

Développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans

Conférence introductive de la journée « Plan Lecture » organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (La Marlagne, 30 avril 2019)

■ Patricia Schillings, Graziella Deleuze, Soledad Ferreira, Marine André, Geneviève Hauzeur

Je tiens tout d'abord à remercier le Service général des Lettres et du Livre, et plus particulièrement Laurent Moosen, de nous avoir confié la responsabilité d'introduire cette journée. Le soutien qu'il apporte à notre association marque la reconnaissance de la place que peut occuper une petite association telle que la nôtre dans le champ des acteurs de la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour aborder la problématique de l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans, je vous propose de commencer par le témoignage d'un lecteur adolescent adressé à son enseignant.

Chère Madame,

Suite à votre souhait de mieux connaître vos futurs élèves et leurs aspirations en matière de lecture, je vais tenter dans la présente de vous esquisser mon profil de lecteur, de vous retracer mon parcours et, surtout, vous faire part de mes goûts.

D'abord, je voudrais vous dire que lire ne me dérange pas, bien au contraire, mais ce qui détermine mon envie de m'y mettre ou pas, c'est le type de livre. J'aurai davantage envie de lire un livre s'il comporte une intrigue solide, de l'action, et, surtout, s'il parle d'un sujet qui m'intéresse comme par exemple les différentes batailles aériennes de la guerre 39-45 ou s'il raconte comment un ado vit cette période un peu délicate, etc.

Dès lors vous l'avez déjà compris, j'en suis sûr, j'aime pouvoir choisir mes livres ce qui n'est, j'en conviens, pas compatible avec un système imposé par l'école : quand je dois ouvrir un livre dont le sujet me laisse indifférent, j'y vais à reculons !

Et ce qui me « refroidit » un peu aussi, c'est que je ne suis pas un lecteur très rapide : donc il va me falloir beaucoup de temps pour finir un livre et je devrai y consacrer des heures... un plaisir s'il me passionne mais un supplice dans le cas contraire !

A propos j'aimerais vous relater un souvenir agréable : il concerne un livre que j'ai lu, voici déjà quelque temps, lors de mon retour de Bordeaux en tgv. Nous étions allés à la plus grande bibliothèque de Bordeaux, et maman m'avait dit de choisir un livre ou deux. Ne sachant pas quel livre choisir, j'ai demandé conseil au bibliothécaire qui m'a dirigé vers plusieurs livres sur les batailles aériennes. J'ai donc opté pour « La grotte de l'aviateur » et ce livre m'a tellement passionné que j'ai passé les six heures du voyage à le lire sans m'ennuyer une seconde !

Cette petite anecdote prouve tout à la fois que je n'ai pas du tout la lecture en horreur et que je viens d'une famille où l'on m'a toujours poussé à lire, où la lecture est une chose très importante. Mes sœurs et moi y avons été « acclimatés » dès que nous avons su lire. Mais on ne m'a jamais obligé à lire car mes parents comprenaient que la contrainte entraîne le dégoût... Conscients qu'on ne pouvait pas aimer tous les livres, ceux-ci ne m'ont jamais reproché de dédaigner certains ouvrages mais ils n'ont jamais arrêté et n'arrêtent toujours pas de me répéter que je dois lire car les livres sont les dictionnaires du savoir et lire ne peut m'apporter que du positif : améliorer mon style et mon orthographe, élargir ma culture générale, etc.

J'aimerais revenir sur la lecture à l'école. Je n'ai pas eu de mal pour apprendre à lire, j'ai même aimé ça : j'étais ravi d'apprendre à lire car je pouvais alors comprendre tout ce qui nécessitait de savoir lire : je savais ce que contenait une boîte, ce que disait un panneau, etc.

Mais si l'on m'a appris à lire en primaire, on ne m'a jamais donné, sinon peut-être en sixième, de livre à lire.

A ce moment-là je lisais beaucoup de B.D., et, quand je suis arrivé en première secondaire, en plus de m'infliger un livre par mois, mon professeur n'a pas arrêté de dénigrer mes chères B.D. qui, pour lui, étaient tout sauf de la littérature ! Le résultat est que, cette année-là, à force de ne recevoir que des reproches, en dépit de mon application à lire ce qu'on m'imposait, j'ai été un peu dégoûté de la lecture !

Ce qui m'a redonné ce gout c'est certains livres que l'on nous a donnés en deuxième et la façon qu'avait notre professeur de nous inciter à la lecture en proposant plus qu'en imposant. De plus, plutôt que de répondre à un questionnaire, il nous incitait à en discuter entre nous en classe.

Pour finir, je crois qu'en fait j'adore la lecture mais je n'ose pas l'avouer pour diverses raisons, surement un peu à cause des copains qui te disent toujours : « la lecture c'est ennuyeux... C'est trop nul de lire... » et je n'ai pas envie qu'on me prenne pour

un mordu de la lecture, boutonneux et évoluant dans un autre monde... car c'est ainsi que l'on catégorise souvent les lecteurs...

Pour faire simple, j'aime lire mais ce n'est pas une priorité dans mes activités.

Voilà, Madame, vous savez maintenant tout sur mon profil de lecteur et je vous remercie d'avoir pris le temps de le lire.

Je vous souhaite une bonne journée, ou sans doute soirée, si vous êtes chez vous en pleines corrections et vous prie de croire à mon profond respect.

Quentin

Cette autobiographie de lecteur engagé fait apparaître ce qui a aidé ce jeune adolescent à se construire comme lecteur mais aussi ce qui l'a freiné à certains moments de son parcours.

L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE

Si nous avons choisi cette biographie, c'est parce qu'elle illustre à merveille une notion clé qui est celle de l'engagement dans la lecture. Sur le plan théorique, cette notion est définie comme un système dynamique constitué d'un cycle (qui s'apparente à un cercle tantôt vertueux tantôt vicieux) : la motivation à lire alimente la mise en œuvre des démarches cognitives nécessaires à la compréhension et ce niveau de compréhension alimente en retour la motivation. Mais, selon ce modèle, l'engagement dans la lecture n'est pas uniquement considéré comme une caractéristique individuelle de l'élève car chaque élément du cycle est influencé par les pratiques sociales (scolaires, extrascolaires ou familiales). Quentin évoque en effet, dans son témoignage, les interactions sociales dont il a bénéficié (de la part de ses parents, de bibliothécaires, mais aussi de ses condisciples co-lecteurs et de certains enseignants).

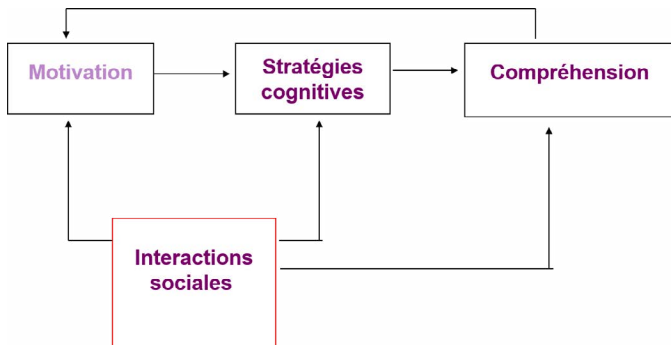


Figure 1. L'engagement dans la lecture (Guthrie & Anderson, 1999)

Précisément, les interactions sociales autour de la lecture nous apparaissent comme un élément susceptible de fédérer les différents types d'acteurs du champ de la lecture (Fijalkow, 2000) réunis aujourd'hui. Qu'il s'agisse des *acteurs directs* (enseignants, parents et puéricultrices, bibliothécaires et libraires), des *acteurs indirects* tels que les formateurs d'enseignants ou formateurs Alpha ou encore les *acteurs du discours* sur la lecture constitués des éditeurs, du monde associatif, des journalistes et des chercheurs ainsi que des instances politiques, tous ont en commun la cible que constituent les apprentis lecteurs (qu'ils soient enfants ou adultes) ; tous ces acteurs du champ de la lecture sont amenés à agir sur la motivation à lire et donc sur le développement des processus cognitifs et il importe que chaque intervenant le fasse en conscience de son rôle et des enjeux de son intervention.

ENJEUX POUR LES ACTEURS DU CHAMP DE LA LECTURE

Ainsi, selon nous, développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans implique de travailler conjointement (au moins) deux axes : d'une part, le développement d'une identité de lecteur et d'autre part, le développement d'une autonomie croissante au niveau des démarches cognitives.

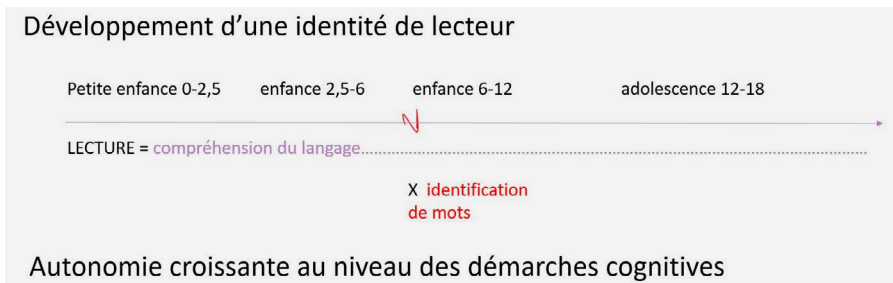


Figure 2. Axes de développement de l'engagement dans la lecture

Le développement de l'identité de lecteur s'amorce dès le plus jeune âge. Se connaître et développer ses préférences en matière de livres est une première condition nécessaire de l'engagement dans des activités de lecture significatives et motivantes, et ce sur des sujets parfois pointus comme en témoignent les thèmes de prédilection de Quentin : les batailles aériennes de la 2^e guerre mondiale ! L'adolescent souligne également l'importance de pouvoir choisir ses lectures, ce qui implique, dès le plus jeune âge, une éducation aux indices qui permettent d'opérer ces choix.

Arrêtons-nous un moment sur le deuxième axe : la maîtrise des démarches cognitives en jeu dans la lecture. La compétence à lire un texte résulte en effet de la mise en interaction de deux grandes habiletés.

La première habileté dans l'ordre chronologique consiste à comprendre un texte lu à voix haute. Cette habileté mobilise non seulement la compréhension du langage oral, dont l'apprentissage informel débute dès les premières années de la vie d'un enfant à la crèche ou en famille mais elle mobilise également la capacité à comprendre l'implicite entendu, tel que celui contenu dans un album. Cette forme de compréhension à l'audition du langage du récit résulte, quant à elle, en principe, d'un apprentissage plus formel dès l'école maternelle.

La deuxième habileté est en réalité la première à laquelle on pense quand on définit la lecture. Il s'agit de la capacité à identifier un mot soit en le décodant, soit en le reconnaissant, soit en utilisant des analogies avec d'autres mots connus. Si cet apprentissage fondamental est bien mis en évidence par les neurosciences, il a néanmoins une fâcheuse tendance à cacher la forêt. Et pour cause, le véritable enjeu d'un apprentissage réussi réside non pas dans la maîtrise d'une seule habileté mais bien dans la capacité du jeune lecteur à combiner ces deux habiletés : décodage et compréhension !

Si, pour la structure de l'exposé, nous avons découpé ce continuum en quatre grandes périodes, il nous paraît fondamental de garder à l'esprit le caractère continu, progressif et singulier de tout parcours de lecteur. Le continuum implique que chaque intervention est déterminante dès le plus jeune âge. A chacune de ces périodes, il convient non seulement d'articuler le sens et le code, l'affectif et le cognitif mais également de prendre en compte la transition avec le niveau qui précède.

Passons à présent en revue quelques modes d'interactions susceptibles d'alimenter l'engagement des tout petits, des lecteurs émergents, des apprentis lecteurs et des lecteurs confirmés.

ENGAGER DES TOUT PETITS

Les écrits produits par Marie Bonnafé (2010) et Dominique Rateau (2001) ont permis de prendre conscience de l'importance de lire aux bébés. La lecture partagée avec un tout petit s'apparente à un échange entre un adulte et un enfant, orienté sur le plaisir de la rencontre avec le livre et avec le récit qu'il propose. Chaque expérience de lecture est unique et guidée par l'enfant.

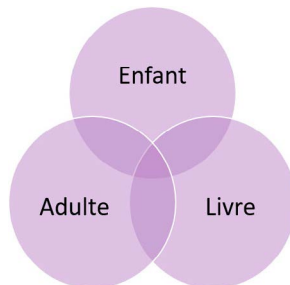


Figure 3. Lecture partagée avec les tout petits (Bonnafé, 2010 ; Rateau, 2001)

Lors de moments de lecture aux tout petits, la posture habituelle ou spontanée est de « lire à » un enfant. L'adulte, dans ce cas, dirige l'activité, prend en charge la lecture et la responsabilité de l'expérience. L'enfant, souvent assis, écoute l'adulte lire fidèlement le texte sans s'interrompre.

Mais la démarche proposée par ces auteurs consiste plutôt à « lire avec » le tout petit. Lorsque l'adulte lit **avec** un enfant, il encourage le tout petit à prendre un rôle actif. L'adulte suit l'activité de l'enfant qui intervient, réagit, verbalise, ou traduit en geste sa manière de construire le sens du récit ou de réagir à certains aspects de l'illustration.



Figure 4. De « lire à » à « lire avec »

Les impacts émotionnels et cognitifs de la lecture avec les bébés sont multiples et enchevêtrés. Cette activité stimule en effet le développement de l'imaginaire, de la pensée, de l'identité, le concept de temps, de chronologie, ainsi que la familiarité avec le langage du récit si essentiel et déterminant dans les apprentissages ultérieurs. Lire avec les bébés enrichit considérablement leurs représentations du monde, en particulier les albums contenant une dimension artistique.

Cette activité de lecture conjointe, dénuée de buts d'enseignement, implique des modes d'interactions sociales bien précis qui s'apparentent à des gestes professionnels réfléchis.

ENGAGER DES LECTEURS ÉMERGENTS

L'ouverture de l'école aux bibliothèques et au monde de la culture en général, mise en avant dans le Plan Lecture, nous paraît essentielle pour plusieurs raisons.

Les enfants franchissent la porte de l'école maternelle avec un bagage culturel qui peut varier selon qu'ils ont ou pas fréquenté un milieu d'accueil, selon la fréquence avec laquelle ils ont rencontré des livres, des albums. Pour certains d'entre eux, peu accoutumés à tirer du plaisir d'un récit, une période de transition sous la forme de moments de lecture individualisée inspirés des pratiques de crèches est sans doute un facteur d'équité. Cette différenciation pourrait en effet réduire les risques que ces enfants, en déficit d'expériences positives avec le monde de l'écrit, ne puissent tirer parti des nombreux moments de lecture plaisir d'albums de qualité, des lectures offertes aux élèves réunis au coin tapis.

Complémentaire aux lectures plaisir, les interactions sociales ciblées sur les premiers apprentissages plus formels de la compréhension sont également déterminantes. Par exemple, inviter un enfant à effectuer le rappel d'un récit lu à plusieurs reprises au cours des semaines qui précèdent, donne à voir à l'enseignant, ou à tout autre intervenant, le niveau de préhension du langage oral (implicite). Entre la seule dénomination d'objets présents sur la couverture, l'évocation d'un personnage ou d'une action isolée et l'apparition de liens successifs, de temporalité puis de causalité, un travail de conceptualisation doit se déployer, un cheminement qui est loin d'être automatique ou « naturel » pour tous les élèves. La qualité des échanges à propos des livres en classe et en dehors est donc une réelle plus-value.

ENGAGER DES APPRENTIS LECTEURS

Des enquêtes menées auprès des enfants de première année primaire montrent que la majeure partie d'entre eux veulent apprendre à lire et se réjouissent de la perspective de cet apprentissage. Quelques mois plus tard, le niveau de motivation et de confiance apparaît déjà émoussé chez certains. Lorsqu'on les retrouve en fin de primaire, pour la plupart d'entre eux, le niveau s'est nettement réduit. Rappelons le témoignage de Quentin : « j'étais ravi d'apprendre à lire car je pouvais alors comprendre tout ce qui nécessitait de savoir lire : je savais ce que contenait une boîte, ce que disait un panneau, etc. Mais si l'on m'a appris à lire en primaire, on ne m'a jamais donné, sinon peut-être en sixième, de livre à lire. » Le plaisir d'accéder au décodage fonctionnel semble en effet ne pas s'être prolongé dans des activités de plus longue haleine — lire un livre — nécessitant des démarches de compréhension plus fines et complexes.

En effet, l'entrée des apprentis lecteurs à l'école primaire s'accompagne souvent (en moyenne, il y a des exceptions !) d'une transition abrupte au niveau du statut des activités de lecture plaisir. Souvent dissociés des apprentissages, ces moments de lecture plaisir d'un livre choisi doivent rivaliser avec d'autres formes de lecture dont la fonction est d'évaluer la compréhension de tous d'un même texte, généralement court.

Paradoxalement, en FW-B, la lecture est fréquemment évaluée alors qu'elle n'est pas enseignée. Les stratégies de compréhension expertes s'enseignent pourtant ailleurs, dans d'autres systèmes éducatifs moins réfractaires à l'enseignement explicite.

Idéalement, les interactions sociales à propos des livres lus devraient respecter un équilibre entre la lecture plaisir et la lecture distanciée, un équilibre susceptible de mener à une véritable lecture littéraire (Gemenne & Ledur, 2005 ; 2015) axée sur les moyens mobilisés par les auteurs pour nous faire accéder au plaisir. Dans les deux exemples de dispositifs qui suivent, la qualité des échanges avec les adultes et entre pairs à propos des livres lus en classe ou en dehors conditionne leur efficacité.

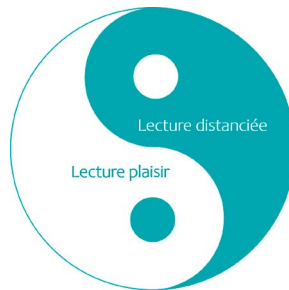


Figure 5. Lecture littéraire (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; 2015)

Lors des **cercles de lecture** (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2006), les élèves sont encouragés et aidés à partir de leur compréhension immédiate et de leurs impressions spontanées pour cheminer vers l'élaboration d'une compréhension plus fine, plus implicite, plus consciente de l'intention de l'auteur et des procédés littéraires mis en jeu. Avec les apprentis lecteurs, il est important de privilégier un va-et-vient entre une lecture participative axée sur le plaisir, les affects ressentis, l'empathie et une lecture distanciée, attentive aux procédés utilisés pour susciter les affects.

La **mise en réseau**, en partenariat avec des bibliothèques (via par exemple des échanges avec d'autres lecteurs) consiste à créer des liens entre des récits (qui comportent un même obstacle de lecture, un même symbole récurrent, un personnage stéréotypé que l'on déconstruit, récits du même auteur) pour nourrir sa lecture, augmenter ses connaissances culturelles sur des œuvres du patrimoine littéraire, augmenter ses connaissances sur les moyens utilisés par les auteurs pour nous faire rire, réfléchir, adhérer à leur thèse...

Enfin, la maîtrise de nouvelles compétences de lecture digitale est aujourd'hui une clé de la lecture experte. La lecture digitale se définit par la capacité à mener à bien ses projets de lecture en localisant, en comprenant et en évaluant constamment des informations en ligne (Afflerbach & Cho, 2009 ; Coiro & Kennedy, 2011). Apprendre à évaluer et poser un regard critique sur les textes en ligne est d'autant plus essentiel que n'importe qui peut publier sur Internet. Les lecteurs doivent par conséquent évaluer la crédibilité des sources de l'information consultée et déterminer la perspective, le point de vue de l'auteur de même que la présence éventuelle de biais dans les contenus mis en ligne.

ENGAGER DES LECTEURS CONFIRMÉS

Contrairement à l'apprentissage des mathématiques qui voit se succéder des apprentissages de nature très différente au fil de la scolarité primaire et secondaire, l'apprentissage de la lecture repose sur un modèle en spirale dans lequel les démarches sont continuellement travaillées et dont les améliorations se déroulent souvent en très petites étapes. Si les enjeux sont identiques à l'étape précédente, les écarts entre les élèves sont, en revanche, en moyenne, plus accusés, plus saillants à cette étape du parcours scolaire. Engager certains adolescents fâchés avec la lecture relève parfois du défi. Le témoignage de Quentin est particulièrement symptomatique de cette transition périlleuse : les lectures imposées à un rythme soutenu en 1^{re} secondaire, ajoutées au dénigrement de ses lectures plaisir de BD, ont provoqué chez lui un dégoût de la lecture. Dégoût heureusement « rattrapé » l'année suivante par les interactions entre pairs encouragées par l'enseignant à propos des livres lus.

De fait, la littérature de jeunesse destinée aux adolescents abonde de récits de qualité qui permettent d'affiner et de consolider la lecture distanciée initiée au primaire, à condition que leur lecture soit accompagnée et non seulement évaluée. A nouveau, les cercles de lecture, qu'ils soient pratiqués à l'école ou en bibliothèque, permettent d'accompagner ces apprentissages sans les couper du plaisir du lecteur, notamment via la sollicitation des réactions affectives et critiques et leur partage entre pairs. Ainsi exploités par une véritable lecture littéraire, les romans jeunesse constituent dès lors un tremplin vers les lectures ardues du patrimoine littéraire auxquelles les élèves sont confrontés à partir de la 4^e secondaire (Delbrassine, 2007).

En effet, l'accès au patrimoine culturel et littéraire de nos lecteurs confirmés est conditionné par la maîtrise d'une lecture distanciation en parallèle avec une plus grande sollicitation des capacités d'abstraction des élèves. Mais là aussi le risque est élevé de laisser certains jeunes sur le bord de la route si l'école perd de vue l'importance de l'ancrage de la distanciation dans la lecture plaisir et le rôle de l'enseignement explicite de la compréhension.

Enfin, le passage dans l'enseignement secondaire se caractérise également par l'augmentation considérable de la proportion de textes informatifs utilisés comme supports scolaires, et ce sans que les élèves soient réellement préparés à lire et apprendre de ces supports. Enseigner des démarches de lecture spécifiques à ces textes à visée informative (documentaires) paraît pourtant incontournable et les outils à disposition des enseignants commencent à se développer (De Croix, Penneman & Wyns, 2018).

En parcourant ces quelques modes d'interactions susceptibles d'alimenter l'engagement des lecteurs de 0 à 18 ans – et au-delà — nous espérons vous avoir convaincus que l'implication de chaque acteur du champ de la lecture est essentielle pour aider nos élèves à développer une identité de lecteur et à devenir des lecteurs experts et engagés.

LECTURE ET LITTÉRATIE : LES VALEURS DE L'ABLF

Nous nous sommes pliés à l'exercice de parler de lecture mais n'oublions pas que tous les apprentissages langagiers sont liés. Dès lors, lecture /écriture /oral ne sont que des angles d'approche d'un concept plus large, celui de littératie. C'est précisément l'orientation prise par notre association qui se veut un espace de discussion encourageant la coopération et la compréhension mutuelle entre les professionnels de l'éducation à la lecture – enseignants, travailleurs sociaux, formateurs, chercheurs, bibliothécaires, etc.

L'occasion de rappeler que notre revue *Caractères* et nos activités visent l'échange de savoirs et de pratiques utiles à la résolution des problèmes liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, fondé sur un mode de pensée critique et non simpliste. Notre ASBL tente d'être ce maillon indispensable entre la recherche en littératie et les pratiques. Elle se veut un espace de vulgarisation des conclusions de la recherche, un lieu privilégié d'échanges entre gens de terrain et chercheurs, entre ces deux pôles qui, dans notre monde institutionnel belge, vivent dans des mondes clos qui se croisent trop rarement. Elle se veut à la fois ouverte aux dispositifs novateurs et critique par rapport aux tendances, aux modes qui ne reposent sur aucune conclusion scientifique. Nous espérons que cette journée sera l'occasion de rencontres entre tous les acteurs qui concourent à améliorer les compétences en lecture des individus de 0 à 18 ans. Dans une société où l'écrit est prédominant et évolue vers des formes hybrides, améliorer le développement des compétences en littératie, c'est œuvrer ensemble à l'accès pour tous au savoir et contribuer à la consolidation d'une société démocratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Afflerbach, P. & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69 – 90). New York, NY : Routledge.
- Bonnafé, M. (2010). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris, France : Fayard.
- Coiro, J. & Kennedy, C. (2011, June). *The online reading comprehension assessment (ORCA) project : Preparing students for common core standards and 21 st century literacies*. Unpublished manuscript. Kingston, RI : University of Rhode Island. Retrieved from <http://www.orca.uconn.edu/orca/assets/File/Research%20Reports/CCSS%20ORCA%20Alignment%20June%202011.pdf>
- De Croix, S., Penneman, J. & Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Delbrassine D. (2007). *Découvrir la lecture littéraire avec des romans écrits pour la jeunesse*, Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur (coll. Tactiques).
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (coll. Savoirs en pratique).
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Paris, France : ESF (coll. Didactique du français).
- Guthrie, J. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading : processes of motivated strategic, knowledgeable, social readers. In J. Guthrie, & D. Alvermann (Eds), *Engaged reading : Processes, practices and policy implications* (pp 17-45). New-York, NY : Teachers College Press.
- Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ? In *Spirale*, no 20 (4), 15-20. doi : 10.3917/spi.020.0015.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (coll. Outils pour enseigner).