

LECTURE 87 : LES APPRENTISSAGES SE POURSUIVENT

Brigitte DUHAMEL

En présentant, cinq ans après, ce nouveau numéro de « Pratiques » consacré à la lecture, on serait tenté de reprendre textuellement la boutade de L. SPRENGER-CHAROLLES introduisant le n° 35 : « *D'abord, autant le dire – puis-qu'on l'entend partout – les élèves d'aujourd'hui ne sauraient plus lire... même en 6^e à ce qu'il paraît.* » En effet, si l'on en croit tel « dossier-rentree » apocalyptique paru en septembre dernier dans un hebdomadaire d'information (1), cette situation fâcheuse n'aurait pas bougé d'un iota. Ce qui a changé peut-être, c'est la manière de médiatiser le problème : on s'appuie sur un test (qui n'est d'ailleurs décrit ni dans son contenu ni dans ses épreuves) dont la scientificité est assurée par le fait qu'il est passé sur ordinateur. Chaque élève, nous dit-on, était placé « *en moyenne quarante minutes en tête à tête avec une console qui enregistrait ses réponses et évaluait (sic) ses performances* ». Et voilà comment dans une population de « seize mille cinq élèves de sixième et de troisième », on trouve 16 % de « *bons lecteurs* » ! Où est-elle, cette admirable machine capable d'évaluer la lecture d'enfants de onze ou quinze ans ? Tous les enseignants qui essaient au jour le jour d'observer dans les classes comment leurs élèves lisent savent que c'est une entreprise fort complexe, où l'on prend en compte des facteurs aussi divers que les connaissances linguistiques et textuelles des enfants, leurs connaissances du monde, mais aussi le questionnement signifiant qu'ils peuvent adresser au texte dans la situation de lecture où ils se trouvent (fonctionnelle ou non ?) et les représentations qu'ils ont du livre et de l'écrit en fonction de leurs expériences familiales, sociales et scolaires.

Mais si nous pouvons poser la question en ces termes, c'est justement parce que les années qui viennent de s'écouler ont été particulièrement riches en débats, en recherches, en innovations concernant la lecture et ses apprentissages. Le présent numéro de « **Pratiques** » ne prétend certes pas faire le point d'une question aussi vaste, mais apporter des éléments de réflexion sur la situation actuelle, des informations sur les recherches en cours, des approches diversifiées dans un domaine où des simplifications abusives nuiraient à la cohérence de l'intervention pédagogique.

1. LES « ANNÉES - LECTURE »

L'irruption de préoccupations touchant la lecture proprement dite dans le champ du second degré est récente. Dans leur *Inventaire thématique d'articles de revues françaises* portant sur des *Recherches en didactique du français*

(1) *Le Nouvel Observateur*, n° 2228 : « Alerte : nos enfants ne savent pas lire ». Sans doute J. FOUCAMBERT, qui assumait la responsabilité de l'enquête de l'A.F.L. sur laquelle se fondait le cri d'alarme, n'a-t-il pu contrôler la manière dont l'hebdomadaire l'a présentée. Quand on dîne avec le diable, il faut une longue cuillère...

langue maternelle (2), L. SPRENGER-CHAROLLES et F. ROPÉ ne trouvent que 7 % d'articles consacrés à la lecture de 1970 à 1983, dont trois sur quatre portent sur les apprentissages premiers. Cependant elles relèvent une évolution : de 1970 à 74, « *ce sont les approches formelles (rapport phonie-graphie) et la question des pré-requis qui dominent, alors que (de 1979 à 1983) on s'oriente plus fortement vers l'évaluation du savoir-lire et la compréhension de la lecture* ». Ce pourcentage surprend : c'est qu'en sont exclues toutes les études consacrées aux « *approches des textes* ». En effet, une distinction entre **lecture** proprement dite et **étude des textes** est à faire, et elle n'est pas aisée, car voilà bien un couple de notions souvent confondues dans le second degré. Cependant cette confusion s'éclaire quelque peu si on tente un retour en arrière sur la période récente.

Un jalon particulièrement intéressant à cet égard est peut-être, en 1975, le Congrès de Luchon de l'AFEF intitulé : *Le Pouvoir de Lire*. La majorité des conférences et des ateliers y étaient consacrés à ce qu'on pourrait appeler l'approche ou l'analyse des textes, mais en élargissant le corpus aux textes non-littéraires et à d'autres supports culturels (*lectures* de la presse, de la B.D., du cinéma...). Cette diversification des textes susceptibles d'entrer dans la classe et relevant de la responsabilité des enseignants de français correspondait certes à une demande sociale : à une époque où les belles-lettres ont déjà beaucoup perdu de leur vertu de distinction au profit d'autres domaines du savoir, à une époque aussi où des instruments nouveaux permettent d'aborder les textes de manière plus pertinente, on veut faire accéder les élèves à la maîtrise de tous les types d'écrit, la littérature étant resituée dans cet ensemble. Mais en même temps, les communications ou ateliers (minoritaires) concernant les premiers apprentissages (Évelyne CHARMEUX notamment) et les enfants de migrants (CEFISEM) abordaient les problèmes de l'acte lexique proprement dit et d'une sociologie de la lecture. C'est que l'introduction de la thématique de la lecture dans le second degré est à relier d'une part à des débats passionnés et à tout un courant d'innovations concernant **les premiers apprentissages** et dépassant de loin la vieille opposition *global/analytique*, et d'autre part à la prise de conscience d'un **échec scolaire** au collège : deux phénomènes activés sans doute par l'explosion scolaire et l'arrivée en 6^e de (presque) tous les enfants d'une même classe d'âge dans les classes différenciées du collège Haby.

Les années qui suivent voient se répandre un certain nombre d'idées-force (3) : en ce qui concerne l'acte lexique, l'accent se porte sur **la construction du sens** : le décodage, la maîtrise d'une combinatoire n'épuise pas ce qu'est l'activité du lecteur. Dès lors, **les apprentissages ne peuvent être considérés comme terminés en 6^e** : la lecture est aussi l'affaire des enseignants de collège et de lycée (voire de l'université). Et la lecture étant par excellence **une activité transdisciplinaire**, elle ne concerne pas, dans le second degré, les seuls professeurs de français, mais devrait être le lieu d'intervention d'équipes pluridisciplinaires. Les **situations d'apprentissage** ont intérêt, dès lors, à être le plus **fonctionnelles** possible, pour que les élèves puissent

(2) L. SPRENGER-CHAROLLES et al., Recherches en didactique du français langue maternelle. — Paris, INRP, 1985. Les revues dépouillées sont entre autre *Bref, Les Cahiers du CRELEF, Le Français Aujourd'hui, Pratiques, Repères...*

(3) Parmi les ouvrages qui ont le plus contribué à vulgariser ces idées, *La lecture à l'école*, d'E. CHARMEUX, paraît en 1975 et *La manière d'être lecteur*, de J. FOUCAMBERT, date de 1976.

construire un sens au texte en fonction de leurs expériences et de leurs intérêts. Remarquons que ces grandes orientations dessinent un programme de travail qui est loin d'être périmé ; et qu'en même temps elles font ressentir la nécessité d'une formation continue des maîtres dans des domaines divers, et d'un travail en équipe. Deux possibilités qui, jusqu'en 1981, ne sont pas ouvertes par l'institution aux enseignants du second degré.

Et de fait les tentatives d'innovations sur le terrain restent militantes, venues de mouvements pédagogiques et d'associations, et/ou confidentielles : ainsi le travail mené dans les collèges expérimentaux et notamment celui de l'équipe de Montgeron en 1978-79 (4).

En 1981, avec la mise en place d'une **formation continue** dans le second degré et le démarrage de la **rénovation des collèges**, on assiste à une sorte d'explosion du problème de la lecture, qui fait figure à partir de 81 d'urgence nationale, comme si une explication de l'échec avait été trouvée, sous une forme simple : « *Ils échouent parce qu'ils ne savent pas lire.* »

Reconnue comme un besoin prioritaire de formation par les Missions Académiques, la lecture est souvent un axe majeur des projets d'établissements présentés par les collèges en rénovation, notamment dans les Zones d'Éducation Prioritaire. Des coordinations école-collège se construisent en partant de ce domaine commun. Des « P.A.E. lecture » se multiplient. Et le document de la commission de réflexion sur l'enseignement du français qui a été le plus diffusé et le plus productif a sans doute été celui du groupe animé par J. HEBRARD sur *la lecture au collège* (1984), texte intéressant en ce qu'il permet par ses orientations de mesurer le chemin parcouru : les apprentissages de la lecture se poursuivent dans le secondaire ; la lecture pour les élèves prend sens quand ils ont en fonction de leurs expériences et de leurs projets des questions à poser aux textes ; ces textes doivent être les plus diversifiés possibles étant donné que l'objectif terminal est de mettre les élèves en état de lire **tous les textes** qu'ils rencontreront, **y compris la littérature** ; l'enseignant doit expliciter dans ce domaine, avec les élèves, des objectifs précis afin de permettre une évaluation formative... Propositions qui sont autant d'appels à une formation continue dans le domaine de la lecture.

2. FORMATION ET INNOVATION

La demande de formation, issue des projets qui se mettent en place, est massive et il serait certainement très utile (et impossible ici !) d'analyser les stages de formation en lecture qui ont eu lieu pendant les cinq dernières années, leur rapport avec les besoins issus des pratiques sur le terrain, ce qu'ils ont fait ou non avancer. D'autant que si la problématique de la lecture était, on l'a vu, relativement nouvelle dans le second degré, l'expérience de la formation continue l'était, elle, presque absolument.

Nous sommes encore au cœur de ces problèmes, qu'on pourrait illustrer de la manière suivante : une équipe demande un « **stage sur la lecture** ». Que veut-elle au juste ? Des apports théoriques, d'ordre psychocognitif, psycholin-

(4) Cf. par exemple M. LECLERCQ. « La lecture en sixième », *Le Français aujourd'hui*, 1981, n° 53, p. 31-40. Le travail de Montgeron reste passionnant à analyser par sa complexité puisqu'il associe équipe pluridisciplinaire, travail en projet, tentatives d'évaluation de la lecture, et les questions qu'il pose : rapport entre les séquences d'entraînement à la lecture rapide et les autres activités ? rôle des différentes pièces du dispositif dans les progrès observés ?

guistique, sur l'acte de lire ? Des perspectives sociologiques sur les pratiques des jeunes en matière de lecture ? Des outils qui lui permettront de développer l'accès autonome des élèves au livre, d'opérationnaliser le C.D.I., des informations sur l'expérience des Bibliothèques Centres Documentaires qui se sont développées depuis 1976 à l'élémentaire et qui par leurs options (libre circulation des élèves, libre accès à la B.C.D., implication de l'équipe enseignante et des élèves dans son animation et sa gestion...) interrogent les pratiques dominantes dans le secondaire ? Ou bien encore cette équipe demande-t-elle de nouvelles démarches d'étude des textes ? Ou encore des instruments qui lui permettront de mieux évaluer les compétences des élèves en lecture ? Ou enfin et peut-être surtout (mais la liste n'est pas close) s'agit-il de savoir comment apporter une aide spécifique aux élèves en difficulté grave ? Les nouveaux matériels d'entraînement à la lecture rapide qui se répandent sur le marché fournissent-ils une réponse ?...

Mais il est bien évident que « demander un stage sur la lecture » n'implique pas qu'on ait au départ une claire conscience de toutes les dimensions que l'on vient d'évoquer, ni surtout qu'on soit capable de les articuler entre elles d'une façon cohérente. C'est à l'épreuve de la pratique que se valide l'apport des formations, mais c'est aussi cette pratique qui permet de repenser et d'affiner, de hiérarchiser mieux les besoins de formation et de concevoir de nouveaux outils de travail. C'est dire qu'une formation non relayée par une équipe sur le terrain risque de rester lettre morte ; mais que même là où une équipe existe, on n'a pas écarté de ce fait deux dangers symétriques : le sentiment d'impuissance devant la complexité d'informations issues de domaines divers et qu'on n'arrive pas à relier entre elles ; la sélection non critique, au rebours, d'un certain nombre de slogans qui peuvent faire figure de potion magique.

Ces deux écueils semblent avoir dangereusement attiré un certain nombre de *P.A.E. - lecture* :

— les uns, proches d'une **psycho-pédagogie de rattrapage**, consistent en l'aménagement de séquences d'entraînement à la lecture rapide à l'aide d'un matériel tout prêt (manuels, fichiers ou logiciels). Dispositifs qui ne semblent très pertinents ni sur le plan théorique, dans la mesure où ils reposent sur des postulats qui seraient pour le moins à affiner, et dont on ne citera ici que le plus connu : « *bien lire, c'est lire vite* »... quelles que soient la nature du texte et les connaissances du lecteur, sans parler des situations de lecture ; ni surtout sur le plan pédagogique : ces séquences sont bien souvent des exercices individuels, assortis d'une autocorrection qui ne présente d'une évaluation que les aspects quantitatifs les plus rudimentaires (combien de temps ai-je mis pour lire ? combien de réponses justes ? sans interrogation sur les stratégies mises en œuvre) et sans relation avec les autres activités de lecture de la classe.

— d'autres projets, plus centrés sur la lecture comme **pratique de communication sociale**, reposant sur l'idée que les apprentissages s'effectuent dans des situations fonctionnelles, s'organisent autour de projets de production où la lecture intervient. Plus conséquents pédagogiquement, ils sont pourtant trop rarement intégrés à l'emploi du temps, aux activités des classes ; ils restent trop souvent « supplément d'âme » ou se perdent dans une effervescence créative qui donne l'impression à leurs animateurs que toute évaluation un peu précise est impossible. Que devient dans ce cas l'aide spécifique à apporter aux élèves en difficulté ?

3. PROPOSITIONS

Ce bref rappel d'une période fort bouillonnante sur le terrain de la lecture fait apparaître la nécessité de clarifications, de structuration de toute cette expérience, positive sur quantité de points mais encore bien confuse.

Il semble d'abord nécessaire de construire une **cohérence pédagogique** qui permette, s'agissant notamment des apprentissages seconds, de mieux situer la lecture et nos objectifs en ce domaine. Par exemple **il faudrait distinguer et faire interagir les activités de lecture, les séquences d'étude des textes, les activités d'écriture**. Pour illustrer ce propos, supposons qu'une classe de cinquième ait pour objet de publier un recueil de fables, mythes et légendes. Il faut créer une expérience de *lecture* commune de ces textes (ce qui ne signifie pas, surtout, que tous les élèves auront lu les mêmes textes) : car certains en ont déjà lu abondamment, d'autres pas. Notons que les lectures personnelles des élèves présentent la double caractéristique d'échapper au contrôle de l'enseignant et de porter sur des textes que l'enseignant n'aura pas tous lus. Ce qu'il peut apporter, ce sont des facilités d'accès au livre : où se procure-t-on ces types de fictions ? Quelles collections, quels éditeurs les publient ? Quelles sont les ressources du C.D.I. et plus généralement des bibliothèques ? Informations disons bibliographiques et aussi historiques : depuis quand écrit-on ce genre de textes ? s'agissant des mythes, était-ce au départ une littérature écrite ?... Les lectures personnelles des élèves peuvent faire l'objet de restitutions orales (de discussions autour de rapports de lecture à des séances de récits de mythes ou de lectures de fables) ou écrites : dossiers, anthologies, qui mettent en circulation dans la classe des documents destinés eux aussi à la lecture des élèves.

En même temps nous avons besoin de travailler sur des points spécifiques, afin d'explicitier *les modes de fonctionnement de ces textes*. Le corpus dans ce cas est contrôlé par l'enseignant en fonction des éléments dont la classe a besoin pour avancer dans son projet : il s'agit de *construire des notions opératoires* (par exemple sur le rapport entre la fable et sa morale, ou sur le rapport entre mythe et explication du monde et sa mise en texte). On a intérêt à sélectionner des documents significatifs, et de l'étude sortiront des documents fonctionnels, qui auront pour objet de donner des programmes d'instructions afin de construire les textes. Mais, comme les lectures personnelles se poursuivent, elles entrent doublement en relation avec les séquences d'étude de textes : d'abord parce qu'elles permettent des mises en relation, des comparaisons amenées par les élèves eux-mêmes et qui enrichissent l'étude, ensuite parce que l'étude du fonctionnement des textes facilite en retour les lectures personnelles.

Les activités d'écriture produisent elles aussi du texte à lire et du texte à étudier. Il est important que les textes écrits par les élèves circulent dans la classe, soient le plus possible à la disposition des uns et des autres en dehors de toute perspective d'évaluation, pour le plaisir. Mais dans les séquences d'évaluation, ces textes deviennent à leur tour des objets d'étude. On produit à cette occasion des documents fonctionnels destinés plus spécifiquement à tel groupe ou tel élève dans une perspective d'amélioration des écrits, explicitant les critiques et proposant des remaniements (« A notre avis ta fable est plutôt un conte parce que »... « Tu devrais mettre en rapport ton histoire et ta morale »...) documents qui comportent éventuellement des renvois à des lectures personnelles, à des textes étudiés, à des fiches « théoriques » produites

lors des séances d'étude de texte. Deux remarques : les activités de lecture, d'étude de textes et d'écriture ne forment pas trois phases successives chronologiquement, mais des moments différents en interaction ; la classe elle-même peut impulser et mettre en jeu des situations de lecture très diversifiées et ouvertes sur les ressources de l'extérieur.

Une seconde direction de travail nécessaire est la *poursuite de notre information théorique sur l'acte de lire*. Le n° 35 de « **Pratiques** » se centrait sur les rapports de la lecture et de la compréhension. En réaction contre une conception de la lecture comme décodage, tout un courant novateur (rappelé plus haut) avait mis l'accent sur l'activité du sujet-lecteur, avec toutes ses connaissances, dans la construction du sens du texte. *Lire c'est comprendre* : encore fallait-il dépasser ce slogan pour tenter de cerner un peu mieux ce qu'était cette élaboration de la signification. Question toujours d'actualité. Dans le présent numéro, **L. SPRENGER-CHAROLLES** propose de dépasser l'opposition, dans les modèles d'apprentissage de la lecture, entre l'accent mis sur le code et l'accent mis sur le sens au profit d'une perspective **interactive et développementale** : comment les jeunes lecteurs, à mesure que se forment et se transforment les représentations qu'ils ont de leur langue orale et écrite, utilisent-ils différents types de stratégies ? Ces informations sont indispensables — et pas seulement à l'élémentaire — si nous voulons observer la façon dont les élèves lisent et en premier lieu ceux qui nous semblent en difficulté. **Caroline MAS-SERON**, écoutant justement une « très mauvaise lectrice » de 6^e lire à haute voix un conte, tente de repérer les stratégies qu'elle utilise et d'en tirer les éléments d'une évaluation fine et d'une aide à apporter à cette élève en échec. Les données présentées par ailleurs par **L. SPRENGER-CHAROLLES** sur la *perception visuelle* au cours de la lecture et sur l'évolution du comportement de lecture chez les enfants permettent de préciser notre connaissance de l'acte lexique et de fonder une critique argumentée des matériels de lecture rapide. On lira également en ce sens la critique que fait **J.-P. BENOIT** des *indices de lisibilité*.

Mais on ne lit pas en vase clos. Les expériences de l'écrit et les apprentissages en lecture s'inscrivent dans des familles, dans des quartiers, dans des groupes sociaux avec leurs histoires, leurs valeurs, leurs pouvoirs ou leur exclusion. Les classes de l'école sont traversées par les classes de la société. **J.-M. PRIVAT** et **M.-C. VINSON** relatent une démarche concrète dans laquelle un collègue entre en relation avec le milieu qui l'entoure et où un lectorat, dans le quartier, se constitue et prête consistance aux projets de lecture-écriture des élèves. En cohérence avec ce travail, **Yves REUTER** aborde quant à lui cette *dimension sociale de la lecture* de manière plus générale. Cette direction de travail permettrait, peut-être, de repenser l'explication simple que nous avons vu véhiculer un peu partout : « Ils échouent parce qu'ils ne savent pas lire », en la renversant : « **Ils ne savent pas lire parce qu'ils échouent** ». Ou, pour reprendre les termes utilisés par les auteurs du *Rapport sur l'illettrisme en France* : « *La proposition selon laquelle tout savoir acquis, le « savoir-lire » par exemple, permet d'exercer un pouvoir sur le réel, doit être inversée. C'est la possibilité d'agir au sein des réalités sociales qui rend possible la poursuite des apprentissages dans une perspective de formation jamais achevée* » (5).

S'il apporte aux lecteurs des éléments susceptibles de favoriser cette poursuite, ce numéro de « **Pratiques** » aura atteint son but.

(5) V. ESPERANDIEU, A. LION, J.-P. BENICHOUE. *Des illettrés en France, rapport au Premier ministre*. La documentation française, 1984.