



Editorial : L'apprentissage de la lecture en questions

Sandrine Aeby¹,

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève, Suisse

L'Histoire de la lecture, heureusement, n'a pas de fin.
Alberto Manguel, Une histoire de la lecture, 1996, p. 374

En choisissant *l'apprentissage de la lecture* comme thème du premier numéro de la revue de *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, le comité de rédaction a été sensible aux préoccupations actuelles en matière d'enseignement de la lecture et à la nécessité d'explorer de nouvelles pistes de formation professionnelle pour les enseignants. En effet, aujourd'hui mais aussi dans le passé, l'apprentissage de la lecture suppose des enjeux majeurs. Ces enjeux sont d'abord sociaux. L'école s'est depuis toujours donné comme mission d'apprendre à lire. La première inquiétude scolaire des parents est la lecture. Les enseignants, de l'école enfantine à l'université, savent que la lecture est une condition pour la réussite des études. Du point de vue historique pourtant, les pratiques de la lecture et les exigences sociales à ce propos (voir la note de lecture de l'ouvrage de Baudelot, Cartier et Detrez, dans ce volume) sont sujettes à variations et, par conséquent, les pratiques de référence, les objectifs et les stratégies d'enseignement/apprentissage à prendre en considération sont des objets permanents de débat. Ce numéro consacré aux *nouveaux travaux de recherche sur la lecture* cherche à fournir des bases plus claires et précises sur les problèmes liés à cet enseignement et les solutions proposées pour garantir une formation professionnelle de qualité. Les formateurs, les enseignants et futurs enseignants savent que la réflexion sur les conditions nécessaires à la réussite de tous les apprentis lecteurs n'a pas de fin. A ce niveau, on peut toujours poursuivre le développement de nos compétences professionnelles.

Actuellement, dans le cadre de **PECARO¹**, les objectifs prioritaires d'apprentissage sont redéfinis en vue d'une harmonisation entre les cantons romands. De nouvelles attentes aux différents cycles d'apprentissage viennent d'être proposées. En effet, la lecture n'est pas seulement un objet d'apprentissage réservé aux premiers degrés mais un apprentissage à poursuivre pendant toute la scolarité et une compétence qui garantit l'entrée dans tous les apprentissages scolaires. En tant que compétence transversale, elle n'intéresse pas uniquement les didacticiens et les enseignants de français mais concerne l'ensemble des enseignants et formateurs. De ce point de vue, ce numéro aspire à constituer une culture

1. Le plan cadre romand pour la scolarité obligatoire est élaboré sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIIP). Il correspond à une harmonisation des plans d'études à travers la poursuite des mêmes objectifs essentiels pour l'enseignement dans chaque canton.

commune de l'école et de la formation. Ainsi, il paraît indispensable de proposer une *vision d'ensemble des objets d'enseignement et de formation² de la lecture* afin de mettre en évidence les articulations qu'elle entretient aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la discipline française.

Par ailleurs, la diffusion par la presse des résultats de l'enquête PISA 2000 a contribué à ouvrir un débat de société sur l'apprentissage de la lecture, à la source d'un renforcement des préoccupations des formateurs et enseignants en vue d'*améliorer les dispositifs d'enseignement*. Sur le terrain scolaire, apparaissent aujourd'hui de nouvelles démarches qui font de la lecture un objet qui déborde la simple activité scolaire (voir la note de pratiques de Périsset Bagnoud *et al.*, dans ce volume). Des projets comme le défi-lecture visent à susciter l'envie de lire par l'échange de « questionnaires » élaborés par les élèves à partir d'une liste commune d'ouvrages. Jouant sur les dimensions sociales de la lecture, des dispositifs didactiques structurés, comme les cercles de lecture, s'appuient sur les négociations de sens entre les élèves pour développer la motivation et les compétences de lecteurs.

Dans ce contexte, les éditeurs ont choisi de marquer la publication du premier numéro de la revue en mettant en dialogue des travaux de recherche issus des institutions de formation d'enseignants de Suisse romande. Provenant des Hautes écoles pédagogiques de plusieurs cantons romands (Berne-Jura-Neuchâtel/BEJUNE et Valais), de l'Université de Genève, de l'Institut de formation des maitresses et des maitres de l'enseignement secondaires (IFMES) du canton de Genève ainsi que de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel, les articles et comptes rendus de recherche présentés dans ce volume témoignent de la richesse de la recherche sur la lecture en Suisse romande. Des contributions issues d'Instituts universitaires de formation des maitres de France (IUFM d'Auvergne, IUFM d'Amiens) et de l'Université Laval au Québec viennent étoffer ce dialogue interne, dont il s'agit finalement de favoriser la cohérence et les points de convergence afin de dégager, au-delà des polémiques, des éléments de consensus qui pourront servir de point d'appui à la formation des enseignants.

Des éléments de consensus pour la formation des enseignants

Quels sont les points de convergence qui émergent des différents articles réunis dans ce numéro ? Ils s'articulent autour de la définition de la lecture comme un *processus complexe, multidimensionnel*. Au-delà du caractère banal de cette affirmation, les auteurs précisent les facteurs et les dimensions à prendre en considération pour son apprentissage. On verra ici l'influence des recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique (pour une synthèse voir Rieben dans ce volume). Ces recherches ont contribué à une meilleure connaissance des composantes intervenant dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, le rôle de la compréhension du principe alphabétique, de la connaissance des lettres et de la conscience phonologique dans l'accès au décodage a été souligné. La description des processus en jeu dans la compréhension des textes, considérée comme une construction personnelle du sens, s'est également affinée. Elle fait intervenir des traitements cognitifs – qui vont de la traduction des unités linguistiques en représentations cognitives à l'établissement de liens entre les informations présentes dans le texte ainsi qu'entre les informations issues du texte et les connaissances antérieures du lecteur – et métacognitifs de contrôle des premiers. Les recherches d'orientation culturelle (Chauveau, 1997) sur les représentations de la langue

2. Ce texte adopte les tolérances orthographiques agréées par l'Académie française en 1990.



écrite et de ses fonctions chez l'enfant complètent ces approches en considérant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme une *entrée dans le monde de l'écrit*. Pour la formation des enseignants, la connaissance des modèles d'apprentissage de la lecture et des dimensions qui les constituent « permet de savoir dans quelle direction chercher les sources des difficultés et de prévoir les régulations » (Rieben, dans ce volume). La mise au jour des capacités langagières mobilisées par le lecteur a ainsi contribué à dégager plusieurs axes de recherche-intervention auprès des lecteurs en difficulté. Giasson nous livre ici même un bilan des travaux les plus récents qui met en évidence des lignes d'action dont l'intérêt dépasse largement la formation des enseignants de français.

Parallèlement à ces avancées sur les processus en jeu dans l'apprentissage de la lecture, différentes enquêtes conduites en Suisse romande tout au long de la scolarité (Weiss et Wirthner, 1991 ; Dupont-Buonomo et Soussi, 1991 ; Soussi, 1995 ; Nidegger, 2001) ont contribué à l'émergence d'une sensibilité nouvelle au *problème des lecteurs en difficulté*. Mais il y a plus encore. En soulignant l'importance d'une évolution des conceptions de la compréhension en lecture – qui ne serait plus seulement liée à l'atteinte d'objectifs mais dépendrait des caractéristiques du texte, des modes de lecture, de l'intérêt des élèves (Giasson, 1990 ; Leu et Soussi, 1995) –, ces travaux ont pointé la nécessité de mettre en place un *enseignement continué de la lecture* (Bain, 1993 ; Erard, 1996). Dans ces recherches, l'évaluation et l'observation des capacités des apprenants sont à la source de nouvelles formes d'intervention. Elles ont permis le déplacement de la problématique de la lecture d'une psychologie du sujet apprenant à un questionnement sur les pratiques scolaires, impliquant des élèves, des contenus formalisés dans les plans d'études et des enseignants pour les opérationnaliser : « Les adolescents auxquels nous avons à faire ne sont pas des 'malades de la lecture' mais des élèves qui ont besoin d'un apprentissage continué. Et celui-ci devrait s'inscrire tout naturellement dans les plans d'étude du premier cycle secondaire (voire au-delà ?) et surtout dans les pratiques didactiques à ce niveau » (Bain, Erard et Séchaud, 1994).

La lecture : au cœur des questionnements en didactique du français

Ce qui est en jeu, dès lors, sur la base des consensus existant tant au niveau des théories scientifiques de référence que des objectifs et finalités assignés à l'enseignement de la lecture, c'est l'émergence d'un questionnement portant sur les *spécificités de la lecture* en tant qu'objet d'étude, sur les *conditions de son appropriation par les apprenants en situation de classe*. Questionnement largement entamé dans les différentes contributions réunies dans ce volume et qui touche tout autant la structuration interne qu'externe de la discipline. Comme cela est développé par Goigoux dans une recherche axée sur la formation (dans ce volume), un tel point de vue déplace le débat sur les méthodes d'enseignement de la lecture vers la *compréhension des conditions et des pratiques d'enseignement de la lecture*. Dans l'espace romand, il résonne comme en écho aux travaux pionniers de Weiss et de Cardinet qui marquent le renoncement au modèle de recherche comparative des méthodes de lecture pour rendre compte des effets différenciés des pratiques enseignantes sur les compétences des élèves : « L'expérience n'a jamais porté directement sur les méthodes de lecture 'Sablier', 'S'exprimer-lire' 'Rémi-Colette' ou 'Bien lire et aimer lire', mais sur les méthodes personnelles des institutrices dont on a cherché à extraire les caractéristiques communes » (Weiss, 1974, p. 4).

Une fois le cadre de l'enseignement clarifié, il s'agit d'aborder les stratégies d'apprentissage de la compréhension d'un texte comme « un processus d'interaction entre un lecteur actif et un texte où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour produire une signification spécifique au contexte dans lequel l'activité se réalise » (Dolz, 1996, pp. 7-8). Cela implique de mettre l'accent sur les capacités du lecteur en interaction avec deux autres dimensions, les spécificités linguistiques de l'objet à lire ainsi que les différentes dimensions du contexte à prendre en compte lors de la lecture :

- lors de la lecture, le *texte* est considéré comme un artefact offert à la perception. Si on comprend, c'est parce que le texte se laisse comprendre. L'analyse des caractéristiques du texte constitue donc une étape pour identifier les problèmes que pose l'activité de construction de sa signification. Cependant, le texte est un objet difficile à délimiter et plusieurs approches sont envisageables : en tous les cas, la mise en évidence des décalages dans la maîtrise des différents genres discursifs questionne directement les postulats d'unicité ou de généralité des compétences textuelles (Schneuwly, 1991, p. 45) ;
- concernant les différentes dimensions du *contexte* à prendre en compte lors de la lecture, on peut relever que la lecture en situation scolaire peut être considérée comme une lecture particulière présentant un « double horizon d'attente » (Dolz, 1996, p. 10) constitué de l'horizon d'attente du texte et de l'horizon de la situation scolaire d'apprentissage.

La lecture se présente ainsi comme un objet d'enseignement/apprentissage éminemment complexe puisque, transversal à plusieurs disciplines, il relève tour à tour de savoirs savants mais aussi de pratiques sociales, d'habitudes culturelles, mettant en jeu des valeurs. Son enseignement interroge l'articulation des différentes sous-disciplines du français. Si l'intérêt des interactions lecture-écriture a été mis en évidence (Reuter, 1994), les liens entre lecture et activités grammaticales, entre lecture et littérature restent encore à établir. En vue de la mise en place d'une formation en didactique de la lecture, les différentes contributions de ce volume offrent ainsi plusieurs pistes de réflexion au niveau :

- des objets d'enseignement et de formation mis en jeu ;
- de l'articulation de ces objets dans une perspective intra- et interdisciplinaire ;
- des travaux sur les pratiques d'enseignement.

Parcours de lecture

Sur un champ aussi vaste et complexe que celui de la lecture, la multiplicité des points de vue est indéniablement une richesse. Entre bilans de recherches, analyses de pratiques et propositions didactiques, ce premier numéro sur l'apprentissage de la lecture est ainsi résolument axé sur la diversité.

Les lecteurs n'en trouveront pas moins un parcours largement balisé. En ce sens, l'importante revue de littérature de recherches en psychologie proposée par Rieben est une invitation à faire le point sur les problématiques-clés dans l'apprentissage de la lecture que sont l'identification des mots, la compréhension et la représentation de l'écrit et de ses fonctions chez les sujets apprenants. Les perspectives que Rieben ouvre dans ce bilan sont l'occasion de questionner les apports et les limites, pour des enseignants confrontés à la complexité des situations de classe, de la connaissance des modèles modulaires issus de la psycholinguistique. Dans une même optique de synthèse, Giasson, à l'appui des recherches-interventions les plus récentes, souligne l'importance d'envisager l'action auprès des lecteurs en difficulté comme une stratégie d'ensemble. Elle dessine ainsi trois



axes de recherche : 1) l'amélioration de la qualité de l'enseignement en classe ; 2) la prévention et le suivi tout au long du primaire ; 3) l'intensification des interventions spécialisées et l'augmentation du temps consacré à la lecture.

Ce souci d'offrir des configurations favorables à la réussite de tous les élèves, Goigoux l'aborde au travers de la question de la planification de l'enseignement. Ainsi, il retient de l'observation de pratiques enseignantes à la charnière entre école maternelle et école primaire six critères permettant de dessiner un continuum de méthodes d'enseignement de la lecture. Du point de vue de la formation des enseignants, la richesse des pratiques observées le conduit à prendre position en faveur d'un enseignement pluriel tant du point de vue des tâches proposées que des composantes de la lecture mises en jeu.

Dans la perspective didactique ouverte par Goigoux, les contributions de Aeby et de Zakhartchouk abordent des questions spécifiques liées, par exemple, à la focalisation sur les objets de l'enseignement de la lecture. Ainsi, l'analyse de deux leçons dans le cadre d'un programme d'aide à des lecteurs en difficulté en fin de scolarité secondaire conduit Aeby à soulever la question de l'influence des genres de textes lus sur l'horizon d'attente des élèves (sur la question des genres, voir également Erard dans ce volume). Quant au processus de complexification des tâches mis en évidence, il questionne la tension entre l'autonomie laissée aux élèves et le guidage de l'enseignant. Toujours dans l'optique d'un enseignement continué de la lecture, Zakhartchouk pose la nécessité de délimiter un champ spécifique à la lecture des consignes en tant que genre scolaire. En proposant l'inscription du travail de lecture des consignes dans le cadre plus large d'un enseignement stratégique de la lecture, il interpelle les lecteurs sur l'insertion disciplinaire d'un tel objet et sur ses implications sur la formation des enseignants.

Alors, si l'histoire de la recherche sur la lecture n'a pas de fin, si le fil conducteur de nos lectures est celui de l'apprentissage mais aussi du plaisir, osons en souhaiter autant à nos lecteurs dans la découverte de cette toute nouvelle revue !

- Bain, D. (1993). *Les mauvais lecteurs au Cycle d'orientation*. Genève : CRPP.
- Bain, D., Erard, S. & Séchaud, M., (1994). Comment repérer et aider les lecteurs précoces au premier cycle secondaire ? D'un test de lecture à l'intervention en classe, *Lidil*, 10.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Dolz, J. (1996). Ecrire pour lire. *Gymnasium Helveticum*, 1, 7-12.
- Dupont-Buonomo, N. & Soussi, A. (1991). « *Le Mississippi* »... ou les méandres d'une certaine compréhension de l'écrit : *Évaluation de la lecture en 4P*. Neuchâtel : IRDP.
- Erard, S. (1996). Qu'est-ce qu'un lecteur faible ? *Gymnasium Helveticum*, 1, 13-16.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Leu, N. & Soussi, A. (1995). *Dis moi comment tu lis... ou Entretiens auprès d'élèves de 6P à propos de leur comportement et de leurs stratégies de lecteurs*. Genève : SRP.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture : essai*. Arles : Actes Sud.
- Nidegger, Ch. (Ed.). (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP.
- Reuter, Y. (Ed.). (1994). *Les interactions lecture-écriture : Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)*. Berne : Peter Lang.

- Schneuwly, B. (1991). Différence entre le processus de production de trois genres : du dialogue entre les énonciateurs au texte écrit. *Repères*, 3, 45-66.
- Soussi, A. (1995). *Comment lisent-ils en sixième ? ou Une observation des compétences et des stratégies en compréhension de l'écrit chez les élèves romands de sixième*. Neuchâtel / Lausanne : IRDP, LEP.
- Weiss, J. (1974). *Comparaison des méthodes de lecture. Résultats de la recherche neuchâteloise menée en première primaire. Etat des recherches n°4*. Neuchâtel : IRDP.
- Weiss, J. & Wirthner M. (1991). Évaluation de la compréhension de l'écrit correspondant au niveau de fin de deuxième année primaire : Résultats. In J. Weiss & M. Wirthner (Ed.), *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation* (pp. 265-296). Cousset / DelVal : IRDP.



Recherches

