



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Jean-François Rouet,

**Directeur de recherche au CNRS,
CeRCA – MSHS**

**Maîtriser la lecture au XXI^e Siècle :
enjeux pour l'enseignement primaire**

Maîtriser la lecture au XXI^e Siècle : enjeux pour l'enseignement primaire

Note de réflexion en réponse à l'invitation lancée par le Conseil Supérieur des Programmes

Jean-François Rouet
Directeur de recherche au CNRS
CeRCA - MSHS
5 rue Théodore Lefèbvre
TSA 21103
86073 Poitiers CEDEX 9
jean-francois.rouet@univ-poitiers.fr
+33.(0)5. 4945.4620

Je m'en tiens dans cette note de réflexion à quelques commentaires en réponse à la première des cinq questions qui m'étaient adressées, les autres sortant du champ de mes compétences ou des cadres temporels dans lesquelles s'est inscrit ce travail.

1) Quelles connaissances ou compétences en lecture et compréhension peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

Pour répondre de façon pertinente à cette question, il faut d'abord situer la compétence en lecture au sein d'un cadre notionnel général. Suivant le référentiel proposé dans le cadre de l'étude internationale PISA sur les compétences des élèves de 15 ans (OCDE, 2012), la maîtrise de la lecture peut se définir comme la capacité à comprendre et utiliser toutes sortes de textes pour effectuer toutes sortes d'activités, que celles-ci relèvent de la sphère personnelle (au sens large : individuelle, familiale, sociale, civique), scolaire ou professionnelle. L'Ecole doit donc préparer les élèves à la lecture de tous les types et genres de textes, depuis les textes continus à caractère fictionnel jusqu'aux documents à visée pratique utilisant le langage écrit (seul ou associé à d'autres modalités sémio-graphiques, par exemple une image accompagnée d'une légende), sans oublier les nouvelles formes de textualités issues des technologies numériques (menus, blogs, forums...; pour une discussion voir Rouet, 2012). L'enseignement de la lecture doit également aborder systématiquement les principes et les techniques d'organisation des textes complexes, depuis la mise en page jusqu'aux outils documentaires en passant par les tables, index et autres dispositifs de représentation des contenus.

Il convient donc de mieux reconnaître et représenter dans l'enseignement la grande diversité de textes et d'usages qui caractérisent la lecture contemporaine. Chez le lecteur expert, cette diversité correspond à un ensemble de processus cognitifs eux-mêmes alimentés par les connaissances dont dispose l'élève à propos du monde, de sa langue (lexique, syntaxe) et de ses propres processus cognitifs (métacognition).

octobre 14

Il convient en même temps d'organiser l'enseignement de la lecture d'une manière qui respecte la hiérarchie d'importance des processus constitutifs de cette compétence telle que nous venons de la définir. Au cœur de la capacité de lecture se trouvent deux processus fondamentaux et "transversaux" : le décodage des mots écrits et la compréhension du sens des textes. Ces deux processus sont nécessaires à la quasi-totalité des formes de lecture et l'enseignement doit leur accorder une place tout à fait centrale. Ils ne sont toutefois suffisants pour définir la maîtrise de la lecture dans toute sa diversité et sa complexité. Il convient d'y ajouter les stratégies permettant un usage différencié et adapté de l'information écrite en fonction des objectifs de lecture et/ou des exigences de la situation. L'enseignement de la lecture doit aborder systématiquement ce vaste répertoire d'usages et de stratégies de lecture, appliqués à une vaste gamme de besoins allant de la localisation d'une information spécifique à la synthèse critique de documents multiples en passant par l'application de consignes ou de procédures.

Une fois ce cadre rapidement esquissé, il est possible d'envisager des objectifs didactiques en termes de types de textes et de types d'usages des textes qui devraient être enseignés et maîtrisés aux cycles II et III. Il va de soi qu'une analyse complète de cette typologie dépasse largement le cadre de cette consultation. Je me contenterai de proposer quelques repères :

1) L'entraînement de la lecture des mots. Le Cycle II est la période d'apprentissage du décodage des mots écrits, qui doit devenir suffisamment rapide et automatisé pour ne plus mobiliser qu'une faible quantité de ressources cognitives (attention, effort conscient) de la part de l'élève. Si cet aspect fondamental de la lecture est maîtrisé par certains élèves dès la fin du cours préparatoire, il semble nécessaire de poursuivre l'entraînement à la lecture tant par la voie d'assemblage que par l'apprentissage des mots irréguliers tout au long du cycle II. En effet, l'observation d'élèves de cycle III (par exemple au moyen du test "La Pipe et le Rat"; Lefravrais, 1986) montre une dispersion inquiétante des performances, qui ne se réduit d'ailleurs pas dans les étapes ultérieures de la scolarité. Les études récentes suggèrent qu'un enseignement associant vocabulaire, morphologie, et même étymologie contribue à l'acquisition d'une lecture rapide et précise (Devonshire, 2013). Il existe par ailleurs des ressources numériques validées par la recherche, qui mériteraient d'être davantage diffusées dans l'enseignement (voir par exemple les travaux de Jean Ecalte, Annie Magnan et leurs collaborateurs à l'université de Lyon II. Ecalte & Magnan, 2012; Potocki, Ecalte, & Magnan, 2013).

2) L'entraînement de la compréhension des textes continus. Une lecture habile des mots ne garantit pas la compréhension du sens du texte. La compréhension sollicite des habiletés supplémentaires, comme l'a montré par exemple Oakhill (1994). Parmi ces habiletés, on peut citer : la résolution des liens anaphoriques, la production des inférences de connexion et d'élaboration, l'identification des idées principales, la régulation contextuelle de la lecture. Ces habiletés peuvent et doivent être travaillées au moyen d'exercices spécifiques. Au Cycle II par exemple, il est pertinent d'entraîner systématiquement les élèves à l'identification des référents des pronoms rencontrés dans un texte, surtout lorsque ces référents sont distants ou ambigus. La production d'inférences valides est une autre compétence à travailler à ce niveau. Il est essentiel que ce travail ne porte pas exclusivement sur des textes issus du répertoire fictionnel/narratif, mais que des textes documentaires ou procéduraux soient utilisés en proportion au moins égale tout au long du cycle II.

octobre 14

3) L'entraînement de la recherche d'informations. Contrairement à une idée répandue, la localisation d'une information précise au sein d'un texte n'est pas nécessairement une forme de lecture plus simple que celle qui vise à la compréhension de l'ensemble d'un texte (Coutelet & Rouet, 2004). En effet, la lecture de recherche passe par l'évaluation de la pertinence de l'information selon des critères extra-textuels, par exemple l'énoncé d'une question ou d'un thème de recherche (Rouet & Tricot, 1998). Les observations menées auprès d'élèves de Cycle II et III montrent que beaucoup ne savent pas quoi chercher ni comment le chercher, qu'il s'agisse de recherche dans un livre, dans un chapitre, ou sur une simple page (Rouet & Coutelet, 2008). Un entraînement systématique de la recherche d'information, assorti par exemple d'une réflexion explicite sur la pertinence ou la non-pertinence des informations serait utile en complément de pratiques de lecture-compréhension plus "inductives". Cet entraînement est indissociable d'un enseignement de l'organisation visuelle et sémantique des textes, passant par exemple par le rôle des tables de matières, des titres, de la typographie ou de l'organisation tabulaire de l'information. Il va de soi qu'une initiation à la recherche d'informations sur support numérique constitue également un objectif essentiel, mais qui peut être différé au cycle III en raison de la grande complexité des textes (au sens large) accessibles sur Internet (voir ci-dessous points 4 et 5).

4) L'enseignement de l'évaluation critique des textes. L'avènement des technologies de l'information et la diffusion rapide des pratiques de lecture sur support numérique pose à chacun les problèmes nouveaux de l'abondance et de la qualité variable de l'information. Par exemple, beaucoup d'élèves de collège recherchent de nouvelles formes de socialisation mais aussi d'accès à la connaissance via le Web "social", et se trouvent ainsi confrontés à toutes sortes de messages d'origine incertaine et de crédibilité douteuse. Les données d'observation et d'expérimentation, quoiqu'encore très rares, suggèrent que la plupart des préadolescents sont relativement démunis lorsqu'il s'agit d'évaluer les sources d'informations (Macedo-Rouet et al., 2013). Il semble donc pertinent d'inclure dans l'enseignement de la lecture non seulement la compréhension, mais aussi l'évaluation critique de l'information. Il s'agit en particulier d'enseigner aux élèves à identifier l'origine de l'information, ce qui pose un problème tout particulier dans le cas de la communication écrite, par rapport à des situations de dialogue oral par exemple, où l'identité du partenaire peut être connue de façon plus directe. Ce quatrième point est indissociable d'une compréhension des mécanismes sociaux de production et de diffusion des textes, ainsi que d'une maîtrise des logiques de l'argumentation et de la persuasion. Du fait de ces pré-requis, cet aspect de la lecture semble peut être plus indiqué pour le Cycle III et plus particulièrement pour les deux dernières années de l'enseignement primaire.

5) L'enseignement et l'entraînement à la production écrite à partir de textes. La lecture experte, notamment celle qui est exigée par les études de niveau secondaire et supérieur, est indissociable d'une activité de production (notes, résumés, réponse à des questions...). L'initiation à l'écriture à partir de sources peut commencer au Cycle II avec des activités de production de titres et de résumés de textes simples, ainsi que des activités de réponse à des questions à partir de textes (y compris dans la dimension de reformulation). Au Cycle III cet enseignement doit être poursuivi, avec une réflexion plus approfondie sur la condensation ou l'expansion de l'information. Des pratiques simples de lecture inter-textuelle (comparaison de deux textes portant sur le même sujet) peuvent également être recommandées, mais il convient de s'en tenir à des sujets déjà connus des élèves (révision de contenus déjà étudiés en histoire ou en sciences, par exemple).

octobre 14

Au delà de ces quelques propositions, on ne saurait trop insister sur la nécessité de poursuivre l'enseignement de la lecture au delà de la scolarité primaire, et de consacrer à cet enseignement continué des temps et des activités spécifiques (voir Observatoire National de la Lecture, 2007). Une refonte de l'enseignement de la lecture ne peut ignorer cette nécessaire articulation entre les objectifs du primaire et ceux - certes encore en grande partie à définir - du secondaire.

Références des travaux cités

- Coutelet, B. & Rouet, J.-F. (2004). Apprendre à chercher dans un texte : Effets d'un entraînement à 8 et 10 ans. *Enfance*, No 4/2004, 257-286.
- Devonshire, M.L., Morris, P., FLuck, M. (2013). Spelling and reading development: The effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction*, 25, 85-94.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2012). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod.
- Lefavrais, P. (1968). Manuel du test "La pipe et le rat". Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Macedo-Rouet, M., Braasch, J.G.L., Britt, M.A. & Rouet, J.-F. (2013). Teaching fourth and fifth graders to evaluate information sources during text comprehension. *Cognition and Instruction*. 31, 204-226.
- Oakhill, J. (1994). Individual differences in children's text comprehension. In M.A. Gernsbacher (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 821-848). New York, NY: Academic Press.
- Observatoire National de la Lecture (2007). *La lecture au début du collège: éléments de réflexion*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- 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.
- Potocki, A., Ecalte, J., & Magnan, A. (2013). Effects of computer-assisted comprehension training in less skilled comprehenders in second grade : A one-year follow-up study. *Computers & Education*, 63, 131-140.
- 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., & Coutelet, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 389-406.
- Rouet, J.-F. & Tricot, A. (1998). Chercher de l'information dans un hypertexte: vers un modèle des processus cognitifs. in A. Tricot & J.-F. Rouet (Eds.) Hypertextes et Hypermédiats (pp. 57-74). Paris: Hermès.

octobre 14