

# Former de bons lecteurs à l'école

## Vraies et fausses solutions

**Confirmant notre volonté de rapprochement entre associations aux préoccupations voisines, la rencontre, en début d'année de l'AFFEF (Association des enseignants de français), avec les responsables des Cahiers pédagogiques, nous a amenés à rédiger un article commun afin d'essayer de tordre le cou à un certain nombre d'idées reçues sur la lecture. Gageons qu'il permette de prendre un peu de recul dans un contexte de sur-médiatisation de l'illettrisme !**

Chacun pense que l'école doit apprendre aux jeunes la rigueur, les inciter à refuser les affirmations, non étayées par des données solides, les écarter des idées reçues et des jugements à l'emporte-pièce. Or, que se passe-t-il lorsqu'on lit bien des ouvrages ou articles, quand on entend maintes déclarations sur l'école? On lance des chiffres sans citer les sources, on utilise deux ou trois anecdotes et on généralise, on pioche une phrase ici ou là pour ridiculiser une pensée, on fait appel au « bon sens », celui qui autrefois faisait refuser l'idée que l'eau était constituée de gaz inflammables et que la terre tournait autour du soleil, et qui, dans le domaine éducatif, ne mène pas davantage à la vérité ! Nous allons ici évoquer un domaine-clé des polémiques : celui de la lecture.

### **Le niveau baisse-t-il ?**

Nous voudrions tous que les élèves sortant de l'école soient de bons lecteurs, efficaces, attentifs, capables de tirer le maximum de ce qu'ils lisent. Nous avons en fait de grandes ambitions, comme probablement jamais dans l'histoire de l'école française. Au certificat d'études (que ne réussissait vers 1936 qu'un petit Français sur deux), on n'en demandait pas tant, lire : c'était pouvoir lire à haute voix, sans trop trébucher, un texte, narratif pour l'essentiel. On nous dit qu'aujourd'hui, l'école fabrique des illettrés. On nous donne des chiffres catastrophiques : 20 %, 30 %, voire 40 % d'élèves ne sauraient pas lire à l'entrée au collège. Or, toutes les données, nationales et internationales, remettent en cause ces affirmations. On ne citera ici que quelques chiffres, parce qu'il faut bien partir de données quantitatives et non d'impressions.

La direction de la programmation et du développement du ministère a publié de nombreuses études à ce sujet. Depuis plusieurs années, on retrouve les mêmes chiffres : 5 % des élèves sont « dans une situation particulièrement préoccupante » et 15 % ont des difficultés sérieuses. Mais nombre de ces élèves restent tout à fait capables de déchiffrer un texte en y mettant un peu de temps, et de répondre à des questions simples, comme le prouvent avec constance les résultats des évaluations nationales à l'entrée en sixième. Lorsqu'il ne s'agit pas d'interpréter des données des textes, de « lire entre les lignes », les résultats restent convenables. Une évaluation des compétences en lecture comparative entre 1987 et 1997 en fin de CM2 montre une stabilité des résultats. Certes, on aurait aimé des progrès, compte tenu des efforts fournis et on ne peut se réjouir de la stagnation et du maintien d'un pourcentage trop important d'élèves en difficulté. Mais ne parlons pas de « baisse du niveau » et de « désastre »<sup>1</sup>. A cet égard, on ne peut que s'indigner de voir parfois les chiffres manipulés: certains ne prennent que les chiffres qui les arrangent. Ainsi, lorsqu'on compare les évaluations d'entrée en sixième qui sont faites régulièrement depuis 1989, on peut, en changeant les années de référence, tout autant montrer qu'il y a eu progrès ou régression (d'une année sur l'autre, les scores varient en fonction des difficultés de l'épreuve ; en revanche, certaines épreuves sont repassées - à plusieurs années de distance, et là encore, il y a stabilité des résultats).

Les journées d'appel de préparation à la défense, qui permettent de tester les compétences de tous les Français (y compris les filles), montrent que un sur dix en gros a des difficultés sérieuses de compréhension. Il y a en fait concordance entre les résultats à l'entrée en sixième et ceux des tests passés à cette occasion, ce qui montre bien qu'un noyau d'élèves ne parvient pas vraiment à progresser, malgré plusieurs années d'études en collège.

Les enquêtes internationales, comme celle de l'OCDE (PISA) révèlent aussi l'hétérogénéité des compétences en lecture des jeunes Français (qui sont plutôt dans la moyenne des grands pays industrialisés). On trouve toujours entre 5 et 10 % de jeunes en sérieuse difficulté, et environ 40 % (en incluant ceux dont on vient de parler) qui ne dépassent pas les compétences « de base ». Pour autant, il ne s'agit pas, répétons-le, d'« illettrés » et c'est bien parce que le monde moderne demande des capacités accrues de lecture que la situation n'apparaît pas bonne et qu'il faut augmenter les compétences de lecture des élèves, dans un souci démocratique.

### **Quelles compétences ?**

Dans un rapport récent, l'OCDE insiste sur l'importance cruciale de la lecture pour la réussite sociale et professionnelle. Aujourd'hui, on demande beaucoup : il faut savoir lire pour s'informer, pour suivre des consignes, lire rapidement à la recherche d'informations, et aussi lire de manière approfondie et minutieuse. La lecture est bien plus présente qu'on ne le dit dans la société et l'écrit est partout, sur les boîtes de conserve où il faut découvrir s'il y a ou non des OGM dans le produit ou sur l'écran pour savoir faire marcher telle machine, tel « robot ». Et les écarts se creusent entre ceux qui savent et les autres. Maîtriser les compétences de lecture donne du pouvoir et donne accès au pouvoir.

L'école, de son côté, demande aussi beaucoup. Les livres d'histoire contiennent des textes d'un niveau de lisibilité équivalent à des articles du *Monde* et les programmes de français de collège demandent à ce qu'on lise deux ou trois oeuvres complètes par trimestre. Et on nous dit que le niveau d'exigence baisse ? C'est tout le contraire. Mais pour autant, il nous faut réfléchir aux moyens de permettre aux élèves de « suivre » réellement, sans quoi l'école républicaine faillit à sa tâche.

Or, ce sont précisément ceux qui s'efforcent de trouver ces moyens, qui sont attaqués, vilipendés, de façon souvent virulente. Ils liquideraient la littérature, alors que celle-ci est plus présente que jamais, dans les programmes de primaire (ce qui est nouveau) comme de collège. Il est vrai qu'il ne suffit pas de prescrire dans des instructions officielles ; en revanche il est indispensable de trouver les médiations nécessaires pour faire passer dans la réalité les bonnes intentions. Cela implique par exemple l'utilisation de la littérature de jeunesse, qui est un formidable « passeur culturel », la diversification des supports de travail (y compris l'image qui joue aussi ce rôle médiateur, ou les nouvelles technologies). Nous reviendrons plus loin sur les « solutions » que nous proposons.

Ce qui est sûr, c'est que jamais les progrès ne peuvent venir de ceux qui dénoncent et développent une vision catastrophiste. Toutes les études sérieuses nous montrent l'importance de l'a priori optimiste et positif dans la réussite des élèves. L'Américain Thomas Good écrivait ainsi en 1982 « ce qu'attendent les enseignants de leurs élèves est en général ce qu'il, parviennent à obtenir<sup>2</sup> ». Il est toujours intéressant de demander à des enseignants de « deviner » quels ont été des résultats d'élèves à des tests nationaux. On a remarqué que les réussites des enfants d'ouvriers étaient sous-estimées. Certes, il ne suffit pas béatement « d'y croire » pour que les élèves réussissent, mais le regard positif, l'optimisme sont des facteurs souvent décisifs (à condition de s'accompagner de technicité et de professionnalisme, bien sûr). En tout cas, on ne peut rien attendre de bon de propos qui stigmatisent les élèves, les enfermant dans leur échec, de façon souvent méprisante et caricaturale. Savoir percevoir les compétences, même fragiles, même limitées, de ceux qu'on a en charge, fait partie du devoir de tout enseignant, de tout pédagogue.

Avant d'examiner ce que nous croyons être les faux et les vrais remèdes aux problèmes existants, il était important d'avoir établi une vision plus équilibrée de la réalité que malheureusement, trop de donneurs de leçons s'évertuent à noircir...

### **Les faux remèdes fleurissent...**

Quand vous ouvrez le débat sur l'origine des difficultés de lecture des jeunes Français, vous voyez très vite apparaître le problème des méthodes d'apprentissage, les familles restant persuadées que si

leur enfant a mal appris à lire, c'est à cause de la fameuse méthode globale ! Or, si elle a pu causer des dégâts à ses débuts, elle a en fait été extrêmement peu utilisée, et sur une période très courte; elle ne peut pas, à elle seule, être rendue responsable d'un « illettrisme » en réalité bien plus fantasmagorique que galopant. Les méthodes d'apprentissage évoluent, elles continueront à évoluer grâce à la recherche, mais, contrairement aux idées reçues, la reconnaissance des lettres n'a jamais été abandonnée. Le livret pour le CE élaboré par le ministère peut rassurer certains, mais ne peut leur laisser croire que les bonnes vieilles méthodes sont enfin remises en place. Qui peut en effet raisonnablement imaginer qu'un enfant apprendrait à lire seulement en alignant et associant des lettres, sans avoir compris la fonction et l'intérêt de son déchiffrement ? De même, qui peut penser aujourd'hui qu'il suffit de « bains d'écrit », ou d'organiser des rencontres avec les mots et les textes pour que les élèves parviennent magiquement, à lire ? Que d'encre a faussement coulé autour de ces méthodes d'apprentissage !

Et que nous proposent les détracteurs des nouveaux programmes pour la lecture ? Bien peu de choses en réalité. Les critiques portent sur l'acquisition de la morphologie et de la syntaxe, évidemment importantes, mais suffisent-elles pour maîtriser la lecture ? La liste de littérature de jeunesse, certes peut-être imparfaite, a été fortement critiquée pour des raisons que nous avons du mal à comprendre et à admettre. Comment peut-on dénoncer que les élèves de primaire ne lisent pas assez bien, et refuser l'introduction d'une lecture plus abondante et plus cursive ? Quel type de lecture l'élève doit-il maîtriser en arrivant en sixième ? S'il n'a pas été mis fréquemment au contact de lectures longues et variées, comment prétend-on lui faire aborder des œuvres littéraires d'un niveau de complexité croissant au collège ? Apprend-on mieux à lire sur des extraits choisis, comme on le faisait autrefois, ou sur des supports variés et des œuvres plus longues ? Pour insérer la lecture dans la vie, il nous semble que la deuxième option est bien plus profitable.

Et pour ceux qui ne maîtrisent pas la lecture à la fin de l'école primaire, que nous propose-t-on ? Le redoublement de la classe de CM2 peut se justifier si l'élève bénéficie d'une aide spécifique correspondant à ses réelles compétences et lacunes en lecture ; mais nous savons aussi que le redoublement obère déjà d'un handicap le parcours scolaire. Certains préconisent plutôt de regrouper les élèves en difficulté de lecture dans une sixième spéciale. Dans les deux cas, les réponses apportées sont souvent bien trop techniques ; considérant la lecture comme une activité méthodique, les batteries d'exercices ne jouent en rien sur la motivation et l'intérêt de l'élève pour la lecture. En outre, si cet écartement temporaire réussit, comment faire pour qu'il ne soit pas une voie de relégation ? Comment réintégrer ces élèves dans un parcours scolaire ordinaire ? Plutôt que de prêter l'oreille aux Cassandre, essayons de voir quelles propositions permettraient aux élèves de progresser en lecture, à la fois à l'école primaire et au collège.

### **Des progrès sont possibles**

Quelles compétences en lecture attendons-nous à l'entrée en sixième ? Cette question des compétences est cruciale, car nous ne pouvons faire progresser un élève en lecture que si nous partons de ses compétences réelles, et non de celles attendues pour un élève idéal.

Comment mettre un élève en situation de progrès et de réussite ? Les facteurs qui font le mieux réussir les élèves selon les évaluations internationales (voir Aletta Grisay, 1995<sup>3</sup>) peuvent être appliqués à la lecture :

- une évaluation formative, intégrée dans l'apprentissage, et non pas reléguée à une fonction de contrôle;
- un temps d'apprentissage efficace, mieux utilisé ; il ne s'agit pas de rajouter des heures mais d'adapter l'apprentissage aux besoins de chaque élève ;
- un entraînement à la lecture qui ne peut se passer d'un temps individuel de pratique ;
- un développement de l'abstraction par une réflexion métalinguistique, habituant l'élève à un retour continu sur la langue ;
- des attentes positives de l'enseignant et un fonctionnement de classe facilitateur.

Partir des compétences des élèves nécessite de partir de leurs représentations, et notamment de leur rapport à l'écrit : quelle relation entretiennent-ils avec l'écrit d'une manière générale, pas seulement dans la classe, mais aussi à la maison, dans leurs relations avec les autres ? Établir des ponts entre ces différentes situations permet de resocialiser la lecture, et de la sortir de son statut d'écrit scolaire qui n'aurait de fonction et de sens qu'à l'intérieur de l'école. Cet élève d'une quatrième plutôt difficile qui, au lieu de faire le travail demandé en classe, se cache sous sa table pour « bouquiner » a-t-il bien compris à quoi pouvaient lui servir ses aptitudes de lecture dans la classe ? Il ne peut pourtant pas être qualifié de « mauvais lecteur », même si sa lecture peut être considérée comme déplacée.

Décloisonner les activités n'est certes pas toujours facile ; construire une séquence structurée demande plus d'efforts et d'inventivité que de faire se succéder des activités simples. Mais ce genre de simplification n'empêche-t-il pas l'élève de se construire un authentique rapport à l'écrit ? Toute tâche est complexe, et mettre en interaction lecture, écriture et travail sur la langue contribue à la maîtrise de cette complexité. Pour remédier aux difficultés des élèves, la tendance est souvent forte de recourir à des exercices techniques simplificateurs, dont l'efficacité est loin d'être avérée, alors qu'il faudrait plutôt mettre en place une activité réflexive sur les erreurs et sur les représentations par des travaux en petits groupes où les élèves se poseraient des questions entre eux. Utiliser une partie du temps d'apprentissage de cette manière suppose une formation des enseignants, pour que ce temps soit vraiment efficace. L'interaction lecture-écriture-langue permet à l'élève, par son activité métalinguistique, de se construire son rapport à l'écrit et de lui donner du sens.

Mais la lecture a aussi cette particularité qu'elle est transversale ; élément central du cours de français, certes, elle ne lui est pourtant pas réservée. Les nouveaux programmes du primaire insistent sur cette transversalité, et montrent bien que la lecture et la maîtrise de la langue doivent être développées dans toutes les disciplines ; mais qu'en est-il au collège ? qu'est devenu l'atelier-lecture qui figure dans les dispositions pour le Collège de l'an 2000 ? Le degré de complexité des manuels de collège imposerait pourtant, bien souvent, que chaque enseignant prenne le temps d'en travailler la lecture en classe. Pourquoi pas un module de maîtrise de la langue dans la formation des professeurs de toutes les disciplines ? Quant à la lecture, l'écoute des élèves et l'organisation d'interactions entre eux permettraient souvent, dans les différentes disciplines, de repérer les erreurs candides qu'un regard expert ne voit plus. Un travail interdisciplinaire permet cette mise à distance par rapport à sa propre discipline. L'enseignant de français peut apporter sa contribution à une équipe qui souhaite travailler autour de la transversalité de la lecture, il peut et doit même instaurer une dynamique de réflexion métalinguistique, à condition que, lui aussi il accepte de sortir de son rôle d'expert qui lui donne souvent un jargon peu compréhensible pour ses collègues. Les compétences en lecture s'amélioreront d'autant plus qu'elles seront l'affaire de tous.

### **Réflexion commune AFEF / Cahiers pédagogiques**

(Ce texte a été publié dans le Supplément au N° 141 de la revue *Le Français Aujourd'hui* consacré à la lecture cursive)

1. Quand on évoque cette question, on peut toujours brandir mille citations d'autrefois qui nous montrent la constance de ce discours. On peut par exemple citer cette phrase de Paul Laumonier dans un livre intitulé *La crise de la culture littéraire* publié en 1929 : « Les lycées n'ont ni orthographe, ni vocabulaire exact et varié, ni connaissances grammaticales, ni analyse logique, ni méthode d'expression écrite et orale » et bien d'autres du même acabit... on a beau multiplier les références, on ne parvient pas à convaincre. « Oui, mais aujourd'hui, c'est différent ! » C'est ce qu'on disait déjà en 1880, en 1936 ou en 1974...
2. Cité par Pascal Bressoux, « En lecture, des écoles plus efficaces que d'autres ? », *Éducation et formations*, avril 1993.
3. « Facteurs d'efficacité de l'apprentissage », université de Liège, publié dans *Documenter, informer*, n° 31, Juin 1995.