

Lire, ce n'est pas si simple

Carmen Perrenoud-Aebi
Service du français, Enseignement primaire de Genève

Bien qu'il soit avéré depuis plusieurs années que lire est un acte d'une extrême complexité qui peut être défini comme un ensemble d'activités qui conduisent à la construction d'une signification - lire c'est donner du sens à un texte - il n'en demeure pas moins qu'aussi bien les parents d'élèves que l'homme de la rue ou même les enseignants débutants gardent une vision très réductionniste de la lecture.



Pour étayer cette affirmation, cet article propose de relater et de commenter un séminaire de discussion qui avait été organisé - dans le cadre de la formation initiale - à l'intention de futurs enseignants dans le but de les amener à expliciter ce que la lecture et son apprentissage représentent pour eux. Grâce à la richesse des représentations que les étudiants ont livrées pendant leurs échanges, cette rencontre présente



un intérêt certain et ceci pour plusieurs raisons: tout d'abord, elle propose une mise en perspective claire des décalages qui existent entre les conceptions des professionnels et celles des non-professionnels, ensuite, elle permet d'identifier les éléments susceptibles de compromettre l'instauration d'un dialogue entre parents et enseignants, enfin, elle met à jour, de manière éloquente, le hiatus qui existe entre les représentations que se font les étudiants de la nature et de la fonction d'un savoir-faire et ce que ce savoir-faire engage réellement.

Quelles sont les conceptions que nous livre le non-spécialiste?

Afin d'encourager les étudiants à participer activement à cette table-ronde autour de la lecture et pour faciliter le travail d'explicitation qu'ils devaient réaliser pour exprimer leur point de vue, deux animatrices soutenaient les échanges entre participants en proposant des questions qui gravitaient autour des thèmes suivants:

- à quoi sert la lecture?
- en quoi consiste l'acte de lire?

- comment un enfant apprend-il à lire?
- qu'est-ce qui constitue la difficulté d'une lecture?
- qu'est-ce un mauvais /bon lecteur?

Pour que le commentaire réalisé à partir des réponses recueillies soit facilement accessible, nous l'articulerons autour de trois axes de réflexion.

1. La fonction attribuée à la lecture

A la question "A quoi sert la lecture?", les réponses des étudiants révèlent que, pour la plupart d'entre eux, la lecture n'est envisagée que sous l'angle du plaisir, que sa dimension utilitaire est très secondaire, voire même complètement occultée.

Selon eux, la lecture apporte un enrichissement intellectuel, elle forme l'esprit, développe l'imagination, apporte l'évasion, favorise la rêverie, permet la découverte d'autres mondes. Si quelqu'un propose toutefois d'accor-

der un rôle utilitaire à la lecture: *elle peut permettre de se débrouiller dans certaines situations*, ce n'est pas sans provoquer des réactions vives chez ses interlocuteurs qui ne peuvent considérer ce point de vue autrement que comme une dévalorisation du statut de la lecture.

La lecture est également une activité étroitement liée à l'Institution scolaire: si son caractère obligatoire est souvent dénoncé: *on lit pour faire plaisir au prof, parce qu'il nous l'impose*, on rappelle aussitôt l'intérêt culturel que cette pratique comporte. L'activité de lecture, disent-ils, consiste avant tout à lire des livres. Les œuvres classiques sont immédiatement citées, c'est la consécration du genre littéraire.

Certains étudiants se risquent à n'exprimer qu'un goût modéré pour la lecture, mais, il faut le souligner, avec une prudence extrême et un brin de culpabilité: en effet, *"est-on à la "hauteur" si on lit peu ou pas?"* se demandent-ils.

2. Les opérations engagées dans une activité de lecture/écriture

A la question *"en quoi consiste l'acte de lire?"*, des définitions faisant exclusivement référence au code sont généralement proposées.

Une terminologie caractéristique est utilisée par les étudiants: *"lire, c'est déchiffrer, décrypter, décoder, associer son et lettre, syllaber, découper, ordonner, mémoriser, juxtaposer, visualiser, repérer des lettres"*.

Une dimension chronologique est attribuée à l'acte de lire: *"on décrypte d'abord des lettres, ensuite des sons, puis des mots, des phrases et finalement des textes"*. Pour quelques-uns, la démarche peut être couronnée par le jaillis-

sement du sens, pour beaucoup la compréhension n'est pas abordée.



3. Les étapes d'apprentissage de la lecture

Lorsque les étudiants s'expriment sur la question *"comment un enfant apprend-il à lire?"*, leur préoccupation est, une fois de plus, centrée sur la maîtrise du code. S'il est vrai que certaines propositions faites autour de la table ont pu faire l'objet de controverses entre eux, nous pouvons, sans risque de trahir leur point de vue, dégager les constantes suivantes dans leurs échanges.

Ils estiment toujours et encore que l'apprentissage de la lecture doit être guidé par le plaisir. Le rôle de l'enseignant, répètent-ils, est de développer le goût de la lecture chez ses élèves. Selon eux, l'enfant, dès son plus jeune âge, entend des sons qu'il mémorise peu à peu. A l'âge de la scolarité, il apprend les lettres (l'alphabet) et les sons qu'elles produisent lorsqu'elles sont associées. Les étudiants sont en effet convaincus que, dans un premier temps, le plus gros travail de l'élève consiste à maîtriser la correspondance grapho-phonémique du français. Grâce à des jeux d'observation, de comparaison, il est censé découvrir les caractéristiques des lettres, des mots et parvenir à les identifier avec de plus en plus d'aisance au fil de son apprentissage.

Les participants admettent que des mots courants peuvent être reconnus globalement par les élèves parce qu'ils ont été *"photographiés"* mentalement au cours d'activités diverses. Cependant, l'idée qui domine est que l'apprentissage de la lecture

est inévitablement soumis à une étape préalable de déchiffrage, que sans elle rien n'est possible car elle constitue le fondement même de cet apprentissage.

La progression de l'apprentissage est conçue de manière stéréotypée, à l'image de la description de l'acte de lire: d'abord, on apprend des lettres; après, on fait correspondre ces lettres à des sons; puis, on lit des petits mots très simples; ensuite, on lit des phrases formées des mots les plus simples; enfin, on lit des petits textes simples. En outre, la difficulté d'une tâche de lecture est directement liée, selon eux, à la complexité éventuelle du vocabulaire ou du thème abordé et à la longueur du texte.

Il semble acquis pour la plupart des futurs enseignants que, lorsqu'un enfant maîtrise le processus de correspondance grapho-phonémique, on peut considérer qu'il a *"décroché"* en lecture et que, par conséquent, il saura lire toutes sortes de textes dans les plus brefs délais. Savoir-lire, d'après leurs conceptions, c'est comprendre ce que l'on déchiffre, c'est pouvoir restituer le contenu de sa lecture, c'est être capable de lire à haute voix avec fluidité.

Enfin, implicitement, l'ensemble de leurs propos laisse émerger l'idée que lorsqu'on sait lire, c'est *"une fois pour toutes"*.

Quelle compréhension du fonctionnement langagier faut-il développer chez les futurs enseignants?

Précisons qu'à partir des représentations que nous avons recueillies, nous avons jugé indispensable de proposer aux étudiants une formation constituée de travaux pratiques qui leur permettent de se forger une meilleure compréhension du fonctionnement langagier. En effet, lorsqu'on sait que la qualité de l'apprentissage de la lecture

dépend, pour une large part, de la nature des représentations initiales qu'ont les élèves sur le savoir ou la notion à acquérir (représentations elles-mêmes largement influencées par les représentations collectives), on mesure mieux l'intérêt, voire la nécessité, de susciter une réflexion qui vise à faire évoluer les conceptions des futurs enseignants pour qu'elles correspondent davantage aux caractéristiques de la situation d'apprentissage envisagée.

Dans cette perspective, nous avons décidé de bâtir notre action de formation autour de situations de lecture/écriture qui amènent ces adultes non-spécialistes à prendre conscience des diverses opérations qui sont engagées dans l'activité de lire. A l'aide de travaux pratiques, ils ont pu percevoir que lire:

- ne consiste pas simplement à recevoir passivement des messages, c'est au contraire s'investir dans des activités intenses de construction de sens, en quelque sorte communiquer;
- ce n'est pas plonger dans l'inconnu, c'est dégager du sens en projetant sur l'écrit sa propre connaissance du monde;
- ce n'est pas se lancer dans des actes gratuits de compréhension-production, c'est agir en fonction de situations spécifiques de communication qu'il faut pouvoir se représenter, c'est-à-dire anticiper en fonction du contexte;
- ce n'est pas appliquer un savoir-faire global dans n'importe quelle situation, c'est choisir, dans un stock de compétences diversifiées, celles qui correspondent à la tâche de lecture donnée.

Autrement dit, ils ont pu constater:

- qu'il n'existe pas qu'une seule façon de lire, mais qu'il faut, au contraire, savoir adapter son comportement aux exigences de la situation de lecture donnée: un roman, un annuaire téléphonique, un journal ou un horaire des chemins de fer, une recette de cuisine, un mode d'emploi supposent des approches variées, souples, adaptatives;
- que la grande variété d'écrits à laquelle notre vie sociale nous confronte peut s'organiser en différentes catégories à partir de caractéristiques qui dépendent étroitement de la situation de communication dans laquelle ils sont produits: par exemple, c'est parce que l'énonciateur d'un texte injonctif a pour but de faire agir son destinataire qu'il utilise généralement la forme verbale impérative pour s'adresser à lui. C'est aussi parce que son destinataire est un enfant qu'il choisira la forme familière de l'impératif et qu'il agrémentera son texte d'illustrations, etc;
- qu'il faut par conséquent pouvoir se représenter la situation de communication pour résoudre des problèmes de compréhension ou de production;
- que c'est en produisant que l'on parvient le mieux à extraire les éléments qui contribuent à assurer la compréhension d'un écrit;
- que c'est aussi en mettant en relation ses savoirs antérieurs (sa connaissance du sujet abordé, sa connaissance de la langue, etc) avec ce qui est perçu que l'on construit du sens;
- que c'est non seulement à partir d'indices verbaux, mais aussi à partir d'indices non verbaux (support, mise en page, caractères typographiques, etc) que la compréhension d'un écrit peut être réalisée;

- que sur la base de ces indices verbaux et non verbaux, on anticipe sur le sens, on élabore des hypothèses que l'on doit ensuite vérifier;
- que le déchiffrage n'est qu'une opération parmi d'autres pour accéder au sens;
- que la lecture à haute voix n'implique pas nécessairement la compréhension, que sa pratique n'a de sens que si elle s'actualise dans une situation de communication qui la rend pertinente.



En guise de conclusion, nous voyons que le non-spécialiste nous propose des représentations qui n'accordent à la lecture aucune autre fonction que celle d'apporter du plaisir ou d'enrichir les connaissances du lecteur, qui n'envisagent cette pratique que sous l'angle du déchiffrage et la présentent comme un savoir-faire global que l'on maîtrise une fois pour toutes. Autrement dit, nous constatons que la vision de l'acte de lire des futurs enseignants est vraiment trop simplifiée. Isoler une composante de l'acte de lire n'est pas opérationnel, enseigner à lire suppose, au contraire, la prise en compte de l'activité de lire dans sa globalité: toutes les activités de découverte du système écrit doivent être mises en relation, car l'apprentissage du langage écrit nécessite - rappelons-le une fois encore - la mise en place de stratégies diverses et complémentaires dont l'objectif est d'amener les enfants à devenir, non pas de bons *décodeurs*, mais de bons *producteurs de sens*, c'est-à-dire des élèves capables d'adopter des démarches de lecture flexibles et dynamiques.