

LECTURES SUR ÉCRAN, LECTURES SUR PAPIER

Discours et représentations des élèves de 15 ans

Sylviane Ahr, Max Butlen, Marie-Laure Elalouf

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2012/3 n°178 | pages 65 à 76

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200927820

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-65.htm>

Pour citer cet article :

Sylviane Ahr *et al.*, « Lectures sur écran, lectures sur papier. Discours et représentations des élèves de 15 ans », *Le français aujourd'hui* 2012/3 (n°178), p. 65-76.

DOI 10.3917/lfa.178.0065

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LECTURES SUR ÉCRAN, LECTURES SUR PAPIER

DISCOURS ET REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES DE 15 ANS

Sylviane AHR

Université de Cergy-Pontoise & IUFM, EMA

Max BUTLEN

Université de Cergy-Pontoise & IUFM, CRTF

Marie-Laure ELALOUF

Université de Cergy-Pontoise & IUFM, EMA

En 2009, l'enquête internationale du *Programme for International Student Assessment* (PISA) a eu pour domaine majeur d'étude la compréhension de l'écrit chez les jeunes âgés de 15 ans, dans les soixante-quinze pays participants. La notion de compréhension de l'écrit traduit le concept anglosaxon de *literacy* ; elle va bien au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale, elle implique des facultés de traitement des inférences, d'interprétation, de réflexion et la capacité d'utiliser la lecture pour accomplir des objectifs personnels. Cette évaluation prend tous les trois ans la forme d'une épreuve papier-crayon portant sur des textes diversifiés permettant d'apprécier un vaste ensemble de compétences : localiser et extraire l'information, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer. L'enquête internationale a été complétée en 2009 par un nouveau questionnaire élève dit de contexte destiné à recueillir des informations sur les élèves, l'accent étant mis sur leurs attitudes et leurs comportements à l'égard de la lecture, sur leur engagement et leur motivation en ce domaine.

Par ailleurs, en 2009, et pour la première fois, les compétences des élèves en compréhension de l'écrit électronique ont été testées dans vingt pays volontaires. Pour apprécier les aptitudes à lire, comprendre et utiliser des textes électroniques, les élèves ont répondu à une série de questions reproduisant la façon d'utiliser des textes électroniques pour obtenir des informations. Il leur a notamment été demandé d'utiliser un moteur de recherche et de choisir des mots-clés et les pages *ad hoc* pour répondre à des questions.

Les analyses et résultats nationaux et internationaux de ces enquêtes sont disponibles dans les six volumes publiés par l'OCDE. Le volume III « Apprendre à apprendre » rend compte des pratiques, des stratégies et de

l'engagement en lecture des élèves ». Le volume VI « Élèves en ligne » explore l'utilisation qu'ils font des technologies de l'information dans l'apprentissage (OCDE, 2011).

Sur la base de ces résultats, et par convention avec la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, deux équipes de recherche¹ se sont constituées à l'université de Cergy-Pontoise (UCP). Elles ont conduit chacune une enquête secondaire. La première recherche a eu pour but d'« approfondir l'étude des conditions associées au développement de la compréhension de l'écrit chez les garçons et les filles de 15 ans ». La seconde a porté sur « les spécificités de la lecture sur écran dans sa relation à l'écriture ». Dans les deux cas, des renseignements qui se sont révélés complémentaires ont pu être réunis notamment quant au rapport lecture papier / lecture électronique.

Des corrélations ont pu être établies entre les performances en compréhension de l'écrit, l'engagement en lecture selon les supports et les représentations de l'acte de lire ; cet article en rend compte.

Nouvelles technologies, nouveaux types de lecteurs

Dans la première enquête², un échantillon a été constitué avec quarante-cinq élèves répartis dans sept établissements, retenus pour leur représentativité dans l'académie de Versailles, et parce qu'ils en reflétaient ensemble la diversité. Cet échantillon regroupait des élèves correspondant aux populations dont les performances suscitent le plus d'interrogations au vu des résultats des élèves français au PISA 2009, à savoir : d'une part les élèves réalisant de bas niveaux de performances et singulièrement les garçons, et d'autre part les jeunes de 15 ans obtenant de hauts niveaux de performances, et singulièrement les filles. L'équipe de recherche a cherché à éclairer la relation *aimer / lire savoir lire* en identifiant dans les modes de rapports au livre et à la lecture des facteurs éventuellement favorables à la réalisation des performances.

Des extractions de l'enquête nationale ont permis de mettre en relation les réponses au questionnaire élève de contexte (sur la possession de livres, le goût déclaré ou non pour la lecture, l'usage des différents supports) et les réponses aux items cognitifs. En outre, des entretiens semi-directifs ont offert la possibilité d'approfondir le recueil d'informations sur les goûts et pratiques de lecture sur papier et sur écran³.

1. Liées aux laboratoires CRTF (Centre de Recherche Textes et Francophonies) et EMA (École, Mutations, Apprentissages).

2. Y ont contribué sous la direction de Max Butlen (CRTF) et Sylviane Ahr (EMA) : Marie-France Bishop, Nathalie Denizot, Pierre-Louis Fort, Patrick Joolé, Chantal Bertagna, Agnès Brunet, Chantal Donadey, Béatrice Gerlaud, Anne-Marie Petitjean, Christine Plu, Françoise Ravez.

3. Cet article ne rend compte que d'un seul aspect de cette étude secondaire. Pour une présentation de l'ensemble des travaux voir Ahr & Butlen (2012).

Ces entretiens révèlent que les lectures réelles des adolescents interrogés dans l'académie de Versailles sont beaucoup plus diversifiées et nombreuses que ne le fait apparaître l'enquête quantitative PISA 2009. Quelles que soient les croyances communes, les élèves de 15 ans lisent ; ils lisent beaucoup plus qu'on ne le pense et l'affirme, mais ils lisent autrement et dans un cadre de mutation générale des pratiques de lecture.

La plupart semblent pratiquer une autocensure quant aux lectures qu'ils considèrent comme non légitimes, parce que non scolaires. De nombreuses pratiques de lecture réelles ne sont pas reconnues ; elles semblent indicibles et invisibles dans les réponses au questionnaire PISA de contexte, mais elles resurgissent dans les entretiens.

Indépendamment de leur genre et du niveau de leurs compétences de lecture, ils déclarent « regarder » et non « lire » sur écran. Ils regardent l'actualité, des recettes... Si les élèves et tout particulièrement ceux qui ont des bas niveaux de performance apprécient la lecture sur écran car « c'est facile à lire », certains se demandent si « on peut appeler ça lire » dans la mesure où « c'est pas la même écriture ». Les propos suivants tenus par un élève dont les performances aux items cognitifs sont très faibles résumant assez bien un rapport fréquent à la lecture sur écran, notamment de ceux qui déclarent ne pas lire pour leur plaisir :

Élève A : sur internet j'aime lire +++ je regarde surtout le sport + j'aime ça + 30 minutes par jour +++ j'aime lire sur internet +++ je ne sais pas si on peut appeler ça lire + mais c'est s'informer +++ moi + c'est surtout le sport + donc des fois je regarde les interviews.

L'élève B qui lit longuement sur Google, Twitter, Facebook... interrogé sur ce point précise :

B : ah + non ++ c'est pas difficile de lire sur écran + pour les informations + les chansons + pas pour lire les livres ++ c'est surtout + pour avoir des nouvelles des gens + savoir ce qu'ils ont fait.

Les entretiens ont permis de mettre au jour la représentation étroite que certains élèves ont de l'acte de lire, une représentation construite par l'école et liée principalement à l'objet littéraire. Certains ont ainsi découvert, lors de l'échange avec l'enquêteur, que la lecture n'est pas que scolaire, qu'ils sont en fait des lecteurs sur des supports multiples ; la lecture sur écran se révélant, parfois à leur grand étonnement, comme une source d'actes de lecture répétés très fréquemment, voire quotidiennement.

C'est que, à leurs yeux, la vraie lecture ne se déroule pas sur de tels supports et est fréquemment associée à du déplaisir. Pour beaucoup, lire, c'est très généralement lire les livres de littérature que les professeurs prescrivent. Les citations suivantes reflètent des propos récurrents :

B : les livres + il y en a tellement + ce sont ceux de l'école qui ne me donnent pas du tout envie de lire ++ je regarde les résumés sur internet + je les lis pas vraiment (fille, bon niveau de performance).

C : ce qu'on lit à l'école + c'est pas les livres les plus intéressants (garçon, bas niveau de performance).

D : les livres d'école + honnêtement je les lis pas ++ Molière + ça va une seconde + à chaque fois + ils nous font lire le même livre + à chaque fois (garçon, très faible niveau de performance).

E : eux [les professeurs] + ils font lire des livres + après il y a une évaluation + c'est pas ce que je préfère vraiment (filles, faible niveau de performance).

Ainsi, le constat est particulièrement sévère lorsqu'il émane de jeunes de bas niveaux de performance, mais les plus compétents ne tiennent que rarement des discours très différents.

Aux lectures littéraires légitimes de gros livres, les jeunes opposent volontiers les lectures personnelles, qui n'ont pas d'existence en classe,

F : quand c'est genre fantastique, en fait ça me plaît ++ je peux lire des heures + je rentre vraiment dedans + alors que dans les livres qu'ils donnent à l'école + je rentre pas forcément dans l'histoire ++ avec la fantasy + des fois on se met à la place du personnage [...] +++ à l'école on est obligé de lire + là on lit pour lire en fait ++ quand on lit pour soi + c'est mieux.

Lectures sur écran, même lorsqu'elles sont chronophages, et lectures de fiction « hors programme », même lorsqu'elles sont dévorées pour le plaisir, ne sont pas identifiées comme dignes d'être citées alors qu'elles sont au cœur des pratiques réelles de nombre d'adolescents et adolescentes. Aussi, compte tenu de la prégnance du modèle de la lecture scolaire imposée, la lecture apparaît assez peu liée au plaisir de lire dans les déclarations. Le niveau de performance et le genre accentuent encore ce ressenti. Dans notre échantillon, 69 % des élèves de très bas niveau de performance déclarent ne pas consacrer de temps à lire pour leur plaisir (62 % filles / 72 % garçons), tandis que 42 % des élèves de (très) haut niveau de performance lisent en revanche pour leur plaisir plus d'une heure chaque jour, la répartition filles/garçons étant alors équilibrée.

Aimer lire/savoir lire : un couple en mutation

L'enquête secondaire a permis de mettre en évidence que la relation dans le couple « aimer lire/savoir lire » continue de se modifier. Le couple nous est apparu en évolution. Si la relation perd de son automaticité et se distend sensiblement – il est des élèves qui savent lire et qui déclarent ne pas aimer lire, tandis qu'un pourcentage non négligeable d'élèves réalisent de faibles performances malgré leur goût manifeste pour la lecture – les corrélations positives, éventuellement explicatives, entre les deux composantes demeurent dominantes. L'étude permet de souligner les conditions favorables à la compréhension de l'écrit : un milieu social et familial porteur, la possession personnelle de livres, la pratique de sociabilités autour des lectures, l'engagement en lecture, la diversification des lectures. Les élèves les plus performants ont les lectures les plus diversifiées sur support

papier, ils lisent tout, fictions et documentaires, et ils lisent sur tous supports. À ces pratiques s'ajoute une attitude réflexive vis-à-vis des textes à lire et l'aptitude à déployer des stratégies pertinentes face aux difficultés de lecture et aux situations problèmes qu'ils rencontrent. L'étude des pratiques de lecture sur écran confirme ce constat.

Les conclusions du rapport OCDE précédemment cité (vol. III : 44) précisent que :

les élèves dont les activités de lecture en ligne sont nombreuses, par exemple lire du courrier électronique, chatter en ligne, lire des actualités en ligne, utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie, participer à des débats et des forums en ligne, et chercher des renseignements, sont généralement plus performants en compréhension de l'écrit que les élèves qui ne lisent guère en ligne.

Notre étude secondaire parvient aux mêmes conclusions qui vont à l'encontre de certaines idées reçues, en l'occurrence que les élèves dont les activités de lecture en ligne sont excessives seraient de piètres lecteurs sur papier.

Si l'on croise en effet les données collectées auprès des deux couples d'échantillons d'élèves plus particulièrement analysés dans le cadre de notre étude secondaire PISA 2009, on remarque que les activités de lecture sur écran des élèves les plus performants sont bien plus nombreuses, régulières et diversifiées que celles des élèves qui ont un très bas niveau de performance. Plusieurs fois par semaine ou par jour, ils lisent du courrier électronique ainsi que les actualités en ligne et pratiquent la recherche d'informations documentaires, généralement en lien avec le travail scolaire. Il semble y avoir, pour cette activité de lecture, un glissement de support, du livre vers la toile. Les lectures en ligne à visée informative justifient la corrélation établie par l'OCDE entre fréquence, variété des lectures sur écran et performances en compréhension de l'écrit.

Les lectures à visée communicative semblent avoir un impact moindre sur le développement des compétences en compréhension de l'écrit puisque près de trois quarts des élèves, quel que soit leur niveau, se livrent quotidiennement à des activités de lecture liées aux interactions sociales, principalement sous la forme du chat et, comme les entretiens le révèlent, sous la forme de blogs ainsi que dans le cadre des réseaux sociaux, pratiques de lecture non prises en compte par l'enquête internationale en 2009.

Les entretiens montrent également que les lectures de fictions sur écran, pour l'heure, sont encore peu prisées, du moins par les lecteurs assidus, pour lesquels l'objet livre se révèle indispensable : le fait de tenir le livre dans les mains, de le feuilleter, de tourner les pages semble essentiel au plaisir de lire. Pour quelques-uns, c'est comme si l'écran de l'ordinateur faisait « écran » à leur lecture, les empêchait d'entrer dans l'univers fictionnel, démarche à l'origine de leur plaisir. Un élève dont les performances cognitives sont

moyennes confie à ce sujet : « je sais pas comment dire mais c'est pas pareil +++ je suis moins dedans ++ je pense + je préfère les pages ».

Il est vrai que fort peu ont pratiqué la lecture de fiction sur les nouvelles machines à lire du type Kindle. En revanche, la lecture de fictions sur écran semble convenir au genre manga, lu surtout par les garçons et accessibles par internet. Le profil cognitif des quinze lecteurs de mangas, identifiés dans nos entretiens puisque PISA 2009 n'a pas retenu ce type de lecture, n'est pas déterminant. La lecture sur écran de mangas s'explique par un argument économique (cela évite l'achat) et par la facilité d'accès (possibilité de lire des mangas qui n'existent qu'au Japon). Pour les très bas niveaux de performance, la présence des images aide à la compréhension de l'histoire. L'un d'eux précise par exemple qu'« avec les images, [il] comprend mieux ».

Enfin, si les bibliothèques comme lieux traditionnels réservés aux livres semblent attirer fort peu d'élèves dont le niveau en compréhension de l'écrit est faible, celles-ci comme « cyberspaces » propices aux sociabilités juvéniles semblent davantage appréciées : plus de la moitié des élèves français de très bas niveau de performance, identifiés par l'enquête nationale PISA 2009, déclarent fréquenter la bibliothèque pour surfer sur internet et notamment plus d'un tiers plusieurs fois par semaine.

Comme le souligne S. Octobre, « avec la révolution numérique, les usages culturels évoluent, particulièrement dans les générations des *digital natives*, pour lesquels l'usage de l'internet apparait lié à un intérêt plus global pour la culture et l'information » (2009 : 8). Il convient donc de prendre en compte dans l'enseignement ces évolutions qui marquent les pratiques extrascolaires de la lecture au cours desquelles les élèves mobilisent et développent des attitudes qu'il reste à mieux identifier. Notre deuxième étude secondaire s'efforce d'y contribuer.

Des discours contrastés

Pour la première fois en 2009, l'enquête PISA permet une comparaison entre des résultats de compréhension en lecture sur écran et sur papier. Bien que les textes proposés aux élèves de 15 ans relèvent de sujets, genres et formats spécifiques à chacun des supports, on observe, en France, comme dans la plupart des dix-neuf pays qui ont administré les deux épreuves (*Reading literacy* et *Electronic Reading Assessment*, dorénavant *ERA*), une forte corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit électronique et la performance en compréhension de l'écrit sur papier. Mais si l'on s'intéresse à une catégorie d'élèves qui atteint tout juste le niveau seuil⁴ en compréhension de l'écrit sur papier, les garçons en lycée professionnel, on constate une différence significative entre leurs résultats en compréhension de l'écrit sur papier et sur support électronique, différence plus sensible

4. D'après le consortium ACER (*Australian Council for Educational Research*), responsable du projet PISA, les élèves qui se classent à ce niveau ont un usage fonctionnel de la lecture ; sous ce seuil, ils peinent à utiliser la lecture pour apprendre.

encore chez les élèves en grande difficulté de lecture qui réussissent mieux les épreuves sur écran (rapport de l'OCDE, 2011).

L'équipe du laboratoire EMA⁵ a donc mené une enquête qualitative pour tenter de comprendre si ces élèves avaient développé dans leur pratique extrascolaire des compétences de lecture transférables en situation scolaire. Il s'agit d'une investigation complémentaire, dans la mesure où nous n'avons pu utiliser ni les items libérés de PISA, trop peu représentatifs, ni les exercices d'ERA, trop cryptés. Nous avons donc repris en partie un test élaboré par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)⁶ pour l'évaluation en troisième (en y ajoutant une question ouverte), et nous avons conçu une épreuve sur papier qui puisse y être comparée. Dans un cas, les questions portaient sur un site d'information culturelle, comportant plusieurs onglets ; dans l'autre était reproduit sur papier un extrait de forum sur les droits des apprentis, comportant un message, la réponse de la modératrice et d'un utilisateur enregistré. L'ensemble a été proposé à une classe d'un lycée professionnel de la région parisienne en seconde baccalauréat professionnel « SEN » (systèmes électroniques numériques), exclusivement composée de garçons. Après chacune des deux épreuves, les élèves, par groupe de quatre ou cinq, ont eu un entretien avec un chercheur sur leurs pratiques de lecture et les procédures qu'ils mettaient en œuvre confrontés à l'un et l'autre support. La trame de l'entretien étant identique, il a été possible de comparer point par point leurs pratiques déclarées :

- Ont-ils l'habitude de consulter des textes tels que ceux proposés ?
 - Dans quel ordre ont-ils procédé ?
 - Y a-t-il des passages de certains textes qu'ils ont été amenés à relire plusieurs fois ?
 - Comment s'y sont-ils pris pour faire des liens entre les textes ?
 - Les textes présentés leur ont-ils semblé faciles ou difficiles à comprendre ?
- Et les questions ?

Nous nous proposons de décrire la façon dont les élèves parlent de textes qui leur sont proposés à la lecture en nous interrogeant sur ce que leur discours révèle de leurs raisons et manières de lire.

À chaque support son métalangage

Les élèves ont identifié les genres de l'écrit électronique dans les entretiens : les forums, les sites d'information, les chats, les réseaux sociaux, les mangas,

5. L'équipe comprend des enseignants-chercheurs (Anissa Belhadjin, Véronique Bourhis, Nathalie Denizot, Marie-Laure Elalouf, Mehdi Khanéboubi) ; des collègues retraitées qui ont contribué à la transcription des entretiens et l'analyse des résultats (Françoise Bollengier et Bernadette Lafourcade) ; des enseignantes de lycée professionnel qui nous ont ouvert leurs classes (Chantal Donadey et Ingrid Duplaquet). Les résultats ont fait l'objet d'une présentation conjointe avec la première équipe le 7 avril 2012 à la DEPP et d'un article spécifique dans le n° 165 des *Études de linguistique appliquée* (à paraître).

6. Elle exerce notamment une fonction de suivi statistique pour le ministère de l'Éducation nationale.

avec parfois une technicité qui échappe aux observateurs... Ils réservent des termes plus génériques à la lecture sur papier, le nom *livre* étant souvent pris dans le sens de *fiction*, à côté de *roman* et *récit*. Ils évoquent aussi les journaux sportifs, que certains lisent sur l'un ou l'autre support, mais de façon plus intensive quand ils achètent le journal.

Pour décrire leurs procédures de lecture, les élèves privilégient le terme *texte* dans les entretiens portant sur la lecture sur papier et les termes *page*, *mot* et *information* quand il s'agit de lecture sur écran. Or, dans le discours de l'enquêteur, le terme *texte* figure à part égale dans l'un et l'autre entretien, tandis que d'autres termes ne sont pas présents, sauf dans des reprises en écho. Le nom *texte* est généralement associé au verbe *lire* dans les entretiens portant sur la lecture sur papier, tandis qu'il est aussi associé à des verbes de sens moins actif (*voir*, *regarder*, *survoler*) ou au contraire plus actif (*revenir*, *faire des allers-retours*, *mettre côte à côte*, *localiser*, *jongler*) dans les entretiens portant sur la lecture sur écran. Dans un cas comme dans l'autre, le nom *texte* reçoit une définition minimale comme suite de lignes, étant employé indifféremment au singulier ou au pluriel pour désigner ensemble le message, la réponse de la modératrice et celle de l'utilisateur enregistré, voire pour désigner un texte incomplet, puisqu'un certain nombre d'élèves n'ont pas vu que la réponse de l'utilisateur enregistré se poursuivait en page 3. Les noms *mot* et *information* sont tous deux associés à la même série de verbes : *chercher*, *rechercher*, *trouver*, *retrouver*. Le nom *mot* reçoit trois acceptions spécifiques à la lecture sur écran dans le discours des élèves : la suite de caractères qu'un élève surligne pour ne pas relire la même ligne ; le mot-clé que l'on entre dans un moteur de recherche ; le titre de l'onglet (appelé aussi *rubrique* ou *en-tête*) qui permet d'accéder à la page voulue.

Le mot : pivot des recherches

Une seule acception du nom *mot* est commune à la lecture sur écran et à la lecture sur papier : l'unité lexicale recherchée par un survol rapide et réintégrée dans la phrase dont elle est issue. On notera que c'est le seul contexte dans lequel le mot *phrase* est utilisé.

Voici comment A procède en lecture sur papier :

A : moi j'ai cherché dans le premier texte où c'est qu'il y a marqué le premier truc + la phrase

Enquêteur : comment vous faites

A : j'ai juste cherché les mots importants

Enq. : comment vous faites

A : j'ai cherché +++ après j'ai essayé de voir et j'ai trouvé + j'ai cherché juste +++

Enq. : vous avez tout relu ou bien +++

A : non, après j'ai relu que la phrase + là où il y avait l'expression.

Stratégie qui se révèle infructueuse pour certains, tel L :

L : oui + j'ai lu le début, ça m'a gavé + j'ai lu les questions et j'ai dû relire pour savoir où j'en étais [...] ben ça me déprimait parce que +++ me fait perdre du temps à aller chercher l'information qui est dans un texte et je la trouve pas.

Mais pour ce même élève qui revendique une lecture exclusive sur écran depuis « l'âge de... longtemps », la démarche sur écran n'est pas plus assurée :

L : non moi + c'était au hasard + je voyais par exemple le mot qui disait *théâtre* et voilà +++ par exemple il parlait de la pièce et des commentaires et je regardais quel magazine et tout + et je me référençais à ça.

Cette stratégie est assumée sous forme de pratique généralisée par J :

J : quand on lit la plupart du temps on cherche quelque chose de précis + on ne lit pas en fait + on cherche plutôt un mot + un mot-clé en fait du coup + on passe juste comme ça + dès qu'on trouve le mot ou la phrase + comme ça en fait c'est plus rapide.

Et systématisée par Y :

Y : mais en fait je regardais la question et par rapport à la question je me disais que ça + ça allait être la réponse et quand je voyais le mot je relisais toute la phrase pour voir si c'était ça.

Des critères esthétiques

La capacité à évaluer la forme d'un texte relève dans les résultats PISA des hauts niveaux de performance. Or, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, le discours des élèves de lycée professionnel interrogés fait l'objet de jugements de valeur nombreux qui donnent lieu à débat entre eux. Le document imprimé, quasi exclusivement assimilé à un support scolaire, est mis à distance :

L : noir et blanc + y a rien + y a pas d'émotions + il a rien qui respire.

En termes de « présentation », l'écrit sur écran a la faveur des élèves, qui y accordent une grande importance et se montrent critiques à l'égard du site proposé : des paragraphes trop compacts, des lignes trop serrées, des contrastes insuffisants sont jugés gênants. En revanche, certains ont été sensibles à la qualité d'écriture de ce site d'information, comportant des critiques de spectacles issues de la presse écrite. Deux lecteurs de profils très différents, L déjà cité, et G, grand lecteur, s'accordent pour le reconnaître :

L : c'était long mais ++ + quand ils lisaient on comprenait au moins parce que des fois + y a des gens ils mettent des trucs + des romans pour dire que quelqu'un a une veste ++ mais voilà quoi

G : moi je préfère ça + encore que + aux textes de merde que tu vois sur internet.

Ces observations rejoignent celles de M. Marcoccia (2012).

Le lecteur a ses raisons...

Des conflits sémantiques

L'entretien par petits groupes d'élèves a suscité quelques conflits sémantiques qui mettent au jour des obstacles au transfert de compétences extra-scolaires en situation scolaire. J, L et A, élèves aux profils de lecture contrastés, refusent de reconnaître le statut de lecture à leurs pratiques les plus courantes :

Enquêteur : tu me disais que depuis très longtemps tu lisais uniquement sur ordinateur

L : je n'appelle pas ça de la lecture

Enq. : tu n'appelles pas ça de la lecture

J : c'est juste des informations comme ça que je prends + la lecture j'appelle ça par exemple lire un roman + un truc comme ça +++ s'informer c'est pas vraiment lire

Enq. : s'informer c'est pas vraiment lire pour toi + oui et +++ je ne sais pas + vous partagez cet avis ou pas + s'informer + lire quand vous êtes sur ordinateur + vous avez l'impression de lire ou de faire autre chose +++ ?

A : moi j'ai pas l'impression de lire quand je suis sur l'ordi

Enq. : non ?

A : je lis pas + je lis pas vraiment voilà + je lis que ce qui m'intéresse et encore je trouve que c'est pas de la lecture

Enq. : qu'est-ce que tu veux dire ce n'est pas de la lecture ?

A : ben je lis pas + comme je viens de le dire je lis que ce qui m'intéresse et généralement c'est pas vraiment de la lecture.

Derrière l'opposition entre la lecture, perçue comme linéaire et narrative, l'information, éclatée et multimodale (A : « c'est des paroles, c'est pas de la lecture ») ou les mangas (J : « c'est plus des images avec des paroles ») se profile l'opposition entre lecture contrainte et lecture choisie, qui refuse de se dénommer comme telle.

Par delà la raison pratique

Les élèves que nous avons interrogés disent aller sur internet pour se renseigner, s'informer, comparer deux produits, vérifier la fiabilité d'une information, chercher une aide et bien sûr jouer. Ils le font parce qu'ils en éprouvent le besoin, l'intérêt. C'est une lecture « moins concentrée », qu'ils disent faire en même temps que d'autres tâches, écouter de la musique ou chatter ; une « lecture » portée par l'attrait de l'animation et qui conduit parfois loin de la question initiale, une lecture « vite fait », sélective et sans retour en arrière. Et pourtant, ce qui retient finalement l'attention de ces élèves, c'est un problème à résoudre. L'extrait de forum sur les droits d'un apprenti les a captivés comme un roman, à la différence du site d'information :

Y : j'ai bien aimé lire ça c'était un problème des solutions c'était mieux que l'autre
 Enq. : que Zingaro le cirque
 Y : c'était une explication alors que là c'était type résoudre un problème avec des idées et tout.

Ils ont bien compris comment l'utilisateur enregistré décortique le message initial pour répondre aux différentes questions du visiteur et l'apprécie : « bien argumenté », « bien construit », « détaillé », « précis ». Et lorsque l'on interroge ces élèves, qui disent ne pas lire de fictions ni de documentaires, sur leurs souvenirs de lecture, ce sont des intrigues d'une grande complexité qu'ils évoquent⁷.

Paradoxe de ces élèves qui se disent non lecteurs, au sens scolaire du terme, alors qu'ils ont développé des pratiques sur lesquelles ils sont capables de mettre des mots, certes polysémiques, mais dont ils ne peuvent pas, sans accompagnement didactique, mesurer l'efficacité ni transposer les procédures à d'autres genres d'écrits.

Au total, les discours et les représentations des élèves des deux échantillons se rejoignent et se complètent, et nos deux études secondaires balisent des pistes didactiques à explorer pour qu'élèves et professeurs tiennent davantage compte de lectures et de pratiques trop souvent encore invisibles, inconscientes, ignorées et parfois dévalorisées. Sans doute convient-il d'interroger en formation aussi la place de ces lectures et de ces lecteurs invisibles dans l'enseignement du français. Un approfondissement des recherches dans ces domaines conduira certainement à enrichir les pistes pédagogiques qui se dessinent et qui déjà sont explorées pour tenter d'articuler, dans le quotidien des classes, lectures sur supports traditionnels et lectures numériques, lectures scolaires patrimoniales et lectures cachées mais contemporaines des jeunes, et enfin pratiques individuelles et développement des sociabilités autour des textes à lire et à écrire.

Sylviane AHR, Max BUTLEN & Marie-Laure ELALOUF

Références bibliographiques

- AHR, S. & BUTEN, M. (2012 à paraître). Savoir lire/aimer lire : un couple en évolution ou en voie de séparation ? *Études de linguistique appliquée*, 165.
- BELHADJIN, A, BOURHIS, V. & DENIZOT, N. (2012 à paraître). Lecture écran, lecture papier : discours d'élèves de lycée professionnel. *Études de linguistique appliquée*, 165.
- ELALOUF, M.-L. (2012 à paraître). Lecture sur écran et écriture : enquête chez les élèves de 15 ans. *Études de linguistique appliquée*, 165.

7. Romans d'*heroic fantasy*, de Dan Brown, et pour un lecteur atypique Nietzsche.

- MARCOCCIA, M. (2012 à paraître). Définitions et négociations de la norme scripturale dans un forum de discussion d'adolescents. *Études de linguistique appliquée*, 165.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009*, volumes I à VI ; PISA, *Résultats du PISA 2009 : « Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des lecteurs »* (volume III) et *Résultats du PISA 2009 : « Élèves en ligne, technologies numériques et performance »* (volume VI). Éditions OCDE.
- OCTOBRE, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission : un choc de cultures. *Prospectives*. Paris : ministère de la Culture, DEPS.