

## CE QUE L'USAGE D'INTERNET NOUS APPREND SUR LA LECTURE ET SON APPRENTISSAGE

Jean-François Rouet

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

2012/3 n°178 | pages 55 à 64

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200927820

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-55.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Jean-François Rouet, « Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage », *Le français aujourd'hui* 2012/3 (n°178), p. 55-64.  
DOI 10.3917/lfa.178.0055  
-----

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.

# CE QUE L'USAGE D'INTERNET NOUS APPREND SUR LA LECTURE ET SON APPRENTISSAGE

**Jean-François ROUET**

Centre National de la Recherche Scientifique

Equipe de recherche TECHNE, EA 6316

Université de Poitiers

Le développement rapide des systèmes d'informations numériques, d'Internet et de la Toile (Web) est en train de bouleverser les pratiques de communication écrite dans les sociétés développées. Ce bouleversement concerne notamment la production et la diffusion des textes, avec l'émergence de nouvelles formes de textualité : hypertextes, textes évolutifs comme dans l'encyclopédie Wikipédia, textes dialogiques comme dans les forums ou les messageries instantanées, etc. Cette transformation de l'écrit modifie à son tour l'accès à l'information et son traitement par le lecteur, et par voie de conséquence l'ensemble des activités qui en découlent – que celles-ci relèvent de la sphère personnelle, professionnelle ou civique.

Dans cet article, je me propose tout d'abord d'analyser les conséquences de ces changements au plan des processus cognitifs qui sous-tendent la maîtrise de la lecture. Je développe l'hypothèse que, tout en apportant leur lot d'innovations aux textes et à la lecture, les technologies numériques agissent aussi comme un révélateur en mettant en relief certains aspects de la compétence à lire restés relativement négligés jusqu'à présent, tant dans les modèles théoriques que dans les pratiques d'enseignement. Je discute quelques-uns de ces aspects, qui vont de la formation des objectifs à l'intégration multidocumentaire. En conclusion, je propose quelques pistes pour apporter des réponses pédagogiques adaptées aux nouveaux défis posés par l'évolution technologique et culturelle de notre société.

## **Un scénario simple de lecture sur internet<sup>1</sup>**

Considérons un scénario devenu relativement courant dans l'enseignement primaire et secondaire depuis quelques années : Julia, élève en classe de troisième (15-16 ans), doit faire un travail personnel (par exemple en Sciences de la vie et de la terre ou SVT) sur les raisons qui permettent de penser que

---

1. Le scénario et les réflexions qui en découlent sont en partie inspirés de J.-F. Rouet et M.A. Britt (2011). Cet article reprend par ailleurs, en les développant, certaines propositions de J.-F. Rouet et M. Macedo-Rouet (2011).

les activités humaines sont responsables du changement climatique. Pour cela, elle s'efforce de trouver des sources d'informations sur internet au moyen d'un moteur de recherche. Elle examine les premières propositions de liens données par le moteur. Parmi celles-ci se trouvent : i) une page postée par un groupe d'élèves d'un autre collège sur le thème du changement climatique ; ii) une dépêche de presse publiée sur le site d'un prestigieux institut de recherche climatologique et iii) un site d'informations promu par une grande compagnie pétrolière. Pendant l'heure qui suit, Julia va prendre connaissance de ces documents ; elle va en extraire les informations qui lui semblent utiles et intéressantes ; elle va mettre en relation les différentes sources, noter les similarités et peut-être certaines divergences. Au cours de cette période, il se peut que Lisa s'interrompe de temps en temps pour consulter son réseau social préféré, voire qu'elle lise un SMS ou un courriel envoyé par l'un de ses camarades, avant de reprendre son activité d'étude.

Même en admettant que les sites Web consultés par Julia contiennent des illustrations, son activité repose pour l'essentiel sur la lecture et la compréhension d'informations écrites. C'est sans doute le premier point sur lequel il faut insister, car il a été occulté par certains discours sur le multimédia et le rôle de l'image : sans maîtrise de la lecture, l'utilisateur se trouve privé de l'essentiel des moyens d'accès et des contenus mêmes d'internet. On peut même affirmer que, plus que jamais, la maîtrise de la lecture est une condition *sine qua non* de l'insertion dans la société de l'information, et d'une participation harmonieuse à la vie économique, culturelle, civique et sociale. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on évoque la lecture ? Une question fondamentale pour l'enseignement d'aujourd'hui consiste à se demander si la définition actuelle du savoir-lire, sa place dans les programmes scolaires et la formation reçue par Julia depuis le début de sa scolarité lui permettent d'affronter avec succès ce type de situation d'apprentissage en autonomie.

## Qu'y a-t-il de particulier dans le fait de savoir lire ?

Revenons tout d'abord sur la notion même de maîtrise de la lecture. Si les conceptions de la lecture sont multiples, les recherches scientifiques des trente dernières années ont établi l'importance du décodage des mots dans son apprentissage (voir Observatoire national de la lecture 1998, 2000). La théorie dite « modèle simple de la lecture » (*simple view of reading*, Hoover et Gough 1990) définit le savoir-lire comme le produit de deux termes : d'une part, la capacité à identifier rapidement et sans effort les mots écrits ; d'autre part, la capacité à comprendre les idées véhiculées par l'énoncé ou par le texte. Cette théorie ne nie pas l'importance de processus interprétatifs dans la compréhension des textes, mais elle affirme que seuls les processus lexicaux sont spécifiques à la maîtrise de l'écrit. Les processus relatifs à la compréhension (comme l'identification des idées principales d'un texte, la reconstitution de la trame narrative, la production d'inférences ou le

jugement critique de l'information) seraient quant à eux « a-modaux », c'est à dire communs aux modalités orale et écrite de la communication verbale. Cette théorie est étayée notamment par l'observation de corrélations relativement élevées entre la performance de jeunes adultes à des tâches de compréhension écrite et orale, une fois contrôlée l'influence de la capacité de décodage. Le modèle simple de la lecture a contribué à réduire son enseignement à celui du décodage, déplaçant les autres aspects de la lecture experte dans la sphère plus vaste de la maîtrise du langage (avec un accent très fort mis sur la notion de pratique culturelle), voire les confiant aux bons soins de l'enseignement des disciplines.

On peut se demander si les pratiques émergentes de lecture guidée par des objectifs de recherche et/ou de réflexion critique sur l'information n'appellent pas à reconsidérer cette définition simple de la lecture. Il ne s'agit en aucun cas de nier l'importance critique du décodage et de son enseignement précoce, mais de déterminer si la lecture finalisée de documents complexes et multiples ne comporte pas d'autres composantes, elles aussi tout à fait spécifiques à la modalité écrite de traitement du langage, ceci tout particulièrement dans le cas de systèmes d'informations numériques. Si cette spécificité était établie, il faudrait alors reconsidérer les étapes de la maîtrise de la lecture et les contours de son enseignement.

## **Processus-clés pour la lecture en environnement complexe**

En collaboration avec Anne Britt, nous avons récemment développé un modèle de la lecture en environnement complexe qui identifie un certain nombre de processus-clés, lesquels sont autant d'obstacles pour les élèves et autant d'objectifs pédagogiques potentiels (Modèle MD-TRACE, Rouet et Britt 2011). J'en présente ci-dessous les principaux aspects en invitant le lecteur à se référer aux publications citées pour plus de détails.

### **L'objectif initial comme base des stratégies de lecture**

Imaginons Julia qui commence à lire les informations sur son écran informatique. Le premier constat qui s'impose est que son parcours de lecture n'est pas à priori guidé par la structure d'un texte, mais par le besoin d'information qui a motivé son usage d'internet. Cette notion de lecture guidée par les objectifs est fondamentale pour comprendre les difficultés auxquelles se heurtent de nombreux élèves lorsqu'ils se trouvent en situation d'autonomie par rapport au texte. En effet, ce sont les objectifs qui déterminent l'engagement dans la lecture, le choix du texte ou de la partie du texte qu'il convient de lire, la façon même de lire (survoler, ralentir, lire attentivement, relire), et le moment où l'on peut interrompre cette activité. Sans une bonne perception par l'élève des besoins d'information associés à une tâche ou un projet de lecture, il ne peut y avoir de stratégie organisée d'appropriation du texte.

Or la perception du besoin d'information est elle-même le résultat d'une activité cognitive par laquelle l'individu se donne des objectifs en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Dans le cadre scolaire, il s'agit souvent pour l'élève de comprendre les consignes, explications et conseils reçus avant d'entreprendre la lecture. L'expérience quotidienne de plusieurs enseignants témoigne de ce que cette étape est loin d'être triviale pour de nombreux élèves à la charnière entre l'enseignement primaire ou secondaire. Ceux-ci ne prêtent pas toujours l'attention nécessaire aux consignes de pré-lecture, oublient rapidement ce qui a été demandé, ont du mal à reformuler, à enrichir, à préciser les objectifs qui leur sont proposés. Ainsi, nombre de lecteurs peuvent se trouver dans une trajectoire « à risque » au plan des résultats de leur activité, avant même d'avoir posé les yeux sur la première ligne du premier texte.

Les travaux de recherche montrent qu'un travail préparatoire, visant à approfondir la compréhension des objectifs, a des effets bénéfiques sur la compréhension. Ce travail peut prendre plusieurs formes, de la simple expression des connaissances dont l'élève dispose sur le sujet de la lecture à l'explicitation de questions destinées à guider la prise d'informations dans le texte. J'y reviendrai plus bas.

### **Accès au texte et sélection basée sur la pertinence**

Retrouvons maintenant Julia et sa question sur le réchauffement<sup>2</sup>. À supposer que Julia ait bien compris en quoi consiste son travail personnel : quel en est le résultat attendu et quel type d'informations elle doit se procurer pour atteindre ce résultat ? La deuxième étape importante est celle de l'accès même au texte. Les modèles actuels de la lecture et de la compréhension de l'écrit – y compris le modèle simple évoqué ci-dessus – considèrent toujours le texte comme une entité d'emblée disponible et clairement délimitée. Cela correspond de fait à un certain nombre de situations scolaires (et au protocole de nombreuses expérimentations) où l'élève reçoit le texte sans savoir exactement ce qu'il doit en faire, si ce n'est qu'il faudra répondre à des questions après l'avoir lu. Dans ces situations, c'est la cohérence du texte (quelle information est signalée comme importante, comment les différentes idées s'enchainent) qui sert de guide à la construction d'une représentation du sens par le lecteur.

Dans beaucoup d'autres situations cependant, et tout particulièrement dans la lecture sur support numérique, le texte ne se présente au lecteur que dans la mesure où celui-ci a effectué les gestes qui permettent d'y accéder. Or ces gestes sont loin d'être triviaux. Ils demandent souvent la production de requêtes et la lecture de listes plus ou moins complexes et opaques. Le lecteur doit inférer la nature et le contenu du texte qui se

---

2. Pour vérifier de façon ludique la difficulté qu'il peut y avoir à se rappeler des objectifs de lecture, le lecteur pourra essayer à ce point de restituer la consigne exacte donnée à Julia quelques paragraphes plus haut, sans relire le texte évidemment.

trouve « derrière la porte » avant de décider s'il faut ou non cliquer sur tel ou tel lien proposés par le moteur de recherche. Nous avons observé de manière répétée que les comportements de sélection des élèves de 11 à 15 ans restaient en grande partie impulsifs et dépendants d'indices superficiels plutôt que de la pertinence réelle des contenus sélectionnées (voir Rouet *et al.* 2011). La lecture sélective rapide d'une simple page de texte dans le but d'y localiser une information ponctuelle demande, quant à elle, plusieurs années d'apprentissage, même chez les élèves qui maîtrisent la lecture au sens du décodage et de la compréhension (Rouet et Couetelet 2008).

L'enjeu dans ces situations consiste à passer d'une stratégie basée sur la cohérence apparente du texte (ce qui est important c'est ce dont le texte parle en premier, ce qui est écrit plus gros, ce qui est répété souvent...) à une stratégie basée sur la pertinence (ce qui est important c'est ce qui va me servir à réaliser mes objectifs). Mais l'accès sélectif au texte ou au passage du texte pertinent demande que l'élève repère et interprète correctement l'ensemble des dispositifs qui organisent, balisent, signalent les textes et les documents complexes, ne serait-ce que pour écarter toutes les informations non pertinentes. Dans le cas d'internet, il s'agit tout d'abord des différentes expressions qui, prises comme un tout, constituent le « lien » vers tel ou tel site. Ces expressions mêlent souvent des extraits de phrases, des indications techniques (URL, numéro de document) et d'autres indications plus ou moins opaques. L'élève doit apprendre à les décrypter et à jauger de la pertinence du lien en combinant les différents indices partiels et fragiles qui composent le lien. Il lui faut alors lutter contre la tentation de s'en remettre à des indices superficiels beaucoup plus parlants, comme l'ordre d'apparition des liens sur l'écran. Dans l'une des études citées plus haut, nous avons observé que la probabilité qu'un élève de 10 à 12 ans sélectionne un lien dans une liste de type « moteur de recherche » diminuait en fonction du rang de ce lien dans la liste, indépendamment de la pertinence des liens par rapport au thème de la recherche. La grande majorité des sélections se faisait toujours parmi les quatre premiers liens (sur 16), alors même que l'ordre d'apparition était tiré au hasard. Jusqu'au niveau de la classe de troisième, la probabilité de sélectionner un lien non pertinent augmentait significativement si les mots-clés inclus dans ce lien étaient présentés en lettres majuscules, leur conférant ainsi une emphase que les élèves interprètent comme un signe de pertinence.

L'accès au contenu des textes numériques pose aussi problème après la première sélection dans une liste, lorsque l'élève se trouve confronté à des pages qui mêlent information de contenu et liens vers d'autres pages. Ce principe du lien hypertexte qui est à la base de la conception des sites Web a fait l'objet d'une littérature fournie depuis 20 ans, mais les syndromes bien connus de désorientation et de noyade dans l'information n'ont jamais vraiment été éradiqués. Certaines études récentes viennent étayer l'hypothèse que le repérage d'une page dans un ensemble non-linéaire repose en partie sur les mêmes aptitudes que l'orientation dans

un espace physique. Et la récente édition de l'enquête internationale PISA (OCDE 2011), qui incluait pour la première fois une série d'exercices de lecture sur support numérique, a montré que la capacité de « navigation » d'une page à l'autre apporte une part d'explication à la réussite variable des élèves aux exercices de lecture sur support numérique. Il existe à ma connaissance bien peu d'approches pédagogiques de la lecture dans lesquelles cette dimension « spatio-sémiologique » du texte électronique soit systématiquement travaillée avec les élèves.

Il est intéressant de constater que, si les dispositifs d'accès sont plus saillants dans les environnements numériques, ils sont tout aussi présents et importants dans les textes imprimés authentiques. La table des matières, l'index des mots-clés, le plan du chapitre ou le simple intertitre sont des exemples quasiment universels. Cependant, l'enseignement de la lecture ne leur consacre qu'une attention réduite, sans doute en partie du fait du « vide » laissé par le modèle simple de la lecture, selon lequel rien de spécifique à l'écrit n'existe au delà de la perception du mot. Or il est inutile de souligner le caractère exclusivement écrit de la plupart de ces dispositifs de balisage, en dépit de quelques analogies approximatives avec des caractéristiques voisines du langage oral (par exemple : paragraphe = pause). En résumé, la problématique de l'accès au texte suggère que l'enseignement de la lecture pourrait gagner à renforcer l'enseignement et la mise en pratique des fonctions et de l'usage des organisateurs visuels et linguistiques de l'information écrite.

### **L'évaluation de la qualité de l'information**

Le troisième défi qui attend Julia, et avec elle tous les utilisateurs d'internet engagés dans une lecture finalisée, est celui de la qualité de l'information. Il est trivial de constater que le lecteur habile ne croit pas toujours ce qu'il lit, et il est désormais entendu que la profusion d'informations incontrôlées sur internet sollicite à chaque instant ou presque le jugement critique du lecteur pour peu que le sujet soit un tant soit peu controversé. Pour ne prendre qu'un exemple simple, mais adapté à notre scénario, le 12 juin 2012 la requête « les causes du réchauffement climatique » entrée dans un moteur de recherche d'usage courant rendait 2 720 000 résultats au premier rang desquels se trouvait un site d'informations... promu par un grand groupe pétrolier. Sans remettre en cause frontalement le lien entre les activités humaines et le réchauffement, ce site pointait la complexité des analyses, les incertitudes quant à la validité des résultats, l'existence d'une minorité de scientifiques climato-sceptiques et la multiplicité des activités humaines pouvant avoir un rôle dans le réchauffement. Dans un article au demeurant bien structuré comportant plusieurs centaines de mots, il ne mentionnait qu'à deux reprises et de manière elliptique l'utilisation massive des combustibles fossiles à l'ère industrielle dont une seule fois comme cause possible du réchauffement.

On ne sait pratiquement rien du moment ni de la manière dont les élèves apprennent à relativiser les informations acquises par la lecture. Jusqu'en fin de scolarité primaire, la lecture est dominée par les registres de la narration et de la description, dans lesquels la question de la qualité ne se pose que très rarement. Dans la lecture de fiction, le texte propose un monde qui, par définition, ne peut ni ne doit être abordé selon des critères stricts de véracité. Dans la description (du moins celle que l'on peut trouver dans les magazines documentaires, les encyclopédies et autres ouvrages proposés aux élèves dans les centres de documentation et d'information), le lecteur suppose par défaut que l'information est sincère, objective et actuelle. Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que la plupart des élèves sortent de l'école primaire peu voire pas du tout préparés à évaluer de façon critique la qualité des informations qu'ils rencontrent sur internet.

En quoi l'évaluation peut-elle poser problème et en quoi ce problème est-il particulier à la lecture ? Le problème vient de ce que l'évaluation de la qualité repose autant sur l'interprétation des caractéristiques des sources que sur celle des informations communiquées dans le texte. Par « source » il faut ici entendre l'ensemble des paramètres qui entourent la production et la diffusion d'un discours : auteur, éditeur, date, audience, propos, etc. Ainsi, pour comprendre l'explication donnée par le site du groupe pétrolier, il faut savoir qui en est le promoteur, quel est son domaine d'activité, et en quoi certaines explications des causes du réchauffement peuvent aller dans un sens conforme ou opposé à ses intérêts. Or, jusqu'à la fin de la scolarité primaire, les élèves n'ont qu'une représentation assez confuse des notions d'auteur, de compétence, d'autorité ou de biais. S'ils savent attribuer une autorité variable aux propos issus de différentes sources dans le contexte d'une action immédiate (par exemple, une injonction donnée oralement par un enseignant ou par un autre élève), ils ne le font pas nécessairement dans le contexte de la lecture silencieuse d'un texte (Macedo-Rouet *et al.* 2010).

Bien que les recherches sur ces apprentissages ne fassent que commencer, on peut avancer quelques éléments d'explication à ce décalage entre oral et écrit qui peut sembler paradoxal. Contrairement à la situation de dialogue face-à-face, la lecture ne fournit généralement aucun indice perceptuel direct concernant la source de l'information. La connaissance de la source demande la lecture d'expressions linguistiques dont le sens n'est pas toujours maîtrisé par l'élève, à commencer par les expressions désignant l'occupation ou la compétence d'un auteur. Par ailleurs, d'autres dimensions importantes des sources comme l'actualité de l'information ne sont pas toujours faciles à interpréter du fait de la maîtrise imparfaite des échelles de temps et de la relativité de ces échelles en fonction du contenu abordé (par exemple, savoir qu'un article a été publié il y a vingt ans n'a pas la même importance selon qu'il s'agit du réchauffement climatique ou de la Révolution française).

Dans le cas particulier des sites Web, il faut ajouter qu'aucune disposition légale ne vient pour le moment contraindre un auteur ou un éditeur à fournir une information complète sur la source des contenus proposés. Dans



l'anecdote de notre recherche de juin 2012 sur le réchauffement, trois des dix premiers sites proposés par le moteur de recherche ne comportaient pas de mentions légales ni d'autre indication manifeste de l'identité de la personne ou de l'organisation à l'origine des informations proposées... Bien souvent, donc, l'identification de la source passe par une activité de recherche que seuls les lecteurs les plus avertis s'aventurent à tenter, et encore seulement lorsque l'enjeu en vaut l'effort.

### **La compréhension intertextuelle**

Le quatrième et sans doute le plus sérieux défi pour notre élève de troisième est la mise en relation des informations trouvées dans les différentes sources consultées sur le sujet du réchauffement climatique. Ici encore, les théories classiques de la compréhension en lecture ne nous aident pas, car elles considèrent le texte comme une entité cohérente (au nom par exemple du principe qui veut que l'émetteur d'un message en assure la qualité). La compréhension est définie comme la capacité du lecteur à organiser mentalement l'information selon des modalités conformes à celles proposées par le texte (continuité thématique, relations spatiales, temporelles, causales, etc.). Dans le cas de textes multiples cependant, cette définition se heurte à plusieurs problèmes. D'une part, différents textes mis bout à bout ne constituent pas un discours d'emblée cohérent. L'élève doit déterminer si les textes parlent bien de la même chose et comment ils se complètent, en dépit de contenus, structures rhétoriques, niveaux de langage et vocabulaire parfois très différents (imaginer par exemple la page rédigée par les élèves et la dépêche de presse scientifique dans le scénario ci-dessus). Ces mises en relations supposent une stratégie visuelle et cognitive de lecture en parallèle, avec des allers-retours entre les textes qui supposent une bonne régulation par le lecteur de sa propre compréhension. D'autre part, dans le cas des textes électroniques, nos expérimentations ont montré que la visibilité réduite et l'impossibilité d'afficher les textes côte à côte tendent à augmenter la « charge cognitive » liée à la compréhension de textes multiples.

Cette intégration intertextuelle peut être rendue encore plus complexe par la présence de points de vue ou avis différents sur une question, ce qui est typique dans le cas des controverses scientifiques ou des débats de société. Un site peut présenter l'activité humaine comme une cause principale et solidement établie du réchauffement, alors qu'un autre évoquera de multiples causes naturelles et humaines en insistant sur le caractère fragile et incertain des explications actuelles. Dans ce cas, l'élève ne peut pas se reposer sur les règles traditionnelles de la cohérence pour intégrer les informations. Il lui faut construire mentalement une organisation des discours tenant compte de la multiplicité des sources. Un élève pourra par exemple retenir à l'issue de la lecture que « selon l'organisation écologiste, l'activité humaine est la principale cause du réchauffement, alors que selon la compagnie pétrolière, les causes sont multiples et encore mal connues ».

L'explication des divergences passe alors par une élaboration des liens entre sources et contenus, ce qui nous ramène au problème de la compréhension et de l'interprétation des sources elles-mêmes par les élèves. À ce stade, la compréhension devient une activité de production, celle d'une représentation unifiée et cohérente à partir de discours qui ne le sont pas à priori. Cette production peut rester interne au lecteur, mais elle prend bien souvent une forme explicite de notes, résumés ou textes de synthèse.

Ces aspects complexes de la compréhension en lecture n'ont fait jusqu'à présent l'objet que de très peu de recherches. Cependant, les données disponibles suggèrent que les compétences des élèves restent très limitées jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Il y a donc là un potentiel important pour prolonger et approfondir l'enseignement des stratégies de lecture multidocumentaire.

## Conclusion

L'observation des pratiques émergentes de lecture sur internet permet de renouveler notre regard sur la lecture et la compréhension des textes. Un premier niveau d'analyse, qui a prévalu jusqu'à maintenant, consiste à admettre que les nouveaux médias appellent des stratégies de lecture particulières, telles que la navigation via les liens hypertextes, qui se différencient des stratégies plus « linéaires » qui caractériseraient la lecture de textes imprimés. Il importe de familiariser les élèves avec ces nouveaux modes de lecture si l'on veut les rendre autonomes par rapport à la masse d'informations disponibles sur internet.

Cependant, à y regarder d'un peu plus près, un message d'une portée plus vaste apparaît. Ce message concerne la lecture toute entière, y compris celle de simples textes imprimés. La problématique de l'accès, de l'évaluation et de l'intégration de textes multiples met en lumière le fait que nos compétences à traiter le langage écrit vont bien au delà du décodage et même de la compréhension des textes. Le lecteur expérimenté mobilise également des connaissances sur les dispositifs qui structurent les contenus du texte et permettent d'y accéder de façon sélective. Il connaît par ailleurs les règles sociales de production et de dissémination des discours, règles qui incluent l'identification des caractéristiques des sources et leur utilisation pour interpréter et confronter différents textes portant sur le même sujet.

Loin de faire appel à des processus génériques qui concerneraient l'ensemble des modalités de communication, la compréhension de textes en situation finalisée repose sur un ensemble de stratégies précises qui s'appuient sur ce corpus de connaissances spécifiques à la modalité écrite du langage. Si l'enseignement de la lecture assure la continuité des apprentissages du début du décodage à la compréhension du texte, il ne laisse actuellement que peu de places à l'enseignement des stratégies d'accès, d'évaluation et d'intégration des informations écrites. Les données de la recherche suggèrent

que ces stratégies restent très embryonnaires chez la plupart des élèves jusqu'à la fin de la scolarité primaire. Dans de nombreux cas, les adolescents découvrent la lecture experte par eux-mêmes, de façon incidente, tout au long de la scolarité secondaire. Il convient de noter à ce point que nos travaux – corroborés par ceux de plusieurs équipes étrangères – indiquent qu'à l'entrée dans le premier cycle universitaire ces stratégies sont encore loin d'être maîtrisées par de nombreux étudiants.

Il y a donc un vaste espace pour l'enseignement de la lecture experte au sens où nous l'avons définie dans cet article, espace qui dépasse sans aucun doute le terme de l'enseignement élémentaire. Il appartient à tous les acteurs du système éducatif d'organiser les référentiels, les temps et les modalités pédagogiques qui permettront à l'École de demain de répondre aux défis que lui posent les technologies de l'information.

**Jean-François ROUET**

## Références bibliographiques

- HOOVER, W.A. & GOUGH, P.B. (1990). The simple view of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- MACEDO-ROUET, M., ROUET, J.-F., ZEPEDA, R.M., GOUMI, A. & PERRON, J.-M. (2010). Développer la littéracie numérique à l'école en associant une nouvelle interface avec un scénario d'enseignement interactif. In M. Sidir, E. Bruillard & G.-L. Baron (dir.). *Acteurs et objets communicants - Vers une éducation orientée-objet* (pp. 37-48). Actes du colloque JOCAIR'2010. Lyon : INRP.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- OECD (2011). *PISA 2009 Results : Students on Line : Digital Technologies and Performance* (Volume VI), [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>].
- ROUET, J.-F. & BRITT, M.A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M.T. McCrudden, J.P. Magliano & G. Schraw (dir.), *Text Relevance and Learning from Text* (pp. 19-52). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- ROUET, J.-F. & COUTELET, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 389-406.
- ROUET, J.-F. & MACEDO-ROUET, M. (2011). Documents multiples : processus et difficultés de lecture. *Argos*, 48, 13-16.
- ROUET, J.-F., ROS, C., GOUMI, A., MACEDO-ROUET, M. & DINET, J. (2011). The influence of surface and deep cues on grade school students' assessment of relevance in Web menus. *Learning and Instruction*, 21, 205-219.