



## Apprendre à lire entre les lignes ... Rencontre avec Dominique Lafontaine

### Qui est Dominique Lafontaine ?



Dominique Lafontaine est chercheuse au Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique, du professeur M. Crahay, et chargée de cours adjointe à l'Université de Liège. Elle est connue pour ses nombreuses recherches et publications liées à l'apprentissage de la langue maternelle, et de la lecture en particulier. Depuis le début des années 90, elle s'est largement impliquée dans des recherches internationales portant sur l'évaluation des acquis des élèves. Ainsi, sur le plan national, elle a été impliquée dans de nombreux travaux touchant au pilotage et/ou à l'évaluation du système éducatif et à la didactique de la langue maternelle. Elle a notamment participé à la radioscopie de l'enseignement organisée en 1991 et à l'évaluation de la politique des zones d'éducation prioritaire. Depuis 1994, elle a assumé la responsabilité scientifique, pour le domaine du français, des épreuves d'évaluation externe organisées annuellement par le Service de Pilotage du Ministère de la Communauté

française. Dans ce cadre, elle a développé plusieurs tests en lecture pour des niveaux allant de la 3<sup>e</sup> année primaire à la 5<sup>e</sup> année secondaire, analysé les résultats et rédigé des pistes didactiques destinées à remédier aux difficultés constatées.

Depuis 1999, elle assume le rôle de coordination pour le PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) dirigé par l'Ocdé. A ce titre, elle est aussi membre du groupe international d'experts en lecture qui accompagne la mise en oeuvre de ce projet international impliquant plus de 40 pays.

Nous l'avons rencontrée dans son bureau du Sart Tilman, où elle nous a accueillis afin de nous faire part de ses réponses aux questions qui ouvrent ce chantier didactique.

**Lorsqu'on les interroge sur les raisons des difficultés de compréhension en lecture rencontrées chez les jeunes de 15 ans, beaucoup d'enseignants invoquent l'omniprésence des images et du multimédia (TV, internet, jeux vidéos) dans les loisirs de leurs élèves. La société de l'image n'explique-t-elle pas, du moins partiellement, les piètres performances de lecteur constatées par l'enquête PISA chez nos adolescents ?**

Que ce soit l'enquête PISA ou toute autre enquête réalisée à l'échelle internationale ou encore les épreuves externes en Communauté française, celles-ci témoignent des difficultés de nos élèves en lecture. Est-ce un problème lié à notre société ? Je crois que les explications qui renvoient à la société d'aujourd'hui sont des explications trop vagues, trop générales.

En effet, tous les adolescents de 15 ans du monde occidental vivent dans une société de l'image, entourés de jeux vidéos, télévisions et ordinateurs, et pourtant, il y a des différences importantes au niveau des performances en fonction des pays. Pourquoi la société de l'image aurait-elle plus d'effets dévastateurs chez nous, plus d'effets négatifs en Communauté française qu'en Flandre par exemple ?

Cependant, on peut peut-être trouver une explication dans la société de l'image (multimédias, jeux vidéos,...) pour comprendre les différences importantes de résultats entre les garçons et les filles et cela dans la majorité des pays concernés par l'enquête. Cela tient probablement aux loisirs, les garçons étant plus utilisateurs ou consommateurs de jeux vidéos que les filles. La lecture pour ceux-ci est alors nettement moins présente dans le cadre des loisirs. Il existe un réel clivage à ce niveau.

**Les difficultés de compréhension rencontrées chez les enfants ne s'expliquent-elles pas par le fait qu'ils « survolent » ce qu'ils lisent ? Aujourd'hui, tout doit aller vite... vite ! Or lire, c'est justement prendre du temps pour élaborer du sens et établir des liens : la lecture, c'est « lent » (par contraste avec la TV et le multimédia, qui sont des médias « rapides », ... ) !**

Comme je le disais cette problématique n'est pas particulière à notre Communauté française. On peut dès lors supposer que l'école, dans les pays dont les élèves ont de meilleures performances, compense cette tendance en proposant aux élèves des activités qui développent des stratégies spécifiques à la compréhension en lecture.

**Développe-t-on suffisamment d'activités de compréhension au cycle 2 ? Ne va-t-on pas trop vite vers des apprentissages formels dans les « petites » classes ?**

Si je ne dispose pas d'enquête récente à ce propos, je sais que par le passé, certains chercheurs avaient mis en relation les difficultés de compréhension et le manque d'activités centrées sur celle-ci. Il y a dix ans, une étude<sup>1</sup> démontrait que les activités centrées sur la compréhension en lecture diminuaient au fur et à mesure des années de l'école primaire, et cela de manière significative dès la deuxième primaire tandis qu'à l'inverse, les activités de type formel allaient crescendo.

Maintenant, il faut être prudent. Je pense qu'il y a une certaine évolution ... mais peut-être pas une évolution certaine. On doit se poser la question de la formation initiale : les jeunes enseignants sont-ils outillés pour développer la compréhension en lecture ? Les socles et les programmes ont indiqué la voie mais cela n'est pas suffisant.

Au travers de mon expérience personnelle de parent, qui est donc une expérience limitée, il me semble que la tendance reste celle-ci : en général, on propose très peu d'apprentissages centrés sur l'écrit -que ce soit la lecture ou l'écriture- et beaucoup d'apprentissages formels. Il me semble que l'équilibre n'est pas judicieux. Car, non seulement ces apprentissages formels mobilisent beaucoup de temps mais, de plus, ils ne sont pas rentables : même les « bons » élèves qui sortent des écoles primaires ont des connaissances approximatives dans ce domaine et pourtant ils ont vécu tant d'activités « formelles » centrées sur le code : orthographe, conjugaison...

Dès lors, il est sans doute vrai, comme le suggère la question, que l'on commence les apprentissages formels trop tôt. On voit dans chaque classe les mêmes apprentissages qui se

---

<sup>1</sup> Anne Sacré, Comment les enseignants du primaire organisent-ils le temps dont ils disposent ? Contenus et temps d'enseignement. Université de Liège, mémoire inédit, 1992.

répètent d'année en année, et cela sans résultats ... et les enseignants du secondaire recommencent... Il y a certainement autre chose à faire : que d'énergie gaspillée !

**A l'école, les enfants ne travaillent-ils pas trop souvent sur des messages où tout est explicite, « décodé » ? Ne leur mâche-t-on pas trop la besogne dès le plus jeune âge ? Par ailleurs, ne les enferme-t-on pas toujours dans le même type de questionnement ? ... dans le même type de textes ?**

**Enfin, y a-t-il de « bons » textes (... de meilleurs textes que d'autres) pour apprendre aux enfants à construire des inférences ?**

Je ne crois pas que ce soit un problème de support. Il existe peu de textes dans notre environnement qui soient totalement « explicites » ; au contraire, nous sommes entourés d'écrits qui nécessitent de lire entre les lignes, ou en d'autres termes, d'élaborer des inférences. Le risque est plus grand dans certains pays où l'apprentissage de la lecture se fonde quasi exclusivement sur des manuels scolaires où les textes sont réécrits, simplifiés, épurés de leur présentation initiale ...

Par contre, ce qui est évident c'est que certains textes sollicitent l'inférence plus que d'autres. Pour l'école primaire, je pense qu'actuellement, il existe beaucoup de bons textes utilisables. La littérature de jeunesse actuelle est de grande qualité et propose ce qu'on appelle des textes « résistants », nécessitant l'inférence.

Cela dit, c'est le travail proposé sur ces textes qui doit développer ces processus de compréhension. En effet, sur un support riche, on peut poser aux élèves des questions ne demandant qu'une compréhension littérale, allant jusqu'au détail particulièrement insignifiant et louper toute la démarche d'émission d'hypothèses, de vérification, de comparaison, de construction de sens...

Au niveau des types de textes : si la narration favorise fortement les inférences et est bien représentée dans les classes, les textes informatifs, les publicités,... doivent également être proposés car ils permettent de développer, eux aussi, l'élaboration d'inférences.

**Les enfants ne comprennent plus ce qu'ils lisent (certains enfants « buttent » sur presque chacun des mots du texte) ! Dans les classes des cycles 3 et 4, ne devrions-nous pas revenir aux leçons de « lecture mentale » (lecture du texte + questionnaire de compréhension + explication du vocabulaire) ?**

Traditionnellement, les seules activités de lecture proposées à partir de la troisième primaire étaient limitées aux lectures silencieuses. Pour moi, ces activités, même quand elles proposent des questions intéressantes, restent des activités d'évaluation et non des activités d'apprentissage. En général, le feed-back est très rudimentaire : c'est la note ou une petite phrase. Il y a rarement une discussion pour justifier les réponses proposées, ou un échange sur les difficultés rencontrées.

Si l'on veut partir de ce qui se fait dans les écoles, on peut garder ces supports, mais commencer par varier les questions. Certaines questions nécessiteront des réponses littérales, d'autres des réponses inférentielles. Il faut apprendre aux élèves – mais peut-être aussi aux enseignants – l'existence des différents types de questions, accepter que les réponses ne se trouvent pas toujours dans le texte...

Et puis... parler, échanger, discuter ! Il faut sortir la compréhension en lecture du monde du silence. Les enfants doivent apprendre à confronter leur interprétation à celle des autres, ils doivent pouvoir parler des démarches qu'ils mettent en place pour comprendre. Il faut également sortir de cette idée que « c'est correct ou pas correct ». On doit solliciter des

échanges qui font apparaître plusieurs compréhensions possibles en fonction des indices perçus. Bien sûr, cela ne signifie pas qu'on peut faire dire n'importe quoi au texte (cela dépend du type de texte).

Je crois que ces discussions autour des lectures constituent une réponse méthodologique intéressante au problème de la motivation en lecture. De nombreux jeunes ne sont pas motivés par la lecture. Des interactions sociales autour de l'écrit peuvent les amener à changer cette attitude. Découvrir le plaisir que leurs camarades ou l'enseignant trouvent dans la lecture, cela peut être source de contagion pour les élèves démotivés en lecture. C'est le « lire ensemble » qui peut être facteur de motivation pour certains... Cela doit donc s'organiser en classe. Ici encore, on se trouve confronté à un problème de formation des enseignants mais également de leur relation personnelle à la lecture.

### **Peut-on établir un lien entre la méthode d'apprentissage de la lecture suivie en 1<sup>e</sup> année et les difficultés de compréhension rencontrées par la suite ?**

C'est une question délicate. Je pense que lier la méthode d'apprentissage à la lecture aux difficultés rencontrées par les élèves testés dans le cadre de PISA ne me paraît pas une explication plausible pour justifier les lacunes.

Tout d'abord, c'est loin (de 6 ans à 15 ans) .Il faut plutôt se poser la question de ce que l'on a fait depuis la maternelle jusqu'à 15 ans pour développer la compréhension en lecture. De plus, dans ce domaine, il me semble que depuis longtemps déjà, peu nombreux sont les enseignants qui appliquent en première année **une** seule méthode. Ils combinent des éléments de plusieurs « méthodes », en associant ce qui leur semble pertinent. Une enquête approfondie de ces pratiques d'enseignement est actuellement en cours au Service de pédagogie expérimentale.

Dès lors, il est réducteur, comme certains le font, d'incriminer, pour expliquer les difficultés de compréhension, la méthode globale qui serait soi-disant appliquée partout. Par contre, il faut travailler **tous** les aspects de la lecture en proposant **des** activités d'apprentissage. Rappelons aussi qu'en 90-91 -soit bien avant PISA- on avait testé deux populations d'élèves d'âges différents : un groupe d'élèves de 10 ans dont les résultats étaient proches de la moyenne internationale et donc beaucoup plus satisfaisants, et un groupe d'élèves de 14 ans chez qui l'enquête révélait davantage de difficultés, et dont les résultats étaient proches de ceux révélés par PISA, dix ans plus tard. Pour expliquer les difficultés rencontrées, d'autres facteurs sont en jeu que le type de méthode utilisé en 1<sup>re</sup> année pour apprendre à lire...

### **Certains enfants, pourtant perçus comme « bons » lecteurs (qui déchiffrent sans problème et lisent avec intonation) ne comprennent pourtant pas ce qu'ils lisent ! Comment l'expliquer ?**

Des recherches menées en France démontrent qu'effectivement, il existe des enfants « bons déchiffreurs » et « mauvais compreneurs ». On trouve par contre moins d'enfants « bons compreneurs » qui seraient « mauvais déchiffreurs ».

Ce phénomène est, peut-être, lui lié à la méthode d'apprentissage, qui mettrait trop l'accent sur le déchiffrage en perdant de vue qu'on lit pour comprendre. Un certain malentendu peut s'installer chez des apprenants confrontés à des méthodes ne se préoccupant pas du tout du sens.

## **La lecture de consignes pose vraiment problème : pourquoi ? Quels sont les facteurs en jeu ?**

Je pense que le problème de la lecture de consignes est un problème beaucoup plus complexe qu'on ne le croit et qu'il n'est probablement pas lié uniquement au problème de la lecture. En effet, il me semble que le problème principal concerne une fois encore la motivation à effectuer des tâches dont les élèves ne voient pas le sens. Cela relève de leur compréhension du monde scolaire. Pourquoi suis-je à l'école ? Comment fonctionne l'école ? Ce que l'on me demande a-t-il du sens ? Peu d'élèves prennent pour acquis que la consigne a nécessairement du sens. Et donc, si la consigne est absurde et que pour eux l'école est absurde, cela ne les gêne pas de faire n'importe quoi !

Le problème des consignes est un problème qui préoccupe fortement -et à juste titre!- les enseignants. Effectivement, je crois que beaucoup d'élèves sont confrontés à cette difficulté qui n'est pas un problème spécifique de l'apprentissage de la lecture mais un problème plus vaste de représentation du monde scolaire.

## **On admet souvent que l'école a pour mission, entre autres, de donner aux enfants le goût de lire ... Mais qu'est-ce qu'aimer lire ?**

Dans les différents profils de lecteurs identifiés lors de l'enquête PISA, on a identifié un type de lecteurs qui lisaient d'autres écrits que des romans, c'est-à-dire des bandes dessinées, des textes documentaires.... Ceux-ci obtenaient des résultats aussi performants que les lecteurs fortement investis dans la lecture d'œuvres de fiction.

Ceci nous ramène, une fois de plus, à cette fameuse motivation à lire : il est essentiel de reconnaître la légitimité d'autres lectures que la seule lecture de romans et de textes narratifs. Cela me paraît capital, en particulier, par rapport au groupe des garçons dont on voit bien que certains lisent beaucoup de bandes dessinées et de documentaires et assez peu de livres de fiction. Et l'on peut être aussi un bon lecteur en ayant ce type de lectures !

A ce niveau, l'école doit être attentive au message qu'elle envoie. Cela me rappelle une anecdote personnelle. Mon fils se percevait comme un non-lecteur, parce qu'il ne lisait pas ou guère d'ouvrages de fiction (contes, récits, romans...) Or, il était passionné d'Histoire et lisait régulièrement des ouvrages documentaires à ce sujet. Il lisait, donc, mais se percevait comme non lecteur, car l'image du lecteur qu'il s'était construite, sans doute façonnée par l'école, était qu'être lecteur, c'était lire des romans. Cette perception de soi comme lecteur est capitale pour la motivation à lire, il faut donc être très attentif aux images de la lecture.

Au-delà de cette anecdote, la féminisation du métier d'enseignants nécessite également de soulever la question des lectures proposées, et plus particulièrement dans le secondaire. Les femmes -et on sait qu'elles sont nombreuses dans le monde de l'école- étant plus attirées par les romans, ont sans doute tendance à proposer davantage la lecture de fictions, et donc à renforcer ce stéréotype du bon lecteur dans lequel les garçons se retrouvent plus difficilement. Par ailleurs, quand dans certaines classes, apparaissent d'autres possibilités de lectures comme des bandes dessinées ou des livres documentaires, les enseignants sont souvent moins attentifs à la qualité de ces écrits. C'est un début et cela montre une volonté d'ouverture à d'autres genres littéraires, mais il faudrait également affiner les critères de sélection de ce type d'écrits, à l'image de ceux repris pour sélectionner les romans proposés aux élèves. Je crois que le problème est plus important en secondaire et cela à cause du découpage des disciplines. Il me semble important de rappeler à ce niveau l'influence de l'image de soi qu'a l'apprenant sur le développement de ses capacités de lecteur. Au départ, quasi tous les enfants sont motivés par la lecture, aiment qu'on leur lise des livres. L'échec face à l'apprentissage de la

lecture, les difficultés rencontrées amènent certains enfants à se concevoir comme des mauvais lecteurs et la démotivation s'installe.

### **Pour apprendre à inférer, que faire de plus que de poser des questions intéressantes sur un texte ?**

En résumé, au niveau de l'inférence, je crois qu'il y a un double travail d'apprentissage à mener avec l'enfant.

D'une part, développer **une posture intellectuelle** : face à tout écrit, il faut inférer, dépasser la compréhension littérale. La lecture d'albums, les séances de lectures collectives (où l'on confronte les points de vue personnels suite à la lecture d'un même texte), le questionnement de texte... encouragent cela.

D'autre part, se forger **un « outillage » pour inférer**.

Car, si je sais que je dois inférer, je dois également savoir comment inférer. Aussi, tout le travail sur les pronoms, les mots logiques, les connecteurs... bref, tout le travail effectué au niveau linguistique contribue également à la construction de la compréhension en lecture.

Dans l'enseignement des stratégies de compréhension, on insiste sur le fait qu'il existe différentes « couches » de sens dans un texte. On pose des questions, on voit où se trouve la réponse et ce qu'il a fallu faire pour la découvrir. De la sorte, on parvient à distinguer le sens

littéral, le sens inférentiel et un autre sens, le sens personnel, c'est-à-dire ce qui est de l'ordre des réactions : les émotions, j'aime, je n'aime pas

pourquoi, ce que cela évoque comme souvenir... A côté du travail sur la compréhension du texte, on doit donc également laisser un « espace cadré » pour l'expression du sens personnel.

Et cela non plus, ce n'est pas encore très présent dans nos classes.



---

*Liège, le 18 mars 2004*