

“Test Pisa¹: la contre-performance des Belges francophones en lecture”, “Les élèves francophones sont-ils si mauvais que cela en lecture?”, “Est-ce que les jeunes n’ont plus le goût de la lecture?” Ces quelques titres et questions trouvés dans différents journaux en 2019 illustrent le désarroi général, partagé tous les trois ans dans l’espace médiatique, lors de la publication des résultats des compétences en lecture des enquêtes PISA et ce constat: de nombreux jeunes sortent de l’école sans savoir suffisamment lire pour faire face aux nombreuses situations de lecture de nos sociétés, privés de l’écrit « comme outil de compréhension, de réflexion, d’analyse, de création et d’action »². Qu’est-ce qui empêche toute une frange de la population d’apprendre à lire, que ce soit à l’école ou dans nos espaces de formation ?³

Qu’est-ce qui empêche d’apprendre à lire ?

Aurélie Audemar Chargée d’appui pédagogique,
Lire et Écrire Communauté française

- 1 Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, études menées par l’OCDE dans 72 pays dits développés ou émergents auprès de jeunes de 15 ans sur leurs compétences en lecture, mathématiques et sciences. Voir: www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail_article&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=3066/
- 2 Catherine STERCQ, L’apprentissage de la lecture, une question de pédagogie, in *Journal de l’alpha*, n°162, Février 2008, pp.5-6 – www.lire-et-ecrire.be/ja162
- 3 Si vous souhaitez en savoir plus sur ce sujet et avoir des pistes de démarches, nous vous invitons à (re)lire les deux numéros du Journal de l’alpha consacré à la question de la lecture: n°155 www.lire-et-ecrire.be/ja155 et n°162 www.lire-et-ecrire.be/ja162

En s'appuyant sur des écrits d'André Ouzoulias, Jocelyne Giasson, Evelyne Charmeux et Jacques Bernardin sur les difficultés d'apprentissages, cet article en retire quelques éléments pouvant soutenir nos pratiques de formation en alphabétisation.

Qu'est-ce que lire ?

Le débat sur les difficultés en lecture peut très vite glisser vers des sentiers battus et peu porteurs pour les pédagogues, de type : la faute aux méthodes d'apprentissage (avec le combat réducteur de la syllabique contre la globale) ou aux smartphones (après avoir fait porter le chapeau à la télévision). Or ce qui nous intéresse ici est d'aborder les obstacles à surmonter pour devenir lecteur, c'est-à-dire les contenus nécessaires à l'apprentissage de la lecture : tout ce qui ne va pas de soi et doit être appris sans quoi certains apprentis lecteurs seront mis de côté et empêchés d'apprendre.

Prenons cet exemple tiré de l'ouvrage de référence de Jocelyne Giasson, la lecture, de la théorie à la pratique⁴. Lisez cette phrase :

Il étxxt xxx foxx xxx petixx fixxx xxx s'appxxxxt Axxx.

Vous avez réussi à la lire malgré la disparition de certaines lettres remplacées par des croix ? Vous avez peut-être même deviné de quel livre celle-ci est tirée ?

Pour lire la phrase ci-dessus, vous avez dû interpréter ce que vous voyez et pour cela, raisonner, formuler des hypothèses, les vérifier. Vous avez été capables de repérer des indices graphiques, sémantiques et syntaxiques (les majuscules, le point, la longueur des mots et leur place dans la phrase, leurs lettres finales...) parce que vous avez intégré toute une série de notions : l'arbitraire du signe linguistique (il ne ressemble pas à ce qu'il veut dire), la double articulation du langage (les signes - les lettres ou phonèmes - sont signifiants par leur nombre et leur ordre). Si vous avez reconnu d'où est tirée cette phrase, vous avez fait appel à vos connaissances du monde de l'écrit : le personnage d'Alice, de l'ouvrage « Alice au pays des merveilles ». Vous pouvez le situer dans les types d'écrit comme un ouvrage de fiction, un roman. Le « Il était une

4 Voir : Joselyne GIASSON, La lecture, de la théorie à la pratique, De Boeck Education, Collection Outils pour enseigner, 2013.

fois», vous fait dire que cet extrait se trouve au début de l'œuvre et est certainement une adaptation de l'original sous forme de conte.

Si vous étiez ce que Jacques Bernardin⁵ nomme «faibles lecteurs», vous auriez tenté de décoder tous les mots de la phrase pour la comprendre, vous auriez essayé de «lire» chacun d'eux dans une lecture linéaire et en vous concentrant sur le code graphophonologique. Puis, vous auriez cherché à en comprendre les idées. Or, vous êtes d'habiles lecteurs. Vous avez cherché du sens et non du son. Pour lire, vous avez utilisé vos yeux (et non votre bouche). Vous avez construit des relations logiques, vous vous êtes centrés sur l'interprétation du fond, vous n'avez pas hésité à opérer des retours en arrière, vous avez une capacité d'auto-contrôle de votre lecture. Vous savez que lire, c'est comprendre, «*c'est un processus actif et interactif entre un lecteur, un texte et un contexte, un processus de construction de sens et de communication*»⁶ et non une activité de déchiffrement de mots.

Que travailler en formation pour que les apprenants deviennent des lecteurs efficaces, qu'ils apprennent à construire du sens?

Pour dépasser les malentendus des non-lecteurs et faibles lecteurs face à l'apprentissage, Jacques Bernardin souligne l'importance de travailler à la fois sur les raisons de lire et d'apprendre ainsi que sur l'univers de l'écrit, de la lecture.

Les raisons de lire et d'apprendre : pourquoi lire ? Pourquoi apprendre à lire ?

Apprendre à lire englobe à la fois des enjeux identitaires, culturels et cognitifs. Comment oser, avoir confiance en soi, se sentir capable de passer d'une identité de non-lecteur à celle de lecteur ?

C'est, pour les apprenants, répondre à ces questions : « que pourrai-je faire quand je saurai lire ? que faut-il que je fasse pour savoir lire ? » et ce, dans l'objectif de pouvoir se projeter comme lecteur

5 Voir : Jacques BERNARDIN, Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires, De Boeck, Collection Point sur Pédagogie 2013.

6 Jocelyne GIASSON, op.cit., p.6.

dès le début de la formation, mettre des mots sur des changements possibles dans sa vie et dépasser une vision abstraite et hors de soi de ce que pourrait bien être « lire ». C'est, pour le formateur, à la fois faire émerger, être à l'écoute des représentations et pratiques des apprenants tout en proposant des activités qui ne se réduisent pas à des tâches faciles (ne faire que du connu, ce à quoi on est habitué) mais proposer des défis à relever.

Apprendre, c'est « transformer ce que l'on sait »⁷, comme le définit Evelyne Charmeux, ce qui signifie pour le formateur de partir des « savoirs déjà là » en observant ce que les apprenants font, leurs stratégies, ce qui les accroche. Il peut ainsi mesurer la distance entre ce que l'apprenant sait et devrait savoir pour réaliser ses projets de lecteurs afin de mettre en place des situations qui vont l'aider à transformer son savoir.

L'écrit : un nouveau monde, comment oser y entrer? Comment se lancer dans l'apprentissage et dépasser ses peurs?

Apprendre à lire est un apprentissage culturel et non une simple technique : entrer dans l'écrit est entrer dans un nouveau rapport au temps, à l'espace, à la culture... Un des obstacles majeurs à lever est donc celui de croire que l'écrit serait un simple transcodage de l'oral comme le souligne André Ouzoulias⁸. A l'écrit, on ne peut demander des éclaircissements à l'auteur qui n'a, lui, pas tenu compte des connaissances et des intérêts particuliers de chaque lecteur mais s'adresse à un auditoire général, contrairement à la communication orale où on s'adresse à un interlocuteur précis. Jacques Bernardin montre donc l'importance de rendre curieux en faisant explorer une diversité de documents à lire, en offrant des expériences de découverte du monde, en développant des questionnements pour

7 Evelyne CHARMEUX, Comment aider les adultes en difficulté de lecture et d'écriture à devenir des lecteurs efficaces?, in *Journal de l'alpha*, n°155, Novembre 2006, p.41. www.lire-et-ecrire.be/ja155

8 Voir : André OUZOULIAS, Les difficultés en lecture-écriture : et si on cherchait aussi à les prévenir?, in *Dialogue*, Hors-Série « Prendre le pouvoir sur l'écrit », Décembre 2011, pp. 17-23. www.gfen.asso.fr/fr/dialogue_hors_serie_prendre_pouvoir_sur_l_ecrit

mieux comprendre, s'émouvoir, s'amuser, s'informer... La lecture vient alors comme un appui à la recherche de réponses, de centres d'intérêts présents, nouveaux ou en construction des apprenants.

Comment apprendre? Comment faire pour que les apprenants développent leur autonomie intellectuelle indispensable à l'apprentissage en général et à la lecture en particulier? Pour ce faire, les dispositifs d'apprentissage s'inscrivent dans la pédagogie du projet et sont des espaces de réflexions individuelles et collectives où les apprenants expérimentent, cherchent, comparent, classent..., sont actifs et sortent de la dépendance à la réponse du « formateur » qui serait celui qui sait. Lire, c'est apprendre à explorer les textes, à choisir les détails pertinents pour en faire des indices, à interpréter ce qu'on voit, à construire ce qu'on ne voit pas, à imaginer. Comme le développe Véronique Leclercq⁹, lire c'est tisser différentes compétences. Toutes les pistes de travail proposées par Evelyne Charmeux¹⁰ et que nous avons reprises pour certaines ci-dessous vont dans ce sens.

L'univers de l'écrit, de la lecture : quelle est la nature de l'activité de lecture? Quelle est la logique du système de l'écrit en français?

Cette enseignante-chercheuse classe en trois catégories les obstacles à franchir, compétences indispensables pour devenir lecteur. Pour chacune de ces catégories, elle décrit des indicateurs (les savoirs nécessaires à l'acquisition de la compétence), les obstacles à franchir (ce qui peut empêcher l'apprentissage de ces savoirs) et les directions du travail (des pistes pédagogiques vers leur acquisition).

Les objets à lire peuvent paraître tous semblables pour celui qui ne sait pas lire. Et le lecteur en difficulté a tendance à sacraliser l'écrit, à l'envisager comme un monument inaccessible.

La première catégorie de compétences en lecture est celle d'orientation dans l'univers du lire/écrire, c'est-à-dire savoir

9 Véronique LECLERCQ, Face à l'illettrisme, Enseigner l'écrit à des adultes, ESF éditeur, 1999.

10 Voir: Evelyne CHARMEUX, Obstacles épistémologiques de la lecture, in Enseigner le français avec Evelyne Charmeux, l'apprentissage de la lecture, s.d. www.charmeux.fr/obstacleseπισt.html

reconnaitre les types d'écrits et leurs fonctions sociales courantes. Un apprentissage essentiel consiste à inviter les apprenants à en rencontrer une grande variété (courriers, contes, modes d'emploi, romans, règlements, poèmes, sms, journaux...) mais aussi d'en identifier au sein de la même catégorie. Cette découverte nécessite de les proposer dans leur globalité, de sorte à comprendre l'idée de cohérence de texte, compétence qui sera nécessaire en écriture. Si on décontextualise ce qui forme un tout, par exemple en lisant des extraits, hors des situations qui les rendent nécessaires, c'est-à-dire sans enjeux, on empêche à la fois de développer la connaissance des différents types d'écrits mais aussi leur compréhension. Les écrits sont toujours inscrits dans des situations, des moments de vie (cadre de formation, vie professionnelle, amicale, personnelle...). Apprendre à lire est donc aussi apprendre à distinguer les différents écrits et leurs fonctions, à en repérer les caractéristiques, à les catégoriser (par exemple ce qui relève du réel et de la fiction, du formel, de l'informel...). C'est aussi dépasser l'obstacle de la crainte de l'incompréhension de l'écrit qui serait « un langage compliqué » contrairement à l'oral. Pour s'ouvrir à d'autres manières de dire tout en s'y sentant légitime, il est important que les apprenants soient invités à rencontrer différents types de discours, des variations langagières, c'est-à-dire une variété de formulations sur un même sujet selon la situation et les destinataires de l'écrit.

Le lecteur en difficulté lit de manière uniforme et identique quel que soit le support. Il ne cherche rien de précis, accroche de l'information au hasard ; sans objectif, il se perd dans les détails, ne peut distinguer le superflu de l'essentiel. Faire rencontrer une variété d'écrits permettra également de développer les compétences sémiotiques (qui correspondent à la deuxième catégorie d'obstacles à franchir), de raisonnement, de formulation et de vérification d'hypothèses, indispensables pour devenir un lecteur efficace. Le travail en groupe favorise cet apprentissage du doute, de la remise en question de ses évidences. S'ils sont mis en posture d'explorateurs des écrits, les apprenants se mettent en recherche d'indices, de différences dans les mises en page, les mots, les lettres, les accents... Ils apprennent à observer, à mettre en relation les détails, les informations perçues, avant de les interpréter et de confronter leurs hypothèses.

Une des difficultés étant également l'idée reçue selon laquelle le sens d'un texte se limite au sens des mots qui le constituent, ils apprennent aussi à aller au-delà du texte, à inférer. C'est-à-dire à comprendre ce qui n'est pas dit mais accessible par le raisonnement, par exemple dans cette phrase: «Elle fut éblouie par les phares d'une voiture traversant le carrefour.» L'objet de l'inférence est ici le temps: on comprend qu'il fait nuit sans que ce soit écrit.

Un autre obstacle qui fut courant dans l'enseignement traditionnel: le déchiffrement lettre par lettre et la lecture mot à mot. Le lecteur lent n'utilise que les zones distinctes, entrecoupées de «blanc». Or, comme Danielle De Keyzer¹¹ le décrit: pour bien lire, il faut lier les mots qui apparaissent séparés. Le lecteur doit se donner des unités de sens pour avancer dans le texte. Or, la segmentation mise en relief à l'écrit, par les espaces est celle des mots et non des unités de sens. Pour comprendre que lire est lire par groupe de mots, l'apprenant a besoin d'écrire des textes et de les relire fréquemment. Le déchiffrement lettre par lettre est inadapté à l'orthographe du français. André Ouzoulias¹² explique ainsi que comprendre le système alphabétique ne suffit pas pour devenir un lecteur efficace: le français dispose de 133 graphèmes pour représenter 37 phonèmes dont 16 voyelles. Si on cherche à déchiffrer lettre par lettre de gauche à droite, sauf dans des phrases artificielles (Léa a lavé ...), on court à l'échec. «Apprendre à lire ou apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose», énonce Linnea Ehri¹³.

Voici un exemple donné par l'Association Française pour la Lecture. Lisez-le.

En tenue de tennis, enivrés par leur victoire, les joueurs reviennent de leur résidence du pentagone d'Agen. Des agents les convient à tempérer leur joie, mais l'un d'eux convient qu'elle est justifiée. Le pharmacien de Pont-Aven laisse ses clients pour les applaudir. Les étudiants en plein examen se précipitent à la fenêtre et les acclament bruyamment.

11 Danielle DE KEYZER est la spécialiste de la Méthode Naturelle de Lecture et d'écriture (MNLE). Vous trouverez un texte de présentation de Catherine Stercq sur la MNLE dans le *Journal de l'alpha* n°162, La lecture, reparlons-en!, 2008. www.lire-et-ecrire.be/ja162

12 André OUZOULIAS, op.cit.

13 Linnea EHRI, Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose, in *Rieben*, Fayol & Perfetti, 1997.

Observez : on trouve dans ce texte 21 fois « en ». Dans la majorité des cas, « en » ne se prononce pas [an] contrairement à ce qui est couramment enseigné.

Les compétences langagières, troisième catégorie d'obstacles selon Evelyne Charmeux, devront donc aussi être développées : c'est-à-dire donner à connaître la combinatoire (le code) et les spécificités de la langue écrite en français, notamment, en se construisant des règles de fonctionnement du système français des signes graphiques, des correspondances phonies-graphies et du rôle de l'orthographe via des activités de découverte.

Tout comme Danielle De Keyser, André Ouzoulias met en évidence le lien lecture-écriture et souligne l'importance de donner une place centrale à l'écriture de textes dès que possible : c'est en écrivant que l'on apprend à lire. L'écriture va permettre à l'apprenti lecteur de devenir efficace : c'est en créant des textes à partir de ses récits, en se mettant dans la position d'émetteur, de production d'écrits que l'on va éclairer l'activité du lecteur. Il insiste sur ce fait : il n'y a pas de lecture habile sans connaissance orthographique, elle est indispensable pour accéder au sens en français. En situation de lecture courante, le lettré ne décode pratiquement jamais les mots écrits. Il les reconnaît directement grâce à ses connaissances en orthographe lexicale et syntaxique. *« La lecture et l'écriture sont deux faces d'un même acte de communication, deux compétences différentes et solidaires à acquérir comme un tout. »*¹⁴ Ce qui met en difficulté est de séparer en faisant d'abord un travail sur le code graphophonologique puis sur l'orthographe. Dans un travail d'écriture/lecture, il ne s'agit pas de laisser inventer l'orthographe mais d'outiller l'apprenant : d'étayer ses productions, de donner des outils d'autonomie.

« Texte veut dire Tissu ; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous accentuons maintenant, dans

14 Balises pour l'alphabétisation populaire, comprendre, réfléchir et agir le monde, Cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, décembre 2017, p.109. www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire

le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel; perdu dans ce tissu – cette texture – le sujet s'y défait, telle une araignée qui se dissoudrait elle-même dans les sécrétions constructives de sa toile.»

Roland Barthes, *Le Plaisir du texte*, 1973, pp. 100-101

Glossaire¹⁵:

Phonème: un phonème est une unité sonore qui permet des distinctions sémantiques. «*Dans le mot sol, il y a trois phonèmes: [s], [ɔ], [l]. Aucun de ces sons n'est décomposable en unités plus petites. De plus ces sons sont distinctifs car ils s'opposent à d'autres sons. Par exemple, la distinction entre les mots sol et vol repose sur la différence entre les phonèmes [s] et [v]* ¹⁶»

Le concept de phonème est donc propre à la langue orale.

Graphème: on appelle «graphème» une lettre ou une suite de lettres correspondant à un phonème. Par exemple les graphèmes o, au, eau, ô, hau traduisent le phonème [o]. Les concepts de lettre et de graphème ne sont donc pas synonymes car un graphème peut comprendre plusieurs lettres. Le concept de graphème est propre à la langue écrite.

Correspondance graphophonologique, correspondance graphème-phonème, relation lettre-son: ces trois expressions renvoient toutes à la façon dont se prononce un graphème dans un mot.



15 Tiré de Jocelyne GIASSON, op.cit.

16 Suzanne G. CHARTRAND, Denis AUBIN, Raymond BLAIN, Claude SIMARD, avec la collaboration de François MAURIN, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, GRAFICOR 1999, p.9.