu ou de tel niveau scolaire, en vue d'identifier les dispositifs et les « gestes » qui sont privilégiés (Ahr, 2013 ; Babin, Dezutter & al., 2014; projet PELAS dirigé par S. Ahr et I. de Peretti) ;
- l'analyse et les effets de certains dispositifs particuliers, comme les cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001), le dévoilement progressif (Dufays, 2014), les débats interprétatifs (Dias-Chiaruttini, 2015), l'exploitation des scènes de lecture (De Croix & Ledur, 2006), les ou sur des productions d'élèves, comme les écrits intermédiaires (Tauveron, 2005) ou les journaux et les carnets de lecture (Ahr & Joole, 2013) ;
- des comparaisons de pratiques de lecture d'un même texte avec des élèves de classes d'âges différents (Hébert, 2013, Brunel & Dufays, 2015).

Comme l'ont montré différents bilans (Daunay, 2007, Ahr, 2013, Petitjean, 2014), ces recherches ont profondément et durablement modifié l'enseignement de la lecture et de la littérature aux différents niveaux scolaires, et les dispositifs qu'elles ont mis au point et analysés semblent désormais bien installés dans la formation des enseignants. C'est le cas par exemple du dévoilement progressif, qui consiste à lire des textes narratifs collectivement par étape en s'attardant à chaque étape sur les différentes hypothèses de lecture qu'elle permet d'élaborer : ce dispositif apparaît aujourd'hui comme un moyen privilégié de concilier les plaisirs de la tension narrative et la richesse des interprétations tout en permettant d'intégrer les investissements subjectifs au sein de la communauté interprétative.

Les limites des connaissances actuelles

On ne dispose pas encore en revanche sur ce sujet de recherches « probatoires », quantitatives ou expérimentales, d'une part parce que celles-ci paraissent difficilement compatibles avec la finesse de la lecture littéraire, d'autre part parce qu'elles demandent des moyens dont peu de didacticiens disposent.

Par ailleurs, si elle occupe une place centrale dans les recherches et dans les modèles actuels de l'enseignement du français, la lecture littéraire demeure, pour l'heure, une notion propre aux recherches francophones, et, même si le dernier congrès de l'IAIMTE¹⁰ (2013) a montré qu'elle possédait des équivalents dans les autres langues-cultures, elle gagnerait à faire l'objet d'une mise en réseau plus internationale.

Par ailleurs, même si elle fait aujourd'hui l'objet de nombreuses recherches exploratoires qui permettent de cerner certains de ses usages par les enseignants et de ses effets chez les élèves, la lecture littéraire n'a pas encore fait l'objet d'expérimentation de grande envergure qui aurait prouvé de manière décisive l'efficacité de ses dispositifs. Plusieurs thèses et enquêtes en cours cherchent à combler ce manque en interrogeant sa place effective dans les classes¹¹.

Une autre limite des connaissances actuelles concerne la progression curriculaire de la lecture littéraire au fil de la scolarité et des âges des élèves. Comment les jeunes lecteurs développent-ils leurs manières de lire depuis la première année primaire jusqu'à la fin du secondaire et quels sont les dispositifs didactiques les plus adaptés à chaque niveau scolaire ? Cette question cruciale a donné lieu récemment à plusieurs travaux exploratoires (Hébert, 2013 ; Brunel & Dufays, 2014) et elle fera l'objet d'un symposium dans le cadre du prochain colloque de l'AIRDF qui se déroulera en août 2016 à Montréal.

Des interrogations pour le système scolaire

En conclusion, il semble que, depuis qu'elle est promue dans les écoles, la lecture littéraire a rendu de grands services aux enseignants et aux élèves. Quelle place y aura-t-il cependant dans l'école de demain pour le rapport à la culture et à l'interprétation face à la place croissante accordée à la communication et à l'information ? Et dans quelle mesure l'institution scolaire pourra-t-elle continuer à préconiser un rapport dynamique à la lecture et à la littérature à l'heure où beaucoup d'élèves s'en détournent ? Les incertitudes relatives à l'avenir du modèle sont à la mesure de ses enjeux et de sa fécondité.

¹⁰ Ce Congrès de l'International Association of Mother Tongue Education a eu lieu à Créteil en juin 2013.

¹¹ Je pense notamment au projet PELAS (Pratiques Effectives de Lecture Analytique dans le Secondaire) que coordonnent depuis un an S. Ahr et I. de Peretti. Voir par exemple la thèse en cours de Pierre Moinard sur les manifestations de la lecture littéraire dans les blogs et les forums.

Bibliographie

Ahr, S. & Joole, P. (dir.) (2013). *Carnet / journal de lecteur / lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur (Diptyque).

Ahr, S. (dir.) (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*. Grenoble : Canopé-CRDP Grenoble.

Babin, J., Dezutter, O., Goulet, M. & Maisonneuve, L. (2014). « Quelle place pour l'enseignement de la lecture en Français, langue et littérature ? ». In Bizier, N. (dir.), *L'Impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd., p. 203-223). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Blanchot, M. (1955). *L'Espace littéraire*. Paris : Gallimard (coll. Idées, 1982).

Brunel, M. & Dufays, J.-L. (2015). « Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves ». *Repères*, 51, pp. 17-33.

Daunay, B. (1999). « La lecture littéraire : les risques d'une mystification ». *Recherches*, 30, pp. 29-59.

Daunay, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, 159, pp. 139-189.

De Croix, S. et Ledur, D. (2006). « Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficultés à l'issue de l'enseignement fondamental ». In Lebrun, M. & al. (dir.). *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>.

Dufays, J.-L. (2005). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept ». In Brillant-Annequin, A. & Massol J.-Fr. (dir.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 185-196.

Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang (Exploration).

Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Berne : Peter Lang (ThéoCrit') (1^{re} éd. : 1994).

Dufays, J.-L. (2014). « De la tension narrative au dévoilement progressif. Un dispositif didactique pour (ré) concilier les lectures du premier et du second degrés ». In Baroni, R. & Rodriguez, A. (dir.). *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement, Etudes de lettres*. Lausanne, 2014-1, pp. 133-150.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 3^e éd. revue et actualisée. Bruxelles : De Boeck-Ducolot (Pratiques pédagogiques) (1^{re} éd. : 1996, sous le titre *Pour une lecture littéraire* 1).

Gervais, B. (1993). *A l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.

Hébert, M. (2013). « Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? ». *Revue des sciences de l'éducation* (<http://id.erudit.org/iderudit/1024535ar>).

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

Louichon, Br. (2011). « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? ». In Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : AIRDF-PUN, pp. 195-216.

Marghescou, M. (2009). *Le concept de littérature. Critique de la métalittérature*. Paris : Kimé (1^{re} éd. : 1974).

Petitjean, A. (2014). « 40 ans d'histoire de la "lecture littéraire" au secondaire à partir de la revue *Pratiques* ». *Pratiques*, 161-162, *Écrire/faire écrire*.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Poslaniec, Chr. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette.

Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

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

Terwagne, S., Vanhulle S. & Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.

L'identification des difficultés de lecture

Quelles sont les principales exigences de l'apprentissage de la lecture ?

José MORAIS

UNESCOG, CRCN, Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique

Nous apprenons à lire et à écrire dans un système d'écriture particulier, l'alphabet, qui se distingue des autres écritures phonographiques par le fait que les lettres ne représentent pas des sons, mais des phonèmes (Morais, 2016, chapitre 1).

EXIGENCE N° 1 : PRENDRE CONSCIENCE DES PHONÈMES DANS LA PAROLE

Les adultes analphabètes (Morais *et al.*, 1979) et les enfants pré-alphabétisés (Liberman *et al.*, 1974) sont incapables de dire en quoi *da* et *ba* se différencient. Pour nous, qui avons été alphabétisés, il est clair que dans une syllabe consonne-voyelle il y a deux unités combinées, que dans *da* il y a d'abord *d* et puis *a*, collés l'un à l'autre mais distincts temporellement. En réalité, la représentation acoustique des syllabes initiées par *d* montre qu'il n'y a, au début, aucun morceau invariant que l'on puisse associer à *d* (Liberman *et al.*, 1967) ; et, en observant la bouche, nous voyons une disposition initiale des lèvres très différente pour *di* et *dou*, comme si pour *di* on allait sourire et pour *dou* plutôt embrasser.

Le phonème tel que nous le concevons est en réalité une création de l'alphabet. Notre perception consciente a été modifiée par une technologie que nous avons nous-mêmes inventée. Au cours de presque trois millénaires, quelques milliards d'enfants ont acquis cette intuition en étant alphabétisés tant bien que mal par la méthode dite alphabétique ou d'épellation, qui fait correspondre à chaque lettre soit son nom, soit la partie discriminative du nom, en espérant que l'enfant finisse par avoir l'intuition de quelque chose de plus abstrait. Le concept de phonème, lui, n'a été proposé que vers 1880, et le fondement de l'invariance des phonèmes n'a été mis en évidence que dans les années 1960. Aujourd'hui, on sait que le phonème n'est pas une unité mais une relation dynamique invariante entre des commandes articulatoires (Morais *et al.*, 2016, chapitre 1).

La recherche scientifique montre qu'il y a une relation forte – aussi bien chez les enfants au développement normal que chez ceux présentant des déficits intellectuels (Wise *et al.*, 2010) – entre le développement initial de la qualité des représentations conscientes des phonèmes et le succès ultérieur de l'apprentissage (Morais *et al.*, 2016, chapitres 3-4).

Y a-t-il une autre exigence cruciale ? Oui.

EXIGENCE N°2 : ACQUÉRIR LE CODE ORTHOGRAPHIQUE DE LA LANGUE.

Cette acquisition est particulièrement difficile quand les inconsistances grapho-phonologiques (en lecture) et phono-graphiques (en écriture) sont nombreuses.

Il faut remarquer que l'acquisition du principe alphabétique et celle des correspondances graphème-phonème se chevauchent au début de l'apprentissage. On prend conscience des phonèmes en étant confronté à leur représentation graphique, les graphèmes, dans des séquences plus larges.

Selon la méta-analyse réalisée par le *National Reading Panel*, la méthode phonique, fondée sur la conscience phonémique et l'acquisition du code – qualifiée en France de « syllabique », erronément d'après moi – donne de meilleurs résultats (NIH, 2000) que les approches globales qui se fondent sur l'exposition non analytique à des mots ou parties de texte. En particulier, les programmes phoniques d'entraînement ou de rééducation aident non seulement les dyslexiques mais aussi les autres mauvais lecteurs, notamment ceux qui proviennent de milieux défavorisés et qui ne bénéficient pas d'écoles de haut niveau (Ehri *et al.*, 2001 ; Brady *et al.*, 2011).

Ce modèle élémentaire d'apprentissage a été utilisé dans une étude neuroscientifique qui compara l'apprentissage d'un alphabet artificiel par deux groupes de lecteurs alphabétiques. Ils ne devaient plus prendre conscience des phonèmes, mais alors que l'un des groupes (phonique) était informé du correspondant phonémique de chacune des trois composantes d'une figure, l'autre groupe (global) n'était informé que du nom attribué à chaque figure. Lors du post-test, pour les mots déjà vus, le groupe global, qui ne lisait pas mais recourait à une forme de reconnaissance visuelle d'objet, était un peu meilleur que le groupe phonique, tandis que pour les mots nouveaux, alors que le groupe global ne dépassait pas le niveau du hasard (normal, puisqu'il ne lisait pas), le groupe phonique était assez bon (car il avait appris à utiliser l'alphabet artificiel). Et tandis que le groupe global activait davantage l'hémisphère droit, le groupe phonique activait davantage le gauche, dont on sait qu'il contient l'aire qui s'occupe de la lecture des mots (Yoncheva *et al.*, 2010).

Il a été montré aussi que l'acquisition du code orthographique est d'autant plus difficile qu'il est moins consistant (Ziegler *et al.*, 2010). Elle ne se limite pas à une acquisition consciente de règles. Pour autant que la pratique soit suffisante, il y a un apprentissage implicite, non conscient, des cooccurrences. Pour le français, cela a été montré dès 3 mois d'apprentissage (Martinet *et al.*, 2003).

Y a-t-il d'autres obstacles aussi cruciaux que les difficultés inhérentes à la compréhension du principe alphabétique et à l'acquisition du code? Oui, mais ils semblent plus facilement surmontables : notamment, l'identification catégorielle des lettres au travers de la différence majuscule–minuscule, surtout quand leur forme est très différente (Thompson, 2009), et la discrimination des paires de lettres dont l'une est le miroir de l'autre (b-d, p-q) (Terepocki *et al.*, 2002). Ces différentes acquisitions peuvent prendre du temps – les dyslexiques en particulier peuvent avoir plus de difficulté –, mais aucune n'est prédictive d'échec grave.

J'ai proposé (Morais, 2016, chapitre 1) d'appeler « alphabétisé » celui qui est capable de lecture et écriture *autonomes* dans notre système, donc de lire tous les mots (au sens de trouver leur équivalent oral) et de les écrire. Cela devrait être le cas pour tous les enfants (sauf anomalie particulière) en fin de 1^{re} année.

Ces habiletés ne doivent pas être les seuls objectifs de la 1^{re} année. La lecture de textes avec compréhension doit être introduite dès que possible. D'une part, elle requiert que l'enfant connaisse déjà au moins 90 % ou 95 % des mots, mais, d'autre part, elle facilite la reconnaissance des mots par le fait qu'elle pousse à constituer des unités sous-lexicales plus larges et à utiliser des indices lexicaux

et supra-lexicaux. Tout cela permet d'augmenter la fluence. Cet enchaînement de causes explique que l'enseignement phonique se révèle plus efficace que le global non seulement en lecture de mots mais aussi en compréhension de textes (Connelly, 2001).

C'est un enchaînement de causes en cercle vertueux. Le décodage permet la compréhension en lecture qui, en retour, améliore le décodage et aide à le dépasser. A une autre échelle, ce type d'interaction se manifeste aussi entre le développement de l'enfant et la littératie. Ces dernières années, on a commencé à mieux connaître l'énorme influence en retour de la littératie sur le traitement du langage oral et sur les capacités cognitives, en particulier la mémoire. La littératie conduit aussi à une plus grande intégration du fonctionnement langagier et cognitif, qui s'exprime par une plus grande connectivité neurale (Kolinsky *et al.*, 2014).

Une pédagogie adaptée qui répond aux exigences d'un apprentissage ne suffit pas toujours à assurer la réussite. En effet, d'autres facteurs, non spécifiques à l'apprentissage de la lecture, peuvent lui faire obstacle. Ainsi, chez certains enfants il peut y avoir un obstacle biologique.

OBSTACLE BIOLOGIQUE : DES ANOMALIES GÉNÉTIQUES QUI AFFECTENT L'APPRENTISSAGE

Ces anomalies font que certains enfants présentent un trouble grave du traitement des mots écrits, souvent associé à d'autres anomalies (notamment des troubles de l'attention, *cf.* Medford *et al.*, 2016, et l'hyperactivité). Dans beaucoup de cas, la dyslexie serait due à des dysfonctionnements de la perception de la parole (Serniclaes *et al.*, 2004), en particulier des représentations phonologiques.

Toutefois, les difficultés d'apprentissage ont souvent des causes environnementales. Ce sont elles qui sont responsables du fait que, actuellement, dans la population mondiale âgée de 15 ans et plus, 1 individu sur 6 soit totalement illettré (UNESCO, 2015). Croire que l'illettratie sera éradiquée après leur mort est un leurre, puisqu'elle renaît dans les écoles, via l'échec et l'abandon scolaires.

OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX : LES INÉGALITÉS SOCIALES, ÉCONOMIQUES ET CULTURELLES, ET LEUR MAINTIEN ET ACCROISSEMENT VIA LES POLITIQUES MISES EN ŒUVRE

La pauvreté socioéconomique et culturelle est l'obstacle majeur à l'acquisition normale de la littératie, en termes de nombre d'enfants concernés et d'impact sur la qualité de leur avenir professionnel et social (Morais, 2016, chapitre 2). Ces inégalités (socio-économique, culturelle et de littératie) s'influencent réciproquement dans un cercle vicieux qui réduit considérablement les chances de mobilité relative selon ces échelles, y compris pour les descendants. On peut représenter cette situation comme un match de football sur un terrain incliné à forte pente entre ceux du haut et ceux du bas. Le résultat est fixé d'avance, et il est inutile de s'en plaindre à l'arbitre car il n'y en a pas (en fait si, c'est le pouvoir de l'État, mais généralement pour les penalties et expulsions il favorise ceux du haut).

Les inégalités socio-économiques et culturelles sont accompagnées aussi d'inégalités éducationnelles (qualité des écoles et de la pédagogie). La seule alternative, c'est donc de redresser le terrain, soit en agissant directement sur la société, soit en améliorant les conditions de développement de l'enfant. C'est possible d'agir sur les dernières par des mesures de soutien à la petite enfance et par la

formation des parents à ce qu'on appelle la littératie émergente (comment immerger l'enfant dans un bain lettré et interagir avec lui, cf. Morais, 2016, chapitre 3).

Je rappelle que le rapport « Apprendre à lire » de l'Observatoire National de la Lecture (ONL, 1998) a eu une certaine influence sur les Programmes de 2002, mais que ceux de 2008 n'en ont conservé presque aucune trace. Je rappelle aussi qu'en 2005 l'ONL a élaboré un programme de formation des maîtres, mais que le ministre, rencontrant des obstacles, n'a pas pu lui donner suite.

Comment se porte la France en matière de niveaux de littératie ? Lors de la dernière enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), de 2011 (PIRLS, 2012), sur les capacités des élèves de CM1 (9 ans), la France n'était en moyenne que 27^e sur 31 pays. En revanche, aux enquêtes PISA la situation était globalement bien meilleure: la France présentait une moyenne de 505 points, légèrement au-dessus de la moyenne des pays, à la fois en 2002 et en 2012 (OECD, 2013). Mais, derrière une même moyenne, peuvent se cacher des mouvements divers, et c'est là qu'intervient le terrain à pente inclinée.

PISA considère 7 niveaux de lecture, de 6 à 1a et 1b. Si l'on prend les niveaux 5 et 6, les plus élevés, on y retrouve actuellement 15,5 % des adolescents français. La France est dans le peloton de tête en ce qui concerne les pays occidentaux. En revanche, 18,2 % n'atteignent même pas le niveau 2, dont l'exigence est de comprendre un texte simple mobilisant peu de connaissances.

Tout comme la France, la Nouvelle-Zélande présentait, tant au PIRLS de 2011 qu'au PISA de 2009, des proportions élevées d'élèves aux deux niveaux supérieurs et en dessous du niveau 2, et des données obtenues dans ce pays indiquent que l'utilisation de la méthode globale conduit à augmenter les écarts en littératie entre les élèves, alors que l'approche phonique les réduit (Senior, 2013). En Belgique francophone, une étude expérimentale a montré des résultats qui vont très clairement dans le même sens (Duncan *et al.*, 2013).

Le plus inquiétant en ce qui concerne la France, c'est qu'elle est le seul pays qui présente, entre les PISA de 2002 et 2012, un patron de changement dans le sens de l'accroissement bipolaire des inégalités : une augmentation significative de la proportion de lecteurs à la fois dans le haut et dans le bas. Les très bons lecteurs sont passés de 12 % à 15,5 %, et les très mauvais lecteurs de 14 % à 18,2 %. Autrement dit, selon une dynamique connue, les plus lettrés sont devenus encore plus lettrés, et les moins alphabétisés encore moins alphabétisés. Cette dernière supposition ne résulte pas d'un biais de raisonnement, vu que j'ai considéré « alphabétisé » celui qui est capable de lire (et écrire) avec autonomie mais pas de manière automatisée, et qu'en principe la lecture via un décodage efficace devrait permettre de lire des textes avec compréhension, même lorsqu'ils ne sont pas particulièrement simples.

Comme citoyen européen, c'est mon droit de réclamer des pays de l'Union Européenne des actions en faveur de la démocratisation de l'éducation. Je ne ferai qu'une suggestion : fonder l'alphabétisation ainsi que la formation en littératie – celle des enfants, celle des futurs enseignants, et, avec la plus grande urgence, celle des formateurs de ces derniers – sur les découvertes des sciences et neurosciences cognitives.

CONCLUSION

Est-ce qu'il est possible d'éradiquer l'illittératie ? Du point de vue cognitif et des connaissances pédagogiques, oui, sans aucun doute. Y compris l'illittératie adulte. On sait qu'il y a des adultes qui peuvent encore apprendre à lire et se rapprocher des indices neuraux et de performance de ceux qui ont appris pendant l'enfance (Dehaene *et al.*, 2010).

On pourrait objecter qu'il faut beaucoup de temps et d'efforts pour qu'ils y arrivent. Notre équipe vient de montrer qu'on peut être beaucoup plus optimiste. Nous avons appliqué pendant 3 mois (à raison de 3 ou 4 leçons par semaine) un programme d'alphabétisation à 8 femmes portugaises, gitanes, totalement analphabètes (aucun mot lu, à peine quelques lettres nommées, et aucune conscience des phonèmes) (Kolinsky *et al.*, soumis). Nous avons commencé par solliciter de nos apprenantes la compréhension du principe alphabétique en les exposant au code orthographique. Notre programme introduit systématiquement les lettres et les graphèmes et leurs correspondants phonémiques selon un principe de complexité croissante, jusqu'à passer en revue tout le code. A la fin des 3 mois, 6 parmi les 8 dames avaient appris à lire au moins la moitié des mots d'une longue liste, y compris des mots qu'on ne leur avait jamais montré, et à en écrire tout à fait correctement un peu moins. L'une d'elles avoisinait 100 % de lectures correctes et a très bien réussi un test d'habileté phonémique.

Nous avons combiné systématiquement lecture et écriture et cela a pu être déterminant. En effet, chez l'enfant de 1^{re} année, il a été observé qu'un programme phonique qui contenait des exercices d'appariement de l'écriture et de la prononciation de mots a conduit à de meilleurs résultats tant en lecture qu'en écriture (et aussi en compréhension, mesurée plus tard, en 5^e année) qu'un autre où l'enseignement phonique était incorporé dans la lecture de textes (Roberts *et al.*, 2006).

Bibliographie

- Brady, S. (2011). Efficacy of phonics teaching for reading outcomes. Indications from post-NRP research. In S. Brady et al. (ed.). *Explaining individual differences in reading. Theory and evidence*. Psychology Press.
- Connelly, V. et al. (2001). The effect of phonics instruction on the reading comprehension of beginning readers. *Reading & Writing, 14*, pp. 423-457.
- Dehaene, S. et al. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science, 330*, pp. 1359-1364.
- Duncan, L. et al. (2013). Phonological development in relation to native language and literacy: Variations on a theme in six alphabetic orthographies. *Cognition, 127*, pp. 398-419.
- Ehri, L. et al. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis, *Review of Educational Research, 71*, 393-447.
- Kolinsky, R. et al. (soumis pour publication). *Tracking reading acquisition in adulthood: Completely illiterate adults can learn to read in three months*.
- Kolinsky, R. et al. (2014). L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage. *Revue de Neuropsychologie, 6*, pp.173-181.
- Martinet, C. et al. (2003). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition, *Cognition, 91*, B11-B22.
- Medford, E. et al. (2016). Social, emotional and behavioural influences on young children's pre-reading and word reading development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 43*, pp. 54-61.
- Morais, J. (2016). *Lire, écrire et être libre*. Paris: Odile Jacob.
- Morais, J. et al. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition, 7*, pp. 323-331.
- Lieberman, A. et al. (1967). Perception of the speech code. *Psychological Review, 74*, pp. 431-471.
- Lieberman, I. et al. (1974). Reading and the awareness of the speech code. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*, pp. 201-212.
- NIH (2000). *Report of the National Reading Panel* (Publication N°00-4754). US Government Print Office.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do*, Vol. 1.
- ONL (1998). *Apprendre à Lire. Rapport de l'Observatoire Nationale de la Lecture*. Paris: Odile Jacob et CNCN.
- PIRLS (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Amsterdam: IEA.

Senior, T. (2013). *Whole-language and phonics: Which instructional practices are most effective in teaching at-risk students to read?* Master thesis accessible via <http://mro.massey.ac.nz/handle/10179/5164>.

Roberts, T. *et al.* (2006). Teaching phonics in the context of children's literature or spelling: Influences on first-grade reading, spelling, and writing and fifth-grade comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98*, pp. 690-713.

Serniclaes, W. *et al.* (2004). Allophonic mode of speech perception in dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology, 87*, pp. 336-361.

Terepocki, M. *et al.* (2002). The incidence and nature of letter orientation errors in reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 35*, pp. 214-233.

Thompson, G. (2009). The long learning route to abstract letter units. *Cognitive Neuropsychology, 26*, pp. 50-69.

UNESCO (2015). *Education for all. Global Monitoring Report*.

Wise, J. *et al.* (2010). The relationship between phonological processing skills and word and nonword identification performance in children with minor intellectual disabilities. *Research in Intellectual Disabilities, 31*, pp. 1170-1175.

Yoncheva, Y. *et al.* (2010). Attentional focus during learning impacts N170 ERP responses to an artificial script. *Developmental Neuropsychology, 35*, pp. 423-445.

Ziegler, J. *et al.* (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science, 21*, pp. 551-559.

Quel est le rôle des apprentissages implicites dans la lecture ?

Bernard LÉTÉ

Laboratoire d'Étude des Mécanismes Cognitifs (EA 3082)

Avant d'entrer au CP, les enfants ont déjà appris un large éventail de vocabulaire, une syntaxe et l'utilisation pragmatique du langage. Il est frappant de constater que cet apprentissage se produit de façon naturelle et sans intention d'apprendre, les connaissances acquises s'auto-organisant en mémoire sans superviseur. Les parents et les proches aident les enfants à maîtriser leur langue maternelle en leur donnant des feedbacks appropriés mais cela ne suffit pas à expliquer, par exemple, l'explosion du vocabulaire observée à partir de deux ans. Une telle compétence est également observée en mathématiques : de nombreux enfants apprennent à compter, comparer des quantités, additionner et soustraire avant de commencer l'école. La capacité à extraire et à exploiter les informations issues d'une simple exposition passive à un événement linguistique apparaît comme une condition nécessaire à l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant (pour une synthèse, voir Aslin & Newport, 2009). Cette capacité est-elle également présente dans une activité comme la lecture qui nécessite d'être enseignée ? En d'autres termes, comme pour la langue maternelle, les enfants sont-ils capables d'apprendre plus que ce qu'on leur enseigne lorsqu'ils apprennent à lire ?

Définition

L'apprentissage implicite - au sens large, la capacité d'apprendre sans conscience – fait l'objet de recherches depuis plus de cinquante ans mais ce n'est que récemment qu'il a fait l'objet d'un regain d'intérêt à cause notamment du développement d'études liées au phénomène de conscience. Pour adopter une définition commune et conceptuellement neutre, l'apprentissage est implicite lorsque nous acquérons de nouvelles connaissances sans avoir l'intention de le faire et sans qu'il nous soit possible de les exprimer verbalement. Selon Perruchet et Vinter (1998), l'apprentissage implicite décrit "*un mode adaptatif par lequel le comportement des sujets se montre sensible aux caractéristiques structurales d'une situation à laquelle ils ont été préalablement exposés, sans que l'adaptation qui en résulte soit due à une exploitation intentionnelle de la connaissance explicite des sujets concernant ces caractéristiques*".

Bien que la vie quotidienne soit remplie d'exemples de situations où nous "savons plus que nous pouvons dire", il est difficile de donner une définition satisfaisante de l'apprentissage implicite, de fournir des démonstrations empiriques claires de son existence et d'établir exactement ce que sont ses propriétés (Cleeremans, Destrebecqz, & Boyer, 1998). La majeure partie des recherches a produit néanmoins un relatif consensus sur plusieurs caractéristiques qui distinguent une connaissance construite à partir d'un apprentissage implicite de celle construite à partir d'un apprentissage explicite (un enseignement sur une règle de grammaire par exemple) : (1) une connaissance implicite est inaccessible à la conscience ; (2) elle résulte d'une situation d'apprentissage incident (une simple exposition à un mot par exemple) plutôt que d'une situation d'apprentissage intentionnel ; (3) elle est stockée de manière non-supervisée (il n'y a pas de professeur en mémoire) et s'auto-organise en

fonction des connaissances déjà acquises ; (4) elle est extraite des propriétés de surface du matériau à apprendre (les bigrammes d'un mot par exemple) et non pas des propriétés globales ; le caractère temporellement et/ou spatialement adjacent des unités à extraire semble fondamental ; (5) elle résiste à l'oubli et reste robuste en dépit de troubles psychologiques (en particulier, les patients amnésiques montrent des performances normales dans des tâches d'apprentissage implicite alors qu'ils montrent des déficits dans des tâches d'apprentissage explicite).

Le fait qu'un apprentissage implicite renvoie à la capacité d'apprendre sans conscience ne doit pas laisser penser que cet apprentissage se fait en l'absence de tout processus attentionnel. Dans l'apprentissage implicite, l'attention portée au matériel apparaît en effet comme essentielle. L'activité de l'individu lors de la confrontation d'un événement linguistique (la rencontre d'un mot dans un écrit par exemple) détermine le niveau de traitement des informations implicites (Hsiao & Reber, 1998 ; Jimenez & Mendez, 1999). Perruchet et Pacton (2004) font remarquer qu'il importe de bien distinguer les termes "attention" et "intention" : s'il est parfaitement possible d'apprendre sans avoir l'intention de le faire, il est en revanche impossible d'apprendre sans attention. Le rôle essentiel de l'attention dans la formation d'un apprentissage implicite laisse penser que les éléments à associer doivent être perçus dans un même focus attentionnel dont l'empan est limité. Certaines recherches ont montré que la possibilité d'établir une association entre deux événements décroît très rapidement quand la distance entre les éléments s'accroît (Cleeremans, 1993).

Le problème conceptuel le plus important dans la recherche sur l'apprentissage implicite est probablement que, en l'absence de toute définition claire de la conscience, l'apprentissage peut être décrit comme implicite de plusieurs manières selon que l'on se concentre sur la nature des informations extraites lors d'un apprentissage incident, sur les processus de stockage de ces informations ou sur les processus de récupération et d'exploitation de ces informations dans une tâche particulière.

Qu'est-ce qui est appris et comment ?

La question essentielle que les chercheurs ont tenté de résoudre est de savoir quel type d'information le sujet est capable d'extraire et de stocker en mémoire pendant un apprentissage incident. Pour faire simple, deux conceptions ont été proposées qui font encore l'objet de débats importants dans la communauté des chercheurs. La première conception dérive de modèles dits abstractionnistes issus de la psychologie cognitive classique (Fodor, 1975). Ces modèles considèrent que le sujet abstrait des règles qui structurent le matériel. Cette abstraction serait inconsciente et l'usage ultérieur de ces règles serait lui aussi inconscient. Dans cette perspective, *"les règles apprises seraient fondamentalement de même nature que celles que le scientifique (le grammairien pour les règles de syntaxes, le physicien pour les lois physiques, etc.) peut décrire et qui sont généralement l'objet d'un enseignement si la matière est enseignée"* (Perruchet, 2002). Même si certains aspects de ces processus d'abstraction de règles ont été remis en question depuis quelques années, (voir par exemple, Pacton, Perruchet, Fayol, & Cleeremans, 2001 ; Perruchet & Pacton, 2004), cette conception a l'avantage de très bien expliquer les phénomènes de transfert et de généralisation propres aux apprentissages : en effet, il est de l'essence même d'une règle de s'appliquer à un ensemble de situations différentes. Cette conception est exploitée par les chercheurs en intelligence artificielle qui présentent la cognition comme une forme de calcul symbolique et soutiennent que le

contenu sémantique des états mentaux est codé de la même façon que celui des représentations d'ordinateur.

L'autre conception dérive de modèles dits non-abstractionnistes. Ils donnent une idée beaucoup plus claire des unités extraites pendant un apprentissage incident et proposent une conception parcimonieuse¹² des mécanismes de l'apprentissage implicite. L'idée générale est que la performance repose sur des processus élémentaires et extrêmement puissants de type associatifs et qu'il existe une sensibilité du sujet aux régularités statistiques du matériel à apprendre. C'est cette conception, connue aujourd'hui sous le terme d'*apprentissage statistique* (ou probabiliste), que nous développerons plus bas en ce qui concerne le cas de la lecture. La divergence avec l'approche abstractionniste classique est patente : les notions de règle et de calcul symbolique sont remplacées par les notions de comportement probabiliste et d'ajustement aux distributions statistiques. Cette conception est exploitée par les chercheurs connexionnistes. Pour eux, il n'y a dans le cerveau ni règle, ni dispositif logique central de traitement. Les traitements cognitifs opèrent de manière distribuée sur la base d'interconnexions massives de réseaux de neurones et en fonction de leur capacité auto-organisatrice. L'exploitation d'une connaissance dans une tâche particulière est un phénomène émergent issu de ces éléments interconnectés et la connectivité de ce système est inséparable de l'histoire de sa transformation (Tiberghien, 1996). Dans ce cadre, la connaissance d'un domaine est stockée de façon distribuée dans les connexions des neurones. Un réseau connexionniste ne stocke ni ne mobilise des connaissances en appliquant des règles d'inférence, il se comporte et évolue par autorégulation.

Cette conception non-abstractionniste d'une connaissance implicite considère toute situation d'apprentissage incident comme une forme complexe d'amorçage dans laquelle l'expérience façonne en permanence la mémoire et à travers laquelle les connaissances mémorisées vont à leur tour être modifiées par leur exploitation ultérieure.

L'apprentissage statistique de l'écrit

L'apprentissage statistique de l'écrit est un type particulier d'apprentissage implicite pour lequel on considère que l'apprenant s'ajuste aux régularités statistiques des événements linguistiques auxquels il est confronté grâce à des processus associatifs élémentaires. Ces propriétés statistiques des événements linguistiques renvoient, entre autres, à : (1) leur répétition : dans le cas de la lecture, la fréquence d'exposition à un mot ; (2) son incertitude : la consistance orthographique d'une association graphème-phonème (papa / oignon) ; (3) sa discriminabilité : le voisinage orthographique ou phonologique d'un mot (foire / poire) ; (4) aux cooccurrences conditionnelles de certaines unités : par exemple, le phonème /o/ s'écrit plus fréquemment "au" après un "p" que "o" alors qu'il s'écrit plus fréquemment "o" en fin de mot après "m". À la suite de Perruchet et Peereboom (2005), on peut illustrer par un exemple simple ce que signifie "s'ajuster aux régularités statistiques" en s'appuyant sur le travail de Pacton, Fayol et Perruchet (2002). Les auteurs ont dicté la suite de syllabes /bylevo/ à des enfants et jeunes adultes francophones, en leur demandant de l'écrire de la façon qui leur

¹² Ce principe issu du rationalisme consiste à ne pas utiliser de nouvelles hypothèses tant que celles déjà énoncées suffisent. On traduit souvent ce principe sous la forme d'une préférence de l'hypothèse la plus simple parmi toutes celles qui sont échafaudées.

paraissait la plus naturelle. Les résultats ont montré qu'avec l'âge, et conformément aux distributions statistiques relevées dans des corpus d'écrits, le son /vo/ final était transcrit de plus en plus fréquemment "veau" plutôt que "vo" ou "vot" par exemple.

Par l'enseignement de la lecture, les enfants apprennent les règles les plus courantes de correspondances graphèmes-phonèmes ou de dépendances contextuelles mais il est impossible de leur enseigner la totalité des cas que l'on peut rencontrer dans les écrits. Sans effort cognitif particulier et de façon non consciente, l'apprentissage statistique leur permet d'extraire les régularités statistiques des unités linguistiques de l'écrit par simple exposition aux mots, de les auto-organiser en mémoire et, dans une tâche particulière (la lecture à voix haute ou la copie sous dictée par exemple), de les mobiliser en fonction de la mémoire de ces distributions.

On peut donc rendre compte du développement du système lexical d'un enfant par sa capacité à extraire des régularités statistiques de son environnement langagier. Cet environnement langagier est constitué par tout ce à quoi l'enfant est exposé dans ses lectures. Cette sensibilité de l'enfant à la fréquence des événements qu'il perçoit pourrait dès lors être invoquée comme le mécanisme essentiel à la construction de sa base de connaissances lexicales dans laquelle des unités fréquentes (cooccurrences de lettres, associations graphèmes-phonèmes, dépendances contextuelles) sont renforcées en mémoire, les autres plus rares étant progressivement oubliées. Si certains indices distributionnels semblent exploitables par simple exposition à l'écrit, l'extraction de ces régularités ne peut s'opérer qu'à partir d'un lexique déjà structuré, au moins partiellement. Pour atteindre une lecture fluide, l'enfant doit être capable de généraliser ses connaissances par extraction de règles, que celles-ci émergent de sa base lexicale ou de leur enseignement explicite en classe. Grâce aux règles formelles du langage, l'enseignement "met de l'ordre" dans le contenu des apprentissages statistiques en réorganisant l'espace de stockage des informations mais également, et surtout, en identifiant et en éliminant les erreurs durant l'apprentissage. En effet, le principal inconvénient de l'apprentissage statistique est qu'il encode les informations probabilistes sans isoler les erreurs, les apprenants se familiarisant aussi bien avec les associations erronées qu'avec les associations correctes.

Conclusion

On a vu que le terme "apprentissage statistique" renvoie à une définition beaucoup plus opérationnelle que celui d'"apprentissage implicite". Le cadre de travail de l'apprentissage statistique décrit mieux les mécanismes d'extraction, de stockage et d'exploitation des informations issues d'un apprentissage incident. L'apprentissage statistique est un puissant mécanisme d'apprentissage régi par les propriétés biologiques des neurones qui ont tendance à s'associer en fonction des cooccurrences des événements.

Pour répondre directement à la question posée, le rôle de l'apprentissage implicite pendant la lecture est de constituer une base de connaissances qui conserve, sous forme d'associations, les propriétés statistiques des unités de traitement de l'écrit. Ces connaissances sont sans contenu sémantique et très dépendantes de la quantité d'exposition à l'écrit de l'enfant. Elles devront être mobilisées et exploitées avec d'autres types de connaissances lors de l'activité de lecture de façon à donner du sens à ce qui est lu. La capacité à extraire automatiquement ces régularités est donc une condition nécessaire mais non suffisante à l'activité de lecture.

Contrairement à l'acquisition de la langue maternelle où l'enfant traite les régularités des suites sonores pour en extraire des unités lexicales signifiantes par simple exposition aux conversations des adultes ou de ses pairs, l'apprentissage de la langue écrite nécessite que l'enfant s'engage dans une activité délibérée de pratique de la lecture pour pouvoir tirer un bénéfice de ces mécanismes d'apprentissage et apprendre ainsi beaucoup plus que ce qui lui est enseigné. C'est là tout le paradoxe du rôle des apprentissages implicites pendant la lecture : pour pouvoir bénéficier de ces mécanismes automatiques extrêmement puissants, il faut s'engager dans une activité cognitive complexe et connaître le goût de lire. Donner le goût de lire aux élèves constitue certainement le défi le plus important de l'école primaire.

Références

(* conseillées en français)

- Aslin, R. N., & Newport, E. L. (2009). What statistical learning can and can't tell us about language acquisition. In J. Colombo, P. McCardle, & L. Freund (Eds.), *Infant pathways to language: Methods, models, and research directions* (pp.15–29). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cleeremans, A. (1993). *Mechanisms of implicit learning: Connectionist models of sequence processing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: News from the front. *Trends in Cognitive Science*, 2, 406-4016.
- Fodor, J. (1975). *The language of thought*. New York: Crowell.
- Hsiao, A. T., & Reber, A. (1998). The role of attention in implicit sequence learning: Exploring the limits of the cognitive unconscious. In M. Stadler & P. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning* (pp.471-494). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jimenez, L., & Mendez, C. (1999). Which attention is needed for implicit sequence learning? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25, 236-259.
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2002). The acquisition of untaught orthographic regularities in French. In L. Verhoeven, C. Erlbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp.121-137). Dordrecht: Kluwer.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M., & Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 401-426.
- * Perruchet, P. (2002). Mémoire et apprentissage implicites: Perspectives introductives. In S. Vinter & P. Perruchet (Eds.), *Mémoire et apprentissages implicites* (pp.5-22). Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoise.
- * Perruchet, P., & Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? *L'Année Psychologique*, 104(1), 121–146.
- * Perruchet, P., & Peereeman, R. (2005). Apprendre sa langue maternelle, une question de statistique ? *Pour La Science*, 327, 82-87.
- Perruchet, P., & Vinter A. (1998). Learning and development: The implicit knowledge assumption reconsidered. In M. A. Stadler & P. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning* (pp.495-531). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Tiberghien, G. (1996). Le connexionnisme: Stade suprême du behaviorisme? In V. Rialle & D. Fiset (Eds.), *Penser l'esprit: Des sciences de la cognition à une philosophie de l'esprit* (pp.7-41). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Quels types d'interventions pour réduire les difficultés en lecture ?

Jean Ecalte^{1,2} et Annie Magnan^{1,2,3}

¹Laboratoire EMC Etude des Mécanismes Cognitifs (EA 3082) - Université Lyon 2

²LabEx Cortex ANR-11-LabEx-0042 - Université de Lyon

³Institut Universitaire de France

Un défi social: réduire les difficultés

De nombreuses enquêtes nationales et internationales réalisées sur de larges échantillons font régulièrement état des faibles performances en lecture et des compétences associées des élèves français (pour une synthèse, voir Ecalte & Magnan, 2015a). La lutte contre ces difficultés constitue un véritable défi social, politique et ... pédagogique ! Comment agir ? Deux types d'interventions peuvent être distingués au sein de l'Ecole: 1/ proposer un enseignement de la lecture qui s'inspire des travaux scientifiques sur le domaine tant en termes de prévention auprès des enfants de maternelle que des apprentis lecteurs et 2/ renforcer les temps de lecture dans les classes pour ceux qui sont les plus en difficultés¹³.

C'est dans cette perspective que nous avons conduit des travaux basés sur une approche préventive liée à l'apprentissage de la lecture et d'autres travaux axés sur les aides au moment de l'instruction formelle de la lecture. Dans ce cadre, nous avons construit deux logiciels d'aide à la lecture pour enfants et adolescents en difficultés dont les effets ont été examinés sur les performances en lecture. Nous concluons sur des préconisations et pour une approche éducative "raisonnée".

Prévention à l'école maternelle

La précocité de l'intervention est un élément important de son efficacité dans le but d'éviter ou au moins de réduire les difficultés d'acquisition du langage écrit. La question est de savoir sur quels aspects il est important d'insister. La littérature scientifique distingue deux prédicteurs les plus puissants de réussite en identification de mots écrits, les habiletés phonologiques, les connaissances des lettres et pour la compréhension en lecture, le vocabulaire et la compréhension orale.

Un certain nombre de travaux récents conduits en France a examiné l'impact d'interventions ciblées. Par exemple, une étude impliquant plus de mille enfants suivis de la moyenne section de maternelle au CP a montré qu'un entraînement phonologique et en compréhension orale précoce (en MS et en GS) a stimulé significativement les habiletés phonologiques en CP et que l'entraînement à la compréhension a impacté les performances en compréhension écrite au CP (Bianco *et al.*, 2010; 2012).

Une étude plus récente a été menée auprès de 98 enseignants qui ont accepté de participer à une étude longitudinale de grande ampleur (Ecalte *et al.*, 2015). Elle s'est adressée à plus de trois mille

¹³ Les actions de rééducation orthophonique auprès de populations en très grande difficultés relèvent du domaine paramédical.

enfants de GS ($N = 3569$) portant sur l'effet d'un entraînement systématique aux compétences associées à lecture, les connaissances alphabétiques, les habiletés phonologiques et la compréhension orale. Leurs classes étaient affectées soit au groupe expérimental (Exp); dans ce cas les enseignants ont accepté de suivre le protocole indiquant le type et le nombre de séances pédagogiques demandées; soit les classes appartenaient au groupe contrôle (Cont) et dans ce cas, aucune intervention spécifique n'était sollicitée de la part des enseignants. Pour l'entraînement au code, les séances programmées¹⁴ portaient sur l'apprentissage des lettres (noms et sons) et sur diverses habiletés phonologiques impliquant syllabes et phonèmes et variant sur la manipulation de ces unités (suppression, inversion, fusion, etc.). L'entraînement à la compréhension comportait des séances de détection d'inconsistances (entre texte et image), de construction d'un modèle de situation décrite, de traitement d'anaphores, etc. Les entraînements se sont déroulés de janvier à juin à raison de deux séances (30 mn) par semaine par petits groupes. En tout, 18 heures ont été consacrées à l'apprentissage des lettres et à leurs correspondances phonémiques, 18h aux habiletés phonologiques et 9h à la compréhension. Une évaluation pré- et post-test, proposée aux deux groupes, pour le groupe Exp avant/après entraînement et pour le groupe Cont aux mêmes périodes, a permis d'examiner l'impact de l'effet. Les analyses statistiques spécifiques ont montré un effet moyen significatif des interventions pour le groupe Exp de 15 % en connaissance des lettres et en compréhension (performances supérieures par rapport à celles du groupe Cont), de 25 % pour les habiletés phonologiques et de 41 % pour le décodage (lecture de pseudomots). Les gains étaient supérieurs pour les enfants aux performances plus faibles.

Ce type d'interventions témoigne de l'effet avéré d'interventions ciblées sur les capacités fondatrices de l'apprentissage de la lecture. D'autres travaux seraient nécessaires notamment pour évaluer l'impact sur le long terme auprès d'enfants à risque de difficultés d'échec en lecture.

La construction d'outils informatisés : une approche scientifique

Qu'est-ce que lire ?

L'activité de lecture est composée de deux ensembles de processus, ceux qui sont liés à l'identification de mots écrits (IME) et ceux qui sous-tendent la compréhension. L'IME, spécifique à la lecture, consiste à mettre en correspondance les représentations orthographique, phonologique et sémantique d'un mot afin d'accéder à sa représentation stockée dans le lexique mental. La qualité lexicale de ces représentations constitue l'une des conditions de l'efficacité des processus d'IME (Perfetti & Stafura, 2014). L'autre composante, non spécifique à la lecture, se rapporte aux processus sémantiques et syntaxiques engagés dans la compréhension d'un texte (Oakhill & Cain, 2007). Selon "*The Simple View of Reading*", la lecture est décrite comme le produit de l'interaction entre des processus de Reconnaissance de mots écrits et de Compréhension ($L = R * C$). Cette description a conduit à distinguer deux grands types de difficultés en lecture, des difficultés spécifiques à l'identification de mots écrits et des difficultés spécifiques en compréhension et ainsi à décrire trois profils d'enfants en difficulté de lecture, les bons identificateurs-faibles compreneurs, les faibles

¹⁴ Le programme d'entraînement empruntait aux travaux développés par Michel Zorman.

identifieurs-bons compreneurs et les faibles identifieurs-faibles compreneurs qui cumulent des difficultés dans les deux composantes de la lecture (Aaron *et al.*, 2008).

Chez l'enfant qui possède un bon niveau de compréhension à l'oral les processus d'identification et de compréhension sont liés : les performances en compréhension à l'écrit dépendent du niveau d'automatisation en identification de mots. En effet, au cours de l'apprentissage normal de la lecture, l'automatisation des processus d'identification libère progressivement des ressources cognitives qui deviennent disponibles pour la compréhension. Toutefois, la compréhension ne découle pas simplement de l'identification des mots, c'est une activité cognitive complexe, multidimensionnelle. Outre la précision et la fluence d'identification des mots, la capacité à comprendre un texte écrit dépend du niveau de langage oral (vocabulaire, notamment) et des capacités inférentielles. On distingue les inférences de cohérence (connecter des idées dans un texte, une phrase) et des inférences de connaissances (connecter les informations fournies par le texte et les connaissances que le lecteur possède sur le monde).

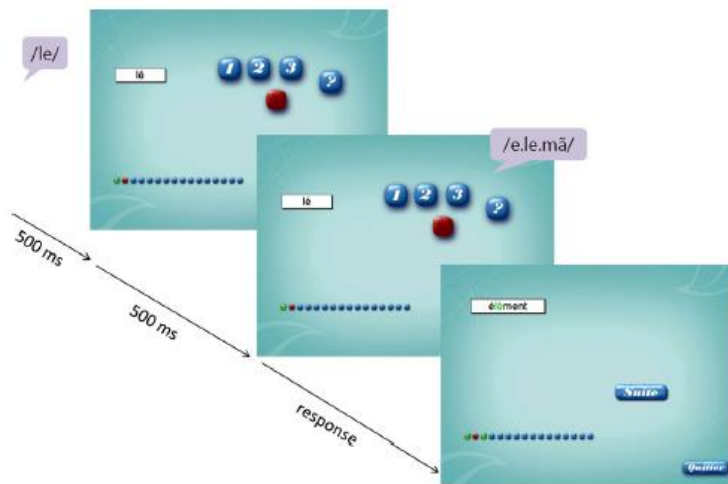
Enfin, depuis une vingtaine d'années, de nombreux travaux montrent qu'en Français, si l'enseignement du code alphabétique est essentiel pour apprendre à lire et décoder les mots nouveaux, la syllabe est une unité fonctionnelle de reconnaissance des mots écrits (voir Ecalle & Magnan, 2015a). Pour résumer, l'apprentissage des relations lettres-sons doit être maîtrisé. Toutefois, pour traiter les mots écrits le lecteur utilise des unités plus larges, les syllabes.

Deux logiciels d'aide à la lecture

Avec le logiciel *Chassymo*¹⁵, il s'agit de traiter des syllabes à l'oral et à l'écrit insérées dans des mots. La tâche pour l'enfant est relativement simple: il entend une syllabe, 500 ms après, celle-ci apparaît sur l'écran, puis 500 ms après un mot est entendu. Il doit alors cliquer avec la souris sur le chiffre correspondant à la position de la syllabe dans le mot vu et entendu (Figure 1).

¹⁵ Ecalle, J., Magnan, A., & Jabouley, D. (2010). *Chassymo: un logiciel d'aide au traitement syllabique*. Châteauroux: Adeprio Diffusion. www.adeprio.com

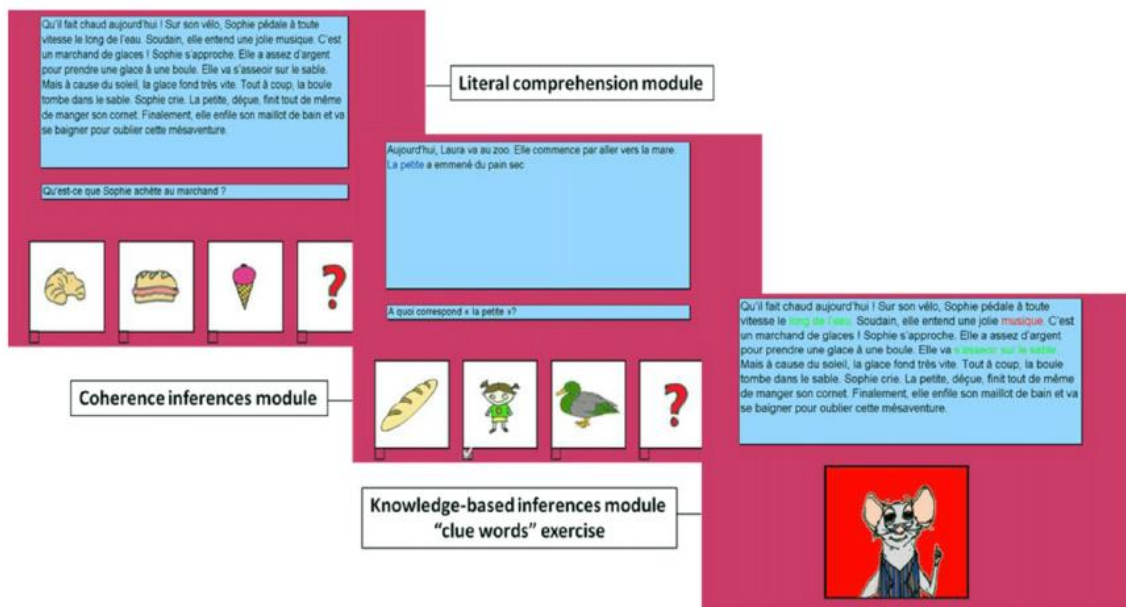
Figure 1 : Copies d'écran du logiciel Chassymo



Le second logiciel vise à stimuler les processus de compréhension en lecture. Le logiciel de compréhension de textes (*LoCotex*¹⁶) se caractérise par la possibilité de présenter des textes en double modalité, orale et visuelle, des réponses aux questions en format "texte" et/ou "image" et des textes de complexité croissante. Trois modules d'entraînement sont disponibles: l'un stimule le processus littéral consistant à récupérer les informations directement disponibles dans le texte, un second stimule les inférences de cohésion et un troisième les inférences de connaissances (Figure 2).

Les deux logiciels ont été testés en classe auprès de différentes populations, enfants apprentis lecteurs en primaire et au collège en SEGPA (Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté).

Figure 2 : Copies d'écran du logiciel d'entraînement à la compréhension (LoCoTex)



¹⁶ Ecalle, J., Potocki, A., Jabouley, D., & Magnan, A. (2013). *LoCoTex: logiciel de compréhension de textes*. Châteauroux: Adeprio Diffusion. www.adeprio.com

Un ensemble de résultats prometteurs

Pour tester l'efficacité des logiciels, un dispositif classique a été utilisé: pré-test/entraînement/post-tests. Il est constitué des phases suivantes: 1/ sélection des enfants en fonction des processus préservés et déficitaires dans les composantes de la lecture, 2/ affectation aléatoire des enfants dans deux groupes, expérimental et contrôle, 2/ mise en place d'un entraînement pour le groupe expérimental bénéficiant du logiciel adapté aux difficultés, 3/ mise en place d'une intervention non ciblée sur le processus déficitaire pour le groupe contrôle avec un autre logiciel, 4/ même durée d'entraînement dans les deux groupes et 5/ examen de l'impact de l'entraînement dans le groupe expérimental comparé au groupe contrôle en mesurant l'éventuel effet sur le court terme (juste après l'entraînement) et/ou sur le moyen terme (quelques semaines ou mois après) et/ou sur le long terme (un an ou plus après). Enfin dans nos recherches, le dispositif consiste à proposer un entraînement intensif d'une dizaine d'heures à raison de 30 mn quotidiennes sur 5 semaines consécutives.

Nous avons d'abord testé auprès d'enfants en difficultés en CP si un entraînement grapho-syllabique comparé à un entraînement à la lecture globale des mots pouvait s'avérer plus efficace. C'est ce que nous avons obtenu dans une première étude longitudinale sur 9 mois (Ecalte, Magnan & Calmus, 2009). Puis au cours d'une autre étude longitudinale sur 16 mois (Ecalte, Kleinsz & Magnan, 2013) réalisée auprès de faibles identificateurs de CP, nous avons comparé les performances en lecture d'un groupe expérimental entraîné avec ChassyMo à celles d'un groupe contrôle bénéficiant d'un entraînement grapho-phonémique. L'effet sur les performances en lecture a été testé à long terme en proposant plusieurs post-tests après entraînement. Les courbes d'évolution des performances sur plus d'un an montre qu'en fin de CE1, les enfants ayant bénéficié d'un entraînement grapho-syllabique en CP ont des performances supérieures en lecture silencieuse, en lecture à voix haute et en compréhension écrite. Sur ce dernier point, on fait l'hypothèse que les progrès observés en lecture de mots rendent compte de processus d'identification de mots écrits moins coûteux cognitivement libérant ainsi des ressources allouées à la compréhension

Pour les enfants ayant des difficultés de compréhension, nous avons proposé le logiciel de compréhension. Dans une première étude (Potocki, Ecalte & Magnan, 2013), nous avons observé une amélioration significative des performances des faibles compreneurs de CE1 entraînés avec LoCoTex en compréhension orale et écrite contrairement à celles d'un groupe contrôle. De plus, un effet à long terme, un an après l'entraînement a été mis en évidence. Par ailleurs, le vocabulaire et la capacité à détecter des incohérences dans un texte ont également été stimulés lors de l'entraînement. Dans une seconde recherche (Potocki, Ecalte & Magnan, 2015a), nous avons étudié l'effet de l'entraînement avec LoCoTex auprès de faibles compreneurs aux caractéristiques spécifiques en relevant leurs déficits dans les trois processus, littéral et inférentiels (de cohérence et de connaissances). Ces faibles compreneurs pouvaient avoir un ou des processus déficitaires en compréhension. Nous avons observé que les performances en inférences de connaissances et de cohésion des enfants, faibles avant entraînement, augmentaient significativement après entraînement et s'approchaient de la moyenne du groupe de référence. Les faibles compreneurs éprouvant des difficultés dans les trois processus voyaient leurs performances augmenter significativement seulement pour les réponses aux questions littérales.

Enfin l'étude menée auprès des adolescents de 13-14 ans de SEGPA montre à nouveau l'efficacité des deux logiciels (Potocki, Magnan & Ecalle, 2015b). Un premier résultat attendu montre que les faibles identifiés entraînés avec Chassymo ont vu leurs performances augmenter significativement en fluence; pour les faibles compreneurs entraînés avec LoCoTex, ce sont leurs performances en compréhension orale et écrite qui ont significativement augmenté. Un autre résultat, inattendu, révèle que l'entraînement avec LoCoTex permet une progression des scores en identification de mots écrits, ce qui suggère que lire des textes (et les entendre) de façon régulière renforce l'identification de mots écrits.

Conclusion

Des ateliers de réduction des difficultés en lecture

De nombreuses études de la littérature scientifique ont mis en évidence l'efficacité des outils informatisés pour apprendre et leur intérêt pour favoriser les premiers apprentissages en lecture chez les lecteurs débutants. Leurs trois caractéristiques principales, l'interactivité, le feed-back immédiat et l'adaptabilité, ont souvent été soulignées pour justifier le recours à un outil informatisé. Nous ajouterons que pour la lecture, la présentation en double modalité, auditive et visuelle du matériel linguistique (syllabes, mots, textes) constitue un autre avantage.

L'ensemble de nos travaux nous a conduit à préconiser la mise en place d'*Ateliers de Réduction des Difficultés en Lecture* (ARDiLec; Ecalle et Magnan, 2015a) dans les écoles et collèges¹⁷. Ils s'articulent en trois temps, évaluation, entraînement, réévaluation, en s'appuyant sur des outils d'évaluation et d'aides informatisées. Après avoir évalué les processus en lecture et les compétences associées puis déterminer les profils de lecteurs et les processus déficitaires (et préservés), des interventions ciblées devraient être mises en œuvre de façon répétée et intensive sur une période déterminée (par exemple quelques semaines). Puis, une évaluation (quantitative) serait réalisée pour examiner les gains obtenus et les éventuelles résistances à l'intervention afin de continuer à proposer d'autres interventions toujours mieux ciblées et adaptées. Bien sûr, la qualité de l'engagement de l'enfant et son accompagnement pédagogique dans ce type d'activités sont essentiels.

Il reste la question de l'utilisation des technologies en classe. Des études récentes révèlent que l'introduction d'outils informatisés dans les pratiques pédagogiques pourrait être plus efficace à condition de former les enseignants et de leur proposer un soutien lors de l'utilisation d'un logiciel. Autrement dit, la qualité de l'implémentation des logiciels éducatifs dans les classes constitue un élément explicatif (parmi d'autres) de leur efficacité en termes d'apprentissage.

En résumé, la conception des outils numériques doit être sous-tendue par les connaissances scientifiques sur la lecture (et son apprentissage). En outre, ils devraient avoir fait l'objet systématiquement de validation scientifique avant d'être diffusés. C'est dans un tel temps de la recherche (certes plus lent que celui du marché !) que les aides informatisées en lecture (logiciels ou

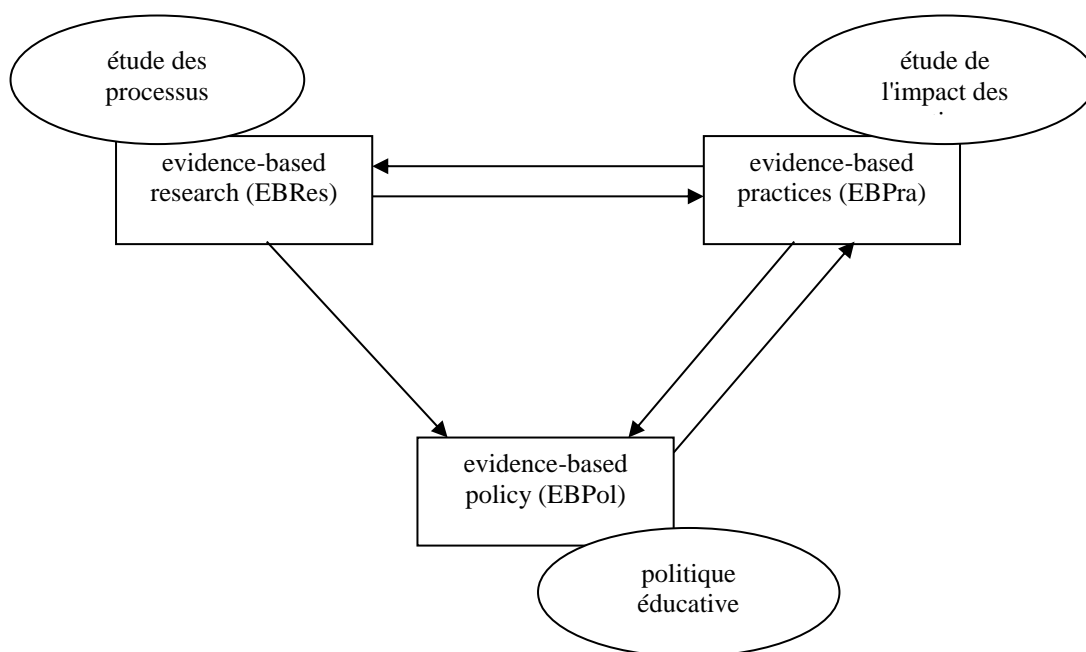
¹⁷ Nous avons présenté ces préconisations lors d'une audition en tant qu'experts auprès du Conseil Supérieur des Programmes en octobre 2014.

applications pour tablettes¹⁸) devraient être conçues et pourraient contribuer à la réduction des difficultés en lecture.

Pour une politique éducative "raisonnée"

Les données de la littérature scientifique sur l'apprentissage de la lecture sont suffisamment nombreuses (*evidence-based research; EBRes*), examinant les processus impliqués pour pouvoir fonder des pratiques (*evidence-based practices; EBPra*) basées sur des données empiriques. A partir de ces connaissances scientifiquement établies tant au niveau des processus d'apprentissage que des pratiques pédagogiques, vers quelles politiques éducatives peut-on tendre ? Quelles décisions peuvent être prises ? C'est dans une telle perspective que le concept de *evidence-based policy (EBPol)* trouve son originalité (David, 2002): fonder des décisions et des orientations de politiques éducatives basées sur ce que dit la littérature scientifique, c'est-à-dire sur ce que donnent à observer les faits observés au cours d'études répliquées. Les liens entre ces trois niveaux *evidence-based* sont présentés en Figure 3 pour fonder un "modèle éducatif raisonné" (Ecalte *et al.*, 2015).

Figure 3: Liens entre les trois niveaux fondateurs d'un "modèle éducatif raisonné".



Les travaux scientifiques (EBRes) étudiant les processus fondamentaux impliqués dans l'apprentissage de la lecture et de ses compétences associées alimentent les travaux sur les pratiques pédagogiques (EBPra). En outre, ces derniers peuvent contribuer à renforcer la recherche scientifique (EBRes). Par exemple, ce sont des paradigmes issus de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique qui ont mis en évidence l'importance de la syllabe comme unité fonctionnelle d'identification de mots écrits. Et, en retour, les techniques d'entraînement grapho-syllabique ont

¹⁸ Des applications sur tablettes pour l'apprentissage de la lecture sont en cours de développement au sein de notre équipe.

contribué à renforcer l'idée de la syllabe comme unité de traitement au cours de l'apprentissage de lecture. Les travaux de la recherche fondamentale (EBRes) permettent d'enrichir les instructions données par les autorités ministérielles (EBPol) aux enseignants. La double flèche entre EBPra et EBPol signifie que 1/ des pratiques évaluées par les chercheurs peuvent donner lieu à des orientations de politiques éducatives et 2/ que les autorités ministérielles et/ou académiques peuvent aussi promouvoir des pratiques avec leurs évaluations. Ce triptyque d'une approche "raisonnée" de l'apprentissage de la lecture devrait contribuer à alimenter les échanges entre les chercheurs, les autorités académiques et ministérielles et les praticiens.

L'utilisation des ordinateurs et tablettes tactiles constitue l'un des moyens de renforcer les modalités d'interventions auprès des élèves en difficultés. Si des programmes ministériels tels ceux financés dans le cadre de l'appel à projet e-éducation des investissements d'avenir permettent le développement d'outils innovants, il reste au moins deux questions essentielles, cognitive et ergonomique, à investiguer: 1/ celle de l'efficacité de l'outil et du logiciel utilisé pour stimuler un processus déficitaire: quel(s) processus visé(s), quel effet sur les performances et pour quels élèves ? 2/ celle de l'utilisabilité de l'outil: comment l'intégrer efficacement dans une pratique de classe ? A l'issue de leur méta-analyse, Cheung et Slavin (2012) concluent que l'introduction de nouvelles technologies n'a pas un rôle "magique" dans les performances en lecture mais leur utilisation dans un dispositif d'enseignement construit par l'enseignant pourrait apporter une contribution significative.

Bibliographie restreinte

- Aaron, P.J., Joshi, R.M., Gooden, R., & Bentum, K.E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), pp. 67-84.
- Cheung, A.C., & Slavin, R. E. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review, 7*(3), pp. 198-215.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language*, (pp. 3-40). London: Guilford Press.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*, pp. 22-37.

Bibliographie restreinte (des auteurs)¹⁹

Articles publiés dans des revues scientifiques internationales à comité de lecture

* *doctorants ou post-doctorants au moment de l'étude: travail co-dirigé par J. Ecalle & A. Magnan*

Ecalles, J., Kleinsz*, N., & Magnan, A. (2013) Computer-assisted learning in young poor readers: The effect of grapho-syllabic training on word reading and reading comprehension. *Computers in Human Behavior*, 29(4), pp. 1368-1376.

Ecalles, J., Labat*, H., Le Cam, M., Rocher, T., Cros, L., & Magnan, A. (2015). Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study. *Teaching and Teacher Education*, 50, pp. 102-113.

Ecalles, J., Magnan, A., & Calmus*, C. (2009). How computer-assisted learning using ortho-phonological units could improve literacy skills in low-progress readers. *Computers & Education*, 52(3), pp. 554-561.

Potocki*, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Effects of computer-assisted comprehension training in less skilled comprehenders in second grade: A one-year follow-up study. *Computers and Education*, 63, pp. 131-140.

Potocki*, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2015a). Computerized comprehension training in young readers: For whom and under which conditions is it efficient? *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(2), pp. 162-175.

Potocki, A., Magnan, A., & Ecalle, J. (2015b). Computer-based trainings in four groups of struggling readers: Specific effects on word reading and comprehension. *Research in Developmental Disabilities*, 45-46, pp. 83-92.

Ouvrage

Ecalles, J., & Magnan, A. (2015a). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2^{ème} édition réactualisée). Paris: Dunod.

Articles publiés dans des revues francophones à comité de lecture

Ecalles, J., & Magnan, A. (2015b). Comment lutter contre les difficultés en lecture à l'école: de la prévention précoce à l'aide informatisée. *Développements*, 18-19, pp. 93-108.

Ecalles, J., & Magnan, A. (2015c). L'utilisation de la technologie informatisée pour réduire les difficultés en lecture: quelles interventions pour quels profils d'enfants en difficultés? *Rééducation Orthophonique*, 264, pp. 187-201.

¹⁹ Voir <http://ecalle-magnan.fr/> pour l'ensemble des travaux

- Ecalte, J., & Magnan, A. (2015d). L'apport des entraînements informatisés à la réduction des difficultés en lecture. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2, pp. 35-50.
- Ecalte, J., Beauvais*, L., Bouchafa, H., Kleinsz* N., Révy, P., & Magnan, A. (2014). Tinfolec: un test informatisé de la lecture disponible sur le web. *Glossa*, 116, pp. 1-17
- Potocki, A., Jabouley, D., Ecalte, J., & Magnan, A. (2012). Effets d'un entraînement informatisé à la compréhension chez des enfants faibles compreneurs de CE1. *Glossa*, 111, pp. 1-14.
- Magnan, A., Liger*, C., Jabouley, D., Ecalte, J. (2010). Une aide informatisée auprès de jeunes apprentis lecteurs en difficulté. Effet d'un entraînement grapho-syllabique. *Glossa*, 108, pp. 86-100.
- Sanchez, M., Ecalte, J., & Magnan, A. (2012). Diagnostics et troubles spécifiques du langage écrit. *Langage et Pratiques*, 50, pp. 69-77.

Lire dans toutes les disciplines

Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ?

Martine JAUBERT

Éspé d'Aquitaine, université de Bordeaux

Introduction

Nombre d'enquêtes et de recherches montrent l'intérêt des lecteurs, adultes et enfants, pour les textes de savoir²⁰ (Guernier, 2012) qui permettent de construire des connaissances variées sur la nature, la vie, l'histoire, le travail, le bricolage, les loisirs... Ce sont majoritairement ces textes que lisent les élèves, que ce soit hors ou dans l'école. Savoir les lire et s'approprier les savoirs qu'ils présentent, conditionne, notamment au collège, la réussite des apprentissages dans nombre de disciplines. Or, la lecture de ces textes fait rarement l'objet d'un enseignement-apprentissage à l'école, contrairement à la lecture de récits ou de textes littéraires. On fait le pari que les compétences construites sur ces genres de discours sont les mêmes que pour tous les autres genres et pourront faire l'objet de transferts. Pari hasardeux semble-t-il, qu'attestent les évaluations internationales²¹ et que confirment l'observation attentive de l'activité des élèves lorsqu'ils lisent un texte documentaire ainsi que les recherches menées sur le rôle différenciateur des usages du langage dans les différentes disciplines.

En effet, contrairement aux discours quotidiens, spontanés, ancrés dans le « ici et maintenant », étayés par le « doigt qui pointe » et de ce fait peu compréhensibles hors situations, les textes du savoir, en dépôt dans la culture, sont affranchis de l'« ici et maintenant » et ont fait l'objet d'un travail pour reconstruire linguistiquement toutes les données du monde qu'ils mettent en scène et les liens qui les unissent. Par ailleurs, ce sont des productions d'univers sociaux, culturels (sciences, histoire, mathématiques, arts...) qui ont des finalités propres et ont développé à cette fin des pratiques, des rapports au monde, des modes de raisonnement, des systèmes sémiotiques (diagramme, tableau, schéma ...) pour en rendre compte et de ce fait, des genres de discours qui leur sont spécifiques, de sorte que le texte du savoir donné à lire, même transposé pour l'école, garde trace du travail de sa construction, des controverses, de sa légitimation, des techniques et des valeurs convoquées et des reformulations dont il a fait l'objet. Apprendre à lire ces textes suppose ainsi de travailler ces deux dimensions, linguistique d'une part et épistémologique ou « culturelle » d'autre part, qui sont étroitement articulées. Or si la première dimension, fait l'objet de recherches et de propositions didactiques pour apprendre aux élèves à lire ces textes (*cf.* note de Séverine De Croix), c'est moins vrai pour la dimension culturelle que nous nous attacherons à développer.

²⁰ Dans cette contribution, nous appellerons les « textes de savoir », indifféremment « textes documentaires » ou « textes informatifs ».

²¹ La France se situe en-deçà de la moyenne européenne dans ce domaine : Source : <http://www.education.gouv.fr/cid66526/pirls-2011-des-resultats-qui-confirment-l-urgence-de-la-refondation-de-l-ecole.html>

Nous commencerons par rappeler succinctement l'importance de la maîtrise de la langue dans la lecture des textes documentaires au vu de leurs spécificités. Puis, à partir d'exemples pris dans trois disciplines différentes, nous montrerons l'obstacle que peut constituer, au-delà de la maîtrise de la langue, la dimension culturelle de ces textes sur la compréhension des élèves et notamment l'importance de leur ancrage contextuel. Enfin, nous ferons quelques propositions pour soutenir le travail d'apprentissage de la lecture dans les disciplines.

Maîtrise de la langue et lecture documentaire

Les textes du savoir, comme déjà signalé, construisent linguistiquement et avec différents codes sémiotiques l'ensemble des données jugées nécessaires à la compréhension du savoir, ce qui explique leur organisation composite, leur hétérogénéité tant énonciative, textuelle que sémiotique, leur densité informative mais aussi leur incomplétude (tout ne peut être dit) et la nécessité pour le lecteur de faire des inférences pour construire de la cohérence. Toutes ces caractéristiques expliquent des lectures souvent partielles, lacunaires, « à sauts et à gambades », sans mise en cohérence, chaque information prise pour elle-même restant atomisée, et ce d'autant plus que les connaissances préalables sur le sujet sont moindres. Ces difficultés sont bien connues²² et plusieurs recherches montrent qu'un travail systématique en langue sur chacun des points évoqués, a des effets positifs sur la lecture et la compréhension des élèves.

Cette entrée, focalisée sur la langue, suppose qu'une connaissance générale de celle-ci et des types de texte permet la lecture en toutes disciplines. Elle repose implicitement sur l'idée d'une universalité des formes langagières et sur leur transparence. Or si c'est bien la même langue (système de signes et de règles de fonctionnement) qu'utilise chaque discipline, en revanche sa mise en œuvre se réalise dans des formes langagières qui n'ont rien de transparent et qui sont tributaires des principes qui régissent l'activité disciplinaire.

²² Sans exhaustivité : Combettes, 1986 ; Laparra, 1986, 1991 ; Garcia-Debanc, 1988, 1990 ; Ginsburger-Vogel, Y., et al. (1988) ; Astolfi, 1992 ; Baudry, Bessonnat, Laparra et Tourigny, 1997 ; Jorro, 1999 ; Marin B., Crinon J., Legros D. et Avel P. (2007) ; Bautier, Crinon, Delarue et Marin, 2012 ; Guernier, 2012.

Culture disciplinaire et lecture documentaire

Pour problématiser notre propos, nous nous appuyons sur des discours d'élèves suite à leur lecture de textes dans trois disciplines différentes (littérature de jeunesse, sciences, histoire)²³.

<p>Ex.1 Littérature en CE1 (7-8 ans) :</p> <p>Lecture du roman <i>Le dernier des ogres</i> de J.-L. Craipeau (2000), Paris : Père Castor Flammarion.</p> <p>Un ogre amené à l'école vient de manger la maitresse et huit élèves... Les élèves sont confrontés à l'extrait qui suit : « <u>On aurait entendu une araignée tricoter des pyjamas de soie tant nous étions concentrés dans l'espoir de lui plaire et de ne pas être mangés.</u> » et contrairement à leur habitude, ils restent silencieux.</p>	<p>Ex.2 Sciences CM2 (10-11ans) : Croissance du fœtus</p> <p>Deux conceptions dominant dans la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le fœtus vit en autarcie dans sa poche - un système de tuyauteries relie le cœur et l'estomac de la mère à ceux du fœtus. <p>L'enseignant donne à lire le texte suivant</p> <p><u>« Les circulations sanguines foetale et maternelle sont indépendantes. Et pourtant, c'est le sang de la mère qui apporte au fœtus tout ce dont il a besoin »²⁴.</u></p>
<p>Extrait du verbatim de la séance</p> <p>371 MAIT <u>on aurait entendu une araignée tricoter un pyjama de soie/ est-ce que ça fait du bruit une araignée qui tricote un pyjama de soie ?/ +++ [...] si les araignées elles tricotaient des pyjamas</u></p> <p>374 MATH <u>ça existe pas</u></p> <p>375 MAIT <u>mais si ça existait / est-ce qu'elles feraient du bruit ?/ ++ [...] c'est gros comment une araignée ?</u></p> <p>E1 (<i>gestes des doigts qui indiquent un petit espace</i>)</p> <p>384 MAIT <u>et si elle tricotait un pyjama/est-ce que ça ferait du bruit ?</u></p> <p>385 PAUL <u>mais avec les aiguilles ça ferait du bruit</u> [...]</p> <p>389 LAU <u>moi ma mamie/comme elle veut faire joli/ elle s'applique tout doucement/ on n'entend presque rien [...]</u></p>	<p>Extrait du verbatim de la séance</p> <p>194 E. <u>ça fait quoi/ maîtresse/ ça fait quoi s'ils se rencontrent ?/ [les sangs de la mère et du fœtus]</u></p> <p>195 MAIT <u>ça fait quelque chose qui n'existe pas</u></p> <p>197 E. <u>mais qu'est-ce qui arriverait ?/</u></p> <p>198 MAIT <u>je ne peux pas te répondre/les sangs se touchent pas/ ça ne peut pas/ ça ne se rencontre pas/ ++ [...]</u></p> <p>223 MAIT <u>les sangs se touchent pas/ ça/ c'est sûr</u></p> <p>224 Th <u>où il va le sang du bébé ?</u></p> <p>Ex 2bis, texte de l'élève Thibaud :</p> <p>« Ce que je sais : Le bébé ne respire pas.</p> <p>Question : Comment il respire ? »</p> <p>→ Hilarité des camarades lors de sa lecture.</p>

²³ Ces recherches ont fait l'objet de publications ou de communications : littérature : Jaubert et Rebière (2012) ; sciences : Jaubert et Rebière (2002), Jaubert (2007) ; histoire : Jaubert et Rebière, communication au colloque international des didacticiens d'histoire, Québec, 2012.

²⁴ Extrait de Tavernier, R. *guide du maître CM2*. Paris : Bordas.

Ex. 3 Histoire, CM2 (10-11 ans) : la guerre de 1914-1918

Consigne : Rédiger une fiche documentaire sur le système médical pendant la guerre 1914-1918 à partir d'une double page documentaire.

Contexte : La classe a lu en français le roman historique *L'or et la boue : Haumont 14-16* de C. Lambert (2003, Paris : Nathan), dont un des personnages, Casimir, est au front en 1914-1918.

Texte de Kevin et de Jordan	Texte de Manon, Estelle et Dylan	Texte de Léa
<p>1) Les soins se passaient dans les hôpitaux</p> <p>2) Il y avait peu de médicaments et pas de piqûres car des recherches n'étaient pas effectuées.</p> <p>3) L'hygiène n'était pas parfaite.</p>	<p><i>Casimir</i> est tenu par <i>deux infirmières</i>. Certains blessés jouaient aux cartes. L'infirmière était dans les tranchées.</p>	<p>Il y a <i>un</i> infirmier qui ne connaissait rien et <i>l'autre</i> pas grand-chose. La médecine n'est pas très développée. L'hygiène n'est pas respectée. Il faut se déplacer très loin pour aller se faire soigner. (<i>25 km à pied</i>).</p>

Si nous analysons rapidement les exemples du point de vue de la **maîtrise de la langue**, que constatons-nous ?

- Dans l'exemple 1 (littérature), les énoncés des élèves (374 et 385) attestent qu'ils ont bien lu la phrase et l'ont confrontée à leur connaissance du monde réel pour la rejeter.
- Dans l'exemple 2 (sciences), les échanges 194 et 197 montrent que l'élève a bien lu l'affirmation de l'indépendance des systèmes sanguins maternel et fœtal que pour autant il ne prend pas en charge - comme le signale « mais » (197) - pour lui préférer une autre modélisation, formulée sur le mode hypothétique (194, 197) et dont le degré de probabilité diminue avec le changement des temps verbaux.
- Dans l'exemple 2bis, l'hilarité provoquée signale que les élèves maîtrisent la langue suffisamment pour identifier un paradoxe et souligner l'incohérence apparente du propos.
- Enfin, dans l'exemple 3 (histoire), les textes des élèves montrent qu'ils ont bien lu la double page documentaire de même que le roman, et qu'ils sont capables de convoquer des éléments de leurs deux lectures (en italique, ceux du roman, en gras, ceux de la page documentaire) en lien avec la question du système médical.

Pour autant, toutes ces productions montrent que la lecture des textes pose problème, notamment le problème d'ancrage dans un « monde » (F. François, 1993, pp. 115-116), le monde créé dans le discours, qui suppose que le lecteur en construise une représentation cohérente et qu'il a, de ce fait, une connaissance des moyens pour y parvenir à partir des éléments sémiotiques donnés à lire, de sa culture et de son expérience singulière. Ainsi, si les connaissances textuelles et linguistiques sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes pour assurer la compréhension des textes dans les disciplines. La difficulté renvoie aussi à l'entrée dans des univers culturels, éloignés du monde quotidien (Vygotski, 1934/1985 ; Brossard, 2004), qui construisent diversement leurs références dans un rapport différent au réel, à l'imaginaire, au vraisemblable, au possible, à la singularité, au pittoresque, à la généralisation...

Si nous reprenons l'analyse des exemples du **point de vue « culturel »**, que donnent à voir les productions des élèves ?

Précisons tout d'abord que cette perspective repose sur l'idée que les savoirs disciplinaires et les discours qui les rendent dicibles sont des constructions sociales. En effet, contrairement à une représentation commune, un savoir n'existe pas en soi dans la nature. Il est le fruit d'une activité humaine spécifique. Les historiens, les mathématiciens, les géographes, les juristes, les footballeurs... créent des « mondes discursifs » avec leurs objets propres, leurs pratiques, leurs techniques, leurs outils, leurs valeurs, leurs explications, un socle de savoirs ; ils discutent de ce qui est légitime, fait preuve... et pour mener à bien leur activité, mettent en œuvre des usages langagiers, des genres de discours qui leur sont propres et qui caractérisent leur communauté discursive (Bernié, 2002). Les textes du savoir scolaire ont à voir avec ces pratiques. Ainsi :

- Les exemples 1 et 2 posent la question du rapport à l'imaginaire et au réel²⁵.

Il est clair que dans l'exemple 1, en littérature, l'énoncé donné à lire est apparemment absurde dans le monde des échanges quotidiens, alors qu'il est tout à fait pertinent dans le monde de la littérature à l'école. En effet, c'est le jeu littéraire de la comparaison qui donne sens à l'énoncé. Elle crée un objet nouveau, non rationnel, qui n'existe pas dans le monde ordinaire, pour inscrire le lecteur dans un autre monde, accessible par ce qu'évoque l'image produite. Pour lire et comprendre la phrase et le texte, il faut entrer dans cet univers. En revanche dans l'exemple 2, l'énoncé scientifique, qui rappelle une donnée du réel, ne peut être éludé, l'activité scientifique de modélisation se légitimant entre autres par la mise à l'épreuve du réel.

- L'exemple 2bis pose la question des savoirs sur le monde convoqué. L'énoncé produit, apparemment incohérent dans le monde des échanges quotidiens, est en revanche tout à fait pertinent dans le monde des sciences à l'école. En effet, c'est le savoir scientifique sur le vivant et sur la nutrition/respiration qui donne sens à l'énoncé.

- L'exemple 3, quant à lui, pose la question des finalités du travail de l'historien et de l'écrivain. Si l'historien travaille sur des faits, des événements, des témoignages, des romans, les situations particulières ne l'intéressent que pour les confrontations, les rapprochements et le travail de mise à distance qu'elles permettent en vue d'une généralisation (Doussot, S., 2011). Ce n'est pas la vie d'un individu précis (hors personnages historiques), désigné par son prénom, qu'il s'agit de caractériser et de comprendre, mais celle d'un ensemble d'individus, une entité, son rôle... alors qu'en littérature on s'intéressera au personnage, à ses pensées, à son évolution, à sa vie pour la valeur symbolique de ce que le texte organise et les moyens qu'il mobilise.

La lecture des textes informatifs est souvent associée à une conception de la compréhension qui relèverait d'une démarche computationnelle (cf. traitement de l'information, intégration, croisement) et adaptative au fil de la prise d'information. Or, ce n'est pas si simple. Les modes d'agir-parler-penser disciplinaires élaborent des cadres d'intelligibilité du monde spécifiques, qui supposent d'être explicités, appris et intériorisés. La compréhension d'un texte relève ainsi d'un travail d'interprétation lié à l'univers social qui l'a produit. Ce travail touche à la fois et dans le même temps la signification en train de se construire (le savoir) et le sens de l'activité disciplinaire (ses modes de

²⁵ Dans ces exemples, les rôles de l'enseignant et des élèves sont inversés dans la prise en charge du réel et de l'imaginaire.

fonctionnement, de dire...) c'est-à-dire l'identité du sujet lecteur, tout à la fois sujet cognitif (s'appropriant les savoirs de la discipline) et sujet social (s'instituant dans la discipline en s'appropriant ses pratiques). Comme le constataient, il y a longtemps déjà, E. Nonnon (1998) et F. Grossmann (1999), le développement des compétences de lecture met ainsi en jeu l'articulation aux univers sociaux et à la spécificité de leur fonctionnement, rendant nécessaires des explicitations relatives au point de vue et à la position énonciative disciplinaires.

La question du point de vue et de la position énonciative

Diverses recherches soulignent la difficulté des lecteurs à mettre en cohérence les informations parcellaires et pluri-codées des textes informatifs. Or l'une des explications possibles est qu'ils peinent à adopter un point de vue et un positionnement énonciatif stables et pertinents pour la discipline. Qu'entend-on par point de vue et positionnement énonciatif ?

Chaque discipline construit ses objets en fonction de ses questions, de ses finalités, de ses outils : ainsi l'objet « mare » est-il différent dans le discours des sciences à l'école et dans le roman *La mare au diable* de G. Sand. Les objets de discours construits dans/par le langage et différents systèmes sémiotiques ne sont pas les objets du réel, mais un point de vue disciplinaire sur ces objets qui suscite des manières spécifiques d'en parler, de les appréhender, de les expliquer, liés à un positionnement énonciatif (Bernié *et al.*, 2008). Ainsi, toute activité humaine s'organise en fonction du contexte dans lequel le sujet se projette (Bruner, 1983 ; Brossard, 2004). C'est aussi vrai pour la lecture. L'élève doit pouvoir s'inscrire dans le contexte disciplinaire pour une lecture efficace. Or pour un jeune élève, qu'est-ce que lire un texte en histoire, en grammaire, en sciences ? A l'école, la situation formelle d'apprentissage est souvent opaque. Pourquoi l'élève lit-il un texte informatif ? Dans quel but ? Peut-il se projeter dans l'univers discursif où ce texte prend sens ? En maîtrise-t-il les modes d'agir-parler-penser ?

Bien souvent, la perception que l'élève a de l'activité disciplinaire et de ses finalités est peu construite. Les travaux de recherche sur la **conscience disciplinaire** (Reuter, 2003, 2007) montrent qu'elle est encore embryonnaire en fin d'école élémentaire et repose souvent sur des éléments matériels (couleur des cahiers, objets emblématiques), quelques thèmes traités et assez peu sur l'activité qu'on y développe. On comprend que cette absence de clarté cognitive pour l'élève puisse nuire à son ancrage disciplinaire et à la pertinence de ses stratégies de lecture.

Quelques conséquences pour l'école

Importance de l'ancrage contextuel de l'activité : l'inscription dans la discipline

L'émiettement du temps scolaire (*la forme scolaire*, G. Vincent, 1995) confronte les élèves à la nécessité, pour chaque discipline, de changer de point de vue, de mode d'agir-parler-penser et donc de mode de lecture, travail difficile et cognitivement coûteux. Cette difficulté est par ailleurs renforcée par l'hétérogénéité des points de vue des élèves au début des séances. Pour faciliter la lecture des textes disciplinaires et dépasser ce double obstacle, il est nécessaire de reconstruire points de vue et positionnements énonciatifs pertinents en chaque nouvelle séance, alors que c'est souvent un point aveugle dans l'enseignement. Les recherches menées sur les gestes professionnels en début de cours (Bucheton, 2008) montrent tout l'intérêt des rappels et *gestes de tissage* entre les

séances pour ré-instituer la classe en chaque discipline et favoriser ainsi une position énonciative pertinente pour les activités de lecture à venir.

Nécessité d'un étayage fort : l'explicitation des stratégies

Comprendre les textes du savoir suppose de comprendre les questions qui les ont générés, les voix dont ils sont porteurs, leur dimension argumentative parfois occultée ou gommée, ce qui relève d'une lecture distanciée, critique. On ne peut pas laisser les élèves se débrouiller seuls avec ces textes, sans un enseignement-apprentissage explicite. D'où l'importance d'une lecture-interprétation collective et de la mise en œuvre d'activités qui favorisent la confrontation des significations construites par les élèves au cours de leur lecture, les reformulations, les reprises-modifications (François, 1990) et la verbalisation des stratégies mobilisées. La pluralité des interprétations permet ainsi d'élaborer un « parcours sur points de vue », d'évaluer et de négocier les significations proposées, d'interroger les stratégies, les modes de construction de preuve et d'argumentation, le sens donné à l'activité pour stabiliser les significations et les modes de travail pertinents.

Indispensable articulation lecture/écriture/échanges oraux : les discours réflexifs

Dans cette perspective, il semble heuristique d'articuler la lecture à des oraux et écrits réflexifs, dits « de travail » (Bucheton et Chabanne, 2000, 2002). Ces discours sont les outils de la pensée et favorisent la transformation progressive de la compréhension du texte, des savoirs qu'il contient et des manières pertinentes de le lire. Ils permettent en effet d'établir des ponts entre des façons de lire et de dire ordinaires des élèves et des façons de lire et de dire disciplinaires. Les reformulations ainsi suscitées peuvent soit déplier et mettre en cohérence des éléments signifiants explicites ou non, soit résumer dans un mouvement de dénivellation et de généralisation. Dans tous les cas, ces reformulations ouvrent d'autres possibles et favorisent une compréhension nouvelle. Les discours de travail permettent ainsi d'identifier et de stabiliser ce qui est considéré comme légitime, faisant preuve et dicible et d'éliminer le non pertinent.

Quelques propositions pour soutenir le travail de lecture dans les disciplines

L'analyse qui précède, nous conduit à formuler quelques propositions de travail.

Une longue acculturation : construire les pratiques de lecture dans la durée

Si le développement de l'enfant passe par l'acculturation aux œuvres et outils en dépôt dans la culture et par leur appropriation, alors il paraît nécessaire que la lecture de textes documentaires soit mise en œuvre dès la maternelle. Les pratiques de lecture complexes qu'ils supposent pourront ainsi être sollicitées, montrées, explicitées, gérées conjointement, pour que les élèves se les approprient sur le long terme. Réciproquement, il semble nécessaire d'articuler à la lecture la production d'écrits informatifs.

Une fonction épistémique : donner leur finalité aux textes

Les textes informatifs ont pour fonction d'apporter une réponse à des questions propres aux disciplines. C'est pourquoi ils prennent leur sens dans le cadre de questionnements et de recherches disciplinaires. Cela suppose d'inscrire le temps de l'apprentissage de leur lecture dans le temps scolaire de chaque discipline si on veut permettre à tous les élèves de développer des compétences interprétatives propres à chaque discipline et de construire ainsi les savoirs. Ce n'est pas du temps perdu. Au collège, cela ne peut être le fait du seul enseignant de français qui n'a ni la maîtrise des pratiques et des principes épistémologiques des autres disciplines ni la connaissance des controverses qui ont présidé à la construction de leurs savoirs.

Un point de vue spécifique sur le monde : susciter reformulations et tissage

Si les débuts de « cours » présentent un enjeu important de repositionnement énonciatif, le tissage d'une séance à l'autre ne peut se réduire au résumé de « ce qu'on a fait » précédemment. Il suppose de réactiver les modes d'agir-parler-penser de la discipline en reformulant ses éléments caractéristiques, non seulement les questions posées et le savoir construit mais aussi les raisons de sa légitimation, l'explicitation des démarches et des valeurs privilégiées, des liens établis entre textes, documents et expériences, avec la remobilisation du lexique spécifique. Ce travail langagier de recontextualisation vise à réinstaller l'activité de l'élève dans la discipline et contribue à lui faire ré-adopter le point de vue et le positionnement énonciatif pertinents pour de futures lectures. Il est facilité quand il peut s'appuyer sur des écrits de travail antérieurs.

Par ailleurs, la double activité linguistique et discursive inhérente à la lecture est très coûteuse pour les lecteurs non experts. Elle rend nécessaires, d'une part, des *gestes de tissage* entre les deux niveaux d'activité et entre les différents temps de la lecture du texte pour construire et assurer le fil du discours (Jaubert et Rebière, 2008, 2011) et d'autre part, des reformulations et des reprises-modifications justifiées pour en permettre sa compréhension.

Un apprentissage indispensable : construire un dialogue collectif autour/avec le texte

Le sens n'est pas donné par le texte, mais il est socialement construit. Ainsi l'apprentissage de la lecture de ces textes à fort contenu disciplinaire nécessite-t-il une médiation interactionnelle collective pilotée par l'enseignant qui demeure le garant de ce que construit collectivement la classe. Il s'agit de privilégier les processus de compréhension et d'interprétation des lecteurs pour essayer de cerner le contenu textuel et d'en évaluer la pertinence pour mieux les réorienter.

Conclusion

Il est important de ne pas laisser croire aux élèves que les textes se lisent de manière identique, quelles que soient les disciplines. Les pratiques de lecture sont tributaires de l'épistémologie des disciplines scolaires de sorte que les codes et modes de lecture pertinents pour les différents supports utilisés doivent être explicités ainsi que les démarches de mise en lien des données éparées et multiformes du texte à partir desquelles construire une représentation cohérente. De ce fait, continuer d'apprendre à lire doit se faire dans toutes les disciplines, le développement des compétences de lecture étant aussi lié à la connaissance des univers sociaux. La mise à distance des

pratiques de lecture est donc nécessaire en chaque discipline et la comparaison des différentes pratiques disciplinaires pourrait être mise en œuvre en classe de français, dans le cadre de la variation langagière. Les élèves sont en effet régulièrement confrontés à la nécessité de changer de mode d'utilisation de la langue et de modalités de lecture et cette variation, intrinsèque à l'école et aux enseignements disciplinaires, devrait être l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage explicites, non seulement en situation, dans les disciplines, mais aussi de manière plus formelle, dans le cadre de la maîtrise de la langue. La question se pose aujourd'hui de savoir par qui, quand et dans quel contexte disciplinaire ces variables langagières dont la maîtrise conditionne une lecture efficiente des textes sont enseignées et dans quelle mesure l'enseignement du français prend en charge leur objectivation. Il semble pourtant que ce soit une condition pour permettre à tous les élèves de lire de manière profitable les textes de savoir et d'en construire une représentation solide et raisonnée à partir des éléments fragmentés qui en assurent sa légitimation.

Références

Astolfi J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*. Paris : ESF.

Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M. et Tourigny, F. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : Savoir- Livre-CNDP & Nathan.

Bautier, E. Crinon, J., Delarue-Breton C. et Brigitte Marin (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères* 45, Paris : INRP, pp. 63-79.

Bernie, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? In *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp.77-88.

Bernie, J.-P., Jaubert, M. et Rebiere, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif: l'hypothèse énonciative. In Brossard M. et Fijalkow J. (Dir.) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : PUB, pp.123-141.

Brossard M. (2004) *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.

Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (1999). Conférence d'ouverture des journées d'étude de Perpignan « L'oral et l'écrit réflexif dans la classe », n° *Spécial Lettre DFLM-France*.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., (2002). *Parler, écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.

Combettes B. (1986). Le texte explicatif : aspects linguistiques. *Pratiques*, 51, pp. 23-38.

Crinon J., et Marin B. (2011). Aider à lire les textes documentaires sur support informatisé et papier. In Goigoux, R. et Pollet M.-C. *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, pp.183-203.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

François, Fr. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. *La communication inégale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Garcia-Debanc, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. In *Aster* n°6, INRP.

Garcia-Debanc, C. (1990). Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences et spécificités. In *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy 1979, coll. Didactique des textes, CASUM. Metz : Presses Universitaires.

Ginsburger-Vogel, Y., et al. (1988). *Des manuels pour apprendre*. Paris : INRP.

Guernier, M.-C. (2012). L'orientation épistémique de la lecture. Selon comme nous poserons de problème nous n'enseignerons pas la même chose, *Repères* 45, 39-61.

Grossmann F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères* 19, 139-166.

Halte, J.-F. (1998/2008) : « Le français entre rénovation et reconfiguration », in *Pratiques* 137-138, p.23-38.

Jaubert M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre, comment caractériser un oral réflexif ? In J.-Ch. Chabanne et D. Bucheton (Ed.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF, pp. 163-186.

Jaubert M. et Rebière M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions didactiques. In Rivière V. (Dir.) *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Editions, 59-80.

Jaubert M. et Rebière M. (2011). Le genre scolaire 'lecture découverte' d'un texte narratif au Cours Préparatoire : un outil pour la formation. In Goigoux R. et Pollet, M.-C. (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : P. U. de Louvain, 53-84.

Jaubert M. et Rebière M. (2008). Enseigner la lecture au cours préparatoire : des gestes de tissage complexes pour les débutants. In Bucheton (Dir.) *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, pp.99-112.

Jaubert M., Rebière M. et Bernié, J.-P. (2012). Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative. Texte disponible sur Forumlecture.ch

http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf

Jorro A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris, PUF.

Laparra, M. (1991). Lire des textes d'histoire. *Pratiques*, 69, pp. 97-124.

Laparra, M. (1986), *Pratiques* 51, pp.77-85.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodale grâce à une didactique de la littératie médiatique critique, in Goigoux R. Et Pollet M.-C. *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, pp.205-224.

Marin, B., Crinon, J., Legros, D. et Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie*, 160.

Nonnon, E. (1998). La notion de point de vue dans le discours. In *Pratiques* n°100, pp. 99-123.

Pratiques 51 (1986) : Les textes explicatifs

Pratiques 58 (1988) : Les discours explicatifs

Pratiques 76 (1992) : L'interprétation des textes

Repères 19 (1999) : Comprendre et interpréter les textes à l'école

Repères 35 (2007) : Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège

Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. In *la Lettre de l'AIRDF*, n°32, pp.18-22.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. In *Education et didactique*, 1,2, pp.57-71.

Vincent, G. (1995). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Ed. Sociales.

Comment lire les textes informatifs au début du secondaire ?

Séverine De Croix

Université de Liège

Pourquoi et comment apprendre à lire les textes informatifs au début du secondaire ? Tenter de répondre à cette question suppose, d'une part, d'identifier les spécificités de ces textes et des modes de lecture qu'ils impliquent et, d'autre part, de disposer de repères quant aux pratiques et dispositifs didactiques qui y sont adaptés.

À propos de quelques enjeux de la lecture des textes informatifs au secondaire

Le passage du primaire au secondaire est souvent considéré comme une rupture entre des modes de transmission de connaissances centrés, au primaire, sur l'oralité et l'interactivité ; au secondaire, sur l'utilisation de documents et d'écrits multiples (Nonnon, 2012). Plus précisément, les pratiques de lecture se modifient au moment de l'entrée au collège : l'élève doit se révéler capable d'utiliser l'écrit de façon plus autonome, notamment pour s'approprier des connaissances, ce qui est d'autant plus difficile que les supports de lecture et les réseaux de sociabilité commencent à se distinguer selon les sphères scolaire et extrascolaire (Nonnon, 2007). La lecture revêt par ailleurs un caractère disciplinaire, en partie inédit pour l'adolescent, perceptible non seulement dans les supports de lecture qui deviennent clairement disciplinaires, mais aussi dans les modes de lecture plus ou moins spécifiques aux disciplines – ces modes de lecture sont peu connus des élèves, notamment parce qu'ils sont peu enseignés, ce qui explique que les élèves ne parviennent pas à les mettre en œuvre avec toute la flexibilité requise (Fayol, Morais & Riben, 2007). L'appropriation de ces compétences semble en effet relever d'une dimension proto-didactique : elles conditionnent les autres apprentissages, mais sont peu l'objet d'un enseignement explicite (Bautier, Crinon, Delarue, Marin, 2012). De façon paradoxale, la lecture pour s'instruire ou pour acquérir des connaissances dans un domaine est aujourd'hui une représentation peu activée à l'école, ce qui induit un effet d'atténuation, voire de disparition, du besoin de lecture comme besoin d'information (Nonnon, 2012). Parfois minorée au sein de la didactique du français, la lecture d'écrits dits fonctionnels – imprimés ou numériques – met pourtant en jeu des processus complexes, suppose une activité intentionnelle, élaborative et nécessite un investissement épistémique. Loin de se réduire à des usages immédiatement utilitaires, au seul traitement de l'information, la lecture de textes pour apprendre se caractérise tout autant que la lecture littéraire par diverses résistances et par une activité consciente d'interprétation (Nonnon, 2012).

La prise en compte de la variété des rapports à la lecture, en ce compris les modes de lecture ordinaires où l'on cherche dans les textes lus « des ressources qui aident à s'orienter dans la vie, à élargir ses connaissances du monde, à nourrir des pratiques », s'impose pour plusieurs raisons (Nonnon, 2012, p.10). D'abord, parce que les lectures documentaires restent importantes dans les pratiques sociales. Ensuite, parce que « les ouvrages de fiction sont utilisés par nombre de lecteurs comme un répertoire de situations, de contextes sociaux ou historiques, de témoignages pour

enrichir leur expérience et développer leur connaissance du monde, des autres et de soi » (Nonnon, 2012, p. 10). Chez une bonne partie des élèves, notamment les garçons, « lire pour apprendre et agir peut constituer une voie d'accès plus abordable et plus mobilisatrice, et des supports documentaires ou des fictions prises comme documents, (...) paraître plus légitimes qu'un rapport lettré à des œuvres d'imagination » (Nonnon, 2012, p.11). Les textes informatifs gagnent à faire l'objet d'une attention particulière non seulement en classe de français, mais dans l'ensemble des disciplines qui présupposent des pratiques de lecture. Un tel objectif est possible sans nuire aux savoirs visés dans les disciplines. Comme le précisent Patrick Avel et Jacques Crinon, la « lecture instrumentalisée »²⁶ est adaptée « à l'appropriation, par les élèves, d'une pensée rationnelle pour regarder et analyser le monde et pour y prendre place » (Avel & Crinon, 2012, p. 118). Elle permet en outre de rompre avec un enseignement des contenus (scientifiques, historiques...) trop autocentrés et, en développant la capacité à tisser des liens, de dépasser l'« insularisation des savoirs » (Develay, 2000).

À propos de quelques spécificités et des modes de lecture des textes informatifs à l'école

En classe, tout document demande à l'élève d'élucider un « double acte de langage avec deux énonciateurs : celui qui a écrit le texte et l'enseignant qui le propose à ce moment-là de la séquence » (Avel & Crinon, 2012, p. 120). Comprendre un document nécessite donc de percevoir le sens et l'architecture de buts et de moyens de la leçon dans son ensemble (Nonnon, 2012). Outre ce défi, les textes informatifs engagent le lecteur dans des activités langagières particulières, dont les spécificités gagnent à être identifiées (Faure, 2014). Celles-ci concernent la complexité des phrases, la distance entre les constituants immédiats de la phrase, la présence de transformations (transformations passives, nominalisations...), la densité des informations et la concision du texte, l'élimination des redondances, les assertions nombreuses dans une même phrase, les anaphores (dont les référents ne sont pas familiers ou pas disponibles dans la mémoire), la spécialisation du lexique (que le contexte aide peu à éclairer), la nécessité de réaliser des inférences renvoyant à la causalité du monde physique (plus complexe à traiter que la causalité intentionnelle), le renvoi à des connaissances non évoquées par le texte, relevant du modèle de situation... De son côté, Marie-France Faure (2014) insiste sur le guidage serré, propre aux textes documentaires, destiné à empêcher les « dérives » interprétatives et à limiter la polysémie ou le malentendu. Ce guidage, visuellement perceptible, se manifeste à travers les titres, surtitres, sous-titres, encadrés qui signalent l'intérêt du texte et informent le lecteur, s'il connaît la fonction de ces indices, sur l'organisation générale du texte ainsi que sur la hiérarchie des informations. Il se manifeste également par l'organisation en paragraphes très structurés, par un appareillage spécifique (notes de bas de page, sommaire, index...), par un usage massif de stratégies de reformulation (textuelle ou graphique), par des effets de typographie et de mise en forme. La chercheuse pointe également la progression de l'information selon une arborescence hiérarchisant les éléments de contenu, laquelle nécessite la mémorisation des articulations, ainsi que la démultiplication énonciative qui n'est pas toujours nettement signalée.

²⁶ Par ce terme, les auteurs désignent une lecture dans laquelle structure de la séquence, choix des textes, consignes... sont conçus dans une visée d'apprentissage au sein d'une discipline donnée (Avel & Crinon, 2012: 117)

Ces caractéristiques des écrits documentaires exigent que le lecteur adopte des modes de lecture spécifiques. À commencer par la mise en œuvre d'un projet supposant une « lecture orientée vers la volonté de savoir » (Quet, 1995, p. 3). Les supports des textes informatifs génèrent, sous l'impulsion des évolutions technologiques dans le monde numérique, de nouveaux modes de lecture et de nouveaux défis : comme les textes n'ont pas de frontière définie, l'élève doit naviguer en utilisant les outils informatiques (menus, liens hypertextes) (Blondin *et al.*, 2014). Les textes sur papier revêtent fréquemment le même caractère multiple – les documents sont plus nombreux –, composite et pluricodé – les documents sont de natures très différentes et assument des rôles divers, plus ou moins en relation avec les « sauts cognitifs » visés –, non linéaire – l'itinéraire de lecture et le cheminement intellectuel sont à construire (Bonnéry, 2015). La discontinuité et l'hétérogénéité qui caractérisent de nombreux textes et dossiers informatifs aujourd'hui nécessitent de repérer différents codes sémiotiques, de prélever et de mettre en relation des informations locales éparses. Une telle lecture suppose un « lecteur suffisamment souple et compétent pour passer d'un document à un autre au cours d'une même lecture » (Faure, 2014, p. 93). C'est ainsi une nouvelle définition sociale de l'apprenant, en connivence avec des attentes scolaires plus complexes, qui se trouve présupposée par les supports pédagogiques actuels (Bonnéry, 2015).

Quant à elle, la lecture intégrale d'un documentaire se distingue de la lecture intégrale de textes narratifs en plusieurs points :

- les connaissances notionnelles et langagières influencent davantage l'activation d'un schéma textuel qui favorise l'anticipation de la suite du raisonnement ainsi que le traitement inférentiel ;
- la mémorisation des informations et leur transformation en connaissances supposent nécessairement la reformulation de ces informations par le lecteur ; cette reformulation est favorisée par le recours à une forme de prise de notes, à la schématisation, à diverses traces écrites par lesquelles le lecteur est amené à reconstruire les étapes du raisonnement ;
- les processus interprétatifs ne s'engagent véritablement que si le lecteur a des questions²⁷ à poser au texte, l'attente du lecteur (ou son intention) apparaissant ainsi primordiale dans la détermination de stratégies adaptées (Faure, 2014 pp. 98-103).

Ainsi la lecture des textes à visée informative exige-t-elle du lecteur « attention, questionnement et transformation intentionnelle des informations mémorisées » (Faure, 2014, p. 103).

À propos de quelques pratiques adaptées

Les recherches récentes mettent d'abord en question certaines pratiques d'enseignement. Les activités centrées sur la lecture pour s'instruire sont souvent trop peu nombreuses, trop peu ambitieuses. Ainsi, lire exclusivement des textes courts pour répondre à des questions ne permet pas d'apprendre à construire des connaissances. Lire des textes adaptés qui présentent les informations de façon morcelée ou peu élaborée ne permet pas de comprendre finement les idées ou les concepts

²⁷ Ce peut être des questions telles que : les informations données par le texte confirment-elles ce que je sais déjà ou s'en écartent-elles ? Telle notion est-elle décisive ? Telle information est-elle nouvelle ou répétitive ? Comment l'auteur en arrive-t-il à telle conclusion ? (Faure, 2014, p. 102).

(Cartier, Contant, Janosz, 2012). Dans de nombreuses situations d'apprentissage, la lecture n'est en réalité qu'un prétexte (Cartier, Contant, Janosz, 2012). Dans d'autres, l'aide apportée aux élèves est centrée sur la seule sélection des informations, alors qu'elle devrait porter également sur l'organisation et l'élaboration des informations (Cartier, Contant, Janosz, 2012).

Quelles pratiques privilégier alors pour aider les élèves à aborder les défis que représente la lecture des textes informatifs dans les disciplines scolaires ? Distinguons les pistes relatives aux écrits et aux tâches.

Du côté des écrits

Elisabeth Nonnon invite tout d'abord à clarifier, pour les élèves, la nature et le statut des documents qui circulent dans la classe et peuvent être considérés tour à tour, selon les disciplines ou les moments, comme support, discours ou texte, trace d'une activité... (Nonnon, 2012). Outre cet effort de clarification du contrat didactique, plusieurs chercheurs formulent des recommandations relatives au choix des documents : certains incitent à privilégier les textes qui engagent à construire des problèmes et non à cerner rapidement une solution (Avel & Crinon, 2012) ; d'autres invitent l'enseignant à donner accès à une variété de livres et de revues sur le sujet enseigné et à prévoir une période de lecture personnelle en classe (Cartier & Dumais, 2004). S'agissant de la lecture de dossiers de documents, constitués par exemple de différents textes informatifs relevant du genre journalistique ou du documentaire scientifique, certains chercheurs insistent sur la nécessité de (faire) préciser le rôle de chaque texte dans le processus de résolution : les textes sont-ils exploités pour leur contenu sémantique, utilisés pour construire des connaissances décontextualisées ou pour répondre à une question impliquant une problématique... (Avel & Crinon, 2012) ? Enfin, à propos des fictions prises comme documents, les chercheurs pointent la nécessité d'aider les enseignants à choisir et à évaluer les supports ; à gérer le couplage des fictions et des textes informatifs, des activités de lecture et des activités d'investigation (scientifique, historique, géographique...) ; à construire les catégories d'analyse pour éviter ou lever les confusions entre monde réel et monde fictionnel ou encore à évaluer quand la complexité est susceptible de devenir discriminante (Nonnon, 2012).

Du côté des tâches : les types de stratégies à enseigner, les types d'écrits à produire à propos des textes lus, les types de situations à concevoir, les types d'aide à mettre en place

Le développement des compétences de planification, de contrôle et de régulation – en particulier grâce aux interventions qui aident à l'appropriation et au maintien de la question initiale ou du but de la lecture ainsi qu'à l'évaluation des apports du texte – fait aujourd'hui l'objet d'un large consensus au sein de la communauté des chercheurs. Il est avéré qu'utiliser des stratégies de compréhension pour le traitement des textes informatifs (en histoire ou en sciences, par exemple) favorise la compréhension (Snow, 2002). Bien entendu, il importe que ces stratégies soient présentées aux élèves dans leur diversité, à titre d'outils ou de ressources et non comme une fin en soi. Plusieurs types de stratégies paraissent à enseigner : des stratégies de prélecture qui aident à prédire et préparent ainsi la lecture (prélever les indices paratextuels, parcourir rapidement certains éléments clés d'un texte, comme le sommaire, le résumé, les titres et inter-titres...) ; des stratégies

associées à la construction des modèles de situation²⁸ et des stratégies consécutives à la lecture qui permettent de critiquer, évaluer, résumer l'information retenue (Falardeau & Gagné, 2012). Ce sont les caractéristiques des textes à lire et des tâches à accomplir qui devraient guider la sélection des stratégies à mettre en œuvre (lecture linéaire intégrale, lecture non linéaire partielle telle que le survol ou le repérage d'informations précises...) (De Croix & Penneman, 2016). Plus spécifiquement, certaines stratégies semblent favoriser l'apprentissage par la lecture et méritent à ce titre d'être enseignées : l'insertion (de codes spécifiques) dans le texte, le soulignement, la mise en plan, la prise de notes, la clarification du questionnement avant de débiter la lecture (en distinguant par exemple ce que je sais, ce que je veux savoir et, par la suite, ce que j'ai appris), le résumé, l'organisateur graphique (tableau comparatif, séquence hiérarchique causale, organigramme, séquence chronologique, carte sémantique...), la lecture silencieuse avec autoquestionnement. Si certaines de ces techniques sont fréquemment et spontanément adoptées par les élèves en situation d'apprentissage par la lecture, d'autres (résumer, se servir d'un organisateur graphique...) sont moins utilisées, moins maîtrisées, et méritent donc une attention particulière de la part de l'enseignant.

Par ailleurs, plusieurs recherches ont démontré que les performances des élèves en compréhension s'accroissent lorsque les enseignants font écrire ces derniers à propos des textes lus (Graham & Hebert, 2011). Ces résultats valent tant pour les bons que pour les faibles lecteurs, tant pour les textes narratifs que pour les textes informatifs. Quatre types d'activités d'écriture se distinguent en termes d'efficacité : les écrits d'amplification, les écrits de résumé, la prise de notes et la formulation de questions ou de réponses à des questions. Graham & Hebert soulignent également l'importance des échanges de classe à propos de ces activités, de façon à évaluer leur influence sur la qualité de la compréhension, à distinguer les usages selon les situations, à clarifier les conditions de leur mise en œuvre dans d'autres contextes (Graham & Hebert, 2011).

La lecture des textes informatifs demande en outre de concevoir et de mettre en place des situations d'apprentissage exigeantes. Pourra être considérée comme suffisamment *complexe*, une situation d'apprentissage par la lecture qui revêt un caractère interdisciplinaire, s'étend sur plusieurs périodes de cours, poursuit plusieurs buts simultanés, s'appuie sur un ensemble d'informations qui couvrent un sujet, offre le choix entre différentes façons de traiter l'information, débouche sur différents « produits » et inclut une réflexion sur le processus d'apprentissage. Sera considérée comme plutôt *pertinente*, une situation qui nécessite de lire réellement pour réaliser les tâches subséquentes, implique des tâches qui demandent d'organiser les informations lues et d'élaborer sur ce qui a été compris et retenu (Cartier, Contant & Janosz, 2012). Pour soutenir les élèves du point de vue du processus, il paraît également pertinent d'activer les connaissances antérieures (sur le sujet/thème, la structure du texte, les stratégies...) en début d'activité ; de faire interpréter les exigences de l'activité (qu'est-ce que j'ai à faire ? quels sont les critères de réussite de l'activité ?) et de fournir de la rétroaction à ce propos ; d'aider les élèves à choisir, adapter et évaluer les stratégies en prenant en compte tant les particularités du texte que les exigences de la tâche. À ce propos, des outils de consignation des stratégies, associées aux démarches et contextes d'application, peuvent se révéler bénéfiques sur le long terme. D'autres dispositifs, notamment celui conçu dans le cadre d'une

²⁸ Le modèle de situation correspond à la représentation du texte dans laquelle les "blancs" sont comblés par les connaissances antérieures du lecteur (van Dijk & Kintsch, 1983).

recherche de type expérimental menée actuellement en Fédération Wallonie-Bruxelles (Chaire Lirécire, UCL²⁹), tablent sur une explicitation des stratégies de lecture à l'occasion de tâches de planification en amont de la lecture mais aussi de moments de retour réflexif sur l'activité propre (comment avons-nous procédé pour... ; à quels usages tel mode de lecture semble-t-il approprié ?) (De Croix & Penneman, 2014 et 2016).

Enfin, plusieurs types d'aide peuvent être planifiés pour soutenir les élèves dans la lecture des textes informatifs. À l'occasion d'une recherche relative à la compréhension d'un texte scientifique, mesurée par un rappel écrit, Crinon & Marin (2011) ont confirmé l'intérêt d'utiliser des notes comme aides à la compréhension, à condition que celles-ci ne se bornent pas à la reformulation d'éléments du texte (par exemple sous la forme de définitions de mots inconnus), mais favorisent la liaison des informations et l'inférence. Plus précisément, les notes sont véritablement utiles si elles aident à relier les informations du texte et les connaissances du monde nécessaires pour construire la représentation du texte. Présentées sur écran, via un affichage sur demande, ces notes ont un impact accru sur la compréhension, à condition toutefois qu'elles puissent être lues uniquement par les élèves qui en ont besoin, au moment où ils en ont besoin (Crinon & Marin, 2011). Les chercheurs constatent ainsi une conjonction de l'effet des notes d'inférence et d'un effet propre au mode de présentation hypertextuel sur écran.

Quelques exemples de dispositifs

Terminons ce rapide état des lieux par la présentation succincte de quelques dispositifs susceptibles de favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des textes informatifs au secondaire.

Construire et résoudre un problème en sciences, à partir de plusieurs documents étudiés successivement

Ce premier dispositif, mis en œuvre à l'occasion d'une recherche conduite par Patrick Avel et Jacques Crinon (2012), se structure autour des étapes suivantes.

- Sélectionner plusieurs textes pour aborder un problème scientifique : ces textes contiennent à dessein des informations anecdotiques, ont un caractère elliptique, apportent des éléments sans proposer forcément comme telle la réponse au problème à résoudre... ; ils sont abordés successivement.
- Adresser, pour chaque texte, des questions qui sollicitent une représentation globale et une attention focalisée sur des informations précises à investir dans une argumentation, de façon à aller et venir entre compréhension globale et compréhension locale. Demander une ou plusieurs production(s) écrite(s) relative(s) à chacun des textes lus.
- Prévoir des phases de débat collectif, au cours desquelles le problème scientifique est verbalisé.

²⁹ Font partie de l'équipe de recherche: Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand, Séverine De Croix (promoteurs); Sébastien Delisse, Jessica Penneman, Marielle Wyns (chercheurs).

- D'un texte à l'autre, mettre à l'épreuve certaines hypothèses, formuler de nouvelles demandes d'informations, statuer sur l'enchaînement causal qui fait l'objet de l'investigation.

Coopérer pour construire des connaissances à partir de plusieurs documents complémentaires

Le deuxième dispositif présenté dans le cadre de cette contribution est issu des travaux de Sylvie Cartier (2007). Il implique la coopération des élèves dans une configuration qui s'apparente à la « classe puzzle ».

- Sélectionner plusieurs textes pour couvrir un sujet, répondre à une question, comprendre un phénomène : confier chacun des textes à un groupe d'élèves.
- Soutenir le travail des élèves dans le survol du texte ainsi que dans la planification des stratégies de lecture.
- Gérer la compréhension des mots inconnus par le recours à diverses stratégies individuelles ou collectives (noter les mots inconnus sur un post-it pour y revenir ensuite si nécessaire, prendre appui sur le contexte ou sur l'explication fournie par un autre élève du groupe...).
- Proposer deux tâches d'apprentissage à partir du texte lu : l'une pour organiser les informations (par exemple, classer les informations en ordre d'importance), l'autre pour élaborer les informations (par exemple, réaliser un schéma). Sur cette base, procéder à un échange d'informations entre les élèves du sous-groupe.
- Constituer de nouveaux groupes, formés d'élèves qui ont lu des textes différents ; partager les informations collectées et élaborées (ce qui oblige chaque élève à s'approprier de façon approfondie le travail de son groupe initial), formuler de nouvelles questions...
- Faire valider l'information par un retour aux textes.
- Demander aux élèves de démontrer, par exemple à l'occasion d'une brève présentation en duo, la compréhension du sujet ou du phénomène étudié.

Prendre part à un entraînement métacognitif long

L'entraînement proposé en guise de troisième dispositif, se déploie sur une à deux année(s) scolaire(s) et comporte cinq modules débouchant chacun sur une tâche d'intégration destinée au réinvestissement des stratégies entraînées sur de nouveaux documents. Les thèmes et les documents étudiés couvrent les différentes disciplines enseignées au secondaire. Le programme, expérimenté dans le cadre d'une recherche longitudinale (Chaire Lire/Écrire, UCL), propose une démarche progressive pour apprendre :

- à choisir des écrits informatifs en fonction des spécificités des situations de communication ou des tâches à réaliser ;
- à sélectionner des informations et à les lier entre elles, en ajustant ses stratégies à la situation de lecture (texte unique vs dossier de documents, examen visuel rapide ou lecture intégrale approfondie) ;
- à organiser l'information issue d'une double page de manuel (délimiter l'objet de savoir visé, identifier les différentes composantes, planifier le travail ou l'étude...) ;
- à rappeler, reformuler, résumer un texte pour le comprendre et pour manifester sa compréhension ;

- à répondre à des questions sur un ou plusieurs texte(s) et à justifier ses réponses pour verbaliser sa compréhension (De Croix & Penneman, 2014).

Les pratiques et les dispositifs évoqués dans cette contribution ne font bien entendu pas assurément progresser (tous) les élèves : les travaux de recherche ont à identifier plus finement, d'une part, les mécanismes par lesquels l'école contribue à aggraver les inégalités scolaires dans le domaine de la lecture-compréhension et de l'apprentissage par la lecture et, d'autre part, les pratiques les plus adaptées aux élèves en difficulté de lecture et d'écriture. De même, peu de travaux nous renseignent sur les « combinaisons » les plus bénéfiques aux élèves (quelles pratiques ou quelles stratégies, dans quelle proportion ?). La lecture de documents multiples, imprimés et/ou numériques, telle qu'elle est pratiquée par les jeunes lecteurs au début du secondaire, gagnerait à être documentée par de nouvelles études empiriques. Enfin, des connaissances relatives à l'appropriation des pratiques et dispositifs recommandés devraient contribuer à éclairer le rôle de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans l'impulsion et le maintien du changement pédagogique.

Références

AVEL, P. & CRINON, J. (2012). « Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre. D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisée », *Repères*, n°45, pp.117-134.

BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, Br. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, pp.63-79.

BLONDIN, Chr., DEMONTY, I., CRÉPIN, Fr., BAYE, A. & LAFONTAINE, D. (2014). « Les élèves de 15 ans face aux ordinateurs dans le cadre du PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Résultats en résolution de problèmes, culture mathématique et lecture sur ordinateur », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°35, Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement, Université de Liège.

BONNÉRY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, La Dispute.

CARTIER, S. C. & DUMAIS, Fr. (2004). « Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs », in VAN GRUNDERBEECK, N., THÉORÊT, M., CHOUINARD, R. & CARTIER S. C. (dir.), *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Université de Montréal, Département de didactique & Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des Sciences de l'Éducation.

CARTIER, S. C. (2006). « Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 32, n°2, pp.439-460.

CARTIER, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*, Anjou, Éditions CEC.

- CARTIER, S. C., CONTANT, H. & JANOSZ, M. (2012). « Appropriation des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec », *Repères*, n°45, pp.97-115.
- CRINON, J. & MARIN, Br. (2011). « Aider à lire des textes documentaires sur support informatisé et sur support papier », in GOIGOUX, R. & POLLET, M.-Chr. (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, pp. 183-203.
- DE CROIX, S. & PENNEMAN, J., sous la dir. de DUFAYS, J.-L., DUMAY, X., DUPRIEZ, V. & GALAND, B. (2014). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*, Université catholique de Louvain, Fondation Louvain.
- DE CROIX, S. & PENNEMAN, J. (2016). « Lire un dossier de documents à visée informative et y circuler : un objet enseignable au début du secondaire ? », *Recherches en éducation*, n°25, pp.93-105.
- DEVELAY, M. (2000). « À propos des savoirs scolaires », *VEI enjeux*, n°123, pp.28-37.
- FALARDEAU, É. & GAGNÉ, J.-C. (2012). « L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche », *Enjeux*, n°83, pp.91-120.
- FAURE, M.-Fr. (2014). *Lire au collège. Savoir interpréter les textes et savoir en parler*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- FAYOL, M., MORAIS, J., RIEBEN, L. (2007). « Le développement cognitif et la lecture, au collège », *La lecture au début du collège*, Observatoire national de la lecture (éd.), Paris, pp.89-105.
- GRAHAM, S. T. & HEBERT, M. (2011). « Writing to read : a meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading », *Harvard Educational Review*, vol. 81, n°4, pp.710-745.
- GROSSMANN, Fr. (2003). « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. <http://lettres.scola.ac-paris.fr/pdf>.
- MARIN, B., CRINON, J., LEGROS, D. & AVEL, P. (2007). « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », *Revue française de pédagogie*, n°160, pp.119-131.
- NONNON, É. (2007). « L'école et ses "mauvais lecteurs" », *Repères*, n°35, pp.5-30.
- NONNON, É. (2012). « Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages », *Repères*, n°45, pp.7-37.
- QUET, Fr. (1995). *Les écrits non littéraires au collège, de la classe au CDI*, Grenoble, CRDP de Grenoble.
- SNOW, C. (2002). *Reading for understanding*, Washington, Rand Corporation.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

Lire dans et en dehors de l'école

Pourquoi les jeunes lisent-ils encore ?

Christine Détrez

ENS de Lyon

Les jeunes ne lisent plus, tel est le refrain décliné par les sondages, les enquêtes sociologiques, les documentaires alimentant autant de paniques morales et médiatiques, que ce soit avant-hier autour de la bande dessinée, hier de la télévision, aujourd'hui d'internet. Sans s'interroger ni sur la transformation du verbe lire en verbe intransitif, ni sur l'existence réelle de ce passé mythique où des adolescents auraient été passionnés de lecture, les discours de déploration ricochent de génération en génération.

Réfléchir sur les pratiques de lecture au moment de l'adolescence oblige ainsi à naviguer entre deux écueils, aussi menaçants l'un que l'autre : un catastrophisme mêlé de légitimisme d'une part, un utopisme de l'autre, qui verrait dans internet ou les textos le déploiement suffisant de nouvelles formes de lecture. Afin d'éviter de sombrer ainsi soit dans « la mort de l'enfance »³⁰, soit dans « l'enfantisme »³¹, il est nécessaire non seulement de replacer la lecture dans l'ensemble des pratiques culturelles et artistiques, mais également de concilier approche quantitative, apte à mesurer les évolutions et les trajectoires, et approche qualitative, s'attachant davantage aux richesses des réceptions, afin de savoir non seulement si les enfants lisent, mais également pourquoi, le cas échéant, ils continuent à lire...

Les résultats présentés ici sont issus d'abord d'une enquête longitudinale du ministère de la culture et de la communication³², menée en quatre vagues successives auprès d'une cohorte d'enfants tous entrés au cours préparatoire (CP) en 1997 (panel 1997). Les enfants ont été interrogés par questionnaire auto-administré aux printemps 2002, 2004, 2006 et 2008. Les enfants avaient donc (sauf enfants déjà en avance ou au retard au CP) 11 ans en 2002, et étaient en fin de CM2. La deuxième enquête est une enquête qualitative, menée par entretiens auprès d'une soixantaine d'adolescents lecteurs de mangas, réalisée avec la Bibliothèque Publique d'Information.

La lecture : peu et de moins en moins ?

La dernière édition des *Pratiques culturelles des Français*³³ met en évidence l'importance de l'évolution numérique, au point de la nommer r-évolution numérique. Celle-ci est d'abord caractérisée par la multiplicité des équipements technologiques, l'augmentation considérable de leurs performances et la baisse de leur coût. Surtout, les possibilités offertes par les « nouveaux écrans » brouillent les frontières habituelles entre activités culturelles ou/et de loisirs, qui

³⁰Buckingham David, *La Mort de l'enfance. Grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin, 2010.

³¹Neveu Erik, « Pour en finir avec l' « enfantisme ». Retour sur enquêtes », *Réseaux*, n°92-93, 1999.

³²Octobre Sylvie, Détrez Christine, Mercklé Pierre, Berthomier Nathalie, *L'enfance des loisirs : trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, DEPS, Paris, 2010.

³³Donnat Olivier, *Les "Pratiques culturelles de Français à l'ère du numérique. Enquête 2008*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS/La Découverte, 2009.

supposaient qu'à un support correspondait une pratique, voire un lieu : les nouveaux écrans, de plus en plus nomades, conjuguent textes, images et musiques, mêlent consommation, communication mais également production. C'est aussi la frontière public/privé ; extérieur/domestique qui doit être repensée : on peut lire écrire écouter de la musique, visiter un musée sur le même petit appareil qu'on emmène ou qu'on laisse dans sa chambre. Que signifie, dans ces nouvelles configurations, lire, écrire, regarder, écouter, voir, archiver, visiter... ? Autant de questions qui constituent finalement l'arrière-plan obligé des enquêtes actuelles.

Comme d'autres enquêtes l'ont montré, avec l'avancée en âge, les enfants lisent de moins en moins, qu'il s'agisse de livres, de bandes dessinées, et, dans une moindre mesure, de journaux ou de magazines³⁴. La lecture fait ainsi partie, avec les jeux et la télévision, des activités délaissées à l'adolescence, contrairement au sport et aux activités amateurs, qui gardent une place relativement stable dans les agendas de loisirs de la fin de l'enfance à la grande adolescence, et surtout de l'ordinateur et de la musique, activités auxquelles il faudrait ajouter la sociabilité amicale. Avec la fin du primaire et l'entrée au collège, l'enfant se trouve au cœur de socialisations complexes, entre famille, école et pairs, avec lesquelles il doit composer pour se construire³⁵. L'enjeu est alors de se distinguer des parents, dans une logique générationnelle où intervient la revendication d'autonomie, et se distinguer aussi des plus jeunes, y compris de lui-même, c'est à dire se démarquer des goûts de l'enfant qu'il a été. Certaines activités fonctionnent ainsi comme des marqueurs et des transitions, qui expriment la position de l'enfant sur l'échelle des âges, de façon à la fois objective (changer de pratiques), mais également subjective, l'enjeu étant d'avoir la bonne « taille symbolique ». Cela se traduit très clairement par l'abandon des activités de la petite enfance, et l'adhésion aux activités « phares » de l'adolescence : la musique, l'ordinateur, et les amis.

³⁴ De Singly François, *Lire à douze ans*, Paris, Nathan, 1989 ; Baudelot Christian, Cartier Marie, Détrez Christine, *Et pourtant ils lisent*, Paris, Le Seuil, 1999.

³⁵ Lahire Bernard, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004 ; Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

Tableau 1 : Consommations culturelles et avancée en âge³⁶ (en %)

Activité	11 ans	13 ans	15 ans	17 ans
Regarder la télévision tous les jours	81	79,5	78,5	66
Ecouter de la musique tous les jours	37	36	57,5	68,5
Ecouter la radio tous les jours	35	43,5	50,5	46,5
Lire des livres tous les jours	33,5	18	14	9
Faire du sport tous les jours	22	22,5	21	17,5
Jouer à des jeux vidéo tous les jours	21,5	22	20	16,5
Jouer à d'autres jeux tous les jours	20,5	7,5	2,5	1,5
Lire des bandes dessinées tous les jours	20,5	13,5	8,5	5,5
Lire des journaux, des magazines tous les jours	15,5	12	9,5	10
Utiliser un ordinateur tous les jours	14,5	26	57	69
Pratiquer une activité artistique	42,5	51	42	39
Ecrire un journal intime	33,5	34	28	22

Base : tous les enfants. Source : DEPS, Ministère de la Culture, 2010

L'effritement de la part des forts lecteurs s'accompagne d'une très forte progression de la catégorie des non-lecteurs quels que soient les supports de lecture. Si, à 11 ans, 14,5 % disent ne jamais ou presque jamais lire un livre, ils sont 46,5 % six ans plus tard à témoigner de leur désaffection, qui touche tous les enfants et adolescents, avec des différences d'amplitude selon leurs caractéristiques sociales.

Les filles sont certes toujours plus nombreuses que leurs camarades masculins à lire des livres et à en lire quotidiennement, mais elles aussi se détournent de cette activité, puisqu'à 11 ans, elles sont 10,5 % à ne jamais lire de livres, et 37,5 % à en lire tous les jours ou presque (contre respectivement 18,5 % et 30 % des garçons), et qu'à 17 ans, 33,5 % des filles se disent non lectrices de livres (et 59,5 % des garçons), et 12,5 % lectrices quotidiennes (pour 6 % des garçons). De même les lois de la reproduction sociale et culturelle se maintiennent avec une régularité qui ne doit pas empêcher de les mentionner, le risque étant de s'habituer à ce qui devient une évidence.

³⁶ Les items sont classés par ordre décroissant de pourcentage à 11 ans. On a placé les consommations et pratiques quotidiennes d'abord, la pratique artistique, et l'écriture sont placées à la fin car il s'agit de réponses « oui » sans précision de fréquence.

Tableau 2 : Lecture de livres selon l'origine sociale et l'avancée en âge

	11 ans		17 ans	
	Ne lit jamais	Lit tous les jours	Ne lit jamais	Lit tous les jours
Agriculteurs	20,5	33	48,5	7,5
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	13,5	33,5	43	10,5
Cadres et professions intellectuelles supérieures	11	43,5	31,5	16,5
Professions intermédiaires	12,5	37,5	43	10,5
Employés	14	31	50,5	9,5
Ouvriers	16	29	53,5	5,5
Sans activité professionnelle	21	37,5	55	1,5

Base : tous les enfants (Source DEPS/MCC 2010).

Des lectures, des lecteurs...

A regarder ces chiffres, l'évolution est donc bien morose. Sans remettre en cause cette baisse tendancielle de la fréquence de lecture et de la part des lecteurs, force est de remarquer que la lecture, malgré tout, continue d'occuper une place importante pour celles et ceux qui continuent à lire. On demandait ainsi aux enfants d'imaginer qu'ils ne puissent plus pratiquer telle ou telle activité, et de nous dire si à leur avis, celle-ci alors leur manquerait (pas du tout, un peu, beaucoup). La question de l'attachement à la pratique permet ainsi de nuancer la simple mesure quantitative de la place occupée dans l'agenda des loisirs : même si la proportion de lecteurs de livres chute, celle de ceux à qui cette activité manquerait beaucoup s'ils ne pouvaient plus la pratiquer reste stable, indiquant ainsi son importance dans l'élaboration de soi des enfants lecteurs, tout au long de l'avancée en âge. Ainsi, les lecteurs de livres sont-ils bien plus nombreux à ne pouvoir envisager ne plus lire que les téléspectateurs confrontés à l'idée de ne plus pouvoir regarder la télévision.

Tableau 3 : Forts attachements et avancée en âge (en %)

Activité ³⁷	11 ans	13 ans	15 ans	17 ans
Sport	74	75	76,5	73,5
Activité artistique amateur	52	51	61	66,5
Livres	44	38,5	39,5	41,5
Jeux vidéo	40,5	44	43,5	38,5
Musique	38,5	43	62,5	73,5
Ordinateur	31,5	43	68,5	76
Journaux, magazines	31	26,5	20	18,5
Télévision	30,5	31	34	26,5
Bandes dessinées	25,5	26,5	27	28
Autres jeux	25	19,5	15,5	15,5
Radio	19,5	28,5	36	34
Journal intime	np	27,5	33,5	38

Base : pour chaque activité, enfants pratiquant l'activité considérée au moins une fois par mois.

Np : question non posée (Source DEPS/MCC 2010).

Mais pourquoi lisent-ils ?

Si les discours se focalisent sur la baisse de la lecture, on pourrait inverser l'interrogation : dans un monde où tout semble techniquement changer si vite, pourquoi, finalement, certains adolescents continuent-ils à lire, et à aimer ça ? Ce sont les enquêtes dites de réception qui permettent le mieux de restituer un peu de cette passion de la lecture, et de la nécessité, encore aujourd'hui, pour certains adolescents, de lire.

Une des productions éditoriales contemporaines particulièrement intéressante pour qui s'intéresse en France aux pratiques lectorales au moment de l'enfance est bien évidemment les mangas. La France est en effet le deuxième pays au monde dans la consommation de mangas, après le Japon. Quelles sont les raisons d'un tel succès ?

Tout d'abord, la lecture du manga, de par son format, sa périodicité, et son organisation (par série, arc narratif, volumes, ...) s'encastre dans les emplois du temps des adolescents. Lu le temps d'un trajet de bus, d'une heure de permanence, d'un cours pendant lequel on s'ennuie, le manga est également livre de chevet : l'importance de la pratique de la relecture, d'une page préférée, d'un passage qui émeut, ou d'une série entière avant la sortie du nouveau tome est ainsi frappante chez la majorité des adolescents rencontrés.

³⁷ On ne retient ici que les réponses « ça me manquerait beaucoup » à la question de l'attachement.

A l'heure d'internet et des réseaux sociaux, lire permet encore et toujours de tisser des sociabilités avec les pairs : la lecture s'inscrit concrètement dans le quotidien des adolescents, notamment par les discussions, les conseils, les échanges (qui, souvent organisés en réseau, permettent par exemple de suivre plusieurs séries à la fois, étant donné le nombre de tomes de chaque série et le coût d'un tome...), la création de pages spécialisées et de blogs et l'élaboration de références communes, sorte de bagage culturel générationnel³⁸. La force de cette socialisation de pairs autour de la lecture, si elle a ses avantages, peut cependant se révéler extrêmement contraignante. Dominique Pasquier l'a montré pour l'incitation très forte à « aimer » le rap³⁹. De même, Hugo (15 ans, 2^{nde}, père professeur d'histoire-géo, mère infirmière) est le dernier de son groupe d'amis à s'être mis à lire des mangas, pour participer aux conversations, quasiment contraint et forcé, ne serait-ce que matériellement. Son copain lui « conseille » en effet de lire *One Piece* : « au début ça me... ça me disait pas trop, et puis un jour il m'a dit... il m'a donné le un, il m'a dit lis-le, je l'ai lu ».

Ce que nous racontent les adolescents, ce sont aussi des histoires de rire, où ils se « tapent des barres » pour reprendre l'expression de Nayir (16 ans, 3^e, père chauffeur livreur, mère technicienne de surface), sur la maladresse de ces héros qui trébuchent, qui percutent des poteaux lors de leurs courses effrénées, ou qui, plus prosaïquement, se trouvent trahis dans leur noble quête par les besoins corporels. Or rire est une affaire sérieuse, et ce surtout quand on est un adolescent. Serge Tisseron fait de l'humour une des clefs de compréhension du goût des adolescents pour la bande dessinée en général⁴⁰, l'humour permettant selon lui d'affronter ambivalence et séparation.

Histoire d'en rire, mais également histoire d'en pleurer : cette autre forme de lecture participante, qui engage ainsi des réactions physiques, est récurrente dans les entretiens. Affirmée et assumée par les filles, sa déclaration est également présente, dans une moindre mesure, chez les garçons, tant s'y jouent évidemment des normes sociales de la masculinité. La mort d'un personnage est ainsi vécue de façon émotionnelle, et pleurer fait partie du plaisir, comme le précise Marianne (16 ans, 1^{re} L, parents employés), pour qui « c'est tellement facile de pleurer que ce n'est même pas drôle » ou encore Nabil (18 ans, Terminale S, père employé, mère assistante maternelle), qui se souvient avoir pleuré et dit « c'était bien ».

Pour ces adolescents lecteurs de manga, lire les mangas en général et tel titre en particulier procure également des ressources identitaires, notamment parce que cette lecture leur permet de dire et de se dire de son âge et de sa génération⁴¹. Lire des mangas sépare en effet des parents (nombreux sont ceux qui ne pensent d'ailleurs même pas à les faire lire aux parents, sous le prétexte que ces derniers sont « trop vieux » pour comprendre, voire tout simplement pour maîtriser la compétence technique du sens de lecture japonais) et rapproche des pairs. Mais les distinctions se reproduisent au niveau des diverses classes d'âge, et des frontières si sensibles entre enfance et adolescence : arrêter de lire *Naruto*, par exemple, sépare de l'enfance, et du soi enfant, pour accéder, avec d'autres titres, à

³⁸Eric Maigret note que les mangas permettent un jeu de distinction intergénérationnel et « fournissent de nouvelles armes dans la lutte des âges et des générations », alors que les bandes dessinées franco-belges « forment un socle stable d'échange intergénérationnel » et font désormais partie des références (et des bibliothèques) des parents (ou des grands-parents). Voir Maigret Eric, « Le jeu de l'âge et des générations : Culture BD et esprit manga », *Réseaux*, n°92-93, 1999.

³⁹Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

⁴⁰Tisseron Serge, *Psychanalyse de la bande dessinée*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987

⁴¹Maigret Eric, « Le jeu de l'âge et des générations : culture BD et esprit manga », *Réseaux*, n°92-93, 1999.

l'adolescence.

Choisir et afficher la lecture de tel ou tel genre éditorial⁴² permet par ailleurs de contribuer à élaborer son identité de genre. On le voit à l'assignation aux uns et aux autres des shonens et des shojos, apprendre son genre, quand on est un garçon, passe par le fait d'adhérer aux principes de la masculinité, incarnés ici par la violence, mais également par le fait de se démarquer des pratiques de l'autre sexe. Ainsi, la réaction est très vive quand on émet l'hypothèse qu'ils aient pu lire des mangas « pour filles ». Si un garçon se doit de lire des mangas de garçons, surtout, il se doit de dédaigner les mangas pour filles, notamment devant ses copains.

Les propos des adolescents témoignent également comment, aujourd'hui encore, la lecture peut être une ressource contre l'adversité, comme l'a bien montré Michèle Petit⁴³. Certains mettent directement en relation un épisode ou une série qui les a touchés avec un élément biographique. Hacine (15 ans, 3^e, père directeur d'une entreprise textile, mère au foyer), grâce à la lecture de *Naruto* et à l'identification avec le personnage principal, a pu supporter d'être, comme le héros, ostracisé et mis de côté dans la cour de l'école primaire. C'est avec émotion et gratitude qu'il évoque ce titre, grâce auquel, au collège, il parvient enfin à se faire des copains, également lecteurs de *Naruto*. Il est depuis très fier de pouvoir organiser, via la page de Facebook qu'il consacre à sa série préférée, des rassemblements « en vrai » de plus de cinquante personnes...

Enfin, une des clefs du goût investi dans la lecture grâce aux mangas est sans doute son insertion dans un réseau d'autres pratiques : dessins animés, figurines et produits dérivés, mais aussi musique (avec les génériques et les groupes de J-pop et J-rock qui s'y rattachent), styles vestimentaires. Mais la lecture de mangas est aussi incitation à d'autres pratiques culturelles et artistiques : Arthur (18 ans, 1^{re} année IUT chimie, père cadre commercial, mère comptable) réalise des « AMV » (ou Anime Music Video, clips vidéo amateur) à partir d'extraits de dessins animés japonais et de titres musicaux. Nombreux sont ceux et celles pour qui la lecture de mangas participe ainsi de l'ère numérique, que ce soit dans les façons de s'approvisionner (aller chercher sur l'ordinateur les scans des mangas non encore parus en France, par exemple), ou dans la participation à des forums ou des blogs. Mais les pratiques peuvent être bien plus traditionnelles : Annabelle (16 ans, 1^{re} S, parents cadres) ou Ariane (16 ans, terminale STI, père ouvrier métallier, mère secrétaire) passent tout leur temps libre à coudre leurs costumes pour les prochains cosplay (événements lors des conventions où les fans se déguisent). Autre pratique quasi exclusivement féminine : l'écriture de fanfiction⁴⁴, ou encore, de façon bien plus consensuelle, la pratique du dessin. C'est d'ailleurs sur toute une catégorie éditoriale que peut s'appuyer ce goût pour le dessin : en effet, les art-book sont des livres consacrés à tel ou tel dessinateur, et il existe des séries de manuels pour apprendre à dessiner, spécialisés dans les personnages de shonen, de shojo, etc.

⁴²L'offre éditoriale sépare les mangas selon le public visé : shojos pour les filles, shonen pour les garçons. Les appropriations ne sont évidemment pas aussi simples... (voir Détrez Christine, « Des shojos pour les filles, des shonen pour les garçons ? » *Réseaux*, volume 29, 168-169, Aout septembre 2011)

⁴³Petit Michèle, *L'art de lire, ou comment résister à l'adversité*, Paris, Belin, 2008.

⁴⁴François Sébastien, « Fanf(r)ictions. Tensions identitaires et relationnelles chez les auteurs de récits de fans », *Réseaux* n°153, 2009.

Ainsi, au cours de l'adolescence, les enfants lisent de moins en moins, constat implacable et indéniable des enquêtes quantitatives. Mais deux activités, quand on leur demande d'imaginer qu'ils en seraient privés, leur manqueraient bien plus que l'absence de télévision par exemple : les pratiques amateurs, et la lecture. Le détour par les approches qualitatives permet d'envisager ce qui, encore aujourd'hui, se joue dans la lecture pour un-e adolescent-e. Rire, pleurer, s'identifier, réparer des failles et des blessures, devenir soi en se rêvant être un-e autre... la lecture, même à l'ère numérique, continue à alimenter les imaginaires et à nourrir les quotidiens. Bien plus, loin d'être « par nature » antithétique de cette modernité informatique qu'on lui oppose trop souvent, elle peut trouver sa place dans les constellations d'intérêts qui s'y déploient. Certes, il y a davantage de probabilités que ce soit en lisant un manga ou le dernier tome de *Twilight* ou d'*Harry Potter* qu'en lisant Zola ou Balzac, que les adolescents aient ainsi encore, le cœur qui bat et palpite. On peut le déplorer, ou se réjouir qu'aujourd'hui encore, lire aide à grandir.

La lecture à l'heure du numérique

Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ?

Jean-François Rouet

Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage

UMR 7295 CNRS, Université de Poitiers, Université François Rabelais de Tours

Introduction

On appelle "lecture numérique" l'activité qui consiste à lire des textes écrits (éventuellement accompagnés d'illustrations fixes ou animées) au moyen d'un dispositif numérique: ordinateur, tablette, Smartphone, borne d'information ou autre. Depuis une vingtaine d'années, les pratiques de lecture numérique ont progressé au point de devenir majoritaires notamment chez les jeunes britanniques (*National Literacy Trust, 2013*). Ces mutations des textes et des pratiques soulèvent de nombreuses questions quant à la lecture et à son enseignement: lit-on sur écran comme on lit sur le papier? Les jeunes sont-ils en train d'acquérir de nouvelles formes de littératie qui échappent à leurs parents et à leurs enseignants? L'enseignement traditionnel de la lecture est-il obsolète?

Pour nourrir ces questions, il convient de dresser un cadre général d'analyse de la lecture considérée comme une compétence et une activité. Dans ses formes traditionnelles comme plus contemporaines, la lecture met en jeu un ensemble d'interactions entre un texte et un lecteur, ceci dans le cadre d'une situation sociale qui motive et guide l'activité en fonction des tâches, buts et objectifs poursuivis par le lecteur (OCDE, 2012; *Snow and the RAND Reading Group, 2002*). S'interroger sur la spécificité de la lecture numérique demande donc d'examiner la spécificité du texte numérique, des situations qui motivent l'activité de lecture, et des connaissances et habiletés du lecteur: Le texte numérique est-il différent du texte imprimé? L'existence des dispositifs de lecture numérique change-t-elle les situations, contextes et besoins qui suscitent la lecture? La lecture numérique exige-t-elle de nouvelles connaissances et/ou habiletés de la part du lecteur?

Dans la suite de ce texte, je résume quelques-uns des principaux enseignements issus des recherches réalisées depuis une trentaine d'années dans le domaine de la lecture sur support numérique en abordant ces trois dimensions l'une après l'autre, avant d'envisager brièvement les conséquences de ces constats pour l'apprentissage de la lecture.

Spécificité du texte numérique (format, accès, temps et conditions de diffusion)

Depuis les premiers textes numériques (Conklin, 1987; Rouet, 1990; Shneiderman, 1989) jusqu'aux développements les plus récents du Web social et de la téléphonie mobile, il n'est pas exagéré d'affirmer qu'en moins d'une génération la technologie numérique a révolutionné l'industrie du texte. Dans ce processus encore largement en cours, il convient

d'identifier les dimensions sur lesquels le texte numérique - sous toutes ses formes - se différencie des textes imprimés qui l'ont précédé (et qui, tenant tête aux utopies modernistes de l'Après Seconde Guerre Mondiale, continuent à cohabiter avec lui). Je ne chercherai pas ici à être exhaustif, mais à discuter rapidement les dimensions du changement qui ont ou semblent avoir l'impact le plus notable sur l'activité de lecture et les habiletés qu'elle requiert (voir aussi Baccino, 2004 ; Rouet, Germain & Mazel, 2006).

Spécificité du format et de l'apparence du texte numérique

Pour commencer, il n'est pas inutile de rappeler que l'une des différences les plus profondes entre l'imprimé et le numérique se situe dans le format physique et la lisibilité de surface des textes (*cf.* Labasse, 1999). Le texte sur écran possède des dimensions et une qualité visuelle réduites par rapport à celles permises par les technologies d'impression courantes. De ce fait, les écrans et les fenêtres logicielles qui permettent l'affichage du texte numérique sur les ordinateurs, les tablettes et les téléphones mobiles ont une capacité d'affichage moindre que les pages d'un texte imprimé. Par ailleurs, les technologies actuelles (TFT, LED, encre électronique) ne permettent pas d'atteindre le niveau de résolution (nombre de points que l'on peut afficher distinctement sur une surface donnée) d'une imprimante laser standard. Ces différences ont deux grandes conséquences pour la lecture : d'une part, le décodage des mots est plus lent et un peu plus sujet à erreurs sur écran que sur papier (Baccino, 2004); d'autre part, le "feuilletage" du texte électronique génère une surcharge cognitive liée au changement plus fréquent de référentiel visuel (on "tourne" les pages électroniques plus souvent). Si l'on y ajoute le contraste plus faible et les problèmes de reflets parasites, il en résulte une charge cognitive et une pénibilité supérieure lorsqu'on lit de façon prolongée sur un écran par rapport à une impression de bonne qualité. Une conséquence prévisible, quoiqu'encore débattue, est que les résultats aux tests de lecture présentés sur écran tendent à être moins bons que lorsque les mêmes tâches sont proposées sur papier (Mangen, Walgermo & Brønneck, 2013).

Spécificité des dispositifs d'accès aux textes

La qualité visuelle des textes n'est pas la seule dimension affectée par le passage au numérique. La technologie modifie également les dispositifs qui permettent de stocker, classer, archiver, et par conséquent rechercher et identifier les textes pertinents compte-tenu de situations et de besoins de lecture particuliers. Aux lieux et dispositifs physiques d'archivage et d'accès aux textes se substituent des dispositifs matériels et logiques (interfaces) parfois radicalement différents. L'élément le plus emblématique de cette évolution est sans aucun doute le lien hypertexte, qui permet de s'astreindre des contraintes matérielles du stockage et du classement des textes imprimés (Rouet, 2006b). Un texte numérique peut ainsi apparaître dans plusieurs collections et être indexé de multiples façons simultanées. Si l'emploi des tables de matières et index conserve toujours sa place, des dispositifs comme les liens enchâssés, les moteurs de recherche et les plans de texte

interactifs sont venus apporter de nouvelles manières d'accéder à l'information, avec des conséquences notables au plan de la mise en page et de la conception des interfaces permettant de "naviguer" dans le texte. La simple comparaison d'une page du journal "Le Monde" dans sa version imprimée et électronique offre à cet égard un exemple éclairant.

Spécificité dans les temps et conditions de diffusion du texte

La combinaison des réseaux et des outils d'édition numérique a également bouleversé les processus par lesquels les textes sont conçus, produits et diffusés. Au plan de la conception, les possibilités d'écriture et de révision collaborative ont contribué à faire émerger le concept de texte dynamique, rompant ainsi la traditionnelle opposition entre l'oral (défini comme *a priori* interactif et évanescent) et l'écrit (défini comme *a priori* statique et durable). Mais c'est bien évidemment l'avènement du Web 2.0 qui a entraîné un réel bouleversement dans les concepts fondateurs d'auteur et de texte. Si une discussion en cours dans un forum peut être qualifiée de texte (notamment selon les critères proposés par Beaugrande & Dressler, 1994), elle présente également, par son caractère dynamique et polyphonique les caractères d'une conversation orale. Les pratiques de discussion en ligne, voire de corédaction et coédition de texte tendent à se répandre, complétées par des pratiques d'évaluation plus rudimentaires mais avec un impact non moins important sur la visibilité du texte (les "like", étoiles et autres systèmes de notation).

Deux dimensions au moins du texte électronique dynamique doivent retenir l'attention des éducateurs : d'une part l'élève-lecteur est de plus en plus souvent un élève-rédacteur. Lecture et écriture ont certes toujours été étroitement associées notamment dans le contexte scolaire, mais elles tendent maintenant à devenir indissociables. D'autre part, le statut du texte comme source d'information relativement fiable et valide est en train de changer. Le texte écrit numérique est de plus en plus un "propos" parmi d'autres, dont il revient au lecteur d'estimer la validité. Nous le verrons dans la section suivante, cela passe par des raisonnements spécifiques et assez complexes qui associent la personnalité et l'intention de l'auteur (préssumé) du texte aux mécanismes de contrôle qui président sa publication et sa dissémination.

Spécificité des contextes de lecture numérique

Comme le soulignent les enquêtes (voir par exemple White, Chen, & Forsythe, 2010), on lit de plus en plus et pour des raisons de plus en plus nombreuses et variées. Si la lecture d'œuvres de fiction ne connaît qu'un déclin relatif (Ministère de la Culture et de la Communication, 2011), les formes de lecture à caractère pratique ou conatif tendent à se développer. Ce phénomène est en partie lié à la mutation des modes d'accès aux services publics et à la consommation. Les allocations familiales, les services municipaux, la consommation de produits courants ou la préparation de voyages passent de moins en moins par l'interaction avec des interlocuteurs humains et de plus en plus par l'usage de

l'information écrite. Il en va de même de la communication interpersonnelle. Une étude du Pew research center montre que les jeunes américains de 12 à 18 ans pratiquent la communication par SMS de façon plus intensive que la téléphonie orale ou la communication face à face (Lenhart *et al.*, 2010). De même, l'usage des réseaux sociaux (et de leurs modes d'interaction majoritairement écrits) peut prendre le pas sur la communication face à face, avec des conséquences parfois adverses sur le bien-être psychologique (Kraut et Burke, 2015).

La lecture devient donc un enjeu de plus en plus important pour l'insertion et la participation sociale des individus à mesure que la communication écrite prend le pas sur l'oral. Mais ces formes émergentes de lecture reposent sur des processus cognitifs spécifiques en partie distincts de la lecture au sens plus traditionnel.

Spécificité des processus cognitifs mis en jeu dans la lecture numérique

La spécificité des processus cognitifs mis en jeu dans la lecture numérique a été abondamment discutée (voir notamment Rouet, 2012 ; Rouet et Potocki, sous presse, parutions dont la présente section s'inspire en partie). Je développe ici deux aspects de la lecture numérique à propos desquels on peut parler de changement significatif dans les processus de lecture: l'accès à l'information, et l'évaluation de la qualité de l'information.

L'accès à l'information numérique : de la médiation humaine à la recherche autonome.

La conception traditionnelle de la lecture évoque un lecteur lisant un texte continu de façon systématique, du début à la fin. Réductrice en ce qui concerne la lecture imprimée, cette image s'éloigne encore plus de la réalité lorsque l'on observe la lecture numérique. Qu'il s'agisse de SMS ou pages Web ou de roman en ligne, le lecteur accède au texte numérique par une combinaison d'exploration visuelle (de listes ou de menus, par exemple) et d'actions explicites comme la formulation de requêtes ou la sélection de liens. Ces actions supposent de la part du lecteur une réflexion *a priori* sur les caractéristiques du texte auxquels il/elle souhaite accéder. L'accès au texte en environnement numérique tend dans une certaine mesure à se substituer à des formes d'accès à l'information basées sur la médiation sociale. L'interrogation du moteur de recherche se substitue ainsi à la lecture du document photocopié distribué par l'enseignant en classe. En témoignent également les profondes mutations de la lecture publique (baisse de fréquentation des médiathèques) et académiques (voir à ce sujet Vibert *et al.*, 2007) qui conduisent à reconsidérer la configuration des lieux, des services et des métiers liés à cette composante fondamentale de l'accès à la culture.

Au plan cognitif, l'accès à un texte ou un passage de texte spécifique entre dans une catégorie plus large d'activités regroupées sous l'expression de "recherche d'informations". Plusieurs modèles théoriques ont été proposés (par exemple Pirolli & Card, 1999 ; Rouet, 2006a ; Rouet & Tricot, 1996) pour identifier les étapes et processus qui sous-tendent cette activité lorsqu'elle s'applique à des textes. Trois processus méritent une attention particulière :

- Le processus de formation des buts: par définition, toute recherche d'information nécessite la formation préalable d'un but (définir ce qui est à chercher). Cette formation est en soi un processus complexe qui peut solliciter la compréhension d'une consigne, la réflexion sur ses propres connaissances, la perception des enjeux liés à l'activité (bénéfices potentiels et risques encourus).

- Le processus de rejet des informations non pertinentes. Il est courant que les informations que le lecteur de devrait pas sélectionner présentent des caractéristiques apparentes qui les rendent très attractives. Par exemple, elles peuvent se trouver en début de liste, être écrites en caractères de plus grande taille, ou accentués par l'usage de majuscules ou de marques typographiques. Le lecteur doit alors réprimer l'envie de choisir ces informations et poursuivre son évaluation des autres possibilités offertes. Les recherches montrent que ce processus est complexe et inégalement maîtrisé (Pan *et al.*, 2007).

- Le passage d'un mode de traitement soutenu à un mode rapide et superficiel. La recherche d'informations se poursuit fréquemment au sein même des pages électroniques examinées. Le lecteur doit à ce stade encore faire abstraction des indices implicites données par la position respective des informations sur la page, et même dans certains cas rechercher activement des informations qui ne sont pas immédiatement visibles mais demandent la sélection d'un lien enchâssé ou le défilement de la page. On est ici très loin d'un enchaînement régulier et presque entièrement prédictible des fixations et des saccades, guidé par la seule succession des mots, des phrases et des paragraphes au sein du texte, typique de la lecture des ouvrages de fiction par exemple.

L'évaluation de la qualité de l'information

L'ouverture des réseaux numériques à la production individuelle et à la collaboration entraîne une explosion de la quantité d'information disponible assortie d'une problématique montante concernant la qualité de ces informations. Les moteurs de recherche ont réponse à presque toutes les questions et proposent un ou plusieurs textes "pertinents" quel que soit la requête. Mais le contenu de ces textes est-il exact, à jour, objectif ? Ces questions se posaient naturellement bien avant l'avènement d'Internet, mais elles font désormais partie du quotidien du lecteur numérique.

Si la distinction entre comprendre une information et l'accepter comme vraie peut paraître évidente, la recherche montre que cette distinction n'est pas toujours facile à opérer face au texte écrit (voir Britt, Richter & Rouet, 2014 pour un examen théorique de cette question).

Comprendre les textes proposés dans les forums, les réseaux sociaux ou les sites Web demande de situer ces textes par rapport à la réalité à laquelle ils réfèrent; faire la part entre la description objective, l'interprétation, l'argumentation. Pour cela le lecteur doit souvent prendre en compte les conditions qui ont entouré sa production : l'auteur (notamment son activité, sa qualification), les moyens de connaissance de cette situation qu'il possède, ou encore son intention communicative. Il faut également situer le texte lui-même, par exemple sa date de production, son mode de diffusion (est-ce une correspondance privée ou un article dans un grand journal?), le destinataire auquel il s'adresse.

L'ensemble de ces paramètres renvoie à la notion de source, une notion complexe qui désigne aussi bien l'auteur que les conditions matérielles de production et d'accès au texte (voir Macedo-Rouet & Rouet, 2008, pour une discussion plus détaillée). Nos travaux en cours montrent qu'en France comme dans les pays comparables, les enfants et les adolescents restent relativement désarmés face à cette dimension évaluative de la lecture.

Comme l'indique André Tricot dans sa note, la lecture tend aussi à se transformer par l'intégration de plus en plus courante du texte écrit dans d'autres types de représentations, notamment graphiques et dynamiques. Je laisse ici de côté, pour des raisons de concision, la question de l'intégration d'informations issues de sources multiples, qui sollicite également des stratégies élaborées de la part des lecteurs (Rouet, 2006a).

Implications pour l'apprentissage et l'éducation

Je termine par une très brève discussion des implications de ces données sur l'enseignement de la lecture. La diffusion de l'informatique et du multimédia a pu faire croire que la lecture de textes écrits était vouée à perdre de l'importance au profit d'autres formes de communication (notamment visuelle). L'expérience montre qu'il n'en est rien. Au contraire, la communication par le langage écrit tend à prendre une part de plus en plus importante dans une gamme de situations de plus en plus diversifiées. Il est donc essentiel pour l'Education d'assurer non seulement la maîtrise de la lecture au sens classique (décodage et compréhension du sens) mais encore des habiletés plus complexes qui caractérisent la lecture en environnement numérique : recherche et évaluation de l'information.

Il faut pour cela, et plus encore que jamais poser la question de la continuité de l'enseignement de la lecture au-delà de la scolarité primaire, ce qui pose le problème complexe des contenus à enseigner (référentiel), de leur agencement en programmes et en niveaux, des temps et des modalités de ces enseignements, et surtout de leur articulation avec l'enseignement disciplinaire traditionnel.

Bibliographie

- Baccino, T. (2004). *La lecture électronique*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. (1994). *Introduction to text linguistics*. New York : Longman. (1a ed., 1981).
- Britt, M.A., Richter, T., & Rouet, J.-F. (2014). *Scientific Literacy: The role of goal-directed reading and evaluation in understanding scientific information*. *Educational Psychologist*, 49(2), 104-122.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: an introduction and survey. *Computer*, 20, 17-41.
- Kraut, R., Burke, M. (2015). *Internet use and psychological well-being: Effects of activity and audience*. *Communications of the ACM*, 58, 94-100.
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S., Purcell, K. (2010). *Teens and mobile phones*. Pew Research Center. Téléchargé de <http://pewinternet.org/Reports/2010/Teens-and-Mobile-Phones.aspx> le 2/09/2016.
- Macedo-Rouet, M., Rouet, J.-F. (2008). Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir. In : J. Dinet (Ed.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au XXIème siècle (pp. 97-122)*. Paris : Hermès Science Lavoisier.
- OCDE (2012), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Paris: Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075474-fr>
- Mangen, A.,Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68. doi:10.1016/j.ijer.2012.12.002
- Ministère de la Culture et de la Communication (2011). *Le secteur du livre : Chiffres-clés 2009-2010*. Paris: Service du livre et de la lecture.
- National Literacy Trust (2013). *Children's on-screen reading overtakes reading in print*. downloaded September 2, 2016 from <http://www.literacytrust.org.uk/news>.
- Pan, B., Hembrooke, H., Joachims, T., Lorigo, L., Gay, G., and Granka, L. (2007). In Google we trust: Users' decisions on rank, position, and relevance. *Journal of Computer-Mediated Communication*, /12/(3), article 3. <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue3/pan.html>
- Pirolli, P., & Card, S. K. (1999). Information Foraging. *Psychological Review*, 106, 643-675.
- Rouet, J.-F. (1990b). Interactive text processing by inexperienced (hyper-) readers. in A. Rizk, N. Streiz & J. André (Eds.) *Hypertext: concepts, systems and applications (pp. 250-260)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: from text comprehension to Web-based learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rouet, J.-F. (2006b). *La lecture hypertextuelle*. In J.-F. Rouet, B. Germain et I. Mazel (dir.) *Lecture et technologies numériques*. Paris: SCEREN.
- Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'Internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le Français Aujourd'hui*, 178 « *L'enseignement des lettres et le numérique* ».
- Rouet, J.-F., Germain, B., & Mazel, I (Dir., 2006). *Lecture et technologies numériques*. SCEREN, coll. Savoir Livre.
- Rouet, J.-F., & Potocki, A. (sous presse). De la compréhension à l'usage des textes en contexte : accéder à l'information, évaluer et mettre en relation les textes. In M. Bianco & L. Lima (Coord.) *Enseigner à comprendre les textes / enseigner la compréhension en lecture*.
- Rouet, J.-F. & Tricot, A. (1995). Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes: des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive. *Sciences et Techniques Educatives*, 2(3), 307-332
- Shneiderman, B. (1989). Reflections on authoring, editing and managing hypertext. in Barrett, E. (Ed.). *The Society of text: Hypertext, hypermedia and the social construction of information (pp. 115-131)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Snow, C.E. & the RAND reading study group (2002). *Reading for understanding. Toward a R&D program for reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Vibert, N., Rouet, J.-F., Ros, C., Ramond, M. & Deshoullières, B. (2007). The use of online electronic information resources in scientific research: The case of neuroscience. *Library and Information Science Research*, 29, 508-532.
- White, S., Chen, J., & Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 276-307.

Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer ou faciliter l'apprentissage et la pratique de la lecture ?

André Tricot

CLLE, Université de Toulouse, CNRS, UT2J, France

« Les livres seront bientôt obsolètes dans les écoles » (Thomas Edison, 1913).

Introduction

Pour répondre à la question du titre, je propose de la diviser en sous-questions : 1. Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer l'apprentissage de la lecture ? Ou au contraire faciliter cet apprentissage ? 2. Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer la pratique de la lecture ? Ou au contraire faciliter cette pratique ?

La réponse à chacune des deux questions sera différente selon que l'on considère la lecture au sens strict (reconnaissance des mots écrits), ou couplée avec la compréhension, ou encore couplée avec l'apprentissage. Cette réponse sera aussi différente selon que l'on considère les supports numériques spécifiquement conçus pour telle fonction (pour apprendre à lire par exemple), ou selon qu'ils sont simplement utilisés pour cette fonction, sans avoir été conçus dans ce but (Wikipédia par exemple n'a pas été conçu comme support d'enseignement mais comme encyclopédie).

Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer l'apprentissage de la lecture ? Ou au contraire faciliter cet apprentissage ?

L'apprentissage de la reconnaissance des mots écrits

On peut distinguer les deux types d'outils numériques assez aisément :

- Le numérique dédié à l'apprentissage de la reconnaissance du mot écrit ne complique pas celle-ci. Au contraire il la facilite, quand l'outil en question a été bien conçu, à la fois au plan pédagogique (il améliore l'apprentissage) et au plan de l'utilisabilité (il n'ajoute pas de difficulté inutile). Les travaux d'Ecalte et Magnan illustrent parfaitement ce que peut être ce type d'outil (voir la présentation de Jean Ecalte dans cette conférence de consensus). Dans ce domaine, on peut même affirmer que le numérique peut représenter une plus-value, soit par les formats que présentation qu'il rend possible (coupler le son d'un phonème et la mise en exergue du graphème correspondant par exemple), soit par les tâches qu'il rend possibles (tâche de catégorisation de graphèmes par exemple), soit enfin par les retours qu'il permet (validation immédiate de la réponse de l'élève par exemple). Toutefois, on peut trouver dans le commerce ou même en libre diffusion des outils numériques qui sont censés améliorer l'apprentissage de la reconnaissance du mot écrit mais qui n'ont pas été validés de façon rigoureuse.

- Le numérique non-dédié à l'apprentissage de la reconnaissance du mot écrit n'a absolument aucune raison de faciliter cet apprentissage, ce dernier étant spécifique. Avec beaucoup d'imagination on pourrait prétendre que le format de présentation évoqué plus haut (le karaoké, mais le vrai cette fois-ci, celui qu'on utilise pour chanter des chansons dont on ne connaît pas les paroles) pourrait incidemment permettre à des élèves d'apprendre des correspondances graphèmes – phonèmes mais ce genre d'hypothèse (un apprentissage incident dans des conditions « naturelles ») est extrêmement difficile à tester, tellement le nombre de variables à contrôler est important. Une hypothèse beaucoup plus vraisemblable (regarder beaucoup de films en Anglais sous-titré améliore l'apprentissage de l'Anglais) est elle-même extrêmement difficile à tester, pour les mêmes raisons, ce qui permet à chacun d'avoir sa propre opinion sans le laisser embêter par les chercheurs (mais voir la synthèse de Roussel et Gaonac'h, 2017).

L'apprentissage de la compréhension de l'écrit

Il est aussi très pertinent de distinguer les deux types d'outils numériques :

- Le numérique dédié à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit donne des résultats extrêmement intéressants. Mais avant de parler de ces recherches, il est important de souligner que ces dernières n'économisent en rien les travaux sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit (cf. la présentation de Maryse Bianco lors de cette conférence de consensus). Dans une petite étude sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit, avec une école expérimentale et une école témoin (Collectif, 2014), nous avons obtenu un effet positif et à long terme d'un enseignement pourtant modeste de la compréhension de l'écrit : peut-on faire l'hypothèse qu'un effet fort et durable suite à une intervention modeste est le signe que dans le groupe témoin il n'y a pas d'enseignement de la compréhension de l'écrit ? En dehors donc de l'effet d'un enseignement de la compréhension de l'écrit, le numérique apporte-t-il une plus-value spécifique ? La réponse est encore oui : des outils numériques pour apprendre à comprendre peuvent améliorer de façon significative la compréhension de l'écrit (par ex. Goumi, 2008).

- Le numérique non-dédié à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit fait l'objet de très nombreux travaux de recherche qui mettent principalement en exergue l'exigence cognitive du traitement des documents numériques. En effet ces nouveaux documents sont généralement plus difficiles à comprendre, ils nécessitent plus de compétences, ils exigent de se poser plus de questions (voir la présentation de Jean-François Rouet lors de cette conférence de consensus). Par exemple lire un document sur Wikipédia pour le comprendre, est une activité très exigeante, et il n'est pas certain que les élèves aient spontanément conscience de cette exigence (Sahut, 2015) : certains pensent par exemple qu'évaluer la fiabilité des sources d'un tel document est un enjeu quand cette activité se déroule dans un contexte scolaire, tandis que l'évaluation de la fiabilité des sources n'est pas un enjeu dans un contexte de loisir.

Lire et comprendre pour apprendre

Le numérique en tant que support pour l'apprentissage (la lecture et la compréhension deviennent de simples moyens) a lui aussi fait l'objet de très nombreux travaux de recherche. Je parle ici des situations où les élèves doivent lire un support numérique, comprendre ce qui est écrit, parfois traiter d'autres informations (image fixe, animations, son, parole) dans le but d'apprendre une

connaissance, notamment en réalisant une tâche : répondre à une question, rédiger un résumé, résoudre un problème, etc. Les nombreux travaux dans le domaine montrent une sorte de paradoxe (Amadiou & Tricot, 2014) : si les supports numériques permettent de faire ce qu'on ne savait pas faire avec le papier, cet enrichissement des supports d'apprentissage ne se traduit pas nécessairement par une amélioration des apprentissages. Une raison de cette difficulté réside dans le manque de compétence des concepteurs : ceux-ci ne savent pas toujours très bien concevoir des supports d'apprentissage, ils se laissent parfois fasciner par les possibilités offertes par le numérique, et conçoivent des supports trop compliqués, inadéquats pour l'apprentissage. Il existe cependant des synthèses de la littérature empirique dans ce domaine (par ex. Mayer, 2014), ce même auteur étant capable à partir de ce type de synthèse, de fournir des recommandations validées, directement utiles pour les concepteurs. Par exemple :

- Eliminer tout ce qui est inutile ou décoratif
- Mettre en exergue ce qui est important
- Eliminer ce qui est redondant
- Limiter l'écrit pour commenter une image : utiliser l'oral
- Intégrer spatialement et temporellement ce qui est lié
- Faire des pauses, se mettre au rythme des élèves
- Ne pas tout donner en même temps : avancer progressivement
- Impliquer les élèves, s'adresser à eux, personnaliser le message
- Utiliser les animations pour les apprenants avancés, ou pour l'apprentissage de gestes. Sinon commencer par des images statiques successives.

Synthèse : enjeux ergonomiques

Dans le domaine des apprentissages, les outils numériques en général et les outils numériques dédiés en particulier posent un problème redoutable (Tricot *et al.* 2003) : ce n'est pas parce qu'un outil est efficace qu'il va forcément être utilisé dans les salles de classes. J'ai déjà souligné plus haut qu'il fallait que l'outil soit aussi utilisable. Mais pour trouver sa place dans les classes, l'outil en question doit encore être compatible avec l'organisation spatiale, temporelle, matérielle de la classe, il faut que l'enseignant le connaisse et sache l'utiliser, il faut qu'il soit convaincu de son utilité et de la facilité d'utilisation (par lui et par les élèves). En bref, l'outil doit être utile, utilisable et acceptable. Mais bien peu de travaux sont consacrés à la validation globale d'un outil numérique pour l'apprentissage, incluant les trois dimensions que je viens de citer. On peut émettre l'hypothèse que la faible pénétration des outils numériques dans les salles de classe est en partie liée à notre incapacité à concevoir qui satisfont ces trois dimensions. L'ergonomie des documents numériques (cf. Chevalier & Tricot, 2008) est un domaine de recherche dont les enjeux sociaux et éducatifs sont importants.

Outre son efficacité pédagogique, il faut que le document numérique n'impose pas des traitements cognitifs qui viendraient surcharger inutilement l'attention des élèves (Sweller *et al.* 2011) comme nous allons le voir ci-dessous.

Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer la pratique de la lecture ? Ou au contraire faciliter cette pratique ?

Conformément à la prévision d'Umberto Eco, la pratique de la lecture a augmenté au cours de ces 40 dernières années et le numérique a une part importante dans cette augmentation. Nous lisons en moyenne 2 à 3 fois plus aujourd'hui qu'au début des années 1970 (White *et al.*, 2010). Plutôt que de dire que les supports numériques ont compliqué la pratique de la lecture, je dirais qu'ils ont compliqué d'une part les tâches de lecture, et d'autre part le traitement des différents composants du document, ces deux aspects ayant été abordés par Jean-François Rouet précédemment.

Les tâches de lecture

Les recherches traditionnelles dans le domaine (voir la synthèse de Baccino, 2004, qu'il est intéressant de confronter à celle, plus récente, de Baccino & Draï-Zerbib, 2015) montraient que la lecture de documents numériques était souvent plus difficile, plus lente, notamment à cause des écrans rétro-éclairés, de la taille des lettres, de leur couleur, des contrastes et des polices de caractères choisis, de la longueur de lignes. Ces difficultés sont bien moins importantes aujourd'hui, les écrans sont moins éclairés, les concepteurs de documents numériques sont un peu plus compétents qu'il y a 20 ou 30 ans (comment attendre d'eux qu'ils soient très compétents alors que leur métier est très récent, si on le compare aux métiers de l'imprimerie papier qui ont maintenant 5 siècles derrière eux).

Les tâches de compréhension

Les documents complexes ont existé bien avant le numérique, les processus évoqués par Jean-François Rouet étaient mis en œuvre avant même que les ordinateurs n'envahissent notre quotidien. Pour l'essentiel, le numérique n'a fait qu'amplifier le phénomène ; il ne l'a pas créé. En tant que tel, le numérique modifie les tâches de compréhension essentiellement dans un domaine : celui des hypertextes. Ces textes où l'on peut cliquer sur un mot et qui ouvre un autre texte, lui-même présentant plusieurs mots cliquables ouvrant sur plusieurs textes différents, existaient bien peu avant les documents numériques (il y avait toutefois les « romans dont vous êtes le héros » et ces encyclopédies où l'on pouvait aller d'article en article à partir des renvois suggérés, généralement en fin d'article). Depuis bientôt une trentaine d'années les travaux dans le domaine montrent à quel point la compréhension de ces hypertextes est difficile : si comprendre c'est élaborer une représentation mentale cohérente d'un contenu, alors trouver la cohérence d'un hypertexte est le plus souvent quasiment impossible, pour la simple raison que plupart des hypertextes actuels sont ouverts, ils ouvrent vers des textes qui n'ont pas été écrits par les mêmes, qui n'avaient pas les mêmes intentions, etc.

Les tâches d'apprentissage

Si la lecture à proprement parler reste la lecture, les documents numériques modifient l'apprentissage à partir de textes parce qu'ils intègrent de plus en plus souvent des sons et des images animées. Apprendre avec un document numérique ce n'est pas uniquement comprendre un texte mais comprendre un document multimédia, multimodal et dynamique. Là encore les résultats des recherches prennent à première vue une allure paradoxale : alors qu'*a priori* ces nouveaux

formats de document devraient aider à apprendre (une image est censée valoir mieux qu'un long discours, une animation est censée nous aider à apprendre un phénomène dynamique, un élève en difficultés de lecture doit mieux comprendre quand on passe par l'oral, etc.), c'est souvent l'inverse que l'on observe ! Par exemple, les recherches sur le *transient information effect* (Singh *et al.* 2012 ; Wong *et al.* 2012) montrent qu'un document explicatif permet un moins bon apprentissage quand il présente des informations qui disparaissent avant d'avoir pu être traitées de façon adéquate (i.e. perçues, comprises et intégrées). Le même document permet un meilleur apprentissage quand il présente des informations pérennes. Le *transient information effect* explique donc pourquoi une suite d'images fixes est souvent plus efficace qu'une animation pour comprendre un phénomène dynamique ; il explique aussi pourquoi un texte lu par élève est souvent mieux compris que quand ce même texte est entendu par l'élève. Nous avons même obtenu ce résultat avec des élèves dyslexiques scolarisés en CM2 : ils ne comprennent pas nécessairement mieux un texte qu'ils entendent qu'un texte qu'ils lisent (Vandenbroucke, Giraudo & Tricot, 2015).

Apprendre avec ces documents ce n'est pas que « comprendre chacune de ses parties » mais intégrer ces dernières ce qui ajoute à l'exigence de la tâche d'apprentissage à partir de documents (voir la synthèse de Tricot, 2007).

De nouvelles tâches

Un effet majeur des supports numériques ne concerne cependant pas les tâches que nous venons d'aborder mais les nouvelles tâches qu'il impose. Par exemple « lire un document sur Wikipédia » est presque inmanquablement précédé par une autre tâche : rechercher un document sur Wikipédia. Cette tâche de recherche d'information, comme le souligne Jean-François Rouet lors de cette conférence de consensus, est elle-même composée de différentes sous-tâches, toutes exigeantes, toutes fondées sur des compétences complexes. Evaluer la fiabilité des sources, évaluer la qualité du document, exploiter le document, partager le document, la liste est longue des nouvelles tâches associées à la lecture de documents numériques. Chacune de ces nouvelles tâches requiert de nouvelles compétences.

Synthèse

Amadiou (2015) a synthétisé les différents aspects que je viens d'évoquer dans le tableau reproduit ici (Tableau 1). Il présente les traitements cognitifs impliqués dans la compréhension de trois types de documents numériques : les hypertextes, multimédia et les animations.

Tableau 1 : Dimensions de la compréhension de documents numériques

		Catégories de documents numériques		
		Document hypertexte	Document multimédia	Document animation
Dimensions de l'activité de compréhension				
Sélection des éléments		Sélection d'un lien hypertexte pour accéder à un texte ou partie d'un texte	Sélection d'une partie d'information au sein d'un format d'information	Localisation et sélection d'un élément ou zone d'informations
Traitements des éléments	Traitement spécifique de l'élément sélectionné	Construction d'une représentation du texte sélectionnée ou d'une partie seulement selon les besoins du lecteur	Organisation des informations du format d'information traité en une représentation	-
	Traitement relationnel des éléments (établissement de la cohérence)	Etablissement de relations sémantiques entre informations principalement à un niveau macrostructural (inter-textes)	Processus d'intégration entre les deux représentations en mémoire issues des traitements de formats différents d'information	Structuration locale (micro-chunks) et globale (ensemble système) des éléments du système étudié
Elaboration d'un modèle mental		Elaboration d'une représentation mentale intégrée de la situation décrite par l'ensemble des textes	Elaboration d'un modèle mental intégré indépendant des représentations des formats	Elaboration d'un modèle mental de haut niveau d'abstraction des aspects fonctionnels du système étudié

L'auteur commente ainsi son tableau :

La sélection des éléments consiste à allouer son attention à une information élémentaire (ex. élément d'une image) ou une section / format d'information (ex. pattern d'informations sous forme d'un paragraphe, d'image, graphique, vidéo). La sélection peut se traduire au plan comportemental, par exemple, par l'activation d'un lien affichant la représentation d'information (ex. sélection d'un lien hypertexte pour afficher un texte ou lancer une vidéo) ou par des fixations oculaires importantes sur des éléments du document (ex. fixations sur un élément changeant de forme dans une animation). La sélection des informations est effectuée selon différents buts et donc différents critères de pertinence qui peuvent évoluer au cours de la tâche :

- identifier les éléments constitutifs du document (ex. le but de l'apprenant est d'explorer le document, ses contenus, sa structure et ses délimitations afin d'en construire un modèle mental) ;
- identifier les relations de co-référentiation entre informations issues de formats ou représentations différentes (ex. sélectionner une partie d'un schéma auquel réfère le texte que l'on vient de lire) ;
- interpréter les relations sémantiques entre les informations afin d'organiser en mémoire une représentation cohérente (ex. sélectionner une information proche sémantiquement des informations qui viennent d'être traitées en mémoire de travail) ;
- combler un manque d'information à l'issue de traitements antérieures en mémoire (ex. sélectionner des informations qui permettraient de désambigüiser certaines interprétations ou qui corrigeraient des ruptures de cohérence) ;
- vérifier sa compréhension (ex. sélection d'informations qui permettent de tester sa représentation globale des contenus comme la sélection d'informations respectant la séquence des évènements/actions étudiés).

Les traitements des éléments sélectionnés sont guidés par les buts et besoins informationnels de l'apprenant. Ces traitements peuvent être spécifiques à l'élément (*i.e.*, l'élément est traité indépendamment des autres éléments) ou relationnels (*i.e.*, les traitements portent sur les liens entre l'élément sélectionné et d'autres éléments du document) :

- le traitement spécifique de l'élément sélectionné peut être de surface (ex. traitements des caractéristiques perceptives de l'élément, maintien de l'élément en mémoire) ou profond (ex. construction de la signification de l'élément). L'apprenant mémorise ou construit une signification de l'élément sélectionné sans encore chercher à établir de liens avec d'autres éléments. Ces traitements spécifiques interviendraient en grande partie lors de la décomposition d'ensembles d'informations dans les premières étapes de la compréhension.
- Le traitement relationnel des éléments (mise en relation des informations pour établir la cohérence) : les relations sémantiques et fonctionnelles entre les éléments sélectionnés et les informations antérieurement traitées en mémoire sont établies. Ces relations peuvent être de différentes natures (référentielle, temporelle, causale, fonctionnelle). Les connexions

établies entre les informations pertinentes pour la tâche amènent la construction de représentations cohérentes d'une partie des contenus. L'apprenant peut produire plusieurs représentations de différentes sous-structures des contenus mais n'a pas encore atteint une représentation ou modèle mental global cohérent.

L'élaboration d'un modèle mental : l'objectif de compréhension étant de se construire une représentation de l'ensemble des contenus traités par le document, l'apprenant doit intégrer les différentes représentations construites en mémoire et les intégrées en une représentation globale cohérente de l'ensemble des informations pertinentes. Pour favoriser un apprentissage, cette représentation doit être suffisamment cohérente et interconnectée, abstraite (détachée des attributs du document, des informations affichées et de la situation particularisée montrée dans le document) et connectée à la base de connaissances de l'apprenant.

Conclusion

Les documents et les supports numériques accroissent notre capacité à présenter aux élèves des informations plus riches, plus complexes, plus dynamiques, plus nombreuses, plus ouvertes. Ils permettent aux élèves de mettre en œuvre des tâches de lecture plus intéressantes, plus engageantes, plus « actives ». Ces nouvelles possibilités permettent de concevoir quelques applications spécifiques qui peuvent sous certaines conditions améliorer l'apprentissage, notamment de la lecture, notamment avec les élèves les plus en difficultés. Mais, de façon générale ces nouvelles possibilités représentent surtout de nouvelles exigences. Un lecteur aujourd'hui doit avoir plus de compétences qu'un lecteur il y a 40 ans. Un concepteur de document aussi doit être plus compétent pour exploiter de façon pertinente ces nouvelles options. Il est fort probablement que sur cette question donc, les choses évoluent assez fortement au cours des 20 prochaines années.

Bibliographie

- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris : Retz
- Amadiou, F. (2015). *La compréhension de documents numériques*. Mémoire d'HDR, Université de Toulouse.
- Baccino, T. (2004). *La lecture électronique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Baccino, T., & Draï-Zerbib, V. (2015). *La lecture numérique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Chevalier, A., & Tricot, A. (Eds.), (2008). *Ergonomie des documents électroniques*. Paris : PUF.
- Collectif. (2014). *Des stratégies pour comprendre*. Cahiers Pédagogiques, 517, 66-67.
- Goumi, A. (2008). *L'entraînement à la compréhension en lecture à l'aide de l'outil informatique: rôle de l'autorégulation* (Thèse de doctorat, Poitiers).
- Mayer, R. E. (Ed.), (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Roussel, S., & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues étrangères. Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Sahut, G. (2015). *Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité : le référencement en questions*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.
- Singh, A. M., Marcus, N., & Ayres, P. (2012). The transient information effect: Investigating the impact of segmentation on spoken and written text. *Applied Cognitive Psychology*, 26(6), 848-853.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin.
- Tricot, A., Plébat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau (Eds). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 391-402). Paris : ATIEF
- Vandenbroucke, G., Giraud, H., & Tricot A. (2015). Using the cognitive load theory to improve dyslexic students' reading comprehension. 8th International Cognitive Load Theory Conference, Fort Collins, Colorado, 15-17 June.
- White, S., Chen, J., & Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 276-307.
- Wong, A., Leahy, W., Marcus, N., & Sweller, J. (2012). Cognitive load theory, the transient information effect and e-learning. *Learning and Instruction*, 22(6), 449-457.



Cnesco

Carré Suffren
31 – 35 rue de la Fédération
75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr



Ecole normale supérieure
Institut français de l'éducation

19 allée de Fontenay
69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr