

L'apprentissage de la lecture en Europe

Marie-Claire Nyssen
Université de Liège, Belgique

Dans le courant du dernier trimestre 2001, paraîtra aux Presses Universitaires du Mirail (Toulouse) une étude commanditée par la Commission européenne : L'apprentissage de la lecture en Europe, de Marie-Claire Nyssen, Serge Terwagne et Anne Godenir. Il s'agit d'un livre qui vise à stimuler une réflexion sans frontières sur l'enseignement de la lecture, thème oh combien crucial pour l'évolution des systèmes éducatifs en Europe. Il rassemble à la fois une synthèse des résultats des principaux courants de recherche scientifique sur l'apprentissage initial de la lecture et une analyse comparative des programmes d'enseignement élaborés par les autorités éducatives des différents Etats membres.



Voyage à brobdingnag (ill. Grandville)

Durant tout le 20^e siècle, l'enseignement de la lecture a fait l'objet d'innovations, de recherches et de débats souvent passionnés. A l'aube du nouveau millénaire, la question de l'amélioration des compétences en lecture, tant des élèves que des adultes, reste posée. L'accroissement constant des exigences sociales en cette matière est tel que la capacité de « décoder », autrefois fonctionnelle lorsque la plupart des lectures se faisaient à voix haute, s'avère aujourd'hui totalement insuffisante. L'adaptation des objectifs d'apprentissage à cette demande sociale est une contrainte à laquelle les États membres de l'Union européenne doivent régulièrement faire face.

Consciente de l'enjeu, la Commission européenne a décidé d'entreprendre en 1996 une étude sur le thème de la lecture afin de mieux cerner la situation de cet apprentissage dans les différents pays de l'Union européenne. Étant donné l'étendue et la complexité du sujet, il a été décidé de centrer l'étude sur l'enseignement initial de la lecture, dans l'éducation préscolaire et durant les premières années de

l'éducation obligatoire. L'étude comprend deux parties : d'une part, une revue de la littérature scientifique internationale visant à dégager des implications concrètes pour l'enseignement; d'autre part, une analyse des programmes d'enseignement publiés par les autorités éducatives dans les quinze États membres de l'union européenne. Ces deux parties ont été soumises aux commentaires critiques d'un groupe d'experts nationaux de chaque pays de l'Union européenne et revues en tenant compte de ces commentaires.

1. Etat de la recherche dans les différents États membres

Plusieurs thèmes ont été abordés au travers de ce relevé de la littérature scientifique, réalisé par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.

1.1. Comment les enfants apprennent-ils à lire?

Dans le domaine des modèles d'acquisition de la lecture, on trouve deux types de modèles :

- D'une part il existe les modèles développementaux traditionnels. D'origine américaine pour la plupart, ces modèles ont également été développés au Royaume-Uni, dans les pays scandinaves et en Autriche. Sur la base d'observations d'enfants qui apprennent à lire, ils ont établi une progression en quelques grands stades. Ces stades varient cependant selon le type d'orthographe en présence. Dans les premières phases d'apprentissage de la langue allemande, le haut degré de transparence de l'orthographe favorise l'utilisation de la conversion graphème-phonème dès le début de l'apprentissage tandis que pour des orthographe moins transparentes comme l'anglais, l'utilisation de cette conversion est moins aisée et la reconnaissance visuelle directe est davantage utilisée par les enfants. Dans les phases ultérieures de la lecture, quand le but est de lire vite pour

comprendre (*fast reading for meaning*), ces différences entre les stratégies de lecture des élèves allemands et anglais diminuent.

- D'autre part, on trouve des modèles qui soulignent les différences entre enfants observés au sein d'une classe : différences dans le rythme d'apprentissage, différences dans le recours à l'une ou l'autre stratégie de lecture que ce soit le déchiffrage, la mémorisation de mots entiers ou l'utilisation du contexte. Ces **modèles différentiels** d'acquisition de la lecture, ont trouvé un développement dans les pays francophones comme la Belgique et la France et dans les pays latins comme le Portugal et l'Italie. Ils orientent la réflexion pédagogique vers la prise en compte des différences individuelles à l'intérieur de la classe.

1.2. Quelles sont les connaissances et représentations des enfants en matière de lecture ?

- La **psycholinguistique** nous apporte un éclairage quant aux connaissances qu'ont les enfants de l'organisation du langage écrit. Ces études très spécifiques mettent en évidence les savoirs et représentations des enfants sur le système écrit avant leur entrée à l'école et au début de l'apprentissage. Elles montrent combien ces représentations sont éloignées de celles de l'adulte lecteur (et peuvent donc interférer avec l'enseignement mis en place), combien la conscience du fonctionnement de l'écrit et des processus de lecture est fondamentale. En même temps, elles soulignent l'importance des différences individuelles au début et en cours de scolarité obligatoire. Ces recherches, d'origine latino-américaine sont surtout caractéristiques des pays francophones et latins.
- D'autres travaux, de type **cognitif** ont étudié plus précisément dans quelle mesure la prise de conscience du principe phonologique du langage oral était importante dans l'apprentissage du langage écrit et plus précisément dans l'acquisition

du principe alphabétique. On retrouve ce thème de recherche dans la plupart des pays européens. Si, pour certains auteurs, cette capacité à manipuler les unités phonémiques de la parole est une conséquence de l'acquisition de la lecture, d'autres tentent d'étayer l'hypothèse d'une relation plutôt causale : les problèmes de conscience phonologique seraient la cause des problèmes d'apprentissage de la lecture. Certains chercheurs n'hésitent pas à recommander un entraînement à cette habileté pour augmenter les compétences des enfants pour autant qu'il soit intégré à l'apprentissage de la lecture.

- L'apport de la **psychologie sociale** permet de souligner les différences relatives aux connaissances qu'ont les enfants à propos des fonctions de la lecture. A l'entrée de la première année de l'enseignement primaire, les enfants n'ont pas forcément une idée très claire de ce que lire signifie et à quoi cela peut servir. Certains d'entre eux ont vu leurs parents ou d'autres personnes occupés avec un livre, un journal, un magazine et ont probablement, à partir de ce vécu, développé des idées sur le contenu et la fonction des livres et des autres écrits. Mais pour la plupart, c'est à l'occasion des premières leçons de lecture que l'enfant va non seulement se forger une représentation sur le processus de lecture, sur la façon de lire, mais aussi se construire une idée sur les fonctions que l'écrit peut remplir. Ce thème de recherche a trouvé écho en Belgique, en Grèce, en France, en Irlande, en Suède et au Royaume Uni. Les conclusions vont toutes dans le même sens : diversifier les occasions de prendre conscience de la fonction et du fonctionnement de la lecture, avant et pendant l'apprentissage de la lecture.

1.3. Comment prendre en compte les différences individuelles ?

La reconnaissance de différences individuelles dans l'apprentissage - différences dans les représentations des rapports entre le langage

oral et le langage écrit, différences dans les capacités liées à la segmentation des mots en phonèmes, différences dans les conceptions mêmes des fonctions de la lecture et de la nature de son apprentissage - a conduit les chercheurs à s'intéresser aux moyens de les gérer notamment par l'intermédiaire de l'organisation de la classe. Deux options existent :

- La première est représentée par les recherches portant sur **l'enseignement stratégique et l'apprentissage coopératif**, actuellement focalisées sur les niveaux moyen et supérieur de l'enseignement primaire. Elles concernent seulement quelques pays. Le développement de ce type de recherches reste américain et canadien. L'apprentissage coopératif commence toutefois à être étudié au niveau de l'enseignement initial au travers de recherches sur les "conflits socio-cognitifs", par exemple au Portugal ou encore en Italie.
- La deuxième option reprend les recherches portant sur la constitution de groupes d'aptitudes. Ce mouvement de recherche qui est essentiellement américain reste focalisé sur les années d'études qui suivent l'apprentissage initial de la lecture.

2. Analyse des contenus d'enseignement définis dans les programmes

L'analyse des programmes d'enseignement a été confiée à l'unité européenne EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation dans la Communauté européenne. Cette analyse présente pour chaque pays de l'Union européenne une section nationale qui synthétise les contenus d'enseignement, les critères d'évaluation, les moyens de prise en compte des différences individuelles ou encore le matériel et les méthodes d'enseignement tels qu'ils sont recommandés dans les textes officiels. Ces descriptions nationales étaient une analyse comparative qui porte sur l'étendue et le degré de précision des recommandations et établit les liens avec la revue de la littérature scientifique.

2.1. Contenu des documents analysés

Les dénominations des documents analysés ne donnent guère d'indications sur leur contenu. Selon les pays, ces documents peuvent en effet inclure les objectifs de l'enseignement, les contenus d'enseignements, les critères d'évaluation et des recommandations diverses, qui concernent la gestion des différences individuelles, le choix de matériel ou les procédures d'enseignement. Rares sont les pays qui formulent des instructions pour tous ces paramètres à la fois. En général, les documents analysés définissent les objectifs de l'enseignement de la lecture. Certains textes se focalisent sur les contenus d'enseignement, c'est-à-dire les éléments de la matière que les élèves doivent apprendre. Parmi ceux-ci quelques-uns indiquent en plus, par des exemples ou par l'édition de manuels, la manière

d'enseigner et ils définissent ainsi les méthodes et le matériel. D'autres, souvent les plus récents, proposent des compétences à acquérir laissant aux enseignants et aux écoles le soin de choisir les contenus, les objectifs, les méthodes et les procédures pour les différentes années d'études.

2.2. Comparaison des contenus d'enseignement

A partir d'une grille de lecture construite sur la base de la littérature scientifique, les différents contenus d'enseignement repris dans les programmes ont été classés en deux grandes catégories : les *acquisitions techniques* et les *stratégies de lecture*. Ces deux catégories sont elles-mêmes scindées en plusieurs sous-catégories. La première catégorie rassemble les acquisitions préparatoires à la lecture, réalisées sur le langage oral ou graphique (la conscience phonologique tombe dans cette catégorie) ; les

acquisitions réali-sées sur des unités non signifi-catives du langage écrit (des lettres ou syllabes isolées) et les acquisitions réalisées sur les unités signifi-catives (les mots ou les phrases).

La seconde catégorie rassemble les stratégies centrées sur l'utilisation des conversions grapho-phonétiques c'est-à-dire, selon une expression courante, le déchiffrage ; les stratégies de reconnaissance visuelle de mots entiers ; les stratégies de recherche de sens (utilisation des connaissances contextuelles, syntaxiques, sémantiques).

Une dernière catégorie a été ajoutée pour rendre compte d'indications éventuelles sur l'utilisation des diverses stratégies. Le tableau 1 présente le détail de l'analyse pays par pays. Les chiffres correspondent aux âges auxquels les contenus d'enseignement sont recommandés.

Tableau 1 : ventilation des contenus d'enseignement par pays (les chiffres se réfèrent aux âges auxquels ces contenus correspondent ; PP signifie que les contenus figurent dans les programmes de l'enseignement pré-primaire).

	Acquisitions techniques			Stratégies de lecture			
	Support autre qu'écrit	Unités non significatives	Unités significatives	Reconnaissance de mots entiers	Décodage	Recherche de sens	Intégration des stratégies
Belgique -fr		6-8		6-8 PP	6-8	6-8 PP	
Belgique -nl	PP	6/7	6/7 PP	6	6/7	6-12 PP	
Danemark		7		7	7	7	7
Allemagne 1	6/7	6/7	6/7	6/7	6/7		
Allemagne 2	6/7	6/7	6/7		6/7		
Grèce	6	6	6/7	6	6	6/7	
Espagne		6-8	6-8 PP	PP	6	6-8 PP	
France	PP	PP	PP	6-8 PP	6-8	6-8 PP	
Irlande	5		6	5	6		
Luxembourg	6/7	6/7	6/7		6/7	6/7	
Autriche	6	6	6		6		
Portugal			6-9			6-9	
Royaume A/G	5-7	5-7 PP	5-7	5-7	5-7	5-7	5-7
- Uni : I.N	5-7	5-7 PP	5-7	5-7	5-7	5-7	5-7
Ec.	5-7 PP	PP			5-7	5-7	

Commençons avec le *décodage* qui est présent pratiquement dans tous les programmes d'études. Dans quelques *Länder* allemand et en Autriche, les programmes d'enseignement recommandent essentiellement cette stratégie et développent très nettement les acquisitions techniques qui y sont associées. Dans les autres *Länder* allemands, les documents mentionnent en outre la *reconnaissance visuelle* de mots entiers. Le document irlandais présente un

profil similaire : la reconnaissance de mots entiers est recommandée pour les plus jeunes enfants. En Espagne, au Luxembourg et en Ecosse, des *stratégies de recherche de sens* (anticipation, utilisation du contexte) sont combinées avec le décodage. La reconnaissance de mots entiers est également présente dans les instructions officielles espagnoles pour l'enseignement pré-primaire.

Tous les autres documents recom-

mandent le décodage, la reconnaissance de mots entiers et les stratégies de recherche de sens. Toutefois, en Grèce, elles apparaissent séquentiellement : après une première étape durant laquelle la reconnaissance visuelle et les stratégies de recherche de sens sont développées, l'accent est mis sur le décodage. Les stratégies de recherche de sens sont réintégrées dans une troisième étape. Les autres documents n'indiquent pas si ces stratégies doivent être présentées

dans un ordre particulier.

Dans tous ces documents, le décodage, la reconnaissance de mots entiers et les stratégies de recherche de sens apparaissent simplement comme des contenus d'enseignement juxtaposés. Seuls trois documents les identifient explicitement comme des stratégies et présentent des indications visant leur intégration. Au Danemark, le programme d'études demande à l'enseignant d'identifier les stratégies utilisées par les élèves qui ont des difficultés en lecture et de les amener à utiliser de manière flexible d'autres stratégies. Les documents élaborés pour l'Angleterre et le pays de Galles ainsi que celui d'Irlande du Nord mentionnent les différentes approches et fournissent des conseils pour développer le *monitoring* de la lecture : relire le passage, aller voir au-delà du passage qui pose problème, garder à l'esprit l'ensemble du passage comme moyen de vérification, etc.

2.3. Liens entre résultats de la recherche et instructions officielles

Dans quelle mesure, les concepteurs des programmes d'enseignement s'inspirent-ils des résultats de la recherche ? A partir des programmes d'études les plus récents, on peut tenter d'établir l'influence du débat scientifique sur les concepteurs de programmes d'enseignement. La situation la plus claire est celle du Danemark où les références scientifiques sont clairement développées et expliquées dans un document publié par le ministère. On y relève notamment une synthèse des travaux anglo-saxons sur les aspects développementaux de l'apprentissage de la lecture. En Angleterre et au pays de Galles, on trouve dans le programme d'études des indications sur l'utilisation des différentes stratégies de lecture et sur le contrôle de la lecture qui se rapprochent des travaux de recherches les plus récents sur les processus de lecture. La conscience phonologique est également au programme, signe de l'influence des nombreux travaux de recherche menés dans ce domaine.

Les travaux de recherche qui mettent l'accent sur le développement psycholinguistique de la lecture

trouvent manifestement plus d'écho dans les pays latins. En Espagne, où de nombreux articles scientifiques font référence aux travaux psycholinguistiques et défendent des approches innovantes, le programme d'études fait une large part au développement de stratégies de recherche de sens. Au Portugal, le programme d'études fait explicitement référence à la théorie constructiviste de l'apprentissage et axe tous les contenus d'enseignement autour des stratégies de recherche de sens. En Italie, c'est dans le programme de l'enseignement préprimaire, plus récent que celui du primaire, qu'on trouve une référence implicite à des travaux scientifiques sur le développement de l'enfant.

Par contre, en France, alors que le débat sur les méthodes de lecture et sur les approches innovantes se poursuit depuis de longues années, le programme d'études pourtant récent présente, de manière assez neutre, des contenus d'enseignement qui reflètent les différentes positions, sans toutefois parvenir à les intégrer.

Enfin, en Allemagne, en Autriche, la conception classique de l'enseignement de la lecture prévaut. Les travaux de recherche tant anglo-saxons que latins ne semblent pas trouver preneurs ni dans le monde de la recherche, ni auprès des responsables de l'élaboration des programmes d'enseignement.

Gulliver - ill. Grandville

