



Entre apprentissage de la lecture et évaluation¹

Entretien avec Serge Erard²,

Propos recueillis par **Sylvain Rudaz**, IFMES, Genève, Suisse

Lorsque l'on évoque la problématique de l'apprentissage de la lecture, quelles sont les images qui vous viennent immédiatement à l'esprit ?

L'image qui m'apparaît en premier est celle d'un parcours du combattant, comme au début de *Full metal jacket*, de Stanley Kubrick. C'est dur, c'est long, on sait quand ça commence mais pas quand ça va s'arrêter, et avec l'incertitude que ce que l'on apprend va servir dans les situations auxquelles on sera confronté. Voyez par exemple de grands et fins lecteurs de littérature désarçonnés par des textes juridiques, reboutés par des polices d'assurance ou inefficaces en face d'un mode d'emploi.

En second lieu m'apparaît l'image inverse, qui a quelque chose de miraculeux, c'est l'apprentissage de la lecture tel qu'il est amené à l'école primaire. On a l'impression que l'enfant n'apprend à vrai dire jamais à lire : la lecture se met en place de manière progressive et invisible à travers la reconnaissance des petits mots puis la mise en place de la correspondance des graphèmes et des phonèmes. Et, comme par magie, soudainement, l'enfant est capable de lire un texte entier. Cette méthode ne réussit pas avec tous les élèves, c'est pourquoi les enseignants du primaire connaissent pour la plupart différentes méthodes d'apprentissage. Mais d'une manière générale, je dirais que l'apprentissage de la lecture ne peut vraiment marcher que si le lien entre l'oral et l'écrit est présenté comme fondamental. On peut penser par exemple à l'activité de dictée à l'adulte, qui représente déjà une forme importante d'apprentissage de la lecture en relation étroite avec l'écriture.

Vous paraît-il saugrenu de parler d'évaluation lorsque l'on aborde la thématique de la lecture ?

Oui et non. Oui, d'une certaine manière, dans la mesure où il n'y a pas consensus sur une définition bien claire de l'acte de lire lui-même ni sur ce qu'est savoir lire. En effet, alors que tout le monde s'accorde à dire que la lecture est une activité, la tendance reste très forte d'évaluer le produit de cette activité et d'ainsi se barrer l'accès aux processus fautifs ou inadaptés auxquels recourent les lecteurs faibles. Dans ce sens-là, oui, il pourrait s'agir d'une démarche saugrenue, ce d'autant plus que souvent les enseignants focalisent trop leur attention sur des produits dérivés, comme lire à haute voix, résumer un texte, analyser un passage, répondre à un questionnaire, activités toutes censées manifester la compréhension du texte. Pourtant, nombreuses sont les questions qui permettent d'accéder aux

1. Cet article adopte les tolérances orthographiques agréées par l'Académie française en 1990.

2. Serge Erard, coauteur de la brochure *Comment aider les lecteurs faibles ?* auteur de séquences didactiques pour COROME, enseignant et formateur à Genève. Contact : c.s.erard@span.ch

processus. D'ailleurs, l'enfant peut très tôt verbaliser ses démarches métacognitives. Quelques questions comme « qu'as-tu trouvé dans ce texte qui te permet de dire que... », ou simplement « où as-tu trouvé cette réponse ? » ou encore « comment as-tu fait pour déduire que... ? » illustrent bien ce que l'on peut parvenir à décrypter dans les démarches plutôt que dans les seuls résultats.

Non, d'une autre manière, si l'on se réfère à ce qu'est apprendre, car l'apprentissage n'est pas dissociable de l'évaluation. Apprendre à lire, en tant que démarche dynamique, nécessite des régulations à tout moment. Cela n'implique pourtant pas que l'évaluation du savoir-lire soit une affaire aisée. En fait, on devrait dire qu'il n'y a pas de *savoir-lire en général*, que c'est toujours *savoir lire un texte particulier dans une situation donnée*, d'où la nécessité de mobiliser une stratégie adaptée au genre de texte et à la situation.

A partir de quel moment (de quel âge) est-il pertinent d'évaluer la lecture ?

Très tôt, dès qu'il y a enseignement, car l'évaluation est une régulation indispensable à tout enseignement, à condition qu'il en fasse partie intégrante et n'intervienne pas de l'extérieur. On ne peut pas imaginer par exemple une évaluation commune externe de la lecture, notamment parce qu'il n'existe pas de capacité de lecture en général, mais des lectures adaptées aux situations de communication, aux genres textuels lus par les élèves.

Quelles formes d'évaluation faudrait-il exploiter pour évaluer les apprentissages dans le domaine de la lecture ?

D'abord et avant tout, l'évaluation doit pouvoir remplir des fonctions de régulation de l'enseignement et des apprentissages dans la mesure où l'on pratique une évaluation formative intervenant durant le cursus. Ensuite, l'évaluation doit pouvoir remplir des fonctions prédictives et diagnostiques, mais les tests sont à manipuler avec prudence, circonspection, voire méfiance : on ne sait pas toujours pourquoi il y a défaillance dans les acquis. Pourtant, l'évaluation pronostique est nécessaire pour orienter les élèves et prédire leur aptitude à suivre tel ou tel cursus. Enfin, l'évaluation sommative est celle qui pose le plus problème, surtout pour les élèves faibles, car il est rarement possible de savoir à quelle cause imputer les mauvais résultats à une épreuve de lecture. Fatigue ou incompréhension, manque de vocabulaire ou absence de concentration, mauvaise volonté ou déficits linguistiques, difficulté à inférer ou stratégie inadéquate, carence de motivation ou problèmes de reconnaissance graphique ? L'éventail est large. Selon moi, la certification ne devrait être réservée qu'à attester les acquis à l'issue d'un cycle de formation ; pour cette raison, elle devrait autant que possible être du ressort de ceux qui enseignent dans les degrés préparatoires.

Pour toutes les raisons évoquées, ce n'est donc pas du côté des théories et techniques d'évaluation appartenant à la pédagogie générale ou à la docimologie qu'on trouvera des pistes, mais dans une analyse didactique approfondie.

Quelles seraient les catégories que vous imagineriez créer pour mettre sur pied des modèles d'évaluation ?

Là, on est au cœur du problème. La lecture est un phénomène complexe qui met en œuvre toutes sortes d'éléments hétéroclites : des représentations, des stratégies, des attitudes et des connaissances de plusieurs ordres. Ces diverses facettes sont étroitement liées,



imbriquées. On a souvent isolé l'un ou l'autre de ces aspects pour évaluer la lecture ou pour combler les lacunes des lecteurs précoces ; c'est un peu ce que nous avons fait en réalisant, avec O. Billard et M. Séchaud, la brochure *Comment aider les lecteurs faibles ?*

Malheureusement, ces cloisonnements (empruntés aux psychologies analytiques ou cognitives) n'apportent que des réponses partielles à des difficultés particulières et passent à côté des problèmes soulevés par la complexité de l'activité de lecture. Le découpage en catégories de problèmes, comme nous l'avons effectué, peut aider l'enseignant dans ses activités de diagnostic et de repérage des difficultés ainsi que dans ses actions de remédiation. Du côté de l'élève, rien ne garantit le transfert de ces apprentissages isolés dans des contextes différents et variés.

En réalité, pour la remédiation, il faut agir sur au moins deux plans. Dans le domaine socio-affectif, il s'agit de lever les obstacles à la lecture et de remédier à l'absence de motivation, par exemple en travaillant en projet. Dans le domaine cognitif, il s'agit de doter les élèves d'outils linguistiques, logiques, discursifs, etc. en prenant en compte les différents genres textuels. À l'aide de genres narratifs notamment, on peut imaginer travailler sur les personnages, sur la temporalité ou l'intrigue, ou aborder des éléments de narratologie, ce qu'il est possible de faire dès les premiers apprentissages de la lecture. Là on opère sur les champs de la didactique du français, notamment celui du fonctionnement des discours et celui des mécanismes textuels.

Et qu'implique évaluer la lecture en soi, comme un tout indissociable ?

Quant à trouver des modèles d'évaluation prêts à l'emploi parmi les techniques sophistiquées élaborées par les spécialistes de l'évaluation ou les docimologues, je crains qu'on ne puisse en débusquer aucun. Pour moi, des solutions — ou à défaut des éléments de réponse — sont à chercher du côté de la didactique. En effet, les seules approches qui abordent de front la complexité de l'acte de lire, la lecture comme un tout indissociable, et qui prennent en compte l'imbrication dont j'ai parlé plus haut sont les didactiques qui conjuguent lecture et écriture. C'est ce défi que relèvent, à leur façon, les séquences didactiques romandes éditées par COROME et De Boeck, *S'exprimer en français*. De récentes études ont en effet démontré l'impact du travail d'écriture sur l'amélioration des capacités en lecture. Ce mode de faire permet à la fois d'agir sur les obstacles, sur les représentations négatives, et sur la motivation en travaillant en situation, en projet, et à la fois d'agir sur les capacités langagières propres à un genre de texte. On observe que le fait d'entrer en écriture provoque un bouleversement, chez le lecteur, qui modifie par la suite ses stratégies de lecture. L'acte d'écrire est aussi en soi très complexe et donc très proche de l'acte de lire. On pourrait voir dans ce double mouvement écriture-lecture et lecture-écriture un mouvement dialectique, nécessaire pour faire progresser les lecteurs, et qui perd de sa valeur quand il est l'objet de morcèlements. C'est donc du côté de la didactique qu'il faut creuser pour faire progresser les élèves ... et aussi pour faire évoluer les instruments d'évaluation vers des pratiques plus fines et plus fiables de leurs capacités en lecture. À titre d'exemple, on pourrait proposer des activités d'écriture en lien avec des activités de lecture, comme placer l'élève dans une situation de pastiche ou de transformation du texte.

Quels seraient d'après vous les principaux sauts cognitifs dans le domaine de l'apprentissage de la lecture entre les premiers mois

et la scolarité postobligatoire par exemple, et quelles seraient les modalités d'évaluation y correspondant ?

Question épineuse. D'abord on croit pouvoir définir des seuils d'acquisition grossiers : passage du déchiffrement – reconnaissance graphique – (processus de bas niveau) à la construction du sens – inférences diverses – (processus de haut niveau). Cela paraît évident au premier regard, mais ne résiste pas à une analyse plus fine, notamment parce que les apprenants ne franchissent pas tous les mêmes paliers en même temps ni dans les mêmes conditions. C'est pourquoi je milite pour que la didactique du français conçoive plutôt la lecture comme un apprentissage incessant et continué, dans une vision systémique (non réductible à une addition d'éléments disjoints ou à des apprentissages cumulatifs), dialectique (allers-retours du texte lu aux images mentales construites, élaboration d'hypothèses suivie de leur vérification) et interactive (liens avec l'écriture, communication avec autrui, prise en compte de la diversité culturelle, des variations langagières et de l'intertextualité, mise en œuvre de projets de lecture...).

Plus le plaisir de la lecture croît, plus le lecteur progresse, et plus il lira en termes de quantité. C'est un indicateur essentiel. C'est le plaisir qui est à l'origine des progrès les plus spectaculaires. Le travail du lecteur oscille continuellement entre prédiction et confirmation (déductions à partir d'indices textuels, par exemple, comme un détective), si bien que l'habileté à opérer des va-et-vients constants entre le texte et les représentations échafaudées est aussi source du plaisir de la lecture. Dans une logique interactive, le lecteur accède également à une dimension sociale lorsqu'il découvre à travers le livre d'autres pays, d'autres époques, des personnages étonnants, éloignés de son univers référentiel. Ces phénomènes transforment à leur tour le lecteur, et c'est notamment pour cela qu'on peut dire qu'il n'y a pas d'empilement dans l'apprentissage de la lecture.

Le plaisir est un moteur essentiel, et est intimement lié à la communication, à l'échange, à la compréhension, mais aussi à une certaine prise de liberté, à une augmentation de son indépendance lorsque, par exemple, l'enfant a enfin accès à un jeu nouveau à travers la lecture de ses règles.

Toutefois, il se pose aussi la question de la nature de ce plaisir, et de ses conditions. Il n'est pas rare d'entendre des enfants avouer leur plaisir de la lecture, et dire leur rejet des lectures scolaires. L'école a à s'interroger sur l'image de la lecture qu'elle transmet, notamment à travers les activités qu'elle propose à partir du livre. Il faudrait imaginer un enseignement idéal où le maître engage ses élèves dans une dynamique qui ne supporterait pas la passivité de la classe et qui multiplie les approches différentes de la lecture !

Pour faire lire les élèves, tout est bon : toutes les formes textuelles, toutes les littératures, toutes les portes d'entrée méritent d'être essayées !

L'évaluation peut-elle induire des processus positifs chez les lecteurs en difficulté ?

Oui, c'est ce qu'on cherche quand l'évaluation est intégrée à l'apprentissage et à l'enseignement. Les mêmes exercices, ou les mêmes activités peuvent servir à repérer les difficultés des élèves et apporter des outils de remédiation. Dans ce sens, l'évaluation est véritablement au service de l'apprentissage. C'est le cas de tout enseignement qui rend explicite les stratégies de lecture. Il faut porter le regard sur les processus (comment a fait l'élève pour trouver la réponse) et pas seulement sur les produits (bonne ou mauvaise réponse). Mais comme ces stratégies ne sont pas identiques selon les types de discours, il



faut aussi pratiquer la diversité textuelle comme le fait bien le primaire. Des lectures multiples et couvrant un grand éventail de genres textuels évite de laisser l'élève rencontrer les mêmes difficultés partout. Malheureusement, au secondaire, la prégnance du narratif empêche cette approche multilatérale... et je ne parle pas de la vision étroitement littéraire majoritaire au collège ! C'est la persistance de cette tradition qui, à mon avis, est en grande partie responsable de l'échec des élèves du CO à Genève lors de l'évaluation PISA.

De fait, le lecteur faible n'a en général qu'une seule stratégie de lecture, tandis que le bon lecteur peut en activer d'autres quand une ne marche pas...

L'évaluation peut-elle avoir une valeur certificative dans le domaine de l'apprentissage de la lecture ou, en d'autres termes, pourrait-on imaginer mettre un mauvais lecteur en échec scolaire ?

Oui, l'évaluation peut revêtir une valeur certificative pour les bons lecteurs, puisqu'elle atteste qu'il est capable de choisir la stratégie la mieux adaptée à la situation de communication et au genre de texte. Pour le lecteur faible, c'est bien sûr plus embarrassant, la lecture étant une activité complexe mobilisant toutes sortes de ressources. Dès lors, comment savoir laquelle lui fait défaut, surtout s'il ne répond pas aux questions d'évaluation : carence au niveau de la motivation ? problèmes de déchiffrage ? ignorance lexicale ? incapacité à mémoriser des éléments ou à les lier entre eux ? lacunes dans les références culturelles indispensables à la compréhension ? manque de flexibilité ou d'imagination ? oubli de vérification des inférences ? liens trop hâtivement tissés ?

Les situations de lecture contextualisées aident le bon lecteur, alors qu'elles peuvent paralyser le lecteur faible. Et on en revient nécessairement à la problématique de la motivation, au sens d'engagement dans la tâche. Certains élèves butent sur un mot et abandonnent. Il est important de leur montrer qu'ils peuvent déduire le sens des mots inconnus en s'aidant du contexte, ou du cotexte. D'autres élèves se montrent incapables de mémoriser certains éléments importants. D'autres encore mélangent les divers éléments du texte qu'ils lisent. On pourrait parfois penser que l'absence de références culturelles provoque ces défaillances.

Quoiqu'il en soit, le lecteur faible se trouvera aussi en échec dans d'autres disciplines... L'échec scolaire est intimement lié à la fragilité de la lecture, car cela handicape dans toutes les branches. Cependant, il est délicat de prétendre qu'un lecteur est définitivement mauvais : il faut plutôt le considérer comme un lecteur qui s'y prend mal. Le lecteur faible est souvent bloqué sur la première image qu'il a construite, et il ne la modifie pas, n'adapte pas ses représentations mentales au fil du texte. Cela révèle presque toujours un manque de souplesse, d'imagination, ou alors l'inadéquation des inférences qu'il établit. Il y a à nouveau un gros travail à faire sur la motivation, condition indispensable de l'effort à fournir pour progresser. Il faudrait créer une attente qui permette à l'élève de s'extraire de son image de mauvais lecteur. Le plus gros problème vient du fait que le lecteur faible est en échec scolaire et prisonnier de cette logique de l'insuccès.

En outre, accepter de lire ne suffit pas pour faire du lecteur un bon lecteur. Le bon lecteur réalisera qu'il a raté quelque chose, par exemple, et reviendra spontanément au texte, ce qui ne sera pas le cas du lecteur précaire. La dialectique de l'aller et retour entre prédiction et vérification, entre hypothèse et validation n'est malheureusement pas une démarche réflexive chez le lecteur faible.

Par ailleurs, lire, c'est aussi avoir un projet de lecture, c'est chercher une réponse à une question, à un besoin, à un intérêt. La lecture devrait toujours être une quête. C'est pour

cela que Harry Potter a tellement de succès. Un jeune lecteur est quelqu'un qui n'a pas de pouvoir sur le monde mais qui, à travers la lecture justement, en acquiert ou s'identifie à un héros qui en possède.

Du point de vue de la formation, peut-on former des futurs enseignants à l'évaluation des processus de l'apprentissage de la lecture ? N'est-ce pas une approche purement psychologique ?

Oui en effet, et comme je comprends cette question, la formation ne devrait pas être axée uniquement sur l'évaluation des processus de l'apprentissage, mais davantage porter sur des éléments didactiques spécifiques comme

- la connaissance des modèles de la compréhension en lecture ;
- la prise de conscience des freins à l'apprentissage et à l'amélioration des capacités langagières des élèves ;
- la connaissance des mécanismes langagiers complexes comme l'écriture et la lecture qui sont des processus actifs et interactifs de communication, nécessitant une vision systémique plutôt qu'analytique ou cognitive ;
- la maîtrise des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration d'hypothèses à réaliser en cours de lecture.

Ces apports didactiques sont indispensables à toute intervention visant à faire progresser les élèves en lecture. En réalité, la lecture à elle seule n'est qu'un des pans de l'échec scolaire car elle est souvent accompagnée de déficits en écriture et de difficultés liées au raisonnement. Les petits billets, les SMS, les notes posées près du téléphone, les courriels aujourd'hui offrent de multiples occasions de lecture. Ne pas savoir lire, c'est aussi limiter sa vie à des situations où l'écriture n'a plus sa place.

Finalement, l'apprentissage de la lecture n'est-il pas le seul qui mériterait de ne pas être évalué, si on considère que son échec est déjà en soi une cause de péril à l'égard des autres apprentissages ?

Oui, c'est vrai pour l'évaluation sommative, puisque les difficultés liées à la lecture pénalisent les élèves dans pratiquement tous les autres domaines. Pourtant, si l'on veut permettre aux élèves faibles de progresser, l'évaluation formative, elle, est absolument indispensable.

Par le biais de procédés utilisés en évaluation formative, il est possible de montrer au lecteur déficient que c'est un apprentissage long, fatigant et non linéaire, mais qui peut apporter succès scolaires et plaisirs personnels. En effet, il y a un long travail de déchiffrage et d'entraînement à accomplir avant de passer au balayage rapide qui permet le plaisir de la lecture.

Toutefois, l'absence d'évaluation n'aidera pas l'élève, même si cela représente une grosse difficulté pour l'enseignant. L'évaluation doit aider le lecteur faible à repérer et identifier ses faiblesses et à les percevoir comme temporaires et localisées. Une telle évaluation devrait signaler au lecteur faible qu'il traverse une mauvaise passe et lui indiquer comment en sortir !