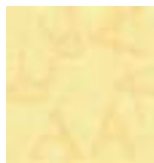




Observatoire National de la **ONL**  
Lecture

# Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège



*Les journées de l'observatoire  
Janvier 2003*

*Les journées de l'observatoire*

# Continuité de l'apprentissage de la lecture :

## du CM2 au collège

*Janvier 2003*

Observatoire national de la lecture  
61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15  
Tél. : 01 55 55 96 36 – Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)  
Site Internet : [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)



## Sommaire

<b>Avant-propos</b> .....	<b>5</b>
<b>Ouverture de la journée</b> .....	<b>7</b>
Bernard CERQUIGLINI Président de l'ONL	
Pierre SAGET Conseiller auprès du ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche	
<b>Évaluation et pilotage dans les systèmes éducatifs</b> .....	<b>17</b>
Claude THELOT Conseiller maître en service ordinaire à la cours des comptes, Président du Haut conseil de l'évaluation de l'école	
<b>La lecture du CM2 au collège : des constats aux actions</b> ...	<b>31</b>
Jean-Claude EMIN Chargé de la sous-direction à l'Évaluation à la Direction de la programmation et du développement	
Monique JURADO IA-IPR de Lettres à l'Académie de Créteil, chargée de mission Maîtrise des Langages	
<b>Écriture et apprentissages scientifiques</b> .....	<b>53</b>
Anne VERIN Maître de conférences à l'IUFM d'Amiens	

**De la lecture à la maîtrise fonctionnelle de l'écrit ..... 73**

Jean-François ROUET

Chargé de recherche au CNRS Université de Poitiers, membre de l'ONL

**École, collège : quel lieu commun pour la littérature ? ..... 93**

Francis MARCOIN

Professeur de langue et littérature française à l'Université d'Artois, membre de l'ONL

**L'application des nouveaux programmes :  
la littérature de jeunesse dans les pratiques pédagogiques 105**

Max BUTLEN

Professeur à l'IUFM de Versailles

Viviane EZRATTY

Directrice de la bibliothèque l'Heure Joyeuse

Marie-Claude JAVERZAT

Formatrice associée à l'IUFM de Bordeaux, coordinatrice Réseau d'Éducation Prioritaire, membre du groupe de travail sur la littérature de jeunesse à l'ONL

Claire BONIFACE

Inspectrice de l'éducation nationale

**Conclusion ..... 133**

Bernard CERQUIGLINI

Président de l'ONL

## Avant-propos

L'Observatoire national de la lecture poursuit sa réflexion sur la continuité de l'apprentissage initial de la lecture.

Après avoir présenté les compétences utiles à développer en cycle 2 pour entrer dans la lecture dans *Apprendre à lire* (ONL, 1998) et montré les orientations qui doivent présider au développement de l'apprentissage de la compréhension en cycle 3 dans *Maîtriser la lecture* (ONL, 2000), l'Observatoire s'intéresse à la continuité de la formation du lecteur à la charnière entre l'élémentaire et le collège.

Prenant place dans le plan de prévention de l'illettrisme du Ministre Luc Ferry, la journée de l'Observatoire de janvier 2003 a permis de définir les enjeux de la lecture et de l'usage de l'écrit à l'entrée au collège, et de partager des points de vue sur les caractéristiques de la lecture et de son apprentissage continué dans différentes disciplines, notamment en sixième.

Ces échanges, riches et dynamiques, permettront à l'ONL de poursuivre la réflexion sur ce thème délicat et prioritaire de l'apprentissage puis de la maîtrise de la lecture et de l'écriture au collège. Ceci fera l'objet d'une future publication.

Je me félicite de la qualité des interventions qui ont ponctué la journée et voudrais remercier vivement C. Boniface, M. Butlen, J.-Cl. Emin, V. Ezratty, M.-Cl. Javerzat, M. Jurado, F. Marcoin, J-F. Rouet, Cl. Thélot et A. Vérin qui ont su mobiliser l'intérêt du public.

Je remercie également Isabelle Mazel, secrétaire générale, et Bruno Germain, chargé de mission, qui ont coordonné l'organisation de la journée et la publication de ce document ; ainsi que Geneviève Gallard, la secrétaire de l'ONL, et Marjorie Pinet, qui leur ont apporté leur soutien.

Bernard Cerquiglini  
Président de l'Observatoire national de la lecture

## Ouverture de la journée





**Bernard Cerquiglini**  
Président de l'ONL

Je vous souhaite la bienvenue à cette quatrième journée annuelle de l'ONL. Vous êtes sans cesse plus nombreux et nous avons dû refuser certaines demandes de participation. J'espère que cette assiduité est de bon augure pour nos travaux. Nous présentons nos excuses à ceux que nous n'avons pas pu accueillir.

Je vous rappelle que l'ONL est un organisme placé auprès du Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Sa vocation est d'être l'interface entre les décideurs en matière de politique éducative et les chercheurs dans le domaine de l'éducation. Notre Comité scientifique est formé d'éminents spécialistes en psychologie cognitive, en psychologie de l'enfant, en linguistique, en histoire, en sciences de l'éducation, etc.

Les discussions entre nous sont parfois vives. Cela étant, elles aboutissent toujours sous forme de note sur le bureau du Ministre. Notre recherche n'est pas désintéressée, puisque son but est d'aboutir à la prise de décision. D'ailleurs, nous avons été heureux de constater que les programmes du primaire sont proches de la doctrine mise au point par l'ONL en matière de lecture.

L'ONL a également vocation à être l'interface entre les décideurs et les acteurs. Cette année, nous avons organisé des journées décentralisées à Toulouse, après être passés à Dijon et Clermont-Ferrand. Vos Académies sont les bienvenues pour accueillir ce type de manifestations qui nous apporte énormément.

La fréquentation de notre site Internet et l'achat de nos publications montrent que nos travaux vous intéressent. Sous la Présidence de Jacques Friedel, Président de l'Académie des Sciences, l'ONL s'est efforcé d'examiner les différents cycles concernant l'enseignement primaire. Nos ouvrages intitulés *Apprendre à lire* et *Maîtriser la lecture*, co-édition Odile Jacob/CNDP, ont ainsi constitué un corps de doctrine.

Actuellement, notre travail porte sur la lecture dans la classe de 6<sup>e</sup>. Nous étudions les instructions, les programmes et les circulaires et procédons à de multiples auditions. Ce problème se pose dans les différentes disciplines, y compris l'histoire ou la technologie. La 6<sup>e</sup> est une classe ambiguë et conflictuelle. La lecture pour certains enfants n'est pas maîtrisée, alors qu'elle devrait être un instrument. Nous continuons de proposer des documents susceptibles d'aider les enseignants, les inspecteurs et les corps de conseil. L'ouvrage sur la littérature de jeunesse *Livre et apprentissage à l'école* sera réédité en mai 2003. Vous pouvez également consulter la rubrique *Littérature de jeunesse* sur le site de l'ONL.

Un ouvrage intitulé *Le manuel de lecture au CP* sera publié au deuxième semestre 2003. Il comprendra une étude des manuels de lecture depuis Jules Ferry (fonction sociale, pédagogique, etc.) et une analyse précise des cinq manuels les plus utilisés sera réalisée. Cela permettra aux maîtres et aux conseillers de choisir leur manuel en connaissance de cause.

Nous préparons des recommandations au Ministre sur la question de la lecture en 6<sup>e</sup> qui seront suivies d'un ouvrage bilan-prospective sur "Lire en 6<sup>e</sup>". Nous travaillons également à une deuxième édition de *Regards sur la lecture*. La première édition a rencontré un franc succès, puisque 19 600 exemplaires du document complet ont été téléchargés depuis notre site. Enfin, nous lançons une étude sur la lecture sur écran et les multimédias (La lecture sur écran est-elle une aide ? Facilite-t-elle la remédiation ? Les outils sont-ils de bonne qualité ?).

Pierre Saget, Conseiller auprès du Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, a accepté d'intervenir aujourd'hui. Ayant la chance de le connaître depuis une quinzaine d'années, je sais qu'il a joué un rôle éminent dans la modernisation de la formation des maîtres, dans le progrès de la maîtrise du français et de la lecture, ainsi que dans la rédaction de programmes rigoureux. Plus qu'un porte-parole, Pierre Saget est un acteur de premier plan qui nous fait l'honneur de s'exprimer aujourd'hui.

## **Pierre Saget**

Conseiller auprès du Ministre de la Jeunesse,  
de l'Éducation nationale et de la Recherche

### **Mise en perspective**

Le Ministre qui assiste à la célébration du 40<sup>e</sup> anniversaire du traité d'amitié franco-allemand souhaite vous adresser un message d'encouragement et d'amitié. Luc Ferry est connu pour sa grande préoccupation concernant les problèmes traités aujourd'hui. Sa première priorité lors de son arrivée aux affaires a été de mettre en œuvre un plan de prévention contre l'illettrisme.

La notion de compétences de base n'a pas une grande signification aujourd'hui. Il est nécessaire d'utiliser des mots compréhensibles par ceux à qui nous nous adressons. Nous ne sommes pas exempts des effets de communication. L'illettrisme est l'un des éléments les plus importants de la fracture scolaire.

Il ne s'agit pas d'entrer dans des querelles de mots ou de chiffres. Mais il paraît inacceptable politiquement et socialement qu'environ 15 % des élèves (si l'on considère que ce pourcentage est exact) ne maîtrisent pas les compétences nécessaires en matière langagière à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Il convient d'agir contre ce fléau qui prend ses racines à l'école primaire.

Le plan de prévention contre l'illettrisme constitue un premier élément de réponse. Il n'a pas vocation à s'intéresser uniquement à l'école primaire. Dans ce cadre, l'ONL doit jouer son rôle d'éclairer par rapport aux décisions à prendre. Le Ministère s'est déjà inspiré des travaux de l'ONL pour les programmes du primaire concernant l'apprentissage de la lecture. L'ONL doit maintenant se pencher sur la poursuite de l'apprentissage de la lecture de la 6<sup>e</sup> jusqu'à la 3<sup>e</sup>.

## Le plan d'action

### Le suivi des acquisitions

Le plan d'action pour remédier à la situation inacceptable d'aujourd'hui a défini quatre objectifs. L'objectif central est la mise en œuvre d'une action continue tout au long de l'école primaire, compte tenu du déficit dans ce domaine. Des problèmes majeurs se posent dans les premières années d'apprentissage. Mais l'action doit être poursuivie tout au long de la scolarité.

Il convient de faire preuve de vigilance afin d'évaluer régulièrement et rigoureusement l'acquisition des élèves. Le Ministère doit aider les enseignants à remplir cette mission. En effet, malgré les efforts réalisés, le travail de suivi est largement insuffisant. Nous ne pouvons pas prendre des risques de déperdition d'apprentissage au cours de l'école primaire.

Le Ministère ne procédera pas à une réforme d'ensemble ni ne s'engagera dans une nouvelle querelle des méthodes. Nous devrions considérer que cette querelle est terminée, notamment depuis la parution du "livre rouge", intitulé *La maîtrise de la langue à l'école*.

L'une des responsabilités du Ministère est de faire appliquer les nouveaux programmes. Nous pensons que ceux-ci constituent une avancée réelle dans l'histoire des programmes de l'école primaire. C'est la première fois que la dimension culturelle est aussi étroitement associée à l'idée d'apprentissages fondamentaux. En français, elle apparaît à travers l'introduction de la "littérature".

Je ne souhaite pas revenir sur le débat concernant les dix livres ou le caractère obligatoire de la liste. Je précise seulement que cette liste a vocation à servir de références sur une période de cinq ou six ans. Il ne s'agit pas de consacrer une littérature officielle. Cette liste restera telle quelle le temps suffisant.

La mise en place d'horaires obligatoires consacrés à la lecture et à l'écriture a été voulue par Luc Ferry (deux heures et demie au cycle

2 et deux heures au cycle 3) qui a considéré qu'il était indispensable de faire passer un message auprès de tous les enseignants de façon claire et explicite.

### L'aide aux enseignants

Une autre action vise à développer l'aide aux enseignants notamment dans le cadre de la maîtrise de l'évaluation. Les outils ont été jusqu'à présent insuffisamment utilisés par les enseignants. En dehors des évaluations nationales et des outils existants, il nous a paru nécessaire de construire des outils permettant de procéder à une évaluation individuelle des élèves.

Ainsi, nous avons demandé à la Direction de l'Évaluation et de la Prospective rénovée de construire ces outils. Il s'agit aussi bien des outils d'évaluation dans le cadre du suivi des élèves que des outils d'évaluation des technologies de l'information et de la communication. Leur mise à disposition auprès des enseignants paraît essentielle.

### L'expérimentation sur les CP

Un dispositif d'expérimentation sur les CP a été mis en place à la suite des recommandations du Haut Conseil de l'Évaluation. Je précise qu'un conseiller auprès du Ministre n'a pas vocation à s'adonner à des expérimentations scientifiques, mais à faire de la politique. Nous souhaitons seulement nous donner les moyens de vérifier une hypothèse.

Une baisse drastique du nombre d'élèves en classe de CP dans des écoles en difficulté contribue-t-elle à faire progresser les élèves ? Plus des 50 % des élèves de ces écoles étaient classés dans les 20 % les plus faibles des évaluations nationales.

Cette expérience d'une durée de deux ans concerne une centaine de classes dans dix Académies. Le travail d'observation est en cours,

sachant que nous en tirerons les conséquences le moment venu. Le Ministre est particulièrement attentif à ce dispositif, notamment à son impact budgétaire...

### Les enfants en difficultés

Un plan de scolarisation des élèves handicapés a été annoncé hier par le Ministre. Des réponses spécifiques seront aussi proposées aux élèves, notamment dans le cadre du français en tant que langue seconde.

### **Conclusion**

La lutte contre l'illettrisme est une cause nationale nécessitant la mobilisation de tous les acteurs. Le fait ne de pas acquérir les compétences de base à l'école primaire crée une fracture sociale inacceptable. Le Ministre a rencontré les inspecteurs de circonscription primaires, les IEN, dans le cadre des rencontres interacadémiques dans ce dessein. Cette question constitue pour lui une préoccupation majeure.

Les travaux de l'ONL et vos échanges lors de cette journée nous seront très utiles pour poursuivre l'action engagée dans le cadre du collège. Un travail de relecture des programmes du collège a été confié à un certain nombre de personnalités. En effet, il faut arrêter de changer systématiquement les programmes et passer à une culture d'amélioration régulière des programmes.

En tant qu'ancien Secrétaire général du Conseil national des programmes, il me paraît essentiel d'accomplir un travail dans ce domaine. Tout le monde sait que les programmes de technologie ne conviennent pas. Mais nous ne sommes pas non plus satisfaits du formalisme excessif des programmes en français. Votre réflexion éclairera le Ministère et la commission sur l'évolution nécessaire des programmes de français.

*Bernard Cerquiglini*

La continuité des apprentissages du CM2 à la 6<sup>e</sup> est donc au cœur de la réflexion du Ministre et de son Cabinet. Dans ce cadre, la question de l'évaluation est soulevée de façon cruciale. Je vais donner la parole à Claude Thélot qui a été l'instigateur d'une prospective et d'une évaluation au Ministère de l'Éducation nationale.





## Évaluation et pilotage dans les systèmes éducatifs



## **Claude Thélot**

Conseiller maître en service ordinaire à la cours des comptes  
Président du Haut conseil de l'évaluation de l'école<sup>1</sup>

Pierre Saget indiquait qu'il n'était pas un scientifique, mais faisait de la politique. Cela étant, dans nos démocraties modernes, il est important de fonder autant que faire se peut la politique sur la science. Dans le système éducatif français, l'évaluation constitue l'une des formes prises par la science aujourd'hui.

J'avais fait une proposition de titre au Président de l'Observatoire : "Évaluation et pilotage dans les systèmes éducatifs". En effet, il me paraît important d'engager une réflexion générale au début de cette journée. Ainsi, mes propos prendront la forme d'une introduction à des fins de discussion.

### **Les principes à retenir**

La question est de savoir comment articuler l'évaluation et le pilotage des systèmes éducatifs modernes. J'aimerais fonder deux principes et faire l'état de la question. Ma position auprès du Ministère en tant que président du Haut conseil de l'évaluation me permet de bien connaître la question tout en conservant une vue extérieure.

Il est facile d'énoncer des principes généraux. En revanche, nous ferions preuve d'une grande originalité en décidant de les appliquer, sachant qu'il ne sert à rien d'énoncer des principes s'ils ne sont pas appliqués.

### **Le service éducatif doit être piloté par ses résultats**

Le Ministère peut s'émouvoir de la perspective d'une généralisation des classes de dix pour les CP en France et en Navarre. Les moyens

---

<sup>1</sup>Au moment de cette conférence.

ne sont pas le centre de la question. Il faut non seulement le dire, ce que nous faisons depuis dix ans, mais en tirer les conséquences. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de mesurer les progrès réalisés en fonction de l'environnement des établissements. Dans mes fonctions antérieures, je parlais de valeur ajoutée. Cette notion de valeur ajoutée plutôt que de niveau devrait intervenir dans la conduite de la politique éducative, du projet d'établissement ou dans l'évaluation des enseignants. Nous serions plus légitimes si des résultats pilotaient nos décisions.

### **Dans le cadre d'un pilotage par les résultats, l'évaluation est l'outil par excellence**

#### L'évaluation remplit une fonction de structuration du débat public

Il faut arrêter de dire « restons cachés pour vivre heureux ». Il faut jouer la carte de la transparence. La chance de l'école est d'être adossée à une demande de réussite exceptionnellement forte. Cela étant, sur le plan structurel, le service public de l'éducation fait l'objet d'une forte demande sociale à l'instar de la Sécurité sociale. Nous devons non seulement parler des réussites, mais aussi des difficultés et des échecs pour alimenter le débat public. Nous ne piloterons pas mieux le système éducatif en restant opaque.

#### L'évaluation doit être un levier d'amélioration de l'école

Pierre Saget a souligné la nécessité de mettre à la disposition des enseignants des outils. L'essentiel ne réside pas dans les circulaires, les arrêtés, les méthodes, voire la formation. En revanche, il est indispensable que les pratiques quotidiennes soient nourries par les outils et les conseils des cadres (des inspecteurs en particulier). Par ailleurs, ces pratiques (enseignement, formation, direction d'une Académie, gestion d'un établissement, etc.) doivent elles-

mêmes faire l'objet d'une évaluation afin de mesurer leur adéquation avec les objectifs.

La démarche intellectuelle d'expérimentation est intéressante. Il existe des sujets éducatifs sur lesquels à tort ou à raison la connaissance n'est pas suffisante. L'expérimentation permet de réduire l'incertitude liée à toute décision.

Le premier avis émis par le Haut Conseil indiquait qu'il n'était pas raisonnable de diminuer la taille de toutes les classes, compte tenu du coût de cette mesure et de son manque d'efficacité. Le Haut Conseil préconisait au contraire de cibler les moyens et de définir les critères et les circonstances pouvant donner lieu à de telles mesures et il indiquait ceux qui paraissaient les plus pertinents (CP en environnement défavorisé).

Je ne crois pas que le Ministre doive craindre une généralisation d'une diminution du nombre des élèves à tous les CP. Tous les CP ne se trouvent pas dans des conditions socio-économiques défavorables.

Cela étant, une frange très minoritaire de la population scolaire, très problématique pour elle-même et pour la cohésion sociale du pays, éprouve des difficultés à lire et à réussir à l'école. Au total, une évaluation est le moyen de mesurer l'efficacité des actions menées et d'en faire prendre conscience aux acteurs.

Au total, l'évaluation peut non seulement permettre aux citoyens de comprendre l'état dans lequel se trouve leur école, mais aussi aux acteurs du système d'améliorer leurs pratiques.

### **Bilan des points forts et faibles**

Ce bilan constitue une sorte de préalable à la relance de la politique d'évaluation souhaitée par le Ministre. Je voudrais qu'elle fût réelle, ample et décisive. Il faut savoir que d'autres pays, les Pays-Bas par exemple, consacrent nettement plus de moyens que nous à l'évaluation de l'école. Le système éducatif n'est pas raisonnable dans ce domaine.

## **L'évaluation des élèves**

Notre atout est de disposer d'outils d'évaluation de masse. Nous devons les garder, les perfectionner, et faire en sorte qu'ils soient davantage utilisés dans les IUFM par les IEN et, surtout, par les enseignants eux-mêmes. En revanche, nous sommes trop peu capables d'apprécier l'évolution du système (Le nombre de bons lecteurs a-t-il augmenté depuis dix ans? Ces bons lecteurs lisent-ils mieux?).

Nous manquons de sérieux scientifique en matière d'évaluation. À l'heure de la célébration du traité d'amitié franco-allemand, les progrès concernant la maîtrise de la langue allemande par exemple ne peuvent pas être mesurés de façon indiscutable. Nous avons de bonnes raisons de penser que les Français maîtrisent mieux les langues étrangères qu'auparavant. Mais nos instruments ne permettent pas de procéder à des comparaisons très précises dans le temps, voire dans l'espace.

Il est probable qu'on lit mieux en Bretagne qu'en Picardie. Cela étant, nous ne savons pas dans quelles mesures et pour quels motifs. Nous pouvons nous féliciter qu'on lise, semble-t-il, mieux en France qu'en Allemagne comme le montre la dernière évaluation internationale. J'ai pu constater à Berlin que les Allemands étaient très inquiets de ce résultat. Cependant, l'ampleur exacte du phénomène n'est pas connue.

Les progrès de l'école en Angleterre sont riches d'enseignement. Le système éducatif primaire et secondaire anglais était en effet traditionnellement très mauvais. Je ne parle pas de l'excellence de certaines de leurs universités (comme en France, toutes les universités ne sont pas au même niveau).

Je crois que cette évolution positive est structurelle, même si les Anglais s'inquiètent de la qualité de leur système à certains égards. Un séjour organisé en Angleterre serait très fécond pour réfléchir sur l'évolution de notre propre système éducatif. Les rapports qua-

lité/coût/rapidité/innovation/étrangeté/progrès apparaissent très favorables dans ce pays.

### **La notation**

Nous ne savons pas non plus comment les enseignants notent et devraient noter. La notation fait partie de l'évaluation, même si bien entendu l'évaluation des élèves ne se réduit pas à leur notation. Depuis quinze ans, nous plaçons notre énergie à dissocier les deux idées. La notation est une forme d'évaluation schématique, brutale, mais répandue.

Le problème est qu'elle est mal faite et mal enseignée. Il faudrait apprendre à noter dans les IUFM et en formation continue au lieu de se contenter de dénoncer le caractère arbitraire de la notation : c'est d'ailleurs parce qu'il est difficile de noter qu'il faudrait former à noter.

Le discrédit est jeté sur les pratiques de notation lorsque les professeurs de disciplines différentes notent trop différemment des exercices voisins. L'élève doit comprendre les modalités de la notation qui doit, elle aussi être transparente. Des progrès importants restent à réaliser.

### **L'évaluation des unités**

Concernant l'évaluation des unités, un avis du Haut Conseil a plaidé pour une relance de la politique d'évaluation des lycées, celle-ci ayant été interrompue. Il est nécessaire de mieux cibler notre politique éducative. Les unités ne peuvent pas être traitées de la même façon. Nous devons viser la diversification maîtrisée de la politique éducative à l'égard des lycées, des collèges et des écoles primaires (ou des circonscriptions).

Pour ce faire, celle-ci doit s'appuyer sur une connaissance et une évaluation plus sérieuse comportant des éléments d'autoévaluation, ainsi qu'un regard extérieur. Nous avons souhaité que l'évaluation



des lycées soit reprise, non pour le plaisir d'évaluer (qui est d'ailleurs assez modéré), mais pour déboucher sur un programme d'actions concrètes destiné à remédier aux difficultés et aux insuffisances que l'évaluation aurait mises en évidence, et qui pourrait être pluriannuel.

L'expérience suédoise est intéressante à cet égard. Le bilan évaluatif est partagé entre l'équipe d'évaluateurs, la collectivité locale, le chef d'établissement et la communauté éducative. En outre, ce bilan débouche sur des conséquences programmatiques sur trois ans. Ce programme qui varie selon les lycées donne lieu à une répartition des moyens diversifiés.

Nous en faisons l'expérience avec les ZEP depuis vingt ans. Il faut avoir une conception de la politique éducative allant au-delà de la discrimination positive. Tout en étant consciente de ses objectifs, elle doit diversifier ses modalités de fonctionnement. La politique éducative devrait se fixer comme objectif une "diversification maîtrisée". Il faudrait élaborer des programmes d'action au niveau des établissements. Après une évaluation, les moyens affectés depuis deux ou trois ans devraient pouvoir être retirés si nécessaire.

Les collèges doivent disposer d'une certaine autonomie en fonction de leur environnement grâce à l'introduction d'une flexibilité dans la répartition des moyens, peut-être d'environ 5 à 10 %. Les collèges ne deviendront pas autonomes pour autant, puisqu'ils font partie d'un système éducatif national. Mais l'usage de moyens spécifiques doit relever des établissements.

### **L'évaluation des personnels**

La question de l'évaluation des personnels (enseignants et chefs d'établissements) est centrale. D'ailleurs, l'avis du Haut Conseil du mois prochain portera sur cette question. Il faut appliquer une gestion intelligente des ressources humaines, même si cela paraît difficile pour 900 000 enseignants. Si l'école régulate les réussites et les échecs par une politique d'évaluation adaptée, les parents ne

seraient pas tentés, comme aujourd'hui, de faire intrusion dans l'école.

## **L'usage de l'évaluation**

Les instruments d'évaluation doivent faire l'objet d'une réflexion concernant leur usage, ce qui suppose qu'ils soient excellents. Nous avons une politique consciente d'évaluation depuis une quinzaine d'années. La première évaluation de masse en CE2 et 6<sup>e</sup> a été décidée en 1989 par Jacques Ferrier au cabinet de Lionel Jospin. Même si les moyens d'évaluation dans le ministère ne sont pas suffisants, les progrès dans ce domaine ont été sensibles.

La deuxième étape consiste à appliquer les instruments d'évaluation. Il est nécessaire d'organiser et d'inciter à leur usage. L'usage de l'évaluation constitue notre talon d'Achille. Malgré les difficultés, il est possible de progresser de différentes façons. La possibilité de diversifier la répartition des moyens devrait s'accroître, je l'ai dit. Nous avons tort de déterminer les moyens en fonction des seuls effectifs. L'expérimentation du CP est une façon intelligente de contrecarrer cette tendance.

Il nous faut également profiter du départ du tiers des personnels de l'Éducation nationale à partir de 2005 pour engager une réflexion sur les modalités et les lieux de leur remplacement, ainsi que sur les profils et la formation de ces "remplaçants". Il est très difficile de remodeler un système éducatif stationnaire, mais le départ d'une partie très importante des personnels est une occasion unique pour remodeler, pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves.

C'est pourquoi il est urgent que la diversification maîtrisée, dont je parlais plus haut, s'applique à ce flux de personnes. L'encadrement du Ministère assumera une responsabilité historique s'il ne procède pas aux mesures nécessaires.

Pour les établissements, la relance de la politique des lycées passe sans doute par la contractualisation ou la programmation d'actions à titre expérimental.

Le but n'est pas de transformer tous les lycées de France en lycée Henri IV, mais qu'ils soient excellents dans leur ordre. Le programme d'actions n'a pas vocation à uniformiser les politiques d'établissement.

Cette politique vaut également dans le cadre des classes. Aujourd'hui, il est souvent plus difficile d'enseigner qu'autrefois, notamment dans le domaine de la lecture, en raison de l'évolution de notre société. L'enseignement doit être une profession en même temps qu'un art.

C'est pourquoi il faut aider de façon plus volontaire les enseignants du point de vue du suivi, de l'évaluation, du travail collectif, ce qui est de la responsabilité des inspecteurs et des évaluateurs. En cas de difficultés, les décisions qui s'imposent doivent être prises. Il n'est pas question de brider la liberté pédagogique, qui ne doit être limitée que par la nécessité de faire progresser le plus possible les élèves selon les objectifs que l'on s'est fixés.

Les difficultés actuelles liées à l'enseignement plaident au contraire pour un renforcement de la liberté pédagogique. Auparavant, les élèves, les étudiants étaient souvent des disciples qui étaient prêts à être formés et à vous remplacer. C'est pourquoi l'innovation pédagogique ne revêtait pas un caractère aussi essentiel. Actuellement, les élèves ne sont pas nécessairement suspendus aux lèvres de leurs enseignants.

Il ne faut pas que les enseignants repensent leur métier tous les jours, comme certains ont tendance à le leur dire, compte tenu de l'hétérogénéité des classes et de la difficulté du métier. Tous les enseignants ne sont pas exceptionnels, comme les cadres supérieurs de l'Éducation. Ceux qui sont les plus en difficulté doivent être aidés.

Il est nécessaire de donner à tous les enseignants, tout au long de leur vie professionnelle, des canevas d'enseignement (comme l'avis

du Haut Conseil qui sera émis dans quelques semaines le prévoit) pour qu'ils puissent exercer réellement leur liberté pédagogique et s'inscrivent dans le cadre d'une continuité de l'apprentissage. J'aime assez l'idée qu'ils puissent ainsi broder sur ces canevas.

### **Conclusion**

Il a fallu dix ans pour que les instruments d'évaluation soient conçus et acceptés. La continuité de la politique d'évaluation a été capitale. Il convient maintenant de s'ouvrir à l'usage des outils d'évaluation (élèves, personnels, établissements) en prévoyant pour cette deuxième étape, qui demandera, elle aussi, une ténacité politique, un horizon de dix ou quinze ans.

Il ne faut pas céder à la tentation de la mise à l'écart des outils d'évaluation ou de l'uniformisation. Au contraire, les politiques de pilotage doivent être diversifiées, enrichies et maîtrisées grâce aux outils d'évaluation. Je pense que vous aurez l'occasion de vivre ce programme exigeant et passionnant, même si nous nous approchons tous de la retraite.

\*\*\*

*Bernard Cerquiglini*

Je vous remercie pour ces propos d'une pertinence vigoureuse et salutaire. L'enseignement magistral doit maintenant céder la place à la pédagogie interactive.

*De la salle*

Vous avez évoqué les problèmes rencontrés dans le second degré. Les instruments d'évaluation sont en effet peu utilisés. Mais ils ont le mérite d'exister et sont pris en compte dans le cadre des relations avec les établissements. Dans le premier degré, nous sommes incapables d'évaluer les résultats dans les secteurs (collège, circonscription, etc.). Seul le retard à l'entrée en 6<sup>e</sup> est mesuré. Concernant la

gestion des personnels, la DEPAT intègre la connaissance relative aux unités dans le cadre des mouvements des chefs d'établissement et des personnels de direction. En revanche, pour le premier degré, nous ne recevons aucun appui concernant la connaissance des unités.

*Claude Thélot*

Les acteurs n'utilisent pas les potentialités du système en matière d'évaluation et d'information. Je demandais dans les circulaires que je signais vers 1993 et 1994 des évaluations en retour vers les écoles primaires permettant de mettre en évidence leur valeur ajoutée. Ce n'était pas toujours fait. De façon plus générale, l'objectif est d'augmenter la quantité d'informations concernant le premier degré. Le système d'évaluation du premier degré devrait être davantage mis à contribution pour donner de nouveaux indicateurs, étant donné la remise sur les rails de la DEP. L'équivalent des indicateurs IPES du second degré a été construit par circonscription et devrait sans doute être mieux utilisé. Cet objectif n'est pas hors d'atteinte pour disposer d'éléments de pilotage. Par ailleurs, il ne faut pas s'épuiser dans des questions de structure. Nous ne parviendrons pas à remédier à toutes les imperfections. Il faut vouloir piloter et insister sur les pratiques. Il me paraît préférable d'accepter les structures en rendant les pratiques plus dynamiques. Enfin, il est nécessaire d'être attentif à l'évaluation des personnes ainsi qu'aux conséquences sur leur carrière.

*De la salle*

Je déplore que l'Éducation nationale se replie de nouveau sur elle-même depuis quelques mois, alors que nous étions parvenus après sept ans de travail à réaliser des actions intéressantes sur les troubles de l'apprentissage. Mes inquiétudes sont confirmées par ce que j'entends ce matin. Dans les troubles d'apprentissage, un tiers des élèves sont en situation d'échec en 6<sup>e</sup>. Un rapport de l'IGAS indique que l'on demande paradoxalement aux enseignants de faire réussir

les groupes tout en tenant compte des particularismes. Il faut arrêter les démarches d'exclusion visant à augmenter les résultats.

*Claude Thélot*

Ce ne sont pas les résultats qui doivent être pris en compte. L'essentiel réside dans les progrès réalisés par les élèves, c'est-à-dire dans la valeur qu'on leur ajoute. Je ne crois pas qu'on puisse conclure à un repli de l'Éducation nationale ; je suggère que des éléments de réflexion communs soient apportés dans le prolongement de cette journée, notamment sur la complexité de l'évaluation dans les établissements, qui est plus grande que votre intervention ne le laisse penser.



## La lecture du CM2 au collège : des constats aux actions





## **Jean-Claude Émin**

Chargé de la sous-direction à l'Évaluation  
à la Direction de la programmation et du développement

### **Les outils**

Claude Thélot a insisté sur l'évaluation diagnostique comme point fort de notre système éducatif. Il se référait à l'un des éléments de l'avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'école sur l'évaluation en fin de collège. De fait, l'évaluation diagnostique est une originalité française dans le paysage international de l'évaluation. Elle renvoie aux protocoles d'évaluation à l'entrée en CE2 et en 6<sup>e</sup> et à la banque d'outils d'évaluation.

Les protocoles d'évaluation diagnostique de début de 6<sup>e</sup> mis en place il y a quatorze ans permettent aux enseignants d'avoir en début d'année une meilleure appréciation de certaines compétences des élèves qui entrent en 6<sup>e</sup> ou redoublent cette classe.

Il faut être au clair sur ce dispositif. Il n'est pas destiné à mesurer de façon absolue le niveau des élèves en référence à des objectifs de début de cycle ni à suivre dans le temps l'évolution de ce niveau. Il s'agit d'outils professionnels qui doivent aider les enseignants à mettre en place des situations pédagogiques adaptées à leurs élèves. L'une de leurs caractéristiques est ainsi qu'ils sont directement orientés vers l'action.

Les protocoles n'ont pas pour fonction de couvrir tous les domaines d'apprentissages prévus par les textes réglementaires. Les compétences qu'ils s'efforcent d'évaluer ne sont qu'une partie de celles définies par les programmes. Certaines d'entre elles doivent être acquises en début de cycle. D'autres sont normalement en cours d'acquisition pendant le cycle qui s'ouvre ou à acquérir au-delà du cycle. Ces compétences sont retenues dans un protocole en raison de leur importance pour le bon cheminement d'un élève dans la poursuite de sa scolarité.

Les résultats de ces évaluations peuvent faire l'objet de comparaisons dans l'espace en prenant certaines précautions. Mais elles ne doivent pas faire l'objet d'une comparaison d'une année à l'autre. Elles ne sont évidemment pas des outils de remédiation et ne permettent pas d'établir un bilan du cycle 3.

En revanche, l'analyse fine par les enseignants des résultats des élèves et des écoles doit leur permettre d'organiser rapidement des situations pédagogiques adaptées. Elle devrait également permettre d'engager avec les enseignants du cycle précédent une réflexion sur les acquis réels des élèves et les pratiques à mettre en œuvre dans les classes.

Dans cette logique, pour évaluer la capacité "savoir-lire", on s'efforce de repérer en début de 6<sup>e</sup> un certain nombre de compétences nécessaires pour accéder à la compréhension de l'écrit. Toutes les composantes de ces compétences entrent en jeu dans l'acte de lire. Mais les exercices de protocoles que nous proposons les fragmentent ou les isolent les uns des autres pour permettre le repérage des points forts et faibles des élèves.

## **Les constats**

### Résultats généraux

Au fil des ans, les grandes caractéristiques repérées à travers les constats à l'entrée en 6<sup>e</sup> sont grosso modo restées les mêmes. J'en présenterai une vision très macroscopique à partir de données nationales. Mais il faut avoir en tête que les résultats globaux ou les scores moyens masquent une grande diversité des réussites entre élèves, d'une part, entre les situations proposées, d'autre part.

Je citerai un certain nombre de chiffres issus de l'évaluation de la dernière rentrée. En classe de 6<sup>e</sup>, le score moyen de réussite était de 70 %, ce qui n'a pas de sens en soi mais constitue une référence utile pour apprécier les données suivantes. Ainsi, le score moyen de réus-

site des 10 % d'élèves ayant les meilleurs taux de réussites était de 90 % et celui des 10 % ayant les taux de réussite les moins élevés, de 40 %.

Concernant la capacité à comprendre un texte, le score moyen de réussite était de 70 %, ce qui fait partie des meilleurs scores. Mais, paradoxalement c'est la capacité pour laquelle les élèves les plus faibles éprouveraient plus de difficultés. Si *les items* de prélèvement direct avaient des scores allant jusqu'à 100 %, les tâches relevant du traitement de l'information et des inférences posaient problème à certains élèves.

Le score moyen de "maîtrise des outils de la langue pour lire" a été, lui aussi, proche de 70 %. Mais une analyse plus fine montre que les élèves étaient relativement à l'aise lorsqu'il s'agissait de repérer des phrases de différents types (plus de 90 % de réussite) mais que le score diminuait sensiblement lorsqu'il était question de produire des phrases. Une mauvaise maîtrise des compétences en situation de lecture allait généralement de pair avec une mauvaise maîtrise en situation de production.

Dans le champ du savoir-lire, l'écart entre le score de réussite aux *items* mesurant la capacité des élèves à prélever l'information et ceux mesurant leur capacité à construire de l'information était de 20 %. En cas de mauvaise maîtrise de ces compétences, les élèves sont incapables de donner du sens aux différents supports qui leur sont proposés dans les différentes disciplines à l'entrée au collège.

### Résultats des élèves en difficultés

Les élèves qui faisaient partie des 10 % présentant les résultats les plus faibles à ces évaluations (score de 40 % contre une moyenne générale de 70 %) constituaient une population hétérogène difficile à caractériser et dont les performances fluctuaient d'un champ et d'une capacité à l'autre.

Si l'ensemble des élèves obtenait un score de réussite plus élevé en lecture qu'en écriture, l'écart de réussite de ceux faisant partie des 10 % présentant les résultats les plus faibles était plus important que pour l'ensemble des élèves.

Pour mieux connaître ces élèves, une étude datant de 1997 (et renouvelée cette année) s'est intéressée aux 15 % d'élèves présentant les résultats les plus faibles aux évaluations d'entrée en 6<sup>e</sup>.

Il s'est avéré que 4 % étaient en très grande difficulté et commettaient des erreurs dans tous les domaines testés. Les garçons étaient sensiblement plus nombreux dans cette catégorie. Ces élèves arrivaient en 6<sup>e</sup> avec un retard fortement constitué dans le primaire. Ce constat doit nous conduire à faire porter l'effort sur le début de l'enseignement primaire, comme l'indiquait Pierre Saget.

D'autres catégories appellent sans doute des actions différentes. En effet, environ 8 % se caractérisaient par leur grande lenteur, même si les performances étaient équivalentes, voire supérieures, dans plusieurs domaines, à celles de l'ensemble des élèves faisant partie des 15 % ayant des résultats les plus faibles. Enfin, 3 % des élèves étaient en moins grande difficulté.

La distinction entre ces catégories est importante, car elle peut faire ressortir des points différents sur lesquels on peut s'appuyer pour faire progresser les élèves.

### **Le "rôle des vacances"**

Dans le cadre du passage du CM2 à la 6<sup>e</sup>, la question des vacances a été soulevée. Il y a quelques années, nous avons réalisé une étude consistant à comparer des résultats d'évaluation en fin de CM2 et en début de 6<sup>e</sup>, les populations étudiées ayant les mêmes caractéristiques. Cette étude a montré que les résultats des élèves en retard étaient inférieurs à ceux des élèves à l'heure aussi bien avant qu'après les vacances d'été, ce qui ne surprendra personne.

Cela étant, les écarts entre ces deux catégories d'élèves étaient plus importants en début d'année. Autrement dit, les élèves en retard avaient davantage "pâti" des vacances que les élèves à l'heure. L'analyse plus fine par type de compétences montre que les vacances avaient en quelque sorte "détérioré" des compétences en voie de constitution. Cela implique certainement des actions en début d'année.

Par ailleurs, les enfants dont les parents étaient d'origine sociale défavorisée avaient davantage "perdu" pendant les vacances que leurs homologues issus de milieux sociaux plus favorisés. Les écarts auraient ainsi été moins marqués entre les établissements ZEP et hors ZEP, si les évaluations avaient été réalisées plus tard dans l'année. Mais l'intérêt d'une évaluation proche de la rentrée est de donner les éléments d'une reprise de l'apprentissage en début d'année.

### **Conclusion**

Si les évaluations diagnostiques ne sont pas destinées à établir des comparaisons dans le temps, les évaluations-bilans, elles, le permettent. Une des dernières organisées a montré que le niveau des élèves était le même en début de 6<sup>e</sup> en 1987 et 1997, et ceci, alors que la proportion d'élèves y arrivant à l'heure est passée de 64 % à 77 % au cours de cette décennie.

Autrement dit, l'amélioration du déroulement des carrières scolaires dans le premier degré, due notamment à la mise en place des cycles, ne s'est pas faite au détriment des compétences des élèves.

Le "rendement" de l'enseignement du premier degré a donc progressé, alors que le niveau des élèves est resté le même. Ceci nous renvoie au problème du "palier" que connaît aujourd'hui notre système éducatif.



## **Monique Jurado**

IA-IPR de Lettres à l'Académie de Créteil,  
chargée de mission Maîtrise des langages

Témoin du terrain, je suis confrontée au scepticisme des enseignants devant les cahiers jaunes qui se doublent cette année de cahiers verts en 5<sup>e</sup>. Les résistances perdurent lors même que les évaluations diagnostiques ont quatorze ans, malgré la démarche de pilotage souhaitée par Claude Thélot.

La “continuité de l'apprentissage de la lecture” s'inscrit en effet dans un réseau complexe de relations engageant une multiplicité de perspectives et d'acteurs qu'il n'est pas facile d'harmoniser : écarts de préoccupations des professeurs, écarts entre la progression permise par la continuité affichée par les programmes et celle qu'il faut construire en fonction du parcours de l'élève dont l'évaluation rend compte, évaluation qui met en lumière les écarts entre les enfants, écart entre l'acte évaluatif (perçu comme “espion qui vient du froid” selon la formule de Perrenoud) et le projet d'apprendre.

### **Les compétences attendues au collège.**

Du point de vue des programmes le consensus n'est pas difficile à établir.

Au collège, l'enseignement du français a pour objectifs la maîtrise de la langue, l'acquisition de repères culturels indispensables à la constitution d'une culture partagée, qui n'est pas un supplément d'âme, mais fondatrice d'une connivence indispensable à la vie en société. Les prérequis à l'entrée en sixième sont de deux ordres :



- la compréhension globale d'un texte, le traitement de l'information et les stratégies d'anticipation de sens (texte et phrase) y concourant simultanément ;
- l'initiation à une compétence logique, la compréhension des relations qui structurent le texte.

En sixième on consolide cette saisie globale des textes et la compréhension logique (dont la reconnaissance de l'implicite est une composante). Les pratiques des textes répondent à deux enjeux : diversifier les formes de lecture dans le contact avec des œuvres variées qui conviennent au degré de maturité des enfants, telles que celles de la littérature de jeunesse ; acquérir des connaissances sur les genres (compétences dites génériques nécessaires pour s'adapter à la variabilité des textes et aux postures de lecture différentes, activées aussi dans les différentes disciplines) et les sources culturelles qui permettent de se situer dans le temps et d'échanger sur les visions du monde qu'offrent ces œuvres et les valeurs qu'elles confrontent, les connaissances sur le monde et les façons de dire le monde.

Concrètement, en s'appuyant sur l'habileté construite à l'école notamment dans la maîtrise de la langue, les pratiques de lecture développées au collège associent la "lecture cursive" de textes divers (œuvres ou documents complets) qui vise la compréhension d'ensemble (dont rendent compte des activités de résumé oral, reformulation, reconstitution de progressions, d'évolution des personnages ou des idées...), la "lecture analytique" où l'élève acquiert progressivement l'aptitude à élaborer des significations fondées à la fois sur l'observation attentive des textes et son jugement subjectif, la "lecture documentaire" davantage orientée vers le traitement de l'information. Ce sur quoi insistent les documents d'accompagnement du collège est l'acte de lire, l'accès aux textes, l'accès à la réflexion sur le sens auxquels concourent les moyens, l'analyse, la lecture cursive plus libre, la lecture documentaire. L'on cherche à privilégier des pratiques de lecture variées, fréquentes et plurielles, en accordant

toute son importance à la maîtrise de la langue fondant ces compétences, notamment celle du lexique : “la maîtrise du lexique est probablement aujourd’hui le facteur le plus discriminant dans la réussite scolaire” est-il écrit dans le rapport de l’Inspection Générale sur *L’enseignement du français au collège*, de septembre 2002.

Ces éléments de compétence ouvrent à un échange consensuel. Les actions en direction d’une connaissance réciproque des programmes sont donc nécessaires dans la mesure où se dessine alors le parcours commun.

Là n’est pas le problème essentiel. C’est l’inscription des constats apportés par l’évaluation des compétences dans un acte pédagogique continu du CM2 à la 6<sup>e</sup> qui ne va pas de soi. La perception de la continuité de l’acte pédagogique requiert en effet à la fois une multiplicité d’acteurs dont les fonctions et donc les préoccupations sont diverses, voire étanches, et un regard porté sur l’élève amenant à la prise de conscience d’écarts considérables, conduisant au paradoxe d’avoir à construire, au sein de la progression donnée par les programmes, des progressions particulières qui peuvent s’éloigner considérablement du référent national commun.

### **Quelques obstacles à la prise en compte des éclairages apportés par l’évaluation des compétences de lecture.**

Un rapport difficile des enseignants à l’évaluation :  
“l’espion qui vient du froid”

L’examen de la cartographie des exploitations de résultats montre que passation et correction sont faites par les professeurs de français et de mathématiques avec une restitution aux familles dans la majorité des cas. En revanche seuls 10 % des établissements qui ont répondu à l’enquête pratiquent l’analyse de l’évolution des scores dans une perspective de politique d’établissement, rares sont ceux

qui l'utilisent lors d'une réunion de professeurs de premier et second degré, la plupart pour la mise en place de dispositifs ou la constitution de groupes, dans une perspective d'organisation des enseignements plutôt que pour l'analyse des champs de compétences.

Les réponses en termes de structures existent : les modalités d'aide se répartissent entre la remise à niveau (pour laquelle il y a 40 % de mentions), le tutorat, les groupes différenciés, les demi-groupes, les classes en projet et les modules FLE. Mais l'existence de structures diversifiées suffit-elle pour changer les pratiques ? Notre attention peut se porter vers ceux qui ont engagé des actions dans ce sens. Mais nous sommes également obligés de prendre en compte le sentiment des enseignants ; la représentation qu'ils se font de l'évaluation nationale est un pôle non négligeable des résistances à la prise en compte des compétences.

Il me semble nécessaire de donner la parole aux enseignants ; lorsque nous abordons l'évaluation en réunion pédagogique, les mêmes jugements perdurent : "elle est inutile", "elle a un côté stérile", "elle est redondante avec nos propres évaluations" ("87 items en une semaine pour aboutir au même résultat que celui relevant de mon intuition"). Pour l'enseignant expert dans un savoir-faire mis en oeuvre et constamment mobilisé dans la notation l'évaluation apparaît comme concurrente : elle est en concurrence avec ses intuitions (qui ne sont pas si fausses puisque l'évaluation les confirme) et avec l'avancée du programme (le souci est de commencer très vite les acquisitions).

Ils reconnaissent qu'elle offre un panorama plus objectif et plus détaillé, une analyse plus fine des compétences. Mais elle est justement jugée, quant aux compétences qui y sont privilégiées, en concurrence avec ce qui doit constituer l'essentiel de la posture à adopter pour favoriser l'accès au texte, c'est-à-dire le dialogue, le

plaisir, “le partage de l’émotion et de la sensibilité” (je cite ici un enseignant, auteur d’un article de la NRP, Nathan).

### Le vertige de la diversité.

Enfin, ils ressentent souvent l’évaluation comme un écart par rapport à leurs pratiques (notes, contrôles, moyennes). L’écart pour eux réside non pas seulement dans l’atomisation des compétences mais dans le fait que l’on se trouve dans d’autres cadres de références ou de mesure. Le cadre collectif conduit à mesurer les individus les uns par rapport aux autres, alors que l’évaluation mesure différents profils d’individus par rapport à des performances. De là, vient le vertige de la diversité. Le fait de prendre en compte des compétences extrêmement diverses crée un malaise.

Quant à ce sentiment, je souhaiterais vous lire la lettre d’une équipe pédagogique de collègue :

*“Au sein des classes banales, l’ensemble des professeurs se heurte à une situation de plus en plus préoccupante : le cas des élèves qui sont des lecteurs précaires, élèves ayant de grandes difficultés à construire un sens à partir de ce qu’ils déchiffrent : huit élèves sur 25 ne déchiffrent pas dans certaines classes, sans compter les élèves appartenant à la catégorie des non-lecteurs. Il n’existe aucune structure adaptée pour ces élèves qui sont noyés dans une classe et qui traînent leur situation d’échec depuis de longues années. Nous pourrions offrir des heures de soutien et de remédiation. Mais comment réapprendre à lire à un élève dans un groupe de douze élèves qui ont d’autres besoins ? Les professeurs de français n’ont jamais été formés pour affronter ce genre de difficultés.*

*Nous manquons cruellement de données pour comprendre ce phénomène et d’outils pour tenter d’y remédier. Concrètement, comment maîtriser les mécanismes de la description, quand on ne parvient que très difficilement à lire, à comprendre un texte ou quelques lignes ? Là encore, nous tenons à souligner les souffrances que cette situation implique pour les élèves concernés et toute la violence qu’elle peut générer.”*

Je crois qu'il fallait donner la parole aux professeurs. Ils ressentent eux-mêmes cette souffrance. Quels garde-fous devant le vertige de la diversité ?

## **Des perspectives**

### Mettre l'évaluation dans les classes au service de l'élève :

En dépit du nombre restreint de remontées concernant l'exploitation des évaluations nationales, beaucoup d'actions sont initiées au plan local. Aux niveaux académique et départemental c'est l'individualisation de l'évaluation dans la classe qui fait l'objet de l'attention et c'est la vitalité des équipes qui permet d'en trouver des modalités.

L'animation pédagogique, en établissement ou regroupement d'établissements, notamment en REP, vise à transformer l'étrangeté de l'évaluation en un contrat de participation à une action concertée, intériorisée, au service des équipes, pour répondre aux questions sur les difficultés : comment en faire un outil d'aide à l'élève, puisqu'il s'agit finalement de sa destination ?

Il faut oser un traitement plus individualisé de l'évaluation, en déplaçant le regard vers l'enfant. Je vois personnellement six leviers : contextualiser l'évaluation ; interroger les chiffres ; analyser pour interpréter ; dialoguer avec l'élève ; construire des projets, des parcours (P.P.A.P.).

\* Contextualiser l'évaluation dans un parcours de l'enfant de l'école au collège, en la rattachant au vécu des enfants, au contexte des établissements. En séance d'animation, l'on travaille sur les chiffres, certes, mais avec les cahiers d'évaluation. Il s'agit d'interpréter les résultats en étant au plus près de la production des élèves et de la recherche des motifs de la performance. Les professeurs ne manquent pas de faire part de leur connaissance de l'élève.

Contextualisé, le résultat s'éclaire de l'histoire d'un individu. Une lucidité accrue et la pertinence pédagogique des actions font gagner du temps aux équipes.

- \* Interroger les chiffres, analyser les résultats : chiffres et résultats font l'objet d'un travail d'interprétation. Les regroupements d'*items* favorisent le dépassement de la perception pointilliste qui laisse les professeurs devant le constat de la diversité. Nous pouvons par exemple être frappés par les écarts de réussite de tel élève en matière de compréhension (61 %), de production écrite (88 %) et d'outils de la langue (30 %) (sic). Le regroupement des résultats portant sur la grammaire textuelle et les items de cohérence textuelle en production écrite amène à comprendre les stratégies de l'élève qui se passe d'une grammaire explicite en production.
- \* Interroger la performance de l'élève conduit à lui donner la parole : l'entretien éclaire autant l'enfant que le professeur sur le statut réel de la difficulté éprouvée devant la tâche, ses démarches et ses représentations. Des exemples d'entretiens avec les élèves sont consultables sur le site Maîtrise des Langages de l'Académie de Créteil (CARMAL), où l'on perçoit l'intérêt de prendre le temps de cette explicitation par l'élève lui-même, où l'on donne au cahier d'évaluation le rôle qui devrait être le sien, celui du dialogue et du "partage".
- \* La construction de parcours personnalisés d'aide et de progrès (PPAP) se pratique à partir des évaluations du CE2. La démarche peut répondre aux interrogations des professeurs de collège pour qui elle est moins familière.

## De l'action d'établissement aux actions d'animation et de formation :

Les actions d'animation et de formation accompagnent les professeurs dans trois directions : construire des progressions, travailler en projet, évaluer.

L'approche individualisée de l'évaluation fait ressortir l'hétérogénéité des difficultés. Les actes pédagogiques ne peuvent consister en un modèle uniforme ni même en une typologie de réponses à une typologie de difficultés. Ce sont plutôt des principes de pratiques que l'on peut mettre en oeuvre dans l'aide : mettre l'accent sur les démarches, les processus nécessaires à la réussite en lecture plus que sur les résultats (orienter son projet de lecture, diversifier les postures de lecture, faire des liens avec son expérience, ses connaissances, d'autres situations, l'écriture...); construire une progression à partir de l'élève et proposer différentes manières d'aborder la même notion, en évitant le travers de la linéarisation de l'apprentissage et d'une conception mécaniste de l'évaluation, le danger du concept de "manque" qui conduit à proposer des solutions qui relèvent de la béquille : tout apprentissage nécessite des approches variées, des reprises, des consolidations.

Former le lecteur c'est aussi l'intégrer dans le cercle de la communauté sociale : l'on ne peut manquer de constater le bénéfice de tout ce qui est de l'ordre du projet, projets inter-degrés (défi, rallye-lectures), ateliers de lecture inter-degrés (des élèves de 6<sup>e</sup>, notamment les non-lecteurs, ceux des classes relais par exemple, sont institués professeurs de lecture d'élèves de CE2 voire de grande section maternelle) ou des partenariats divers (maisons de retraite,...). L'on répond là à un élément lié à la communication et à l'échange qui, s'il n'est pas l'objet visible des évaluations, est implicitement important dans la réussite de la lecture qui ne se réduit ni à une compétence ni à un savoir à acquérir mais est liée à une pratique qui

se construit dans des habitudes de socialisation auxquelles ne peuvent répondre les exercices systématiques.

Enfin l'écart constaté entre l'acte évaluatif et le projet pédagogique dans le rapport des professeurs à l'évaluation par compétences incite à ouvrir davantage les actions vers la construction de modalités plurielles d'évaluation, élargissant les perspectives évaluatives au-delà la notation. Dans le cadre de l'animation académique pilotée par les IPR, sont élaborées des évaluations par district portant cette année sur les classes de 5<sup>e</sup> : les professeurs de collège y participant construisent une progression adaptée aux élèves à partir des constats faits sur les compétences évaluées en 5<sup>e</sup>, en vue de concevoir des épreuves de fin d'un parcours, permettant d'apprécier la progression sur des compétences choisies, épreuves communes au district. L'apport des référents théoriques sous-tendant la conception du test de lecture intégrale, l'élaboration même de l'épreuve engagent une dynamique de réflexion sur la progressivité des apprentissages en lecture qui change considérablement le rapport à l'évaluation.

L'action d'encadrement :  
les conditions du suivi des actions en faveur de la lecture

Les conditions favorisant ces actions résident dans une culture académique de l'évaluation, une politique départementale consistant à se doter d'indicateurs, une démarche d'auto diagnostic des établissements, la participation des IPR aux réunions de district.

Les départements se sont dotés d'indicateurs précis dont les croisements permettent de mesurer "l'effet-établissement", d'apprécier le facteur "contexte" dans les performances constatées ainsi que la pertinence des actions construites depuis plusieurs années : indicateurs de population scolaire, scores correspondant à l'évaluation, pourcentages de retard, chiffres affichant les redoublements en 6<sup>e</sup> ou en fin



de la 4<sup>e</sup>, orientations, pourcentages de reçus au brevet en tenant compte de l'écart entre contrôle continu et examen.

La difficulté est de faire les liens entre les différents niveaux d'exploitation des indicateurs. Les moyens de facilitation sont le travail de coopération entre l'inspection académique, les IEN, les chefs d'établissements, les coordonnateurs, ainsi que la constitution de réseaux de personnes ressources qui peuvent créer les conditions de relais nécessaires. Ainsi les départements sont dotés de coordonnateurs de REP et de correspondants "Maîtrise des Langages" (en Seine Saint-Denis) actifs dans le traitement des évaluations. Les IPR sont invités dans les groupes de travail départementaux. Concrètement, par exemple, dans le cadre d'une animation locale, un travail préalable d'analyse d'indicateurs entre IEN, correspondant de ZEP, IPR, peut permettre de procéder à des choix et d'offrir un outil de travail aux équipes pédagogiques mixtes engagées dans une liaison, présenté ensuite en co-animation. Il n'y a pas de modalités modélisées. Pour chaque secteur, il existe des choix différents. Mais l'évaluation déclenche un acte pédagogique qui engage les chefs d'établissements, les IEN, les IPR.

L'une des préoccupations essentielles reste la formation des professeurs avec le souci de permettre les rencontres entre enseignants du premier et du second degré : il faut une reconnaissance institutionnelle qui, à Créteil, se matérialise par l'articulation entre PAF et PDF depuis six ans. Ainsi 86 stages sont présentés à la fois au PDF et au PAF qui affiche une rubrique "liaison". Cela nécessite, en amont, une concertation, une harmonisation des cahiers des charges, en partant de problématiques communes aux plans départemental et académique. Ces formations s'inscrivent dans une stratégie d'accompagnement des équipes, où celles-ci sont moins en formation qu'actrices dans le cadre d'un réseau se donnant pour objectif d'améliorer les résultats et d'éviter les ruptures, en répondant aux besoins identifiés dans les écoles et les collèges et en créant les

conditions d'un travail d'équipes mixtes. On introduit un rapport autre à l'évaluation quand on n'en fait pas un point de départ ou un but mais qu'elle est amenée comme fondement d'un angle de vue à un moment donné de la réflexion des stagiaires, indispensable pour comprendre le rapport de l'enfant à la lecture.

L'on peut sensibiliser les enseignants à ces questions dès la formation initiale: l'UFM de Créteil a introduit dans le plan de formation des PLC2 de 2002-2003 des modules offrant une réflexion sur l'articulation entre les programmes du premier degré et du second degré complétée par la visite de classes en écoles élémentaires.

### **Conclusion**

Dans la prise en compte de la continuité de l'apprentissage de la lecture les constats de l'évaluation peuvent offrir une lucidité accrue et une voie d'action pédagogique, mais corollairement confrontent les enseignants au spectre de l'illettrisme et à un sentiment d'impuissance: elle apporte de l'information sur l'hétérogénéité mais ne la traite pas et ne conduit pas nécessairement à changer les pratiques. C'est dans une action concertée à plusieurs niveaux que l'on peut alimenter la dynamique née des résistances mêmes, articulant l'interrogation sur l'évaluation et l'interrogation sur les pratiques. Cela suppose le relais de personnes-ressources et de coordinateurs au niveau des bassins, des communes et des districts; il y va de la coopération et la coordination des chefs d'établissement et des corps d'inspection (IA, IEN, IPR) pour faire l'analyse des besoins et faciliter, soutenir les actions.

*Bernard Cerquiglini*

Je vous remercie pour ces interventions éclairantes placées au cœur de notre problématique. Il s'agit de savoir quelles sont les évaluations et les indicateurs permettant de mettre en œuvre une politique de continuité des apprentissages, sans pour autant transformer

la 6<sup>e</sup> en un CM3. J'ai noté que Jean-Claude Emin proposait de supprimer les grandes vacances ! Nous soumettrons sa proposition au Ministre qui pourra en parler à loisir avec les parents d'élèves, les syndicats et son collègue du tourisme...

### *De la salle*

La présentation de Jean-Claude Emin tend à simplifier les choses. Il me semble que la lenteur n'est pas un concept didactique. Elle résulte de l'incompétence de certains élèves à réaliser notamment des opérations de traitement de base de la lecture. Par ailleurs, je suis d'accord avec votre analyse qui paraît de bon sens sur les conséquences des vacances. Nous comprenons pourquoi elles "détérioreraient" davantage les compétences des élèves défavorisés. Cependant, nous avons réalisé des enquêtes sur les élèves entre le début de 6<sup>e</sup> et la fin de 5<sup>e</sup> dans les collèges difficiles. Celles-ci ont montré que le niveau remontait très peu au cours de ces deux années pour les élèves en difficulté. Les problèmes rencontrés par ces élèves en début de 6<sup>e</sup> sont si importants qu'ils ont du mal à suivre le programme du collège. La mauvaise datation de passation des épreuves ne donne pas ces résultats différenciés. En fin de 5<sup>e</sup>, le niveau de certains élèves de collèges situés en Seine-Saint-Denis arrive à peine à la moyenne nationale des élèves du début de 6<sup>e</sup>.

### *Jean-Claude Emin*

Je ne suis pas suffisamment spécialiste pour lancer un débat sur le premier point... Mais il m'apparaissait nécessaire de procéder à l'analyse fine de la façon dont les difficultés se manifestaient. Je ne me prononce pas sur les causes de ces difficultés, mon propos était de souligner que les remédiations ne doivent certainement pas être les mêmes dans tous les cas.

Concernant l'effet vacances, mon propos était de souligner la nécessité d'être lucide grâce aux outils mis à notre disposition.

Ceci dit, il faut s'attaquer à la "diversité vertigineuse" révélée par l'évaluation qu'à évoquée Monique Jurado. Le scepticisme à l'égard de nos outils a évolué depuis quatorze ans. En particulier, il a été fait référence à leur "inutilité", à leur "stérilité" ou à leur "redondance" par rapport aux évaluations des enseignants, dotés de leur intuition et de leur bon sens. Nous ne nous situons pas dans le même registre. Il me paraît important de disposer d'instruments standardisés. En effet, nous savons que du point de vue de l'intuition toute classe a un tiers de mauvais élèves, un tiers d'élèves moyens et un tiers de bons élèves... J'ai également entendu dire que les évaluations concurrençaient les acquisitions. Il me semble plutôt qu'elles permettent de les construire en identifiant les points forts et les points faibles des élèves grâce à une atomisation des compétences. Des débats et des explications en formation pourront être envisagés. Mais le fait de procéder à des analyses fines ou atomisées constitue un point fort important des outils d'évaluation.

### *De la salle*

Il existe de nombreux dispositifs d'évaluation plus ou moins efficaces dont l'objectif est de donner lieu à des actions de remédiation. Les professeurs de 6<sup>e</sup> se demandent depuis quatorze ans à quoi ils servent. Ces professeurs ne sont d'ailleurs pas nécessairement les premiers à soutenir les élèves en difficulté. Je travaille dans un certain nombre d'Académies et avec des IPR pour régler ce problème. Dans le cadre du passage du CM2 à la 6<sup>e</sup>, des dispositifs d'aide à la lecture peuvent être utilisés. J'aimerais savoir comment vous concevez ce travail d'aide et de soutien aux élèves de 6<sup>e</sup> en lien avec les chefs d'établissement. À quel personnel faites-vous appel? Étant chargé des formations littéraires, j'ai constaté que les enseignants stagiaires, vacataires et contractuels étaient généralement mis à contribution dans ce cadre.

*Monique Jurado*

Il me paraît important de partir des résistances pour agir, même si elles ne sont pas cohérentes. Même en dénigrant les évaluations un enseignant pourra s'engager avec conviction dans une action d'aide aux élèves. Il est nécessaire de sensibiliser à la validité de ces outils sur la base d'une analyse contextualisée (sur ce que les enseignants vivent dans leur classe et savent sur l'enfant). Le choix des actions (et des intervenants dans ces actions) est tributaire des politiques d'établissement. Dans l'académie, les dispositifs d'aide répondent à des modalités très diverses : remise à niveau essentiellement (qui peut être assurée par le professeur de la classe ou un autre, "spécialiste de R.A.N.", ou organisée en ateliers thématiques où l'on regroupe les enfants selon les difficultés...), les autres dispositifs résultant de politiques d'établissement spécifiques (atelier-lecture par le professeur documentaliste, en liaison avec l'école, en partenariat avec l'extérieur, voire avec les parents d'élèves...). Le problème reste celui des pratiques qui y sont privilégiées. Nous sommes confrontés à la nécessité d'un travail coordonné au niveau des corps d'inspection pour rendre visite aux enseignants dans les dispositifs d'aide individualisée.

## Écriture et apprentissages scientifiques

*Bernard Cerquiglini*

L'entrée au collège fait courir le risque que la question de la lecture soit seulement prise en charge par le professeur de français. Or il nous semble que l'activité de lecture concerne toutes les disciplines du collège et doit continuer d'être une activité transversale, comme à l'école primaire. Anne Vérin, spécialiste de la pédagogie en sciences et techniques, va nous présenter des réflexions sur la pratique de l'écriture et de la lecture dans les domaines scientifiques au collège.



## **Anne Vérin**

Maître de conférences à l'IUFM d'Amiens

Les élèves lisent aussi en sciences : des ouvrages documentaires, des fiches de travaux pratiques, des énoncés de problèmes, les textes des autres élèves aussi lorsque des pratiques langagières diversifiées sont mises en place.

Je vais d'ailleurs vous parler d'écriture plus que de lecture. D'abord parce que je me suis essentiellement centrée sur les pratiques d'écriture pour apprendre les sciences dans les travaux de recherche conduits à l'INRP et en collaboration avec des équipes de recherche d'IUFM. Ensuite parce que la lecture existe rarement sans écriture. La recherche documentaire conduit à la réalisation d'un compte rendu, d'un dossier ou au moins à la réponse à des questions. Les élèves importent les éléments issus de recherches documentaires dans leurs textes, avec des reformulations<sup>2</sup>. De plus la production d'écrits permet de s'approprier les modèles de textes scientifiques, de comprendre ce que c'est qu'une visée explicative en biologie ou en physique par exemple. Or la maîtrise de la langue n'est pas seulement la maîtrise des formes linguistiques, comme le souligne en particulier Olson. La formation scientifique vise l'acculturation au discours scientifique, l'entrée dans le monde des raisons, où on travaille à construire des explications des phénomènes du monde matériel, à travers des activités de manipulations et des activités langagières. Les pratiques socio-langagières sont indissociables de la formation scientifique. Selon les formes qu'on leur donne, elles peuvent être plus ou moins efficaces pour permettre aux élèves d'entrer dans une maîtrise de la langue et un rapport au langage et au savoir qui les aident dans l'appropriation des savoirs en sciences.

---

<sup>2</sup>Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. Aster, 33.



Je me propose de brosser un tableau en trois volets. En prenant appui sur une tâche de transcodage d'un schéma en texte (en somme un exercice visant à mesurer la compréhension d'un schéma lu), comment caractériser les conceptions du discours scientifique chez des élèves arrivant au collège ? Quelles compétences veut-on développer à travers la production d'un texte caractéristique de l'enseignement des sciences expérimentales, le compte rendu ? Quel rôle des écrits d'investigation et un travail sur ces écrits peuvent-ils jouer pour l'élaboration de connaissances ?

### **Qu'est-ce que l'écrit scientifique pour des élèves arrivant en collège ?**

#### Lecture d'un schéma et transcodage sous forme textuelle

Les élèves arrivent au collège avec des conceptions de la science et du langage scientifique, qui conditionnent la façon dont ils lisent les textes scientifiques et dont ils s'engagent dans les apprentissages scientifiques. Un des projets de l'enseignement scientifique est de faire évoluer ces conceptions dans un sens favorable à la formation scientifique.

L'étude dont je présenterai quelques éléments, sans prétendre à une représentativité puisqu'elle porte sur un corpus restreint, permet de caractériser une diversité de conduites d'écriture reflétant des "postures" différentes dans le rapport au savoir scientifique<sup>3</sup>.

Dans le contexte d'une recherche sur les formes et les fonctions des écrits en sciences, nous avons observé la façon dont des élèves de 6<sup>e</sup> faisaient fonctionner le langage dans une situation ouverte et relativement ambiguë. Cette ambiguïté nous paraissait pouvoir révéler

---

<sup>3</sup>Bautier E., Manesse D., Peterfalvi B. , Vérin A. (2000). Le cycle de vie du Cerisier : une "narration scientifique" ? *Repères*, 21. Le corpus est constitué des réponses des élèves d'une classe de sixième en ZEP à une question de l'épreuve de français de l'évaluation à l'entrée en sixième, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1997.

la façon dont les élèves s'approprient la situation et donner ainsi des indications sur leurs conceptions du langage scientifique. La situation était peu contraignante scientifiquement, puisqu'il s'agit d'une question de l'épreuve de français faisant partie de l'évaluation nationale annuelle de tous les élèves entrant en sixième. L'exercice conduisait cependant les élèves à rédiger un texte sur un contenu scientifique, puisque le schéma qu'on leur demandait de transcrire en texte portait sur *le cycle de vie du cerisier*.

Cet exercice, compte tenu de la nature du schéma, se prêtait à une analyse mettant en relation science et usage de la langue et permettait de poser les questions suivantes :

- quelles relations y a-t-il entre les formes des textes produits et la compréhension conceptuelle ?
- quelles compétences d'écriture les élèves mettent-ils en œuvre ?
- comment les interpréter en termes de modèles de référence des écrits en sciences ?

L'énoncé de l'épreuve était le suivant :

*“Voici un schéma pris dans un livre de sciences. Il manque le texte qui l'accompagne. Explique de la façon la plus simple possible dans le cadre ci-dessous les différentes étapes du cycle de vie du cerisier. Soigne la présentation.”*  
*Le schéma représente un cerisier en fleurs au centre, entouré de flèches circulaires allant des noyaux de cerises en bas, aux graines dans le sol, jeunes plants, fleur, cerises, noyaux, avec des légendes.*

Cet énoncé renvoie à un discours explicatif (“explique” et mention de l'origine du schéma, un livre de sciences). Mais le statut de cette explication est ambigu, la demande d'expliquer “le plus complètement possible” les “différentes étapes” pourrait indiquer à une sorte de narration. Le “soigne la présentation” montre que l'on attache de l'importance au respect des normes de présentation. Les interprétations des élèves peuvent donc être assez largement diversifiées, comme c'est souvent le cas, nous semble-t-il, pour les consignes écrites et lectures de schémas de manuels en sciences.

Il nous paraissait intéressant de nous confronter au “vertige de la diversité” pour identifier des types de réponse et les rapporter à des conceptions des élèves sur les sciences et le langage scientifique.

### Différentes façons d'écrire “scientifique”

Tous les élèves ont produit un texte qui a certaines caractéristiques d'un texte “scientifique” : temps présent ou futur de généralisation, effacement de l'énonciateur, sujet indéterminé, texte le plus souvent homogène, ne relevant que d'une seule logique. Cependant c'est la succession des étapes dans le temps qui tient lieu le plus souvent d'explication : soit que cela paraisse suffisant dans une conception linéaire causale où l'enchaînement chronologique tient lieu d'explication, soit les processus de transformation intéressants ici — autour de la question de la reproduction — ne soient pas appropriés par les élèves.

Le degré de maîtrise des formes linguistiques n'est pas toujours corrélé avec le degré de maîtrise conceptuelle. Le cas suivant l'illustre bien.

“Les graines dans le sol *bien planter. Après elle grandit* les jeune plante. Quelque année plus tard *cette plante devient un cerisier en fleurs. Les fleurs sont jolies et peu à peu elles fanent et ça nous fait des cerises dans [la] cerise il y a un noyau dans ce noyau il y a une graine et c'est avec cette graine que l'on fait pousser les cerisiers.*” Texte de San<sup>4</sup>

Cet élève reprend et organise une partie des légendes dans un texte. Le plus intéressant réside dans la conception de la circularité. L'élève part de l'image des graines dans le sol pour arriver à la graine qui fait pousser les cerisiers. Il a compris la notion de cycle de reproduction de l'espèce. Il existe donc un fort décalage entre la maîtrise des formes linguistiques (ici faible, et la dysorthographe est si

---

<sup>4</sup>Dans ces transcriptions, l'orthographe est rétablie. Les parties en italiques sont des reprises des légendes du schéma

importante que, lorsque la graphie originelle est conservée, elle empêche pratiquement la lecture) et la maîtrise langagière et conceptuelle (qui chez cet élève est très bonne).

Ce que je voudrais développer particulièrement ici, ce sont les trois types de textes que l'on peut caractériser, dont on peut penser qu'ils indiquent la manière dont est appréhendé l'écrit scientifique.

- Des textes à caractère documentaire sur la vie du cerisier

Ces textes instaurent une structure chronologique, conformément aux consignes données, en passant à la ligne pour chacune des étapes et en reprenant un nombre important d'éléments du schéma. Dans l'exemple ci-après, la succession chronologique est marquée par un retour à la ligne et des ajouts donnant des indications temporelles.

*En premier* chaque noyau de cerise contient une graine.

*Puis après on plante* les graines dans le sol.

*Ensuite, des jours passent,* les jeunes plants *ont poussé.*

Quelques années plus tard, *le cerisier a des fleurs*

*Et ensuite, quelques mois passent le cerisier a des cerises*

(Texte de Osm.)

Les textes sont homogènes, ils organisent une succession d'informations, avec un point de vue neutre, sans implication personnelle. Ils comportent peu de fautes car ils restent très proches du texte initial, jusqu'à la copie et ajoutent peu d'éléments. Par cet aspect même, on peut penser qu'ils correspondent à une posture très scolaire de soumission prudente à la consigne. Sur le plan de la compréhension scientifique, les élèves passent à côté de l'idée de reproduction et parlent plutôt de la vie d'un arbre, depuis le début (la graine) jusqu'aux fleurs ou aux fruits.

On peut penser qu'on a affaire à une conception du type :

- écrire un texte en biologie, c'est donner des informations sur la vie d'un animal ou d'une plante ;
  - faire de la biologie, c'est recueillir des informations et les ordonner ;
  - les textes sociaux de référence sont la monographie ou le documentaire.
- Des textes de type "guide pratique" ou "mode d'emploi" impliquant une action de l'homme pour obtenir des cerises ou des cerisiers

Pour d'autres textes, l'intervention humaine est prédominante. Écrire un texte en biologie conduit à parler du vivant en relation avec l'homme. Il existe deux variantes dans ces textes-là. Je rappelle que les élèves ont écrit le texte qui, pensaient-ils, était présent dans le manuel et qui accompagnait le schéma. Les élèves ont donc envisagé le texte du manuel en référence à l'homme, soit du point de vue de la pratique du jardinage, soit en référence à un mode d'emploi pour enfants. Dans tous les cas il y a un geste "pratique" ou tout au moins un "acteur" qui initie le processus. Ces élèves transforment implicitement la consigne qui devient : "comment obtenir, faire, fabriquer des cerises ou un cerisier", et parfois l'explicitent : "Pour faire des cerises, on prend..., ça fait...".

Dans la première variante (illustrée par le texte d'Ama), la référence sociale est la pratique de jardinage. On pourrait l'intituler "Le jardinier fait pousser un cerisier".

*Le jardin[ier?] veut avoir un cerisier, alors ils font ~~en~~ plantes les graines dans le sol. Plus tard les jeunes plants poussent. Quelques années plus tard... Il y a les cerisiers en fleurs, les cerisiers en fleurs tombent. Plus tard il y a des cerises et chaque noyau de cerise contient une graine.* (texte d'Ama)

Le cycle du cerisier s'inscrit dans le cadre d'une activité économique humaine. La lecture du schéma est orientée par le produit recherché, les cerises. Dans ce cas, faire de la biologie revient à raconter la succession des opérations techniques nécessaires pour que l'homme tire parti du vivant. L'écrit de référence, c'est le manuel pratique.

La deuxième variante se réfère à l'univers scolaire ou à la vie quotidienne des enfants. Ces élèves choisissent de traduire le schéma du cycle de vie du cerisier sous la forme d'une fiche de travaux pratiques.

Le texte de Kel pourrait s'appeler "*Amuse-toi à faire pousser des cerises*":

Tu vas acheter des *cerises* tu veux un *cerisier* tu prends un *noyau de cerise* tu plantes dans la terre tu l'arroses tous les jours, tu vois des *jeunes plants, quelques années plus tard*, tu vois les *cerises en fleurs*; 5 mois plus, tu vois les *cerises* qui commencent à pousser (ils sont verts) 3 mois plus tard tu vois le grosse cerise rouge, tu les manges, et en donnes à ton voisin. (*texte de Kel*)

Des éléments pratiques comme "tu l'arroses tous les jours" (qui indiquent peut-être une expérience de classe dans le primaire) ont été ajoutés par cet élève. Certains éléments n'ont rien à voir avec le projet comme "la grosse cerise rouge". Ainsi, pour cet élève, la biologie revient à manipuler, à faire des actions en classe et à avoir des résultats (arroser, voir pousser, obtenir des fruits). L'écrit de référence ici serait les journaux pour enfants ou les albums scientifiques. On retrouve même la petite note humoristique fréquente dans ces ouvrages.

- Des textes énonçant une connaissance sur un processus biologique, le cycle de vie du cerisier

Le troisième type de textes est le plus proche de ce qu'on peut attendre dans le contexte du cours de biologie. Il s'agit de textes complexes, hétérogènes, dans lesquels il y a un point de vue organisateur

(le cycle de vie) et où les élèves semblent davantage énonciateurs que dans le premier type étudié. L'idée que le phénomène est cyclique est exprimée, et parfois même rapportée au processus de reproduction (c'est bien la question de la reproduction qui organise la compréhension du cycle de vie dans le manuel dont le schéma est tiré). On a là une posture d'appropriation de la situation, dans la mesure où les élèves construisent un "cycle de vie" avec leurs propres mots, leurs propres conceptions (pas forcément justes!).

*Le cerisier au début est une graine mais au bout de quelques semaines la graine germe cette graine qui a germé va devenir un arbuste et cet arbuste au bout de quelques années va devenir un arbre formé et il va avoir des feuilles et après des fleurs et ces fleurs vont faner au printemps et ces fleurs vont avoir des ovules et ces ovules après 2 ou 3 mois vont faire des cerises qui contiennent des pépins ces pépins vont tomber et vont aller dans la terre et ça recommence. (texte d'Aur)*

Ici, écrire un texte en biologie, c'est énoncer une connaissance générale. Le présent et le futur de généralisation sont utilisés. On établit des connaissances en employant un vocabulaire spécifique. Dans le texte ci-dessus, le vocabulaire est parfois correct comme les ovules et parfois incorrect comme les pépins, mais, dans les deux cas, cet élève montre un souci d'utiliser des mots précis. La référence sociale est l'ouvrage de vulgarisation, le manuel scolaire ou l'encyclopédie.

### Narration et maîtrise du langage scientifique au collège ?

En bref, dans ce contexte particulier, on voit que la biologie, cela peut être compris par les élèves comme donner des informations sur un être vivant ; cultiver, manipuler, agir sur le vivant ou encore énoncer une connaissance générale sur un processus concernant un ensemble d'êtres vivants.

Certes, le point de départ de l'exercice, un schéma modélisant avec une consigne orientée vers le déroulement chronologique, tend à exclure les formes de discours apparentées à la résolution de problèmes, que l'on s'attendrait à trouver dans d'autres contextes et qui constitueraient alors un quatrième type de conception du discours scientifique et de la science.

On voit néanmoins déjà clairement la rupture qu'il faudra opérer pour que les élèves de collège entrent dans le monde conceptuel et langagier des sciences et s'associent à un projet d'élaboration d'une compréhension.

Cette étude ouvre une question controversée : la narration est-elle un obstacle à l'apprentissage scientifique ou un point d'appui ? Les textes du corpus sont de différentes manières proches d'une narration. On a vu que la consigne elle-même allait dans ce sens. À première vue, cela paraît antinomique du discours scientifique : c'est comme s'il suffisait de raconter ce que la nature nous donne à voir. Les sciences peuvent au contraire être considérées comme l'occasion pour les élèves de lire et d'écrire autre chose que ce narratif si prégnant à l'école. L'éducation scientifique doit permettre une rupture avec cette représentation de la science et du discours scientifique et favoriser une appropriation de la démarche scientifique et de ses exigences : s'émanciper de la subjectivité pour viser une objectivation (ce qui va de pair avec l'effacement du locuteur), dépasser le local pour viser le général, énoncer des propositions vérifiables, ne pas assimiler la succession ou la juxtaposition à des causes mais au contraire établir des relations qui ne soient pas linéaires pour comprendre les processus.

Ogborn et Millar<sup>5</sup>, à la suite de Bruner<sup>6</sup>, relèvent les analogies entre le récit et l'explication scientifique : un ensemble de "personnages"

---

<sup>5</sup>Ogborn, J. & Millar R. (1998) *Beyond science : Science education for the future*. London : The Nuffield Curriculum Projects Centre.

<sup>6</sup>Bruner, J. S. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.



avec leurs capacités propres ; une série d'événements problématiques auxquels réagissent les "personnages" ; les conséquences de ces événements et de ces actions. Donner une place à la narration dans l'enseignement scientifique aurait plusieurs fonctions : situer la recherche du sens par rapport à la résolution de l'événement inattendu et donc problématique, dans une "heuristique narrative" ; retrouver la notion de point de vue (comme le narrateur, le scientifique construit les faits selon un certain point de vue). Il faudrait alors parler de narration scientifique pour signifier son épaisseur et ses caractéristiques spécifiques, et ce pourrait être une des voies d'accès au discours scientifique, appropriée à l'âge des élèves. L'intérêt de cette démarche est de ne pas perdre de vue la visée de résolution de problème et de contrebalancer la dérive possible de l'enseignement scientifique vers une tendance encyclopédique où la masse de détails n'est pas organisée par rapport au point de vue problématique de la question.

### **Le compte rendu scientifique. Des exigences en tension**

Le deuxième volet de la réflexion que je vous propose porte sur le compte rendu scientifique : compte rendu d'observation ou d'expérience, compte rendu de visite, c'est le genre emblématique, si on peut dire, des sciences expérimentales. Il peut être pratiqué dès l'école, il est en tous cas prototypique du texte scientifique au collège et au lycée. C'est un genre composite dans lequel des séquences descriptives s'insèrent dans un discours argumentatif ou explicatif. Les difficultés rencontrées par les élèves peuvent être analysées en termes de gestion d'exigences en tension<sup>7</sup> : contextualisation (traiter précisément de l'objet d'étude) et décontextualisation (en relation avec des connaissances générales) ; sélection (éliminer ce qui n'est pas en rapport avec la question choisie) et ouverture à l'inattendu (prendre en compte ce qui n'est pas connu)...

---

<sup>7</sup>Vérin, A. (1998). "La description dans l'enseignement des sciences expérimentales", in : Yves Reuter (éd.). La description. Théories, recherches, formation, enseignement. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion, 247-261.

On examinera comment elles sont plus ou moins bien gérées par les élèves, en s'appuyant sur des textes d'élèves qui illustrent les difficultés à surmonter et les réussites.

Mais d'abord un mot sur le contexte dans lequel ils ont été écrits. Cette classe de ZEP a observé un étang lors d'une sortie et récolté des animaux et des végétaux. De retour en classe, les élèves ont identifié les animaux récoltés à l'aide d'ouvrages documentaires et rédigé un "compte rendu scientifique". Ce compte rendu ne sera pas le point final du travail de classe. Les professeurs de français et de biologie vont analyser les différents comptes rendus avec les élèves pour définir des critères de réussite d'un compte rendu scientifique, et ces critères seront repris tout au long de l'année pour accompagner une démarche d'apprentissage progressif de l'écriture de ce type de textes.

- Démêler le récit de la sortie de l'inventaire des animaux récoltés

*"Dans l'étang, il y avait beaucoup de bêtes et de poissons. On devait en pêcher avec un troubleau. Le mien était déchiré donc j'ai presque rien pêché. Mourad a pêché un gros poisson. Il y avait des mini-scorpion, des limnées, des larves de libellule, des larves d'aeschne. Donc tous les élèves ont pu en pêcher. Moi bien sûr, j'ai pêché des choses, exemple des larves de libellule et des larves d'aeschne".*

L'élève n'arrive pas à respecter cette première exigence. Le texte oscille entre deux pôles. Il fait état d'aspects narratifs n'ayant rien à voir avec la situation biologique. Il raconte la sortie et ses aventures, le filet déchiré, les bonnes et les mauvaises pêches. Par ailleurs, les animaux récoltés ont été identifiés et sont nommés, même si l'orthographe laisse à désirer (l'orthographe a été rétablie ici, puisqu'elle n'est pas prise en compte dans l'analyse des textes). L'outil utilisé pour pêcher peut faire également partie d'un compte rendu de ce type (conditions de la récolte).

- Articuler fidélité à l'observation et informations tirées d'ouvrages documentaires

*“C’était un vendredi. Nous sommes allés faire un stage à Beaucroissant. Dans l’étang, il y a des écrevisses, crustacés de 8 à 9 cm. Il y a aussi le ranatre. C’est un animal qui va dans l’eau. Il a le corps brun, aplati, terminant par un tube. La nêpe cendrée, elle, a des pattes ravisseuses. Attention, sa piqure est douloureuse. Il y avait encore d’autres bêtes”.*

Ce texte est mieux réussi. A part l'introduction, il est centré sur les animaux peuplant l'étang. Les animaux cités sont identifiés, mais de plus ils sont décrits. Cependant les termes de la description sont probablement recopiés d'un ouvrage. On ne trouve pas trace d'observations précises des animaux effectivement récoltés (les écrevisses mesurent-elles vraiment 8 ou 9 cm, ou sont-elles plus petites que dans le livre?).

- Adopter un point de vue

Le compte rendu suivant a un titre, alors que les précédents étaient simplement intitulés “compte rendu scientifique”. Ce titre : “*Que se passe-t-il dans un étang ?*” ainsi que la première phrase “*Dans un étang, il y a un écosystème, c’est-à-dire des êtres vivants qui se mangent entre eux*” indiquent qu’un point de vue a été adopté : celui des relations alimentaires. C’est la centration choisie par l’enseignante dans la préparation et l’exploitation de la sortie, mais les deux textes précédents nous montrent que tous les élèves ne se la sont pas appropriés. Ce texte est très bien construit. Il emploie à bon escient les termes scientifiques précis (producteurs, herbivores ou consommateurs de 1<sup>er</sup> ordre) et comporte un schéma. Mais le point de vue n’est pas appliqué à l’étang étudié, le texte n’apporte aucun élément sur les animaux et les plantes réellement observés ou pêchés. Il ne s’agit donc pas d’un compte rendu scientifique, mais d’un exposé de connaissances. L’élève a repris les informations de l’ouvrage et les a recopiés, avec peut-être de légères reformulations et réorganisations.

- Mettre en relation observations et connaissances par rapport à une question

Le compte rendu suivant intitulé “*Autour et dans l'étang*” correspond mieux à ce que l'on attend d'un compte rendu scientifique, même s'il manque encore une description précise de l'étang étudié et de sa population: on sent que le souci d'exactitude conduit à privilégier les informations livresques.

Une première partie appelée “Ce que nous avons ramassé: trois animaux” décrit trois animaux. Le texte est certainement recopié ou adapté d'un livre: “*C'est un insecte qui peut atteindre jusqu'à 5 cm de longueur. Son corps est arqué [...]*”. Les dessins, eux, sont des dessins d'observation. Une seconde partie reproduit un schéma de chaîne alimentaire du type du précédent compte rendu. Enfin, une troisième partie met en relation les deux précédentes dans le cadre d'un tableau qui classe les animaux récoltés ou observés sur place selon leur place dans le réseau trophique. La connaissance théorique est donc utilisée pour comprendre les relations alimentaires dans le milieu observé.

- Des compétences qui peuvent se travailler en classe de sciences et de français

Les compétences à acquérir sont les suivantes:

- choisir une question organisatrice;
- sélectionner ce qui est pertinent;
- éliminer ce qui n'est pas pertinent;
- identifier et nommer;
- balayer systématiquement les aspects pertinents;
- détailler précisément en utilisant le vocabulaire approprié, les dessins et la mesure;
- utiliser des connaissances d'un degré de généralité plus grand comme une grille de lecture pour ordonner et comprendre l'objet d'étude.

L'acquisition de ces compétences peut être organisée dans des activités de classe en sciences et en français de façon complémentaire. Sans pouvoir le détailler ici, je me contente de mentionner les aspects de planification du texte, d'autant plus important pour les compte rendus d'expérience, avec l'adoption d'un plan du type : but, méthodologie, résultats, conclusions.

### **Une écriture d'investigation pour l'élaboration de connaissances scientifiques**

Le compte rendu scientifique fait partie de ce que nous avons appelé des écrits expositifs<sup>8</sup>. Rédigés au terme d'un travail, ils répondent à des normes langagières, linguistiques et scientifiques précises. Ils jouent un rôle important pour la structuration et la formalisation des connaissances.

Il semble pertinent de développer parallèlement la réalisation d'écrits d'investigation, élaborés dans les temps où le savoir se construit. Ce sont des données brutes ou traitées (notes d'observation, mesures, listes, tableaux...), des questions, des schémas, des brouillons de textes. Ces écrits, points d'appui pour des débats, des réalisations d'expériences, repris, réécrits, accompagnent un processus d'apprentissage permettent la mobilisation de la pensée des élèves<sup>9</sup>.

Les formes linguistiques les plus élaborées ne sont pas nécessairement les plus performantes pour permettre un certain nombre d'opérations cognitives. Nous allons voir, à titre d'exemple, comment

---

<sup>8</sup>Vérin, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. Aster, 6. Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. & Vérin, A. (1998). Comment les enfants apprennent les sciences. Retz.

<sup>9</sup>La revue "Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales", éditée par l'INRP, a publié un numéro sur le thème "Écrire pour comprendre les sciences" (2001, n°33), où l'on trouvera plusieurs articles analysant les formes et les fonctions qu'ils peuvent prendre dans la formation scientifique.

le passage du texte au tableau puis du tableau au texte peut faciliter la comparaison puis l'interprétation des ressemblances et différences identifiées.

### • De la comparaison à la recherche d'explication

Dans cette classe de cinquième en ZEP, le choix de la sortie engage d'emblée une comparaison : ce sont deux mares dissemblables que les élèves vont observer. Comme dans le cas précédent, ils reviennent en classe avec leurs observations et leurs récoltes. Ils identifient animaux et végétaux à l'aide d'ouvrage (lecture encore). Mais la centration ici c'est la comparaison et la recherche d'explication<sup>10</sup>. L'enseignante demande aux élèves d'écrire un texte qui permette de comparer les deux mares : quelles étaient les ressemblances et les différences.

Les premiers écrits ne vont pas plus loin qu'un recensement des différences et des ressemblances. Voici, par exemple, un extrait du texte de Kheira : *“la première mare était plus grande que la deuxième mare. On y trouvait des larves de Dytiques, des Dytiques, des larves de Sialis. L'eau était profonde et c'était sale au bord mais clair au milieu.”*

Il reste encore du chemin à faire pour que les éléments relevés soient organisés et permettent des mises en relation.

Les textes individuels sont lus par leurs auteurs à la classe et discutés.

Puis deux élèves réalisent un tableau à double entrée. Les tableaux reprennent les éléments des textes des deux partenaires, mais permettent d'aller plus loin : l'organisation en lignes et colonnes du tableau conduit à les ordonner et permet de voir d'un seul coup d'œil ceux qui sont présents dans les deux mares ou dans l'une ou

---

<sup>10</sup>Szterenbarg, M. & Vérin, A. (1999). Une mare, deux mares, des écrits. *Cahiers Pédagogiques*, 373.

l'autre seulement. La comparaison devient plus précise. Kheira et Simone listent les animaux en colonne 1 et mettent des croix en colonne 2 (1<sup>re</sup> mare) ou 3 (2<sup>e</sup> mare) selon le nombre d'individus récoltés. Elles constatent que la première mare compte plus de larves de Dytique et la deuxième de Porte-bois et de Gyryns. D'autres élèves relèvent des différences dans la végétation également.

Certains tableaux sont construits dans une logique de dénombrement des individus récoltés (comme celui de Kheira et Simone) et dans ce cas ne peuvent être comptabilisés que les éléments vivants. D'autres tableaux dans la classe prennent en compte les facteurs abiotiques : taille, éclairage... Un échange oral en classe entière sur la base de la comparaison des tableaux permet de poser la question intéressante : y a-t-il des liens entre les espèces présentes dans chaque mare, leur nombre et leur variété d'un côté et les caractéristiques abiotiques des deux mares ?

Les élèves sont mûrs pour écrire un texte explicatif. La consigne est de compléter la phrase : "Ce qu'on trouve dans la mare peut dépendre de..."

On peut voir le saut accompli depuis le tableau. Cette fois Kheira reprend un à un des éléments du milieu qu'elle met en relation avec une fonction biologique : "*Plus de place (pour se déplacer) Plus de plantes (pour pondre) [...]*". Puis elle formule une conclusion plus générale, en complétant la phrase de la consigne : "*Ce qu'on trouve dans une mare dépend de la grandeur de la mare, de la propreté et de la végétation pour se nourrir*".

Le travail n'est pas fini. Il reste à donner un statut d'hypothèse à cet énoncé généralisant qui est présenté comme une affirmation. C'est ce qui se joue dans le débat provoqué par la lecture des différents textes de la classe, qui clôt cette phase du travail.

Dans ces reprises successives, on voit que les questions sont passées d'une préoccupation descriptive à une préoccupation explicative et que progressivement le traitement des données relatives à ces deux

mares permet de proposer une relation causale et de la généraliser sous forme hypothétique.

Il faut souligner que cette circulation du langage entre tableau, textes, échanges collectifs à l'oral permet d'associer les élèves au délicat passage entre l'élaboration d'une connaissance dans un contexte bien défini et sa généralisation qui suppose une décontextualisation.

J'espère que cet aperçu de la richesse des possibilités de pratiques langagières dans la formation scientifique donnera envie aux professeurs de français et aux professeurs de sciences de travailler en collaboration, comme nombre d'entre eux le font déjà<sup>11</sup>.

\*\*\*

#### *De la salle*

J'aimerais connaître votre sentiment concernant l'orthographe des documents rédigés par ces élèves, notamment le premier texte, dont l'auteur est nécessairement exclu du système du fait de sa mauvaise connaissance de l'orthographe, même s'il est intelligent.

#### *Anne Verin*

Les défaillances en orthographe ne doivent pas empêcher le travail sur les compétences langagières et scientifiques. Il est possible de donner un lexique et de travailler sur les modes d'utilisation des mots. En tout cas, il paraît important de dissocier les critères d'évaluation. Les élèves auront besoin de l'outil orthographique, comme de compétences pour structurer les phrases, et il convient de les aider à les acquérir par tous les moyens possibles. Mais il ne faut pas en faire une condition préalable, il est important de favoriser leur réussite dans les différents autres domaines.

---

<sup>11</sup>Comme en attestent les articles publiés par exemple par la revue *Repères*.





De la lecture  
à la maîtrise fonctionnelle de l'écrit



## **Jean-François Rouet**

Chargé de recherche au CNRS Université de Poitiers,  
membre de l'ONL

On s'inquiète beaucoup actuellement du pourcentage d'élèves qui "ne savent pas lire" à l'entrée au Collège. Mais qu'est-ce qu'être un "bon lecteur" à l'heure actuelle, et quels sont les objectifs de l'École dans ce domaine ? Quelle est la nature précise des difficultés observées ? Dans cette intervention, je voudrais attirer l'attention sur la relative confusion qui existe actuellement entre les différents aspects de la maîtrise de l'écrit. Cette notion recouvre en effet des compétences multiples et à plusieurs niveaux. Il ne s'agit pas seulement d'être capable de déchiffrer et de comprendre des textes simples, mais aussi d'utiliser des formes d'écrit de plus en plus variées dans des activités de plus en plus complexes.

La conception classique du "bon lecteur" était et reste centrée sur les deux premiers niveaux. Or les exigences de la pédagogie moderne et la multiplication des formes de l'écrit — imprimé et électronique — dans notre société tend, dans ce domaine comme dans d'autres, à placer la "barre" de plus en plus haut.

Dans ce texte, je défends l'idée que les échecs constatés à l'entrée au collège viennent à la fois de cette vision simpliste et dépassée du "savoir lire" et des exigences de plus en plus fortes du système éducatif secondaire en la matière. Certains élèves, par ailleurs capables de déchiffrer et dans une certaine mesure de comprendre, ne disposent pas à l'entrée en Sixième des stratégies nécessaires pour utiliser l'écrit dans un contexte fonctionnel précis. Ils échouent non pas dans la lecture, mais dans l'articulation de cette activité avec les objectifs d'apprentissage qu'elle est censée servir. Or c'est précisément à ce type de lecture fonctionnelle que les élèves sont massivement confrontés dès l'entrée dans la scolarité secondaire. C'est vers

cette maîtrise “fonctionnelle” de l’écrit que l’Éducation devrait tendre, et c’est dans ce domaine qu’elle est actuellement lacunaire.

À l’appui de cette conception, je me propose de résumer brièvement les principales étapes de la maîtrise de l’écrit telles qu’elles ont été décrites dans les travaux des psychologues. Je présente ensuite une synthèse de recherches sur les acquisitions réalisées par les enfants et les jeunes adolescents en relation avec la maîtrise fonctionnelle de l’écrit, afin de montrer pourquoi il est de plus en plus difficile d’être “bon lecteur” à 11 ans dans notre société de l’information. Je conclus avec quelques pistes pédagogiques qu’il conviendrait d’explorer, à la charnière Primaire-Secondaire, pour réduire les difficultés d’apprentissage des élèves.

## **La maîtrise fonctionnelle de l’écrit**

### Les étapes de l’apprentissage de la lecture

Commençons par rappeler brièvement les étapes par lesquelles l’enfant passe pour maîtriser l’écrit. La première a été qualifiée par Frith de stade logographique et concerne les enfants de 4 à 6 ans environ (Rieben & Perfetti, 1991). Il ne s’agit pas à proprement parler d’un stade, mais d’une étape au cours de laquelle l’enfant apprend à repérer, à mémoriser et à reconnaître des formes graphiques globales (logos, marques commerciales et mots familiers). Cette étape coïncide avec l’émergence de la conscience phonologique, et débouche sur l’apprentissage de la lecture “alphabétique” au cours préparatoire (6-7 ans). La lecture alphabétique renvoie à un apprentissage explicite des correspondances entre les sons et les graphèmes. L’augmentation du répertoire lexical de l’enfant s’effectue de façon concomitante (Jamet, 1997).

Durant les cycles 2 et 3 de l’enseignement primaire (de 8 à 11 ans), l’apprentissage explicite de la langue est envisagé dans sa composition et sa structure à travers l’apprentissage de la grammaire et les

activités de lecture soutenue visant à entraîner la compréhension, c'est à dire la capacité à exprimer de manière non littérale le sens d'un texte (restitution), à répondre à des questions à partir de textes, et à utiliser des textes (simples) pour y trouver des informations plus ou moins précises. L'enfant est déclaré "maître" de l'écrit lorsque ces objectifs sont atteints. Sur cette base, l'enfant est "prêt" à entrer au collège pour y effectuer des apprentissages fondamentaux plus complexes, reposant eux-mêmes en grande partie sur ses compétences de lecteur et de "compreneur" de textes.

### Les autres compétences à acquérir

J'ai récemment proposé l'hypothèse que cette vision de l'apprentissage de la lecture est insuffisante pour caractériser la maîtrise de l'écrit (Rouet, 2001a et b). En fait, même si le problème des enfants non lecteurs (au sens de la lecture alphabétique) est un problème bien réel à l'entrée au collège (11-12 ans), beaucoup d'élèves échouent dans l'utilisation de l'écrit pour des raisons qui n'ont pas grand chose à voir avec le déchiffrage, mais avec la complexité des activités qui leur sont proposées et pour lesquelles ils sont insuffisamment préparés.

À quel type de lecture l'élève se trouve-t-il exposé lorsqu'il entre au collège? On lui propose notamment la lecture documentaire (avec des types de textes et des sources extrêmement variés) et la recherche d'information. L'élève découvre la notion de corpus et les modes d'organisation des corpora (fichiers, tables, index). On lui demande de lire, de comprendre et d'utiliser des tableaux, des graphiques et d'autres formes complexes d'écrit comme les catalogues et les hypertextes.

De plus, l'élève doit utiliser la lecture non seulement pour extraire du sens, mais aussi pour réaliser des apprentissages. Il doit pour cela contextualiser les informations des textes dans un ensemble plus vaste d'informations et d'expériences reçues pendant la vie scolaire :

discours du maître, échanges avec les autres élèves, apprentissage par l'action, etc.

La notion de lecture critique, autre compétence complexe, intervient un peu plus tard dans le champ des activités liées à l'écrit. La lecture n'a plus seulement pour but de comprendre ce que dit l'auteur, mais aussi de déterminer pourquoi il le dit et ce que l'on peut dire de l'auteur, de ses intentions et de ses propos. Cette forme de lecture requiert la maîtrise des opérations cognitives et linguistiques de l'argumentation, dont on sait qu'elles sont problématiques jusqu'à l'âge de 13-14 ans (Golder, 1996).

Tel est, à l'entrée au collège, le panorama des tâches et activités de "lecture" qui attendent l'élève. Il faut y ajouter les nouvelles formes d'écrit liées au Web (ou "Toile") sur Internet. Ces formes d'écrit, de plus en plus largement utilisées (parfois sans aucun recul) dans l'enseignement scolaire offrent de nouvelles opportunités, mais posent aussi de nouveaux problèmes de lecture (Rouet, 2001). Comment s'étonner alors qu'un pourcentage important d'élèves se trouve en difficulté dans ce qui, pour beaucoup d'enseignants, ne sont que de "simples" activités de lecture. Un examen un peu plus poussé des opérations mentales requises par ces activités permet d'en cerner la complexité.

### Lecture en contexte et recherche d'informations

Dans la plupart des situations scolaires, la lecture-compréhension s'effectue dans le contexte de tâches et de consignes plus ou moins précises. La compréhension demande alors d'établir des relations entre ce que l'on cherche et ce que l'on trouve dans le texte, ainsi qu'entre ce que l'on trouve dans le texte et ce qui est fait en classe. Dans la lecture en contexte, l'un des obstacles fondamentaux réside dans la compréhension de l'objectif de lecture. L'une des difficultés pour les adolescents de 11 à 13 ans est de parvenir à avoir une représentation correcte de ce qui est attendu, notamment lorsque le texte

est utilisé comme support à la résolution de problème ou à l'élaboration de dossiers.

Le deuxième obstacle réside dans la construction du sens. L'élève doit lire et comprendre dans la perspective de ce qui lui est demandé — ou sera demandé par la suite. L'élève doit sélectionner et mettre en relation les informations du texte selon cette même perspective, d'où des situations de charge de travail beaucoup plus importantes que ne le supposent les enseignants.

La production (réponses, explications, dessins, etc.) qui suit fréquemment l'activité de lecture constitue la troisième source de difficulté. L'élève doit traduire la représentation construite à partir du texte en une autre représentation (elle même verbale dans la plupart des cas).

Pour lire et comprendre en contexte, l'élève doit mettre en oeuvre de manière continue une activité de "contrôle cognitif" afin de ne pas perdre le fil de ses idées. Un grand nombre d'élèves jusqu'à 13 ou 14 ans se trouveront en difficulté dans ces situations finalisées, même s'il s'agit de lecteurs normaux.

## **L'apprentissage des stratégies de recherche de l'information**

### La localisation des informations

Je vais maintenant illustrer les difficultés rencontrées par les élèves en fin de cycle 3 face à des activités de lecture-compréhension finalisées. Une expérience a été menée dans des classes de primaire et de collège à Poitiers pour comprendre l'itinéraire des élèves, lorsqu'ils sont confrontés à la recherche d'informations (Rouet et Chollet, 1998). Dans cette étude exploratoire, il a été procédé à l'observation des enfants de trois niveaux scolaires (CE2, CM2 et 5<sup>e</sup>). Un ouvrage imprimé comportant des textes et des outils comme le sommaire (qui permet d'aller chercher des sections ou des sous-sections) et l'index alphabétique étaient présentés aux élèves. Le tra-



vail consistait à localiser des informations et à les comparer. Il fallait notamment chercher des informations sur “le perroquet gris des forêts d’Afrique” ou encore trouver “le point commun entre le vautour et le coyote”.

Le temps de recherche pour localiser l’information était très long pour les enfants de 8 à 9 ans (3 à 5 minutes), qui par ailleurs étaient souvent en difficulté (nécessité d’apporter une aide). Ce temps diminuait ensuite sensiblement pour les enfants de 12 à 13 ans (2 à 3 minutes). Par ailleurs, les élèves du cycle 3 (10-11 ans) éprouvaient énormément de difficultés lors de la mise en relation de deux descriptions d’animaux. Même s’ils arrivaient à leurs fins dans un certain nombre de cas, l’investissement était important, puisqu’il s’agissait d’une activité complexe de sélection, lecture, mémorisation et comparaison.

Une analyse plus poussée des procédures utilisées par les enfants a permis de montrer que, jusqu’à 9-10 ans, ils ne disposaient que de stratégies rudimentaires. Les enfants de 9 à 10 ans avaient tendance à feuilleter l’ouvrage pour localiser l’information. Les dispositifs d’accès au contenu (sommaire, index) étaient le plus souvent ignorés. Les enfants de 10 à 11 ans, quant à eux, se référaient au sommaire, ce qui semblait un peu plus efficace. Cela étant, ils devaient raisonner sur “Afrique” pour trouver des informations sur le perroquet gris, ce qui laissait de la place pour de nombreuses erreurs et confusions. La stratégie la plus efficace consistait en fait à pouvoir repérer un mot clef dans l’index. Le problème était de savoir quel mot-clé était le bon. Seuls les enfants de 12 à 13 ans (classe de cinquième) étaient arrivés à adopter spontanément cette stratégie et à identifier des mots clefs pertinents.

Rappelons qu’il ne s’agissait ici que d’une simple tâche de recherche d’informations dans un livre unique et familier. Ceci nous donne à réfléchir sur la complexité des situations de recherches multiples, quand les élèves doivent pendant des séquences beaucoup plus lon-

gues chercher et évaluer des informations (par exemple sur Internet) pour en présenter une synthèse.

### Le repérage d'expressions pertinentes

L'évaluation de la pertinence est un autre problème très fréquent pour les élèves de 11-12 ans. Jérôme Dinet a réalisé récemment une thèse sur la recherche de l'information et de son apprentissage par les enfants jusqu'à l'entrée au collège. L'une des expériences réalisées consistait à proposer à des élèves de 10-11 ans une liste d'expressions ("titres de livres") comportant des mots clefs (révolution française, paysans) en rapport avec le thème d'un exercice (chercher des documents sur le "*rôle des paysans dans la révolution française*"). L'objectif était de repérer les expressions pertinentes au cas où un document traiterait de l'un de ces thèmes par la suite. Le fait que les mots clefs dans certaines expressions soient en majuscule constituait un indice. Mais il ne s'agissait d'une aide que si les élèves tenaient compte du sens de l'énoncé. D'autres caractéristiques de l'écrit pouvaient aussi constituer des guides ou des leurres. L'on pouvait par exemple considérer que "l'arrivée des tracteurs : une RÉVOLUTION dans le monde PAYSAN" n'était pas pertinente pour traiter du rôle des paysans pendant la révolution française.

Dinet a pu constater un "bruit" important dans le profil des réponses des enfants. Ceux-ci choisissaient des références qui n'étaient pas pertinentes, compte tenu de leur sens, mais qui leur semblaient pertinentes, en raison du nombre de mots clefs présents ou du marquage typographique. En revanche, des étudiants à qui l'on proposait la même tâche ne commettaient aucune erreur dans l'appréciation de la pertinence des titres. Ceci montre que jusqu'à la fin de la scolarité primaire, la plupart des enfants se basent sur des indices superficiels pour déterminer ce qui est important ou pertinent (Dinet, Rouet & Passerault, 1999).

## **Ils ne comprennent pas : pourquoi ?**

### L'insuffisante connaissance des organisateurs de texte

Comment expliquer ces difficultés, au plan psychologique, chez des enfants par ailleurs “normo-lecteurs” ? La première hypothèse d'explication est l'insuffisante connaissance des organiseurs de texte. Le texte comprend une mise en forme matérielle (ruptures de paragraphe ; tabulation), une ponctuation, une typographie, ainsi que des descripteurs de contenus (titre, introduction, résumés, table des matières, index alphabétiques, outils de recherches documentaires). Ces indices permettent la lecture fonctionnelle dans des contextes d'activité finalisée. L'on peut se demander si ces fonctions sont maîtrisées par les enfants. Nos expériences montrent que la connaissance de ces organisateurs est très imparfaite, au moins jusqu'à la fin du Primaire.

Une expérience a été conduite concernant la définition des termes comme “paragraphe”, “table de matière”, ou bien “index” par des enfants de 8 ans, 10 ans et des étudiants (Eme et Rouet, 2001). Les enfants de 8 ans connaissaient bien le mot “paragraphe”. Mais seulement 20 % fournissaient une définition à caractère sémantique (regrouper les idées). La majorité indiquait qu'il s'agissait de “sauter une ligne”. On peut penser que la rupture de paragraphe n'est pas totalement “fonctionnelle” à cet âge.

Pour les notions de “table des matières” ou “index”, les enfants à la fin du cycle 3 ne donnaient en général pas de définition précise. Il faut noter que s'agissant du mot “index”, même une grande proportion d'étudiants ne connaissaient pas sa définition exacte (NB. liste alphabétique de mots-clés avec renvoi au numéro de page). Dans l'esprit de beaucoup de lecteurs adultes, l'index semble se trouver dans une nébuleuse d'autres notions (par exemple, “glossaire” ou “notes de fin”). Or la corrélation entre la qualité des représentations et le comportement de lecture dans ses tâches complexes est relativement bonne. Les lecteurs qui n'ont pas de bon “modèle” des fonc-

tions rhétoriques de ces outils ne peuvent probablement pas accéder à des stratégies de lecture très performantes.

### Le rôle de la mémoire de travail

Beaucoup de psychologues se sont également penchés sur le rôle de la mémoire et de l'attention dans les difficultés de maîtrise de l'écrit. Le concept de mémoire de travail ou opérative (qui est la capacité à faire attention à quelque chose dans un espace temps court, notamment pour repérer les caractéristiques essentielles d'une situation donnée de travail) a en particulier été énormément utilisé. Selon une étude publiée par Siegel et Ryan, à la charnière du cycle 3 et de la 6<sup>e</sup>, les capacités de mémoire sont toujours en développement. Les tests de mémoire de travail montrent qu'il faut attendre 11 à 13 ans pour que le processus soit achevé. À cet âge, les empan sont à peu près comparables à ce qu'ils seront à l'âge adulte. Entre 9 et 13 ans le rapport va facilement du simple au double en matière de capacité attentionnelle. Il existe donc un développement important des capacités mémorielles. Or la compréhension de l'écrit sollicite lourdement la mémoire et l'attention.

Dans cette étude les chercheurs ont distingué quatre catégories d'enfants : les "normaux" (ne présentant pas de déficits sur les épreuves de lecture et de calcul), les mauvais lecteurs, les mauvais calculateurs et les hyperactifs (c'est-à-dire les enfants atteints du trouble de la personnalité appelé le syndrome de déficit attentionnel hyperactivité). Il a été constaté une association importante entre le fait d'être mauvais lecteur et d'avoir un faible empan de mémoire de travail dans l'ensemble des tranches d'âge. IL faut ici préciser que nos connaissances concernant ces "déficits" de mémoire de travail sont encore très réduites. D'une part, la notion de déficit ne renvoie pas à un handicap, mais à des éléments qui ne sont pas acquis. Cela ne prédit pas ce que deviendra la capacité attentionnelle de l'enfant quelques années plus tard. D'autre part, les relations entre mémoire

de travail et langage sont ambiguës. Certains chercheurs indiquent qu'il s'agit d'un déficit général lié à un problème cognitif. L'hypothèse d'un problème verbal a aussi été avancée. Charles Perfetti, psycholinguiste nord-américain, a défendu cette thèse très largement admise aujourd'hui (Perfetti, 1985).

Nicolas Yuill et ses collègues ont réalisé une expérience très intéressante pour mettre en relation la capacité de mémoire de travail et les processus de compréhension. Ils ont utilisé de petits textes narratifs de la forme suivante :

*“Daniel était allé chez le marchand de bonbons. Au retour, Daniel refusa de partager ses bonbons avec son petit frère Éric. Quand sa mère s'en aperçut, elle fut très satisfaite et félicita Daniel. Daniel sortit son train électrique et joua avec toute la matinée. Le petit frère de Daniel était obèse et suivait un régime très strict.”*

Tout lecteur adulte peut comprendre cette histoire en quelques secondes. Au sentiment de surprise, voire de gêne que l'on ressent à la lecture de la troisième phrase succède un sentiment de “soulagement” à la lecture de la dernière phrase, qui corrige ce que beaucoup de lecteurs voyaient dans un premier temps comme une incohérence. Il en résulte que peu de lecteurs adultes ont des difficultés pour répondre à des questions du type “Daniel a-t-il eu raison de ne pas partager ses bonbons avec son petit frère?”, “La réaction de sa maman est-elle normale?”.

Pour les enfants de 10 à 12 ans, notamment ceux ayant des problèmes d'empan de mémoire de travail, l'évaluation de la compréhension de texte montrait des déficits plus ou moins significatifs selon la position de la phrase “explicative” (présentée à la fin dans mon exemple).

La majorité des enfants, qu'ils soient bons ou mauvais compreneurs, répondaient en règle générale correctement aux questions lorsque cette phrase était adjacente à la phrase sur la réaction de la mère. En

revanche, les résultats des mauvais compreneurs chutaient sensiblement en cas de séparation des informations (exemple ci-dessus). Selon les auteurs, ils n'avaient pas une capacité attentionnelle suffisante pour reconsidérer le "traitement" effectué au début du texte. Cela peut être une autre cause de difficulté chez certains enfants à l'entrée du collège, alors qu'ils ne sont pas du tout "mauvais lecteurs".

### **Pistes pédagogiques pour entraîner à un niveau satisfaisant de maîtrise de l'écrit**

#### La promotion de l'activation des connaissances

Je voudrais maintenant suggérer quelques pistes pédagogiques, dont certaines sont connues et publiées dans la littérature, y compris dans les ouvrages de l'ONL (ONL, 2000). Tout d'abord, il convient d'encourager les enfants à activer et utiliser leurs connaissances au moment de lire. Souvent, les enfants se lancent dans la lecture d'un texte sans avoir planifié l'activité de compréhension. Les élèves doivent porter une attention particulière aux consignes ou aux tâches demandées, sachant que ce travail n'est pas automatique. Par ailleurs, les connaissances lexicales des enfants sont réduites. Les textes comprennent en général beaucoup de mots difficiles. La remémoration et la reconstruction de chaque signification prennent un certain temps. La production des inférences (capacité à bien comprendre le texte) augmentera d'autant plus que l'enfant sera conduit à réfléchir aux tâches et aux questions posées avant la lecture du texte. Cela peut passer par des discussions notamment dans le cadre de programmes pédagogiques basés sur les échanges en groupe pour définir les objectifs et les stratégies de lecture. À défaut, certains enfants vont échouer en lecture parce qu'ils n'ont pas compris ce qu'il fallait lire ou comment le lire.

La représentation en mémoire, qui est fragile, peut être perturbée pour des raisons de capacité limitées. L'enfant doit ainsi accomplir un effort attentionnel important. Pour ces motifs, l'on a montré que l'explicitation et la discussion des objectifs et des stratégies favorisaient la compréhension profonde. Tout ce qui peut préparer et aider à guider l'activité de compréhension constitue un élément facilitateur à double titre. Cela facilite l'activité de compréhension ici et maintenant et la planification (pour bien lire, il faut réfléchir à ce que l'on doit lire). Scott Paris et ses collègues ont montré que ce type de travail induisait de meilleures stratégies de compréhension (Cross & Paris, 1983). En résumé, il faut enseigner et surtout entraîner les stratégies de compréhension.

### L'activité de lecture sélective et d'évaluation de l'information

Selon des enquêtes convergentes, la recherche d'information est le mode d'interaction le plus habituel de l'adulte avec l'écrit. Le dictionnaire, l'annuaire, le livre de cuisine, les magazines et même certains ouvrages de référence ne s'utilisent que dans un contexte sélectif et finalisé. Les activités de lecture sélective et d'évaluation de l'information sont donc fondamentales. Les programmes de fin de cycle 3 et du collège ne laissent sans doute pas suffisamment de place à ce type d'apprentissage (là encore, on tend à considérer qu'il ne s'agit "que" de lecture et donc que cela devrait être acquis à l'entrée en sixième). La recherche d'informations passe par l'analyse de la question, notamment par la réflexion sur le sens des mots et sur les synonymes. Il faut également travailler la formulation des hypothèses sur les catégories pertinentes (Où pourrait se trouver la réponse à la question dans l'encyclopédie?). Il convient ensuite d'apprendre à évaluer explicitement la pertinence des titres, ce que beaucoup d'enfants ne font pas. Enfin, il faut produire et évaluer des réponses. Des études menées par Béatrice Coutelet sont actuellement en cours au Laboratoire langage et cognition, en partenariat avec le Centre régional de documentation pédagogique de Poitiers

pour construire des exercices d'entraînement et aider les enfants à entrer dans cette démarche.

### L'utilisation des TICE

J'aurais pu ajouter dans mes recommandations pédagogiques l'utilisation des TICE. Ces technologies pourraient favoriser la maîtrise de l'écrit, puisque nous disposons d'ordinateurs, de bases de données et de CD Rom dans les classes. Cela étant, je préfère rester prudent à ce sujet. Il faut être critique sur les usages possibles des TICE à l'école. Je n'évoquerai que rapidement ce point ici (voir Rouet, 2000).

Tout d'abord, il faut noter que la lisibilité sur les écrans de PC qui équipent les écoles, les bureaux et les maisons est plus faible que celle du papier imprimé. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains d'entre nous ont recours à des stratégies de contournement comme l'impression sur papier des documents trouvés sur Internet, avant même de les lire. Aucune étude n'a été menée sur les relations entre la qualité de l'affichage sur écran et la qualité de la lecture des enfants. Elles ne sont probablement pas négligeables. L'édition imprimée est d'ailleurs depuis longtemps attentive à ces questions de qualité visuelle des textes. Mais s'agissant de l'informatique, on semble avoir oublié de poser le problème, à l'heure où les textes sur Internet et les cédéroms déferlent dans les classes. Il faudrait aussi penser à créer des ordinateurs pour les enfants et prévoir une amélioration ergonomique du clavier et de l'écran. La position physique de l'utilisateur face à l'écran est parfois problématique. Chez l'adulte, on a pu observer des cas de fatigue ou de douleurs liées à une mauvaise ergonomie du travail sur ordinateur.

Même en faisant abstraction de la lisibilité et de l'ergonomie, la question des apports de l'informatique à l'apprentissage de la lecture est relativement controversée. La plupart des expériences relèvent du témoignage, alors que les études scientifiques sont peu



nombreuses. En France et dans d'autres pays, il est difficile de mettre en place des études dans le cadre de protocoles contrôlés permettant de dégager des effets sans avoir de risques de confondre l'influence de l'enseignant et l'effet du logiciel. Parmi les quelques études publiées, citons une évaluation du logiciel ELSA de l'Association française pour la lecture (Foucambert, 2000). Cette étude a montré que dans certaines conditions l'utilisation du logiciel entraînait des progrès significatifs des élèves. Mais il n'est pas possible de savoir si ces résultats sont dus spécifiquement au type de pédagogie proposée par le logiciel, ou a un effet plus général de stimulation et de motivation des enfants lié à l'attrait de l'ordinateur.

Aucune étude en France n'a été réalisée concernant les *talking books* qui sont des livres électroniques permettant d'obtenir la prononciation des mots. Une étude publiée très récemment par la revue internationale Learning and Instruction concernant des jeunes enfants en phase d'apprentissage initiale (6-8 ans) a montré l'impact positif de ces outils, sachant qu'ils offrent aujourd'hui une bonne qualité sonore de prononciation à un coût raisonnable. Ils permettent d'automatiser l'identification des mots à moyen terme.

L'utilisation de logiciels est aussi certainement source de motivation. Certains enseignants attribuent à l'ordinateur des effets pédagogiques importants sur cette base. Mais le degré de plaisir que l'enfant éprouve lorsqu'il "joue" avec un logiciel éducatif n'est pas nécessairement corrélé avec l'acquisition de compétences. Il reste à trouver le moyen d'associer le côté ludique de l'ordinateur avec un modèle de compétences à acquérir.

Concernant l'apprentissage dans les différentes disciplines, nous ne disposons pas encore de bases de données scientifiques sur les effets de tel ou tel logiciel sur l'apprentissage de notions ou de compétences par les enfants. Ce type d'expérimentation contrôlée ne fait pas partie de notre culture d'évaluation, et représente par ailleurs un

coût important. Mais il faut souhaiter que ce type d'étude se développe.

La question des TICE conduit aussi à s'interroger sur le développement des sources d'information. L'Internet offre aujourd'hui un matériel qui n'existait pas dans l'univers de l'imprimé. L'hypertexte (permettant de connecter plusieurs sources d'information par des liens) évite d'avoir à chercher matériellement les sources dans plusieurs lieux distincts. Le multimédia permet de construire des animations associant l'image et le texte. On peut ainsi illustrer des contenus d'enseignement abstraits ou complexes, par exemple en physiologie nerveuse, la circulation des ions dans l'espace intersynaptique. L'on peut penser que des documents utilisant ces ressources produiront des explications de meilleure qualité. Néanmoins, il convient de rester prudent, même si un savoir-faire est en train de se constituer. L'évolution des documents multimédia sur une quinzaine d'années montre un souci d'amélioration de la lisibilité des écrans. La présentation d'informations complexes sous cette forme favoriserait la construction de bonnes représentations mentales. Mais il faut ici encore déplorer l'absence ou du moins la trop grande rareté des études scientifiques visant à démontrer les impacts de ces documents pour la lecture, la compréhension et l'apprentissage.

## **Conclusions**

La maîtrise de l'écrit doit être conçue comme une compétence complexe à différents niveaux. Il n'est pas réaliste de considérer que les enfants avant 10-11 ans peuvent devenir des lecteurs experts dans le sens défini ci-dessus. Ainsi, certaines difficultés à l'entrée en Sixième sont normales. Cela n'a que bien peu à voir avec la notion de mauvais lecteurs qui maîtrisent mal le code. La résolution de ces difficultés demandera un enseignement explicite et continu. Il conviendra de s'interroger sur les lieux (notamment pour l'ordinateur), les modalités de cet enseignement (exercices, programmes adaptés à l'enseignement explicite des stratégies de lecture) et les temps qui lui seront réservés au collège.

\*\*\*

### *De la salle*

J'aimerais savoir quelle est la part des enfants mauvais lecteurs dans vos études. À l'instar des journées nationales de la lecture à Nantes organisées par Ségolène Royal, le mot "dyslexie" n'a pas été prononcé une seule fois, ce que nous déplorons. On lui préfère le concept de "mauvais lecteurs". La dyslexie a fait l'objet d'une loi sociale, d'un plan d'action prévoyant 28 mesures et d'une circulaire. Ce mot est employé librement à l'étranger. J'aurais souhaité qu'on puisse en parler aujourd'hui.

### *Jean-François ROUET*

Le concept "dyslexie" ne représente pas l'ensemble des difficultés rencontrées par les enfants dans le secondaire. Ce problème fondamental qui a été relativement médiatisé ces dernières années à juste titre se pose dès les débuts de la scolarité. Nous avons heureusement un peu progressé dans la connaissance de la dyslexie, de ses causes et de ses traitements possibles. Mais tous les collégiens mauvais

compreneurs (faibles sur des épreuves de compréhension) ne sont pas dyslexiques. C'est de ces enfants en difficulté de maîtrise fonctionnelle de l'écrit que je voulais parler aujourd'hui.

## Références bibliographiques

- Dinet, J., Rouet, J.-F. & Passerault, J.M. (1999). Recherche documentaire et nouvelles technologies de l'information: Les "nouveaux outils" sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves? in J.F. Rouet & B. de La Passardière (sous la direction de). *Actes du Quatrième Colloque Hypermédias et Apprentissages* (pp. 149-162). Paris: INRP et EPI.
- Eme, E. & Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53 (4), 309-328
- Foucambert, D. (2000). Les effets d'une année d'entraînement à la lecture avec un logiciel éducatif: résultats en classe de sixième de collège. *Revue Française de Pédagogie*, no 133, oct./nov./déc. 2000.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Nieslé.
- Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Observatoire National de la Lecture (1996). Regards sur la Lecture et ses Apprentissages. <http://www.inrp.fr/onl/accueil.htm>
- Observatoire National de la Lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Rieben, L. & Perfetti, C.A. (Éds., 1992). *L'apprenti-lecteur*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rouet, J.-F. (2000). Hypermédias et individualisation des apprentissages: quels pré-requis cognitifs? *Le Français Aujourd'hui*, 129, 9-18.
- Rouet, J.-F. (2001a). *Les activités documentaires complexes: aspects cognitifs et développementaux*. Rapport pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Poitiers: Laboratoire Langage et Cognition.
- Rouet, J.-F. (2001b). Pourquoi "bien lire" ne suffit pas: l'acquisition des stratégies de compréhension au collège et au lycée. in D. Gaonac'h & C. Golder (Dir.) *Manuel de psychologie* (pp. 132-143). Paris: Hachette Éducation.

École, collège :  
quel lieu commun pour la littérature ?



## **Francis Marcoin**

Professeur de langue et littérature française à l'Université d'Artois,  
membre de l'ONL

Si les nouvelles instructions n'ont pas véritablement introduit à l'école élémentaire la Littérature, qui y a toujours été présente sous des formes variables, quelquefois honteuses mais attestées, elles ont donné une nouvelle orientation à son approche, délibérément culturelle. C'est un renversement de paradigme puisque le mouvement de rénovation, depuis la fin des années 60, a plutôt mis l'accent sur le parler ordinaire ou sur la maîtrise de la langue, dans une perspective de communication faisant de la Littérature un discours parmi d'autres. Se porter sur le terrain culturel, c'est dépasser cette visée instrumentaliste qui gagnait peu à peu les étages supérieurs puisque, cette maîtrise de la langue n'étant jamais attestée, le système scolaire risquait de se voir assigner cette seule mission au détriment d'une part des apprentissages techniques et expérimentaux, d'autre part des explorations critiques et imaginaires.

L'autre grande nouveauté, c'est la promotion de la littérature de jeunesse et plus exactement pour l'essentiel, de la production "ultra contemporaine" dans ce domaine, geste qui constitue une rupture radicale en regard de la coutume qui, à tous les niveaux, veut qu'on accorde son intérêt à ce qui a été consacré par le temps. Geste qui tend à montrer que la chose littéraire ne relève pas simplement du passé. Avec le risque de signer une sorte de dépendance, qu'on le veuille ou non, aux intérêts de la librairie de jeunesse et des créateurs en cours d'activité. Une liste d'œuvres retenues pour le cycle 3, tour à tour présentée comme indicative, obligatoire, caduque, restaurée, témoigne cependant d'un souci d'équilibre, en faisant place notamment à des ouvrages parus chez de "petits" éditeurs, alors que le secteur du livre connaît un phénomène de surconcen-



tration capitaliste et que les grands textes classiques, le plus souvent édités en format de poche, ne sont que l'affaire des éditeurs les plus puissants (situation paradoxale si l'on pense que ces classiques sont tombés dans le domaine public). Cette diversification, essentielle, peut donner d'autres habitudes, d'autres repères que ceux donnés par les marques habituelles qui se retrouvent presque toutes dans la même main aujourd'hui : c'est comme si le Goncourt était décerné à une petite maison provinciale.

En dehors de ces aspects commerciaux, qui ont du reste été déterminants dans les réactions venues de certains milieux, il s'agit bien d'une consécration dans un pays réputé pour ne pas faire la part belle à la littérature enfantine et, plus largement, au roman d'aventure. C'est en relation avec ce discrédit traditionnel que l'on peut recevoir ce passage des *Particules élémentaires* de Michel Houellebecq, où un personnage parle du chef-d'œuvre absolu de P.-J. Bonzon, un des ouvrages de la série des *Six compagnons*. Provocation, plaisanterie, cette prise de position exagérée révèle la situation problématique de la littérature de jeunesse à la fois lue, connue, mais non reconnue dans notre pays. Les enquêtes de Danièle Manesse et Isabelle Grellet avaient montré cette ambivalence chez les professeurs de collège<sup>12</sup>.

Précisément, les textes d'accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup> (ainsi que ceux de 5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>) qui datent de 1996, proposaient déjà une liste d'œuvres pour la jeunesse, liste indicative établie avec l'aide d'une douzaine d'organismes pédagogiques et de revues spécialisées, avec la recommandation d'en lire au moins une dans l'année. Rappelons que ces textes officiels sont placés sous l'égide de la "maîtrise du discours" vue comme "mise en pratique du langage dans un acte de communication orale ou écrite", et qu'ils distinguent pour la sixième l'approche de deux grands pôles, le narratif

---

<sup>12</sup>Danièle Manesse, Isabelle Grellet, *La Littérature du collège*, I.N.R.P./Nathan pédagogie, 1994.

et l'argumentatif, le narratif étant en quelque sorte présenté comme l'équivalent du littéraire ; d'ailleurs, les textes d'accompagnement reviennent plus particulièrement sur le récit et le conte. Il me semble qu'il y a là une petite faiblesse de présentation, qui n'est pas en cohérence totale avec ce qui est dit ensuite de la "lecture littéraire", présentée comme importante dans la perspective de "rendre sensible aux singularités émotionnelles et esthétiques des textes sans donner l'impression que la littérature est étrangère aux autres pratiques langagières". Ces instructions, qui insistent d'abord sur la narration puis sur la description, restent ancrées sur un modèle formel déjà vieilli, prenant peu en compte la question jugée aujourd'hui plus importante de la *fiction*. Comment les récits sont aussi des *manières de faire des mondes* qui nous font à la fois rêver et penser, imaginer et philosopher, orientation majeure au contraire des nouveaux textes pour l'école primaire. Dans les recommandations pour la 6<sup>e</sup>, ces singularités émotionnelles sont beaucoup moins explorées que les éléments grammaticaux. Là est peut-être le problème, sans rien nier de l'importance d'une observation raisonnée de la langue. Là est sans doute une des grandes orientations de la recherche pour les années à venir.

Un autre point est l'importance de la lecture cursive, recommandée en parallèle avec la lecture analytique. Il ne s'agit plus seulement de lecture rapide dans la perspective du prélèvement d'indices, mais de la constitution d'un stock de références littéraires, culturelles, ce qui pose le problème de la quantité de lecture nécessaire pour se construire une idée des textes et de la littérature : ainsi est-il souhaité que chaque élève ait "fréquenté" au moins 36 ouvrages durant sa scolarité au collège, en dehors des documentaires. Ce qui va de pair avec des lectures plus diversifiées et une plus grande modestie dans la demande faite aux élèves. Ce terme de "fréquentation" semble assez bien choisi puisqu'il laisse supposer différentes manières de faire, de la lecture critique à la mise en réseau avec d'autres livres autorisant un survol plus rapide. Attitude "lettrée" en définitive,

car le lettré n'est pas celui qui a lu tous les livres ou qui ne connaît que les livres qu'il a lus, mais celui qui a une "bibliothèque" à sa disposition, où il peut aller voir en cas de besoin. On notera cependant que l'objectif est moins ambitieux que celui fixé aujourd'hui au cycle 3 (2 classiques de l'enfance et 8 œuvres contemporaines chaque année). Cette ambition croissante, significative d'un nouveau regard sur la lecture de la littérature, ne devrait pas manquer de toucher en retour non seulement le collège mais le lycée et même l'université où se fait sentir la nécessité d'une culture littéraire donnant sens aux exercices proposés.

Cette "bibliothèque" du lettré a sans doute à voir avec un certain patrimoine : ainsi, on insiste au collège sur les textes issus de l'héritage antique qui ont pour fonction d'établir les "origines gréco-latines et judéo-chrétiennes" de notre culture. Mais pas uniquement, et en ce sens les textes pour le cycle 3 vont certainement plus loin dans la légitimation d'un lieu commun moderne ou moderniste ; en quelque sorte la faculté d'invention, et non seulement la conservation, y est reconnue comme partie intégrante de cette culture commune, de ce "lieu commun" dont il semble bien qu'on ait à nouveau retrouvé la nécessité<sup>13</sup>. On peut dire que ces textes pour le cycle 3 sont plus incisifs dans leur propos et dans leurs choix, qu'ils marquent clairement une étape dans l'effort pour requalifier le littéraire, et à mon sens ils devraient servir de point d'appui pour repenser l'initiation à la littérature dans tout le cursus scolaire, de la maternelle à l'université.

### **Les listes de l'école et du collège**

Une liste, un catalogue, sont déjà cette bibliothèque ou un élément de cette bibliothèque, puisqu'ils produisent des interrogations, des

---

<sup>13</sup>Sur ce point, nous rapportons à notre intervention de l'an dernier.

effets. Celle du collège est divisée en cinq sections : Contes, Poésie, Romans et récits, Albums, Bandes dessinées. À comparer avec celle pour l'école, divisée en six sections : Albums, Bandes dessinées, Contes, Poésie, Romans et récits illustrés, Théâtre.

La liste pour le collège innovait donc en introduisant officiellement l'album, celle pour l'école innove en faisant une place particulière au théâtre. Evidemment, les instructions pour la 6<sup>e</sup> n'oubliaient pas le théâtre et conseillaient même le jeu, mais celui-ci n'était pas répertorié "jeunesse". Cette section "théâtre" est problématique (positivement problématique) : en effet, son existence réhabilite le texte théâtral, délaissé ces derniers temps au profit de la mise en scène, mais il est difficile de travailler sur une pièce sans la jouer ou la voir jouer, ou sans en voir un enregistrement, d'autant que plusieurs œuvres retenues ont sans doute marqué les esprits grâce à la représentation, comme *Mamie Ouate en Papoâsie* de Joël Jouanneau, véritable spectacle-culte il y a quelques années. Il y a là des formes de travail à inventer : par exemple, qu'est-ce que lire une représentation théâtrale vivante ou enregistrée ? On parle beaucoup en ce moment de l'école du spectateur, à tous les niveaux de la scolarisation. Cette apparition d'un théâtre qui n'est plus réduit à quelques classiques confirme une nouvelle orientation forte : le désir d'appréhender le fait littéraire par le geste et par la voix, orientation illustrée par le succès des classes A3 "théâtre" au lycée et des filières "Arts du spectacle" à l'Université.

En continuité, il est intéressant d'observer le sort réservé maintenant à la poésie, puisque celle-ci, dans sa pratique considérée comme la plus "traditionnelle", la récitation, faisait place à la voix et au corps, ce qui lui vaut d'ailleurs d'être réhabilitée<sup>14</sup>. Les 13 titres cités pour la 6<sup>e</sup> viennent d'auteurs assez convenus pour la plupart

---

<sup>14</sup>Voir les Cahiers Robinson n°11 : *La poésie de l'école*, Université d'Artois, Arras, 2002. Plus particulièrement l'article de Serge Martin

(Carême, Charpentreau, Desnos, Prévert, etc.), dont certains sont présents dans les manuels depuis le CP<sup>15</sup>, le seul présentant une certaine originalité étant *Antara*, le poète du désert, traduit de l'arabe de H. Massoudy. S'il ne s'agit pas forcément de privilégier la nouveauté à tout prix, on ne peut s'empêcher de ressentir une impression de piétinement, qui sera du reste corrigée dans la liste 5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup>, les instructions devenant alors étonnamment exigeantes.

La liste pour le cycle 3 (21 entrées) ouvre davantage le corpus ; on y trouve certes des noms attendus, et l'on attend réellement ces noms : Apollinaire, Butor, Char, Guillevic, Hugo, Prévert, Queneau, Tardieu... Mais certains, comme *L'Apollinaire*, sont issus de la revue *Dada*, et surtout on en découvre de moins frayés, Jean-Pierre Siméon pour *Un homme sans manteau* (Cheyne), James Sacré pour *Anacoluptères* (Tarabuste), Le Clézio pour *Sirandanes suivies d'un petit lexique de la langue créole et des oiseaux* (Seghers) ou encore Lucien Suel pour *Visions d'un jardin ordinaire*, premier ouvrage publié par Le Marais du Livre à Hazebrouck : à chaque fois ce sont des livres, des idées éditoriales, qui sont proposés.

Si l'école primaire semble ici donner le mouvement, tous les genres ne peuvent être traités selon la même approche. En effet, s'agissant du conte, on ne s'étonnera pas de trouver un choix conventionnel puisque l'on se trouve devant une forme largement traditionnelle et que l'on attend d'un élève ayant fréquenté l'école française qu'il ait aussi fréquenté Perrault, Grimm ou Andersen. Reste à savoir quand, puisque l'on constate des doublons entre les listes de cycle 3 et de 6<sup>e</sup>, comme *La Belle et la Bête* de Mme Leprince de Beaumont. Certes, et c'est là le problème, il n'y a pas d'âge pour lire ce conte ou ceux d'Andersen, mais la question de l'harmonisation est posée clairement par l'existence de ces listes, alors qu'elle reste ignorée en

---

<sup>15</sup>Voir Observatoire national de la lecture (2003), *Le manuel de lecture au CP, réflexions, analyses et critères de choix*, CNDP/Savoir Livre, diffusion Hatier, Paris.

régime de pleine liberté : alors qu'on lit peu, on court le risque de relire les mêmes poèmes ou les mêmes contes. Les instructions pour le cycle 3 posent clairement cette question et parlent de la "matrice" constituée par les contes lus dans les cycles précédents, en recommandant la mise en réseau, ce qu'on peut aussi appeler l'"intertextualité".

Cela suppose aussi une réelle continuité CM2/6<sup>e</sup>, qui ne soit pas fondée sur des vœux pieux purement méthodologiques, mais sur des contenus. Par exemple, faut-il lire des contes d'Andersen dans les divers cycles, et si oui, pour quoi faire, avec quelle continuité, avec quelle rupture ? Des enseignants se posent évidemment cette question, et l'on peut trouver sur le site de l'académie de Versailles tout un travail de progression du CM2 à la seconde, "Principes d'une progression globale et raisonnée", document rédigé par Gérard Vignier en 1998, accompagné d'exemples de progressions annuelles en collège. On peut citer "Culture et Imaginaire" par Myriam White-Piret, professeur au collège des Guinettes à Etampes (classé ZEP). Celle-ci dit s'être inspirée des programmes pour la classe de sixième, mais en tenant compte de sa classe, avec la volonté de partager une culture et une vision du monde. "La classe est une sixième assez banale, très hétérogène, avec de nombreux élèves en difficulté : le constat est que la difficulté principale n'est pas nécessairement d'apprendre la langue française ou de lire sans hésitation, même si ces deux objectifs sont incontournables et bien réels, surtout dans des classes multiculturelles. L'enjeu premier semblait bien être la constitution d'une culture, de références communes, afin d'appréhender la langue et le monde avec des présupposés tant soit peu comparables. La question ne semblait pas vraiment être de quoi parle le texte mais d'où me parle ce texte ? Pourquoi me dit-il ces choses ? Ensuite, nous pouvions étudier comment les textes, comment la langue fonctionnent". On ne saurait mieux dire, et c'est pourquoi nous citons longuement cette présentation. Mais l'on souhaiterait en savoir plus sur le type de questionnement que les élèves,

ou des élèves, étaient déjà capables de produire, autrement dire quels acquis préalables ils pouvaient mobiliser.

Il faudrait sans doute penser un “filage” des lectures tout au long de la scolarité et même rêver d'un cahier de lectures qui accompagnerait l'élève et qui éviterait qu'on lui fasse étudier plusieurs fois le même ouvrage. Ainsi, on observe que des auteurs d'albums ou de romans figurent sur les deux listes, avec des titres différents, fait qui pourrait être intéressant à exploiter en jouant sur la mémoire des œuvres :

Evelyne Brisou-Pellen, *Deux graines de cacao* (école), *Le Défi des druides*, *Les Cinq écus de Bretagne*, *Le Fantôme de maître Guillemain* (6<sup>e</sup>)

Roald Dahl, *Fantastique maître Renard*, *Charlie et la chocolaterie* (école), *Sacrées sorcières*, *Matilda* (6<sup>e</sup>) *Escadrille 80*, *Bizarre bizarre* (3<sup>e</sup>)

Fred, *Le Naufragé du A*, *Philémon* (école), *Le Voyage de l'incrédule* (6v)

Pierre Gripari, *La sorcière et le commissaire* (école), *La Sorcière de la rue Mouffetard* (6<sup>e</sup>)

Claude Gutman, *Les Nougats* (école), *Toufdepoil*, *Pistolet souvenir* (6<sup>e</sup>)

Horowitz, *Le diable et son valet* (école), *L'Île du crâne*, *Maudit Graal*, *Le Faucon malté*, *Signé FK Bower* (6<sup>e</sup>)

Susie Morgenstern, *Joker* (école), *La sixième* (6<sup>e</sup>)

Marie-Aude Murail, *Le Hollandais sans peine* (école), *Baby sitter blues*, *Sans sucre merci* (6<sup>e</sup>)

Paul Thiès, *Un printemps vert panique*, *Je suis amoureux d'un tigre* (école), *Le Sorcier aux loups* (6<sup>e</sup>).

On peut cependant penser qu'aucune volonté délibérée n'a présidé à ce “palmarès”. Et encore moins au fait qu'Azouz Begag soit le premier de ce classement avec *Un train pour chez nous* (école), *Le voleur d'écriture*, *La Force du berger* (6<sup>e</sup>), si l'on ajoute *Deni ou le paradis privé* (5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup>), *Quand on est mort c'est pour la vie* (3<sup>e</sup>), et si l'on se souvient qu'à propos de l'autobiographie, il est recommandé de partir d'un texte “simple” (Azouz Begag, *Le Gone de Chaaba*) pour aller

vers un texte plus complexe (*Confessions* de Rousseau). A-t-on réfléchi à la présence de cet auteur à tous les niveaux ?

Par ailleurs, certains ouvrages apparaissent dans les deux listes : *La Verluissette* de Roberto Piumini, (dont *La Fureur de l'or* apparaît aussi en 3<sup>e</sup>) ; *Les Derniers géants* de François Place (présenté comme récit illustré à l'école, comme album en 6<sup>e</sup>) ; *L'œil du loup* de Daniel Pennac, qui est même repris une troisième fois en 5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> comme exemple de séquence didactique. À noter qu'on recommande aussi *Cabot-caboche* et *Kamo* (trois titres) pour la 6<sup>e</sup> et *Au bonheur des ogres* pour la 3<sup>e</sup>.

Oma de Peter Härtling apparaît au cycle 3 et en 6<sup>e</sup>, *Flo* en 6<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>. Si l'on ajoute *Ben est amoureux d'Anna* en 6<sup>e</sup>, cet auteur figure aussi au premier rang, et à juste titre puisqu'il s'agit d'un des plus grands romanciers allemands écrivant aussi bien pour les adultes, mais ces choix semblent se juxtaposer d'une manière un peu éclatée, faute sans doute d'une littérature critique suffisamment développée pour mettre en lumière de façon ordonnée le foisonnement de cette production.

Ce "lieu commun", on ne peut donc faire comme s'il allait de soi. Il est certes à construire par la pratique, par la fréquentation de ces œuvres amenant à leur tour à d'autres livres, à d'autres mondes. Mais il appelle aussi un exercice critique qui n'est rien d'autre qu'une *lecture* un peu plus ordonnée, tentant de restituer ce que ces pages nous apportent. L'objet de la table ronde qui va suivre sera d'envisager les réponses immédiates que les uns et les autres, là où ils sont, sont amenés à faire aux demandes suscitées par cette nouvelle donne. Pour notre part, *littéraire*, nous envisageons à plus long terme des rencontres et des publications autour de ces œuvres, dans une perspective de formation et d'information certes, mais aussi de plaisir, plaisir d'écrire sur cette littérature qu'on aime, plaisir qui



n'est guère différent de cette parole autour des textes attendue de la part des élèves dans ces nouvelles instructions pour le cycle 3.

\*\*\*

*Max Butlen*

Je voudrais ajouter qu'il me paraît important d'identifier les évolutions entre les textes officiels des programmes de 1985 à 2002. Les textes de 1985 prévoient notamment que les ouvrages de littérature jeunesse ne doivent pas apparaître en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>. On parle alors de lecture cursive pour la littérature de jeunesse. Les textes de collège de 1995 font encore référence à de tels textes, alors que les programmes de 2002 renvoient à la notion d'œuvres, ces dernières ne donnant pas lieu à une lecture cursive, mais à une lecture littéraire. Cette différence d'appréciation peut ainsi poser des problèmes d'harmonisation.

# L'application des nouveaux programmes : la littérature de jeunesse dans les pratiques pédagogiques

**Max Butlen**

Professeur à l'IUFM de Versailles

**Viviane Ezratty**

Directrice de la bibliothèque l'Heure Joyeuse

**Marie-Claude Javerzat**

Formatrice associée IUFM, Bordeaux,  
Coordinatrice Réseau d'Éducation Prioritaire,  
Groupe de travail "littérature de jeunesse" – ONL

**Claire Boniface**

Inspectrice de l'éducation nationale



## **Max Butlen**

Professeur à l'IUFM de Versailles

Les nouveaux programmes d'enseignement pour l'école légitiment la littérature de jeunesse en considérant qu'elle constitue véritablement "le domaine littéraire de l'écolier"<sup>16</sup>. Une liste de référence d'ouvrages de base a été indiquée aux enseignants avec les documents d'application. Ainsi sont présentés 180 ouvrages classiques et contemporains relevant des différents genres (poésie, nouvelles et romans, théâtre, contes, albums, BD). L'étude de ce corpus révèle des critères de choix qui eux-mêmes induisent des stratégies, des dispositifs pédagogiques, un rôle de l'enseignant, des comportements de lecture. Parmi les différents critères utilisés (de manière évidemment croisée) nous ne pouvons présenter dans le cadre de cette brève intervention que quelques grandes catégories de critères ; leur étude détaillée mériterait assurément de plus amples développements.

### **Des textes à lire et relire**

Les 180 livres de cette liste sont considérés comme susceptibles de faciliter l'entrée en lecture (à haute voix et silencieuse). L'invitation faite aux élèves se conjugue avec une incitation à comprendre, interpréter, apprécier ; discuter des œuvres littéraires et artistiques de qualité qui ont été sélectionnées parce qu'elles donnent l'occasion de multiplier les connivences culturelles, émotives et esthétiques entre jeunes lecteurs. Ainsi, les œuvres à lire doivent permettre de constituer "une culture littéraire partagée" au sein des communautés de lecteurs dans chaque école, dans chaque classe. Les documents officiels insistent sur cette idée de culture partagée. Il importe que

---

<sup>16</sup>Documents *d'application des programmes, Littérature, cycle 3*, Paris, CNDP-SCÉRÉN, août 2002.

tous les jeunes aient eu l'occasion au cours de leur scolarité de rencontrer des œuvres dont ils puissent discuter ensemble la valeur et l'intérêt. Ces œuvres constituent un socle de référence dont on espère officiellement qu'il contribuera à unir culturellement les jeunes générations

En conséquence, les textes se situent généralement dans ce que l'on pourrait appeler "la zone proximale de développement du lecteur en formation". Ils se révèlent cependant être des ouvrages ambitieux qui interrogent le lecteur et le prennent au sérieux en le considérant comme un acteur à part entière dans la construction du sens. Enfin, il apparaît, que les œuvres ont été sélectionnées en fonction des possibilités qu'elles présentent d'être mises en réseau.

### La zone proximale de développement du lecteur

Les œuvres font écho aux représentations et aux émotions de jeunes lecteurs. Ceux-ci se retrouvent avec joie, avec intérêt et profit dans un univers fictif et à travers des personnages, des symboles, des situations qui leur sont proches, qui se réfèrent à leur vie et à leur système de pensée. Les textes permettent assez généralement l'investissement psychoaffectif et culturel des élèves. Ils sont aptes à entraîner leur adhésion et à les engager dans des parcours et des partages de lecture. Les mécanismes de l'identification qui engendrent cet investissement fonctionnent volontiers ; l'illusion référentielle accompagne souvent ces lectures. Inversement, au delà des effets puissants, notamment sur l'imaginaire de chacun, les œuvres s'emploient à interroger le lecteur, à lui faire prendre conscience de procédés d'écriture en l'appelant à adopter une posture réflexive par rapport à ses jugements spontanés.

## L'ouverture d'espaces de formation

En ce sens, il s'agit d'œuvres assez audacieuses qui ouvrent des espaces de formation du triple point de vue cognitif, linguistique et culturel. Du point de vue cognitif, les ouvrages appellent le déploiement d'une pédagogie de la compréhension car il s'agit de textes qui ne se livrent pas immédiatement ; ils "résistent". Leur choix repose sur la double caractérisation des textes littéraires par les recherches récentes<sup>17</sup>. Ces textes sont "réticents", et ils posent des problèmes de compréhension ; ils sont proliférants ce qui soulève des problèmes d'interprétation. Leur découverte et leur appropriation reposent pour une grande part sur un partage des savoirs, sur la confrontation des résultats des lectures individuelles, sur l'explicitation collective des représentations des lecteurs.

Du point de vue linguistique, ils favorisent le développement de la maîtrise du langage, ils offrent de multiples occasions de parler, lire, écrire, discuter. Du point de vue culturel, ils permettent de former un lecteur de littérature en ouvrant sur d'autres pratiques culturelles (les arts visuels, la musique, le théâtre).

À tous ces égards, les œuvres interrogent le lecteur dans son système de valeurs, dans ses goûts, dans ses jugements esthétiques, éthiques, littéraires, dans ses pratiques de lecture comme dans ses habitudes culturelles et linguistiques. Les textes peuvent donc conduire à des mises à distance et à l'élaboration d'un regard critique.

On peut en déduire un certain nombre de démarches pédagogiques. Celles-ci se déploient logiquement en fonction des critères énoncés. Ainsi, de nombreux textes ont été manifestement choisis parce qu'ils se prêtent bien à la lecture à haute voix par le maître et par

---

<sup>17</sup>D Maingueneau, Y Reuter, J-L Dufays, C. Tauveron pour ce qui relève d'une approche littéraire et didactique ; Michel Fayol et Martine Rémond, notamment, en qui concerne la compréhension.

les élèves. Ces mises en voix peuvent faciliter le passage de la lecture collective à la lecture individuelle, ainsi que celui de la lecture scolaire à la lecture personnelle privée, silencieuse.

Une seconde piste pédagogique est celle de la reformulation. Les problèmes de compréhension posés par de nombreux textes appellent des reformulations régulières pour vérifier les oublis, reconsidérer les confusions, pour faciliter la mémorisation et les repérages dans les systèmes des personnages, dans les procédures d'énonciation, dans les cadres spatio-temporels.

Une troisième piste, nouvelle et riche, réside dans l'organisation de la discussion, dans la mise en place de débats interprétatifs. Le caractère proliférant des œuvres incite chaque lecteur à prendre position face aux textes en fonction de sa culture, de son expérience, de sa sensibilité. Les œuvres recommandées appellent et suscitent des comparaisons des points de vue pour apprécier les stratégies d'investigation, la valeur des spéculations et pour apprendre à construire un discours argumenté sur une création artistique.

### La mise en réseau

Les textes s'inscrivent dans des réseaux de lecture qui peuvent s'établir en fonction des genres représentés, des personnages, des motifs, des procédures littéraires et narratives, des manières d'écrire, de l'univers singulier d'un auteur. Des constellations sont repérables au sein de la liste mais elles renvoient nécessairement à d'innombrables œuvres qui ne figurent pas dans cette sélection. Chacun des textes recommandés conduit donc vers d'autres lectures, les appelle et les facilite en étayant un système de références, de connivences autour de pratiques de lecture qui relèvent de l'intertextualité. Une telle expérience favorise et facilite les pratiques d'écriture.

## **Le rôle de l'enseignant**

Le rôle de l'enseignant est de choisir, d'élire (on retrouve ici le sens étymologique du mot "lire") des textes qui soient propices à l'ouverture de larges horizons d'attente et de lecture. La consistance des oeuvres distinguées provoque l'émergence de représentations et de discours. Le maître accueille toutes les interprétations avec empathie. Il invite à les justifier à partir des textes; il organise les confrontations. Il est donc l'arbitre qui sait les limites de l'interprétation. Il ne cherche pas à imposer la sienne ni à écraser celle des autres, il favorise les enquêtes, la construction de réseaux de significations en se montrant "garant des droits du texte autant que des droits du lecteur"<sup>18</sup>. Dans ces perspectives, la pertinence et l'intérêt des questionnements qu'il établit fondent la qualité de l'enseignement de la littérature. Il s'agit donc de pointer les nœuds du texte, de repérer les butées qui font obstacle à la compréhension et à l'interprétation.

Il revient au maître de préparer un questionnement pertinent qui va permettre d'aller au cœur du traitement des inférences. Pourtant, l'enseignant doit garder à l'esprit que le charme de la lecture littéraire repose également sur une certaine indétermination, sur les mystères du texte. Toutes les lectures n'exigent en aucune manière toujours et tout le temps des discours argumentés, des réponses absolues, immédiates, définitives. Par ailleurs, il arrive qu'entre plusieurs interprétations, il ne soit pas possible de choisir. L'"indécidabilité" est constitutive du plaisir de lire et relire les textes pour découvrir, de braconnage en butinage, de nouvelles significations. Ces relectures entraînent le besoin ou la nécessité de discuter pour se former, pour évoluer et pour convaincre. Inversement, on pourrait dire tout aussi bien que lire et relire appelle parfois le silence pour laisser place à l'émotion et à la réflexion personnelle.

<sup>18</sup>Cf. Catherine Tauveron et l'équipe INRP "Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraire"





## **Viviane Ezratty**

Directrice de la bibliothèque l'Heure Joyeuse

Je suis heureuse que des bibliothécaires aient participé à l'élaboration de la liste d'œuvres de référence "pour contribuer à développer une culture littéraire et artistique auprès d'enfants de cycle 3", pour citer les textes. Si la littérature de jeunesse est de mieux en mieux connue, c'est aussi grâce à l'action des nombreuses bibliothèques pour la jeunesse qui contribuent, elles aussi, largement à faire découvrir cette littérature aux enfants mais aussi à un public de plus en plus nombreux de professionnels de l'enfance : enseignants, éducateurs, animateurs etc.

Après la publication de cette liste, nous avons choisi, à l'Heure Joyeuse, d'attendre les demandes éventuelles des enseignants, à la différence d'autres bibliothèques qui ont, dès la rentrée, réalisé des présentations structurées des ouvrages de la liste. Mais, constatant qu'après plusieurs semaines, nous n'avions pas de demandes directes, nous nous sommes décidés à interroger les enseignants dont nous recevions les élèves pour savoir comment ils avaient perçu ces nouvelles directives. Parmi nos "habitués", les enseignants travaillant déjà sur la littérature de jeunesse étaient soit furieux de se voir imposer une liste, soit ravis que leur travail soit enfin reconnu mais ils se sont "débrouillés" par eux mêmes.

À la bibliothèque, indépendamment des visites de classes des écoles du secteur, nous recevons également de nombreux enseignants qui viennent chercher livres et documentation sur leur temps de loisir. C'est surtout avec eux que se sont multipliés les échanges informels, les discussions sur les livres et les demandes de conseils de lecture. Un certain nombre d'entre eux considèrent qu'ils sont insuffisamment formés à la littérature de jeunesse, et, suite à la publication de cette liste, se sont mis à lire les titres recommandés. Ils ont été sur-

pris de certains choix et ont été ravis de certaines découvertes. Nous avons été très contents que le nombre de prêts de *La Verluissette* de Roberto Piumini ou *La longue marche des dindes* de Kathleen Karr ait sensiblement augmenté. Certains enseignants nous ont même demandé de leur recommander, pour leur propre plaisir et celui de leurs élèves, d'autres titres aussi intéressants que ceux-là, même s'ils ne figuraient pas sur la liste. Cela m'a rassurée sur le fait que nos milliers de livres non sélectionnés pour le cycle 3 auraient quand même des chances encore accrues d'être empruntés. À la rentrée prochaine, nous espérons mettre en place des moments d'échanges avec les enseignants à la bibliothèque, il nous reste à imaginer sous quelle forme.

Je souhaite maintenant insister sur deux aspects qui, à mon avis, n'ont pas été assez mis en valeur dans la liste, sachant que c'était une mission impossible avec seulement 180 titres. Tout d'abord, je pense qu'il faut encore davantage développer la notion d'auteur pour la jeunesse et attirer l'attention sur des écrivains du monde entier aussi importants que Christine Nöstlinger, Nathalie Babbitt, Betsy Byars, Kuijers et bien d'autres incontournables.

D'autre part, il est essentiel replacer encore davantage les lectures d'aujourd'hui dans une perspective historique en proposant d'autres jalons. Je pense notamment à Charles Vildrac et Colette Vivier, pour ne citer que deux écrivains français essentiels du 20<sup>e</sup> siècle, qui me semblent incontournables et très lisibles par les enfants d'aujourd'hui. Mais il faudra susciter chez les éditeurs l'envie de rééditer des titres importants mais absents des catalogues, comme par exemple *Patapoufs* et *Filifers* d'André Maurois, *les Lunettes du lion* de Charles Vildrac ou *La grosse baleine* de Katherine Paterson. Cette dernière a pourtant reçu le Prix Andersen en 2000 qui est l'équivalent du Prix Nobel de littérature. Or je crois qu'un seul de ses titres est disponible.

Paul Hazard écrivait en 1932 dans *Les livres, les enfants et les hommes* “habituer les jeunes gens, les enfants à considérer le livre comme inséparable de leur vie : l'essentiel du problème est là”. Pour la littérature enfantine, est-ce un petit ou un grand pas qui a été fait ? J'espère que cette tentative lancée par l'Éducation nationale suscitera des collaborations, des rencontres et des discussions autour des livres toujours plus nombreuses entre enseignants et bibliothécaires pour le plus grand profit des jeunes.

Pour terminer, je citerai Serge Bloch qui avait illustré l'une des sélections pour le cycle 3 faites par les bibliothécaires de la Ville de Paris — puisque les bibliothécaires en réalisent également — intitulée Lire, est-ce bien sérieux ? : “vaut-il mieux être un grand lecteur de petits livres ou un petit lecteur de grands livres ?”



## **Marie-Claude Javerzat**

Formatrice associée à l'IUFM de Bordeaux,  
coordinatrice Réseau d'Éducation Prioritaire,  
membre du groupe de travail "littérature de jeunesse" de l'ONL

Notre groupe de travail sur la littérature de jeunesse s'est donné pour tâche de créer un espace spécifique sur le site Internet de l'ONL<sup>19</sup>, à la suite de la publication "*Livres et apprentissages à l'école*" coédition CNDP / Savoir Livre 1999. Il est ouvert au public depuis septembre 2002 et nous l'alimenterons régulièrement, trois fois par an.

Nous avons ouvert un chantier important qui vise essentiellement à aider les enseignants et les formateurs à acquérir des points d'appui pour étudier en classe, ou dans le cadre de la formation, des ouvrages de littérature de jeunesse. En effet, enseigner le lire-écrire, c'est former un sujet lecteur, un sujet culturel qui s'investit, agit et interagit avec les textes, les images et les différents domaines de connaissances, dans la culture écrite.

Nous travaillerons aussi dans le champ du documentaire, compte tenu de son importance pour les apprentissages disciplinaires, en complément des manuels, et pour l'accès aux différents domaines du savoir. J.-F. Rouet nous a montré dans son exposé quelles difficultés spécifiques les jeunes élèves ont à surmonter.

L'espace "littérature de jeunesse" sur le site de l'ONL se présente à l'écran en trois rubriques (constellations, entrées didactiques et ouvrages). Il a été construit essentiellement autour des entrées

---

<sup>19</sup>En collaboration avec Bruno Germain, chargé de mission de l'ONL et le service informatique de l'INRP, qui programme le site et réalise sa maintenance. Nous les remercions ici.

didactiques selon deux approches indissociables “*Du côté du livre*” et “*Du côté du lecteur*” :

- “*Du côté du livre*” présente les éléments qui permettent de traiter les obstacles linguistiques, textuels, discursifs, et ceux relatifs au paratextuel ou à l’iconique.
- “*Du côté du lecteur*” développe les principaux enjeux prévisibles pour le lecteur (se documenter, réaliser des jeux avec le langage, etc.)

Le visiteur du site a accès à un certain nombre “d’ouvrages” traités selon deux ou trois entrées didactiques, complétés selon le cas par des suggestions de mises en œuvre pédagogiques. Ces ouvrages sont présentés seuls ou en “constellation”, terme que nous distinguons de “réseaux”. La liste des constellations traitées est disponible sur l’écran.

La lecture en constellation, pour nous spécifique du champ littéraire, permet le traitement, au sein d’un groupement d’ouvrages, d’une entrée problématisée, par exemple, le personnage archétypal, un univers d’auteur, un genre, etc.

La lecture en réseaux, autres groupements possibles plus composites d’ouvrages ou de textes, a une fonction de déploiement, d’éclairage : par exemple, lire un ensemble de documentaires nécessaires à l’explicitation du contexte historique d’un roman.

Ce travail doit être replacé dans le contexte de la publication des nouveaux programmes qui font une large part à l’usage du livre de jeunesse qu’il soit documentaire, usuel ou œuvre de littérature. Il répond à un besoin de rationalisation, compte tenu des positions passionnelles souvent de mise lorsqu’il s’agit d’introduire des livres de jeunesse en classe. Il s’agit donc d’entreprendre une réflexion sur les apports fondamentaux des livres d’édition pour la jeunesse dans les apprentissages à l’école. Les besoins sont réels et peu pris en

compte dans la formation des enseignants : pas de dominante littérature de jeunesse en IUFM, grande hétérogénéité des départements quant à l'information et aux ressources disponibles sur la littérature de jeunesse... On suppose ainsi de grands écarts, qualitatifs et quantitatifs, entre les élèves, concernant la fréquentation des ouvrages de jeunesse dans le temps scolaire. L'enjeu de formation initiale et continue des enseignants est important et il reste beaucoup de travail à accomplir dans ce domaine.





## **Claire Boniface**

Inspectrice de l'éducation nationale

La "liste" a monopolisé les débats, concernant souvent la lettre au détriment de l'esprit. Je me propose d'attirer l'attention sur les aspects innovants des programmes et du texte d'application associé à la liste.

Des termes nouveaux apparaissent dans ces textes officiels: "parcours", "motif", "réseau", "constellation", "culture littéraire", "débat interprétatif", "ateliers de lecture", "programmation des lectures".

Quelques mots d'abord sur certains de ces termes, avant d'envisager leurs implications pédagogiques: quels objectifs, quelles pratiques, quelle programmation, et par conséquent quel accompagnement des enseignants?

### **Des termes de référence**

#### La culture littéraire

Elle est caractérisée dans les programmes et le texte d'application sur la littérature au cycle 3 par:

- une fréquentation assidue, régulière d'œuvres;
- la possibilité d'être partagée: c'est ce qui fonde une liste commune: c'est pourquoi elle comporte des "classiques de l'enfance" qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération;
- une mémoire des textes et, grâce à elle, une capacité à retrouver les résonances qui relient les œuvres entre elles.

La culture est donc constituée d'un ensemble de références auxquelles s'agrègent, par les rapprochements possibles, les nouvelles lectures.

C'est pourquoi la construction de cette culture se fait grâce à :

- des lectures nombreuses ;
- des parcours fondés sur des réseaux ;
- des situations de mémorisation ou de retour aux textes.

### Les réseaux

Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais constituées en réseaux organisés : cet aspect est à privilégier plutôt que l'explication approfondie d'une œuvre. *Entre* est préféré à *dans*.

Les réseaux s'ordonnent autour :

- d'un personnage (l'enfant malin, l'enfant malheureux, le petit chaperon rouge) ;
- d'un motif (le mensonge) ;
- d'un genre ;
- d'une époque ;
- d'un lieu ;
- d'un auteur et de son œuvre ;
- d'une collection, d'un format ;
- d'une procédure ou structure narrative : répétition, emboîtement, retour en arrière...

Des exemples nombreux sont donnés dans le texte d'application.

### Le parcours

Pour que la mise en réseau ne se limite pas à un « programme » de lectures qui se succèdent, mais soit véritablement une exploration de la littérature faite de rapprochements, on recourra à un parcours. Le parcours de lecture, évoqué dès l'école maternelle, est destiné à

construire les échos entre les œuvres lues et, quelquefois, entre celles-ci et d'autres types d'œuvres d'art, ou encore avec les connaissances construites en histoire, en géographie, en sciences...

Le réseau est donc constitué par l'ensemble des textes, le parcours par le cheminement de l'un à l'autre.

### Quels objectifs?

L'enseignant doit viser :

- la **compréhension** : cet objectif premier est prévu dès l'école maternelle, grâce à la reformulation, la synthèse ou le résumé, l'anticipation, mis en œuvre au cours de discussions collectives. Citons des compétences à faire acquérir pour la fin du cycle 3 : *“reformuler dans ses propres mots une lecture entendue”, “lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises”*;
- l'**interprétation** : dès la grande section, des débats sur l'interprétation des textes sont préconisés ; conduire les élèves à une attitude interprétative permet en effet de prendre conscience que le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné : c'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu, que diverses interprétations peuvent être comparées, suscitant des conflits d'interprétation qui nécessitent un effort d'argumentation ; ces interprétations sont évaluées en revenant au texte lui-même : d'où la nécessité d'utiliser des textes qui selon le terme désormais consacré “résistent”. Voici dans ce domaine des compétences visées pour la fin du cycle 3 : *“participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue”, “avoir compris et retenu que le sens d'une oeuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte”*;

- la **mémorisation** : Jean Hébrard affirme qu'il faut sortir de l'école primaire "avec une bibliothèque dans la tête" ; le texte d'application suggère de construire la mise en mémoire des textes dans une gradation qui va de la lecture cursive à la lecture interprétée (et donc déjà en partie mémorisée) et se termine par la lecture récitée (et donc apprise par cœur) ;
- et enfin la pratique de la **lecture personnelle**.

### Quelles pratiques pédagogiques ?

#### Celles qu'il vaut mieux éviter

Des pratiques sont explicitement déconseillées dans les textes officiels, parmi lesquelles :

- modifier la lettre des textes en lisant à haute voix (précision donnée pour l'école maternelle) ;
- se contenter d'une compréhension des informations données littéralement dans le texte (cycle 2) ;
- se limiter à relire pour dépasser les difficultés de compréhension (cycle 2) ;
- couper une lecture à haute voix pour une explication (cycle 3) ;
- faire rédiger des "fiches de lecture" ;
- privilégier l'explication approfondie d'une œuvre ; l'explication n'est pas au programme de l'école primaire ; le programme de lecture paraît démesuré si l'on tente d'expliquer dans le détail et dans sa totalité chacun des textes choisis ; il ne s'agit donc pas d'enfermer les élèves plusieurs semaines durant dans un livre qui va perdre, de ce fait, tout intérêt ;
- se livrer au formalisme, en recourant à des explications formelles des processus narratifs ou stylistiques, à un vocabulaire de spécialiste ou encore en appliquant de manière rigide des grilles structurales élaborées pour tel genre littéraire ;

- considérer la lecture silencieuse comme un acte didactique : “l’absence d’interaction entre le maître et l’élève interdit toute amélioration des compétences” ;
- recourir à la lecture préparée hors de la classe ; on essaiera d’éviter cette pratique, le programme de lecture personnelle hors de la classe étant déjà suffisamment copieux.

### Cinq grands types de situations préconisées

Tout d’abord, pour **parcourir le texte** de l’œuvre lue en classe, le maître dispose de quatre modalités de lecture :

- la lecture qu’il peut lui-même en faire à haute voix, notamment des passages complexes ;
- la lecture silencieuse des élèves en classe ;
- le résumé partiel que l’enseignant peut dire ou donner à lire ;
- la lecture à voix haute des élèves.

C’est en articulant avec pertinence les quatre modalités de lecture que l’on avance dans le texte. L’enseignant peut aussi raconter un livre, en particulier lorsqu’il s’agit de montrer les liens qui existent avec celui que l’on est en train de lire.

En second lieu, si la **lecture à haute voix** des élèves est une modalité du parcours des textes, elle peut être aussi une fin en soi : l’interprétation, la récitation, voire la mise en scène peuvent se faire en liaison avec les activités artistiques.

Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d’un texte est d’articuler celle-ci avec un travail d’**écriture** qui permet à l’élève de commencer à prendre conscience des spécificités du monde des fictions : les allers retours entre lecture et écriture, souvent plus utiles que de longues explications, permettent notamment, en présentant des textes du même genre, de nourrir le travail des élèves et de répondre aux difficultés qu’ils rencontrent. “Écrire en relation aux œuvres lues devient, à proprement parler, l’activité d’écriture principale du champ disciplinaire “littérature” “.

Par ailleurs, les lectures en classe doivent dès le cycle 2 être complétées par des **lectures personnelles** dans la BCD ou à la maison. L'objectif est de faire de chaque enfant un lecteur autonome, assidu, passionné. Parmi les compétences de fin de cycle 3 figure celle-ci : *“lire personnellement au moins un livre de littérature par mois”*. Deux types de pratiques relatives aux lectures personnelles sont recommandés :

- recourir à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture et contribuent à l'animation de la bibliothèque : par exemple les clubs de lecture ;
- encourager l'instauration d'un “carnet de lecture”, instrument d'une relation plus intime avec le livre.

Enfin, les **ateliers de lecture** visent, dans les différents champs disciplinaires, à renforcer l'automatisation de la reconnaissance des mots, des marques morphosyntaxiques, du repérage syntaxique des énoncés et de parvenir à ce qu'on appelait la lecture courante. Ils permettent de rencontrer de manière artificielle (dans une situation d'exercice) des mots, des types d'énoncés ou des formes syntaxiques que l'on a peu de chances de rencontrer fréquemment dans les textes qu'on lit par ailleurs. Pour ne pas être ennuyeux, ils doivent être considérés comme des jeux, des gammes, et donc ne jamais être trop prolongés ; mais ils doivent être fréquents et réitératifs. Quand y recourir ? Dès que dans un champ disciplinaire, on aborde un genre textuel ou un domaine de connaissances nouveau, y compris en littérature. Ils peuvent être mis en relation directe avec le champ “Observation réfléchie de la langue française”. Une partie de l'horaire consacré à la littérature est réservée à des “ateliers” de lecture.

### **Comment organiser la programmation ?**

Elle doit prendre en compte d'une part la **durée de chaque séquence** de littérature, dite aussi “module de littérature”, qui s'organise autour d'une œuvre. Au-delà d'une semaine, la mémoire de

l'enfant et sa patience sont mises à rude épreuve. On privilégiera donc le parcours rapide, seul susceptible de permettre à cet âge la compréhension d'ensemble de l'œuvre qui ne devrait pas durer plus de quinze jours pour un roman un peu long, mais qui peut se concentrer sur une séance unique limitée pour une courte nouvelle ou un poème.

La programmation régit aussi le **parcours** qui suppose un respect du rythme des séquences et de leur durée afin que les rendez-vous avec d'autres œuvres ou des connaissances complémentaires ne soient pas décalés.

De plus, dans cette programmation, l'enseignant doit respecter un équilibre entre six **différents genres** (un album, une BD, un conte, un recueil de poésie, un roman ou récit illustré, une pièce de théâtre par an) et entre classiques et œuvres contemporaines (deux classiques, huit œuvres contemporaines par an).

Quant aux **ateliers de lecture**, ils peuvent être d'une part envisagés de manière autonome et s'installer de manière régulière à certaines plages de la grille hebdomadaire et d'autre part mis en place quand on aborde un genre ou un domaine nouveau. Ils peuvent être utilisés de manière différenciée pour soutenir les élèves qui en ont le plus besoin, notamment au début du CE2, suite à l'évaluation nationale.

### **Que faire pour accompagner les enseignants ?**

#### Des pistes plutôt faciles à explorer

Il est nécessaire de partir de ce que les enseignants font, car l'introduction de la littérature n'est pas nouvelle, ni dans les programmes, ni dans les classes. Il est inexact de dire que l'entrée de la littérature dans les programmes, comme on l'entend ou on le lit, est une véri-



table révolution. La littérature était déjà présente dans les programmes de 1995<sup>20</sup> et il me semble important d'indiquer cette **continuité**.

Il est ensuite utile de préciser ce **qui est nouveau**. Comment ? Grâce à un travail de "digestion" des textes officiels — programmes et texte d'application. Je crois que c'est à nous, formateurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, de faire ce travail, vu la masse de documents à lire (programmes, documents d'accompagnement, documents d'application, fiches connaissances) : c'est à nous, me semble-t-il, d'en tirer ou d'aider à en tirer la substantifique et pédagogique moelle, en précisant, par exemple, quelles sont vraiment les nouveautés et quelles conséquences pédagogiques concrètes en tirer.

Il est aussi très éclairant de montrer l'intérêt de l'interprétation et **du débat interprétatif** en faisant vivre cette situation. Pour l'avoir vécu, cela peut être fait de manière très simple et efficace.

Par ailleurs, je suggère de **mutualiser** les essais de lecture d'une œuvre — écriture comprise — et de mise en réseau, grâce aux animations pédagogiques, à des groupes de travail facultatifs, souvent stimulants, ainsi que dans les stages. Je propose également de pré-

---

<sup>20</sup>Au cycle 1, est mentionnée dans les programmes de 1995 l' "interprétation collective des textes écrits", au cycle 2 le recours aux "textes littéraires" ; au cycle 3, les compétences de lecture du cycle 3 s'appuient sur des "textes littéraires" ; l'enseignant réserve "dans la perspective du collège, une part accrue à la lecture longue, à la littérature de jeunesse et aux textes littéraires accessibles aux élèves (œuvres complètes, extraits)". Il s'agit "de conserver une place privilégiée à la lecture à haute voix, par le maître et par l'élève ; ce mode de lecture est important dans le processus de compréhension d'un texte et de ses articulations ; d'établir une liaison entre les lectures effectuées hors de l'école et les activités de lecture en classe ; le recours aux livres empruntés ou consultés à la bibliothèque municipale, à la BCD ou à la bibliothèque de classe, doit être étroitement relié aux déroulement de séquences pédagogiques".

senter, grâce à ces échanges, des programmations d'ouvrages sur l'année, avec le parcours et en regard les compétences et les situations.

Un dernier levier consiste à anticiper sur le cycle en mobilisant les collègues de CM1 et de CM2. Rappelons que la programmation des lectures successives est à décider en conseil de cycle. Encore plus en amont, n'oublions pas les cycles 1 et 2 : un grand nombre de préconisations pour le cycle 3 sont déjà signalées aux cycles 1 et 2.

### Des chantiers plus problématiques

Des questions restent pour moi largement à explorer :

- les ateliers de lecture : comment fixer leur contenu, comment gérer ce dispositif ?
- les traces écrites des apprentissages : ceux-ci relèvent de compétences à développer certes, et aussi de connaissances, à ne pas formaliser de façon déplacée : il y a, nous dit le texte d'application, des “savoirs implicites des formes littéraires” dont on a à faire prendre conscience les élèves et dont certains sont précisés ; quelles traces écrites mettre en place ?
- et enfin l'évaluation : comment rend-on compte aux élèves, aux parents, aux collègues, dans le livret scolaire et les documents afférents, des travaux effectués dans ce domaine de l'éducation littéraire ?

Pour conclure, quels que soient notre statut et le lieu où nous travaillons, que ce soit en formation, en animation, en aide, en production d'outils pédagogiques à créer, il me semble que, liste ou pas, nous avons tous du pain sur la planche...

*De la salle*

J'aimerais revenir sur votre expression : "petits lecteurs de grands livres" et faire des remarques sur la liste, son évolution et les critères de sélection. Tout d'abord, il est caricatural de réduire l'univers de l'édition à des batailles économiques. Il s'agit de prêt-à-penser qui évite de réfléchir sur des questions critiques que tout éditeur (il y a d'ailleurs souvent un malentendu sur le rapport de "grands" et "petits" éditeurs) doit se poser. Concernant les critères de la liste, nous soulevons la question de la longueur des œuvres, qui n'est pas propre aux œuvres classiques. J'aimerais savoir s'il sera envisagé d'introduire un certain nombre d'extraits d'œuvres longues comme à l'étranger et pas seulement des œuvres complètes. Cette forme d'idolâtrie de l'œuvre intangible me paraît dangereuse. Nos enquêtes pour la NRP (revue pour le collège) indiquent que les enseignants préfèrent montrer le film *Germinal* plutôt que d'étudier l'œuvre littéraire, faute de temps. En outre, l'adaptation d'œuvres anciennes permettrait d'enrichir utilement la liste. Il n'est pas sûr que l'ensemble des enseignants lise Rabelais dans sa graphie et son écriture d'origine. L'étude de textes traduits ne semble pas poser de problème, alors que l'on hésite à introduire des textes de grands auteurs. Loin de moi l'idée que les grands auteurs sont tous morts. Mais des enfants plus jeunes pourraient étudier des œuvres plus tôt. Globalement, je considère que l'élaboration de cette liste est une bonne idée. Mais il faut rester vigilant afin qu'elle ne soit pas modifiée pour répondre à des phénomènes de mode ou à un conformisme ambiant résultant de choix faits par un cercle limité. J'aime beaucoup Pennac et je le respecte. Mais il est nécessaire de veiller à la multiplicité des œuvres et à ne pas survaloriser certains titres, comme nos enquêtes l'ont montré. Enfin, je signale l'existence d'un grand nombre de classiques édités en dehors de grands groupes (Librio, Mille et Nuits, etc.).

*Francis Marcoin*

Vos questions se posent davantage pour les cycles suivants, puisque vous faites référence à Rabelais et Zola. Personnellement, je ne suis pas opposé au principe de présentation d'extraits. Cela étant, l'étude de Rabelais à un plus jeune âge risque de conduire à une circularité. Son œuvre sera étudiée en 6<sup>e</sup>, puis en 5<sup>e</sup>, en 4<sup>e</sup>, etc. Je crois que la liste comprend des anthologies, notamment en poésie autour de Hugo. De plus, l'évolution du paysage éditorial ces derniers temps rend effectivement ma remarque sur l'édition de classiques quelque peu obsolète.

*De la salle*

J'aimerais poser la question du coût des livres. En tant que professeur IUFM, j'anime un grand nombre de formations continues. Lors des travaux sur la littérature de jeunesse, les instituteurs nous indiquent qu'ils manquent de moyens pour acheter les livres ou faire des photocopies. Ils demandent à pouvoir travailler convenablement plutôt que de remettre en cause la liste.

*Claire Boniface*

Il n'est pas indispensable de disposer d'un livre par élève. À partir des expériences menées dans les départements, il s'avère que la première étape consiste à faire l'état de la BCD et de la bibliothèque municipale. Il faut vérifier si celles-ci possèdent des ouvrages de la liste, ce qui suppose que les bibliothécaires municipaux aient été informés de l'existence de la liste. Ensuite, rappelons que l'achat des ouvrages pour les BCD ou les classes relève des collectivités territoriales. Les programmes sont sortis avant le printemps dernier. Dans chaque département, comme chaque année, des crédits pédagogiques ont été attribués aux inspecteurs d'académie. Ceux-ci pilotent la politique pédagogique départementale en prenant des initiatives pouvant varier selon les priorités choisies. Pour cette année scolaire, dans certains départements, un budget a pu être attribué aux classes de CE2 ou aux IEN (jusqu'à 6 000 euros par circonscrip-

tion), sachant que des heures supplémentaires ont parfois été associées, ce qui permet à un enseignant ou à un maître formateur d'assurer une sorte de permanence. Dans d'autres cas, les IEN ont reçu une enveloppe d'un montant moins important, voire aucun crédit, ce qui les a conduits à se retourner vers leurs partenaires municipaux, notamment la BM, pour négocier l'achat d'ouvrages de la liste. L'enseignant, le directeur animant son équipe pédagogique, l'équipe de circonscription, l'IUFM et le CDDP peuvent jouer un rôle. Il est par ailleurs intéressant de disposer de l'ensemble des livres de la liste dans un lieu au sein du département, sachant que certains titres ne sont actuellement plus disponibles. Le problème pour les enseignants, ce n'est pas qu'une liste soit imposée, mais c'est effectivement de se procurer les livres.

#### *Max Butlen*

Au terme des formations mises en place en fonction des nouveaux programmes, il est fréquent que, après avoir découvert les œuvres indiquées pour le cycle 3, les enseignants réclament des listes pour les cycles 1 et 2. C'est qu'une sélection démontre sa richesse par son aptitude à fonctionner en réseaux avec d'innombrables textes. En ce sens, les listes d'œuvres conseillées sont heureuses et utiles si, à l'instar des œuvres littéraires et artistiques, loin de fonctionner en autarcie, elles ouvrent sur d'autres créations, d'autres listes, d'autres parcours, sur une multitude de découvertes sans cesse séduisantes. La lecture appelle la lecture et c'est d'ailleurs assez réconfortant pour qui en observe les pratiques et cherche à les développer.

## Conclusion

**Bernard Cerquiglini**  
Président de l'ONL

Comme l'indiquait le Ministre Jean-Pierre Chevènement dans sa préface aux programmes de l'école élémentaire de 1985, "on n'a jamais fini d'apprendre à lire ". De fait, il faut continuer l'apprentissage de la lecture au collège : nous avons pu constater qu'il était normal que des difficultés de lecture en 6<sup>e</sup> apparaissent. Les psychologues parlent souvent des années charnières de 12 et 13 ans où les compétences en matière de lecture sont en voie d'achèvement : déculpabilisons l'école concernant le problème de la lecture en 6<sup>e</sup>, sachant que des difficultés peuvent également être résolues en 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>. Toutes les disciplines doivent enseigner la lecture, compte tenu de la nature transversale de cette activité, y compris les professeurs de sciences et d'histoire. Le professeur de français en 6<sup>e</sup> ne doit pas cantonner son enseignement à l'étude de la littérature. Il doit prendre sa part dans l'enseignement de l'écriture et de la lecture.

Une meilleure articulation avec l'école primaire est nécessaire, notamment en matière de programmes. Les professeurs de lettres que nous avons récemment auditionnés à l'ONL nous ont beaucoup parlé des contes. À les écouter, les contes de Perrault étaient étudiés en CP, en 6<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>; on peut espérer que les élèves échapperont à la narratologie sur les contes de Perrault à l'Université ! L'articulation école/collège passe aussi par l'évaluation, qui ne doit pas seulement être considérée comme relevant du primaire. Il convient d'utiliser les outils d'évaluation dans le cadre d'un continuum. La rupture entre le CM2 et la 6<sup>e</sup> doit être mieux aménagée, sachant que ces deux univers ont des nécessités et des projets communs.

Un vaste chantier nous attend et exige que nous nous attelions à la tâche. Il s'agit d'une ardente obligation et une grande cause nationale. L'an dernier, le Ministre Jack Lang évoquait, ici même, la "bataille" pour la maîtrise de la langue ; il est des combats beaucoup moins honorables.

Je vous remercie pour ces échanges et ces débats.

## Les missions de l'ONL

L'ONL, placé auprès du Ministre de la Jeunesse, l'Éducation nationale et de la Recherche, en lien avec la Direction des enseignements scolaires et la Direction de la programmation et du développement, est un organe consultatif qui a pour vocation d'étudier tous les champs de la lecture.

- ☞ Il recueille et **exploite les données scientifiques** disponibles afin d'éclairer et d'améliorer l'apprentissage, le perfectionnement, les pratiques pédagogiques de la lecture et de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité. Il suscite des recherches en la matière. Il s'interroge sur les déficits et les handicaps de lecture.
- ☞ Il **favorise l'échange** constant d'informations et d'expériences entre les partenaires scientifiques, les professionnels et les parents.
- ☞ Il **analyse les outils et les pratiques** pédagogiques et recueille des informations sur les dispositifs et expérimentations en cours.
- ☞ Il **formule des recommandations** pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants, pour prévenir les phénomènes d'illettrisme chez les jeunes adultes, et pour développer la diversification des pratiques pédagogiques adaptées.



## Le Secrétariat général de l'ONL

Isabelle Mazel, Secrétaire générale

Bruno Germain, Chargé de mission

Geneviève Gallard, secrétaire

Tél : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)

Site Internet : [www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)

## Le Conseil scientifique de l'ONL

Bernard Cerquiglini, Président de l'ONL,  
Professeur d'histoire de la langue française  
Délégué général à la langue française et aux langues de France

Alain Bentolila, Professeur de linguistique, Université René Descartes-Paris v  
Pierre Buser, Professeur émérite de neurosciences, Membre de l'Institut  
Jean-Louis Chiss, Professeur de linguistique, Université Sorbonne Nouvelle-  
Paris III

Jacques David, Professeur IUFM

Marie-Carmen Dupuy, Représentante PEEP

Michel Fayol, Professeur de psychologie, Université Clermont-Ferrand, Directeur  
LAPSCO/CNRS

Claudine Garcia-Debanc, Professeure en sciences du langage, IUFM Midi-  
Pyrénées

Jean Hébrard, Inspecteur général de l'éducation nationale

José Junca de Morais, Professeur de psycholinguistique et neuropsychologie,  
Université Libre de Bruxelles

Philippe Le Guillou, Inspecteur général de l'éducation nationale

Francis Marcoin, Professeur de langue et littérature française, Université d'Artois

Isabelle Jalabert, Représentante FCPE

Martine Rémond, Chercheuse en psychologie des apprentissages et de l'éduca-  
tion, INRP

Laurence Rieben, Professeure en psychologie et en sciences de l'éducation,  
Université de Genève

Jean-François Rouet, Psychologue, chargé de recherche CNRS, Poitiers

Sylviane Valdois, Orthophoniste, Neuropsychologue, chargée de recherche CNRS  
Grenoble

## Publications de l'ONL

### ***Le manuel de lecture au CP***

(2003, C.N.D.P. / Savoir Livre, diffusion Hatier)

Un état des lieux sur l'apprentissage de la lecture au CP, suivi d'une grille d'analyse méthodique de manuels de lecture, de l'étude de cinq publications, et d'un guide pour l'usage et le choix raisonné d'un manuel.

### ***Livres et apprentissages à l'école***

(2003, C.N.D.P. / Savoir Livre, diffusion Hachette)

Réédition. Un ensemble augmenté de pistes de travail et de propositions pour l'usage des livres de jeunesse dans les trois cycles du primaire, s'appuyant sur les nouveaux programmes.

### ***La formation à l'apprentissage de la lecture***

(2002, diffusion ONL)

Actes de la *Journée de l'Observatoire*; un ensemble de pistes de réflexion sur la formation des enseignants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IUFM.

### ***La lecture de 8 à 11 ans***

(2001, diffusion ONL)

Actes de la *Journée de l'Observatoire*; ils évoquent l'apprentissage de la compréhension en lecture au cycle 3 et son évaluation. Ils présentent des dispositifs ou des pistes de travail concrets.

### ***Maîtriser la lecture***

(2000, C.N.D.P. / Odile Jacob)

Une réflexion théorique et des recommandations pratiques pour l'apprentissage continué de la lecture au cycle 3 du primaire. L'accent est mis sur les processus liés à la compréhension.

***La lecture dans les trois cycles du primaire***

(2000, diffusion ONL)

Actes de la *Journée de l'Observatoire* ; rappel des priorités de l'apprentissage dans chacun des cycles du primaire sous forme de trois communications et des débats qu'elles ont suscités.

***Livres et apprentissages à l'école***

(1999, C.N.D.P. / Savoir Livre, diffusion Hachette)

Première édition.

***Apprendre à lire***

(1998, C.N.D.P. / Odile Jacob)

Un bilan sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. Etude des compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture.

***Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle***

(1997, diffusion ONL)

Une synthèse des conditions qui peuvent favoriser l'entrée réussie de l'enfant dans le monde de l'écrit avec des illustrations d'activités pédagogiques.

***Lecture, informatique et nouveaux médias***

(1997, diffusion ONL)

L'étude s'intéresse aux nouveaux modes de lecture induits par les supports multimédias et présente certains "exerciceurs" informatiques scolaires.

***Regards sur la lecture et ses apprentissages***

(1996, diffusion ONL)

Le document aborde les questions essentielles concernant la compréhension, l'évaluation et la mise en œuvre didactique de l'apprentissage.

À paraître

*Regards sur la lecture et ses apprentissages 2* (titre provisoire), publication prévue 2003.

*La lecture sur écran* (titre provisoire), publication prévue 2004.

thématique

Apprentissage de la lecture

titre du document

Continuité de l'apprentissage  
de la lecture : du CM2 au collège

auteur

Observatoire national  
de la lecture

accès internet

[www.inrp.fr/ONL](http://www.inrp.fr/ONL)

date de parution

Mai 2003

réalisation

ONL

édition & impression

MJENR

Ministère de la Jeunesse,  
de l'Éducation nationale et de la Recherche

**Observatoire national de la lecture**

61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)

Tél. : 01 55 55 96 36

Fax : 01 55 55 97 37

*Document gratuit - Ne peut être vendu*

