

D es PRIORITÉS pour la FORMATION des enseignants

● Jacques Crinon

Comment améliorer l'enseignement de la lecture au cycle III et au collège? Commençons par former les enseignants.

Les résultats des élèves français aux évaluations internationales ont alimenté récemment les inquiétudes officielles¹. De fait, elles montrent, non seulement que les performances des élèves français en compréhension de l'écrit sont médiocres au regard de celles obtenues par les élèves des autres pays développés, mais aussi qu'elles se sont dégradées en moyenne entre 2000 et 2006 et que cette dégradation s'accompagne d'un accroissement de la proportion d'élèves en grande difficulté devant l'écrit. Ces résultats conduisent inévitablement à poser, d'une part, la question de l'efficacité de notre enseignement de la lecture (sommés-nous capables d'améliorer le niveau moyen des performances des élèves?) et d'autre part de son équité (sommés-nous capables de réduire les écarts de performances entre les élèves en permettant au plus grand nombre d'accéder à la compréhension des textes?).

Y répondre passe notamment par une amélioration de l'efficacité des enseignants et de la formation de ceux-ci. Les résultats des élèves sont en effet liés à des caractéristiques de leur enseignant: c'est l'« effet maître », souvent constaté et mesuré statistiquement, même si tous ses déterminants n'ont pas encore été mis à jour (Bressoux, 1994). Les enseignants réussissent à des degrés divers à faire progresser les élèves les plus faibles. On peut attribuer aux enseignants et à leurs modes de faire une part de responsabilité dans la genèse ou l'aggravation des difficultés scolaires de cer-

tains élèves; on parle alors de coconstruction de la difficulté scolaire entre l'élève et l'enseignant (Bautier et Goigoux, 2004) lorsque, en particulier chez les élèves que leur socialisation langagière familiale n'a pas mis de plain-pied avec les exigences de l'école, des malentendus se créent sur le sens des tâches scolaires (Bautier et Rochex, 2007). C'est ainsi par exemple que beaucoup d'élèves en échec issus des milieux populaires se méprennent sur certaines tâches relatives à la

La cécité des enseignants face à ces phénomènes contribue à entretenir l'échec scolaire.

lecture: ils répondent à des questions de lecture sans se servir du texte ou croient qu'ils sont en règle avec ce que demande l'enseignant quand ils ont déchiffré (Goigoux, 1997). La cécité des enseignants face à ces phénomènes que leur dissimule parfois l'apparence d'activité d'élèves qui ne font que mimer les gestes de l'étude, aussi bien que l'assignation aux élèves en difficulté de tâches de faible enjeu cognitif, contribue ainsi à entretenir l'échec scolaire.

Proposer des pistes de travail prioritaires en formation des enseignants revient à repérer les points qui, dans beaucoup de classes, mettent en difficulté certains élèves ou ne leur permettent pas de progresser. Nous en identifions quatre²: le temps insuffisant consacré à la pratique de la lecture compréhension au sein des différentes disciplines scolaires, l'incapacité à mobiliser les élèves sur les activités de lecture, l'absence d'un enseignement structuré de la compréhension, l'absence de mise en lien des textes avec les connaissances antérieures des lecteurs.

Le temps consacré à la lecture

Un des facteurs d'efficacité de l'enseignement réside dans le temps accordé aux apprentissages. Des travaux américains, rapportés par P. Bressoux (2007), tout comme des études conduites en France, montrent l'extrême diversité du temps affecté au travail scolaire (le « temps utile ») et de la répartition du temps entre les différentes disciplines ou sous-disciplines.

Bien que les instructions officielles demandent, avec raison, aux enseignants du cycle III du primaire de consacrer deux heures par jour au

(1) Sur les évaluations PISA de l'OCDE (élèves de 15 ans), voir les rapports publiés sur le site: <http://www.pisa.oecd.org>. Sur les évaluations PIRLS (élèves de 4^e année de l'école élémentaire), voir: http://pirls.bc.edu/PDF/p06_international_report.pdf. Des recherches secondaires à partir de ces enquêtes ont été publiées en 2006 dans le n° 157 de la *Revue française de Pédagogie*.
(2) Cette analyse ne prétend pas prendre en compte tous les types de difficulté en lecture; elle laisse en particulier de côté les troubles spécifiques du langage.

moins à faire lire et écrire effectivement les élèves, cette durée est rarement atteinte dans les classes. Le « budget temps » de lecture d'un élève est ainsi variable d'une classe à l'autre. Beaucoup d'enseignants, et notamment d'enseignants débutants, n'accordent aucune priorité à mettre en situation de lecture chacun de leurs élèves à l'occasion de toutes sortes d'activités dans les différentes disciplines. Or, avoir cet objectif d'entraînement à la lecture, non seulement de textes littéraires, mais aussi de textes informatifs-explicatifs scientifiques, de textes historiques, d'énoncés mathématiques, etc., est d'autant plus important que les progrès dans la lecture courante vont de pair avec l'automatisation croissante de l'identification des mots – qui dépend de la fréquence du recours à l'écrit – et qu'il n'est pas certain que les compétences de lecture soient entièrement transférables d'une discipline et d'un genre textuel à l'autre (voir Caillot, 2004).

Parmi les préoccupations qui guident les manières de faire des enseignants, la conviction que, pour progresser en lecture, les élèves doivent lire, beaucoup lire, dans des situations diversifiées, semble céder le pas à d'autres préoccupations contradictoires avec celle-ci.

● Le souci que les élèves en difficulté puissent participer au travail oral collectif de la classe conduit par exemple à limiter le volume des documents lus au cours d'une séance de sciences ou d'histoire, ou, même dans le cas de la lecture d'un texte littéraire, à privilégier la lecture magistrale. On ne met ainsi les élèves en position de lecture « pour de bon » qu'une fois qu'on estime qu'ils savent lire. On pourrait alors, et seulement alors, utiliser les textes lus (notamment ceux des manuels des différentes disciplines) comme vecteur des apprentissages. Éternel paradoxe énoncé déjà par Aristote dans *L'Éthique à Nicomaque* à propos du joueur de cithare. Pour apprendre à jouer de la cithare, il faut en jouer. Mais com-

**Cette
priorité aux
connaissances
envahit même,
au cycle III et
au collège,
le travail sur
les textes
littéraires.**

ment en jouer, quand on ne sait pas encore? Il y a là sans doute un point crucial à travailler en formation : comment organiser sa classe pour faire entrer les élèves mauvais lecteurs dans un vrai travail de lecture, sans que la marche soit trop haute, et de manière que tous soient confrontés, au long de la journée de classe, à des situations de lecture fonctionnelle?³

● Les objectifs de transmission de connaissances dans chacune des disciplines entrent aussi en concurrence avec l'objectif concernant le savoir-lire. Les faits, les notions ou les démarches dont on vise l'acquisition en sciences, en histoire, en mathématiques ou même en grammaire sont au premier plan de la scène didactique. Faire lire et faire écrire dans les différentes disciplines constituent ainsi, dans l'esprit de bien des enseignants, une perte de temps ou un parasitage par rapport à l'objectif disciplinaire. La lecture, c'est l'affaire du professeur de français, dit le professeur de mathématiques; c'est une affaire à travailler lors de temps

de remédiation, dit le professeur des écoles; c'est un apprentissage qui aurait dû se faire en amont du niveau où nous enseignons, disent la plupart. Cette priorité aux connaissances envahit même, au cycle III et au collège, le travail sur les textes littéraires. Ce qui devient le plus important, aux yeux de certains enseignants, ce n'est pas que les élèves s'entraînent à une compréhension de plus en plus fine des textes, mais qu'ils y étudient tel phénomène grammatical (le jeu des anaphores ou des connecteurs...), telle notion de théorie littéraire (le point de vue énonciatif...) ou de narratologie (la structure du conte merveilleux...). Dès lors, à la limite, il ne serait plus nécessaire que les élèves lisent le texte eux-mêmes, ils le comprennent d'ailleurs tellement mieux lors d'une lecture magistrale⁴!

Mobiliser les élèves

La gestion du temps de la classe ne se limite pas aux choix opérés dans la répartition des différentes activités au niveau collectif. L'intensité de l'engagement et de la mobilisation cognitive de chaque élève est aussi un élément déterminant de l'efficacité du travail en classe. Et ce vers quoi l'enseignant « dirige » l'activité de ses élèves détermine largement l'engagement de ceux-ci⁵.

La capacité d'un enseignant débutant de mobiliser ses élèves sur le texte à lire en l'introduisant d'une manière qui constitue une réponse à une question ou à un désir, les stimulations et les aides

(3) Au sens le plus large, qui n'écarte ni la lecture pour apprendre, ni la lecture plaisir...

(4) Pour éviter toute méprise, précisons qu'il ne s'agit pas de nier que la connaissance des « outils de la langue » puisse aider à la compréhension des textes, ni que le passage, parfois, par une lecture magistrale puisse permettre aux élèves d'entrer dans un texte et encore moins qu'il soit nécessaire de travailler systématiquement sur la langue à l'école et au collège. Mon propos est de tenter d'analyser comment des visées vécues parfois comme contradictoires par les débutants les amènent à renoncer à faire lire les élèves.

(5) C'est ce que montrent très précisément Amigues, Faïta et Saujat (2004) à partir de l'exemple d'un cycle d'apprentissage de la natation en collège.

qu'il destine à chacun, ses synthèses, ses relances lors d'un travail collectif sur ce texte, la manière dont il fixe des tâches susceptibles d'amener le groupe classe (et chacun de ses membres⁶) à se surpasser déterminent l'intensité de la participation de chaque élève au travail... ou au contraire sa passivité et son attentisme. Or, l'idée qu'un enseignant efficace est un enseignant qui apporte des informations et des savoirs, propose des livres et des textes, suscite la réflexion par des consignes adaptées, structure les débats, fait ressortir les arguments échangés par les élèves, dégage des conclusions... et transmet son propre enthousiasme et sa propre curiosité, chez beaucoup de jeunes enseignants, se heurte à la doxa du « tout doit venir des élèves », qui correspond à ce qu'ils ont retenu ou interprété d'une certaine vulgate socioconstructiviste transmise par les formateurs.

Une des pistes prioritaires de travail pour la formation me semble donc être d'éclaircir, à partir de l'analyse des pratiques de classe, la distinction entre mettre les élèves dans une véritable activité intellectuelle permettant l'appropriation des connaissances et attendre que tout vienne de ceux-ci. Ainsi apprendre à comprendre les textes passe par l'explicitation par le lecteur de la représentation mentale qu'il se construit de ce dont parle le texte lu. Si par exemple, dans ce but, un enseignant propose à ses élèves de procéder à une lecture expressive d'un fragment de dialogue et les conduit à essayer plusieurs voix et à les comparer, il les met en situation de mieux se représenter l'enjeu des relations entre les person-

nages et d'interpréter les nuances possibles des états mentaux de ceux-ci⁷. Donner la parole aux élèves et susciter les essais, les hypothèses, les arguments de chacun est alors important.

Mais lorsqu'une information historique et culturelle manque et vient bloquer la compréhension⁸, pourquoi l'enseignant se refuserait-il à la fournir et jouerait-il à un jeu de devinettes particulièrement préjudiciable aux élèves qui n'ont pas d'autre lieu que l'école pour accéder à la culture scolaire? Entraîner les jeunes enseignants à distinguer les cas où il est indispensable d'apporter des informations et ceux où le but est de faire réfléchir et raisonner les élèves à partir des informations dont ils disposent est sans doute un enjeu important pour que les élèves soient mis réellement au travail, et non pas laissés à des situations proches de la conversation quotidienne et où aucune connaissance ne se construit ni ne se consolide⁹.

Apprendre à comprendre les textes passe par l'explicitation par le lecteur de la représentation mentale qu'il se construit de ce dont parle le texte lu.

Enseigner la compréhension

La compréhension s'enseigne-t-elle? Beaucoup d'enseignants n'en sont pas convaincus, passés les premiers apprentissages. Au cours préparatoire, le travail sur le code et, en particulier, sur les correspondances grapho-phonologiques, se fait dans à peu près toutes les classes, comme l'a montré un rapport de l'inspection

générale en 2006, alors que « le travail sur la compréhension ne semble pas bien appréhendé ». Mais la compréhension est-elle davantage enseignée par la suite?

Une fois maîtrisé un savoir-lire de base fondé sur l'identification automatisée des mots, les élèves seraient supposés utiliser cette compétence sans que rien d'autre que des ignorances lexicales puisse empêcher leur accès à la signification des textes lus. Peu d'accompagnement de la lecture, nous l'avons vu, dans les disciplines autres que le français. Et, en français, un travail systématique souvent limité aux outils de la langue ou à l'usage du dictionnaire. D'ailleurs, à l'école primaire, la rédaction des instructions officielles¹⁰ a sans doute contribué à la confusion, en diluant la lecture dans un chapitre intitulé « maîtrise de la langue ».

Or, comme l'a montré M. Rémond (2006) en mettant en relation les résultats des élèves, issus de l'enquête internationale PIRLS, et les déclarations des enseignants sur leurs pratiques, non seulement le temps déclaré consacré à la lecture est bien inférieur en France à la moyenne des pays

(6) Je pense ici par exemple à une classe de CM2 dont l'enseignante et les élèves avaient passé un contrat : chaque groupement de textes lus en classe était prolongé par la lecture à la maison, au cours de la quinzaine, d'au moins trois œuvres complètes parmi la douzaine mise à leur disposition et tournant entre les élèves. Tous respectaient le contrat, mais la plupart, comme un défi, lisaient largement plus que le minimum fixé.

(7) Pour des exemples de telles situations didactiques, voir Crinon, Marin et Lallias, 2006.

(8) On pourrait donner ici l'exemple du début de la nouvelle de Marguerite Yourcenar *Comment Wang Fô fut sauvé* (Gallimard), où le repérage des personnages, et donc la représentation mentale de la scène, est empêchée par les reprises anaphoriques (« empereur », « fils du ciel », « dragon céleste... ») : beaucoup de jeunes lecteurs peinent ici à reconnaître le même personnage sous ses diverses étiquettes.

(9) Cette orientation dépasse l'enseignement de la lecture. Elle vaudrait aussi pour l'enseignement des sciences ou encore pour celui de la grammaire, avec la distinction entre la mise à disposition des élèves d'un corpus adapté aux objectifs de la leçon et la conduite d'une réflexion sur les régularités ou les notions, à partir de tâches de classement et de manipulations.

(10) IO de 2002 et de 2007.

participants, mais l'éventail des tâches de lecture proposé aux élèves y est très limité.

Toutes les activités proposées aux élèves français lors de séances de lecture le sont moins fréquemment que dans les autres pays : « l'identification de l'idée principale » et « l'explication/argumentation de ce qui est compris » sont proposées au moins une fois par semaine par 80 % des enseignants français de CM1 (90 % au niveau international) ; « confronter ce qui a été lu à son expérience personnelle » par 31 % (contre 73 % au niveau international), « effectuer des inférences et opérer des généralisations » par 23 % (contre 71 %), « comparer ce qui a été lu aux lectures antérieures » par 23 % (contre 59 %).

Une nouvelle représentation de l'apprentissage de la lecture est donc à construire au cours de la formation : l'idée que celui-ci passe par un entraînement systématique, répété, méthodique, évalué, des stratégies de compréhension et par l'explicitation de celles-ci. Apprendre à hiérarchiser les informations d'un texte, à les mettre en cohérence, à inférer les « trous sémantiques » du texte en mobilisant ses connaissances antérieures sont quelques-unes des compétences qu'il est urgent que les enseignants se fixent comme objectifs d'enseignement⁽¹⁾ et engagent les élèves à mettre en œuvre lors de leurs activités quotidiennes de lecture. Et restera ensuite aux enseignants à expliciter avec leurs classes les enjeux de ces activités, à ne pas se laisser tromper par l'apparence de la participation de certains mais de s'assurer que l'activité de tous les élèves porte bien sur l'apprentissage visé.

Construire la signification d'un texte

La signification est-elle immanente au texte lu ? Au contraire, l'idée que la signification du texte naît d'une collaboration entre l'auteur et son lecteur, que le texte est un « système paresseux » (Eco, 1985) est aujourd'hui une évidence théorique. Comprendre passe par une activité cognitive de mise en relation des informations présentes dans le texte et des connaissances antérieures que possède le lecteur : la signification n'est pas donnée, elle se construit (Gaonac'h et Fayol, 2003).

(1) Les outils pour travailler dans ce sens ne manquent pas : par exemple, Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, 2004 ; Crinon, Marin et Lallias, 2006 ; Goigoux et Cèbe, 2004...

(2) Contrairement à la récente proposition de curriculum de C. Garcia-Debanc, 2007.

La conception très répandue, que nous avons mise en lumière plus haut (la compréhension n'a pas besoin d'être enseignée), va de pair avec la croyance que la signification est déposée dans le texte et qu'il suffit d'identifier les mots qui le composent pour la découvrir. Comment, dans ces conditions, conduire ses élèves, non seulement à pratiquer des stratégies actives de compréhension, mais aussi à comprendre, en les explicitant, que c'est bien cela qu'il s'agit de faire quand on lit ?

Même pour un adulte bon lecteur, lire un texte documentaire qui traite d'un domaine peu familier peut se révéler difficile. Entrer dans une œuvre littéraire qui demande une activité inférentielle importante pour assembler les pièces du puzzle est également parfois redoutable. C'est pourquoi la lecture appelle la lecture. On apprend sur le monde et sur l'univers des histoires en lisant ; et on a besoin, pour lire, d'activer les connaissances acquises notamment dans les livres.

Les adultes ont un rôle indispensable de médiateurs pour créer cette spirale de la reconnaissance du déjà rencontré qui aide à lire. Aux enseignants de proposer des groupements de textes qui vont s'éclairer les uns les autres, d'apporter oralement les savoirs nécessaires, d'éclaircir les allusions culturelles. Faute de quoi, là aussi, l'école ne fera que conforter les privilèges de ceux qui ont accès ailleurs aux connaissances qu'exige la lecture des œuvres littéraires ou des documentaires, de ceux dont la famille est en connivence culturelle avec l'univers des livres.

Autre enjeu de la formation des enseignants que d'aider à mettre en œuvre des situations aidant les élèves à faire des liens entre les textes, c'est-à-dire à se constituer une culture (Crinon, 2008). La présentation et l'analyse des manières de faire des enseignants qui y réussissent est sans doute ici l'un des meilleurs leviers.

Conclusion

Ces quatre priorités, qui sont des priorités à la fois pour l'action des enseignants dans leur classe et pour la formation, ne dessinent pas un ensemble exhaustif de ce que devrait comporter un programme de formation des professeurs en matière de lecture⁽²⁾. Il s'agissait simplement d'identifier des points de résistance, liés à des conceptions largement partagées chez les débutants, qui gênent l'élaboration de situations d'apprentissage de la lecture-compréhension plus efficaces et plus équitables.

Les enseignants possèdent en effet, souvent de manière précoce, un ensemble de croyances et de conceptions qui gouvernent leurs manières de faire, et qui tiennent pour partie à des valeurs plus ou moins partagées, pour partie aux contraintes ergonomiques des situations de classe (voir Nonnon et Goigoux, 2007), pour partie à l'empreinte des pratiques scolaires courantes sur leurs élèves, pour partie aussi à leurs propres souvenirs d'élèves. Les conseils reçus de leurs formateurs sont « assimilés » et réinterprétés au sein de ces logiques composites. Former implique un travail sur la culture de la profession à laquelle les jeunes enseignants sont en train de s'agréger. Ce travail est délicat lorsqu'on cherche en même temps à faire évoluer certaines conceptions et certaines pratiques.



Car travailler sur les « fondamentaux » pour faire parvenir le plus grand nombre possible d'élèves à maîtriser les objectifs fixés par le « socle commun », ce n'est à coup sûr pas cultiver la nostalgie des contenus privilégiés par l'école du passé, mais mieux connaître ce qui fait obstacle à la maîtrise de ce qu'on appelle aujourd'hui la « littéracie », c'est-à-dire, selon la définition de l'OCDE, la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits de différents types, de différents formats et dans différents contextes, afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et jouer un rôle actif dans la société.

Viser de telles priorités en formation demande d'y développer les dispositifs qui concourent à analyser les apprentissages des élèves et les inter-actions entre l'activité de l'enseignant et celle de ses élèves. Il conviendrait que les instituts universitaires de formation des maîtres

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues R., Faïta D. et Saujat F. (2004), « Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire », in É. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages*, Dunod, Paris, p. 155-168.
- Beltrami D., Quet F., Rémond M. et Ruffier J. (2004), *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, Paris.
- Bautier É. et Goigoux R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle », in *Revue française de Pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- Bautier É. et Rochex J.-Y. (2007), « Apprendre, des malentendus qui font la différence », in J. Deauvieux et J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, Paris.
- Bressoux P. (1994), « Les recherches sur les effets-école et les effets-maître », in *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- Bressoux P. (2007), « Des compétences à enseigner: quelles "traces" sur les apprentissages des élèves? », in L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche*, Presses Universitaires, Rennes, p. 121-134.
- Caillot M. (2004), « Compétences spécifiques et compétences transversales », in *Argos*, n° 35, p. 36-44.
- Cèbe S. et Goigoux R. (2004), « Apprendre à comprendre des textes écrits », in J. Crinon (dir.), « Apprendre à lire, quoi de neuf? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 422, p. 24-26.
- Crinon J. (2008), « Une première culture littéraire », in J. Crinon et A. Zamaron (dir.), « La littérature de jeunesse, nouvelle discipline scolaire? », *Cahiers pédagogiques*, n° 462.
- Crinon J., Marin B. et Lallias J.-C. (2006), *Enseigner la littérature au cycle 3*, Nathan, Paris.
- Eco U. (1985), *Lector in fabula*, Grasset, Paris.
- Garcia-Debanc C. (2007), « Contenus de formation professionnelle des professeurs des écoles et recherches en didactique du français », in *Recherche et formation*, n° 55, p. 59-74.
- Gaonac'h D. et Fayol M. (dir.), (2003), *Aider les élèves à comprendre*, Hachette, Paris.
- Goigoux R. (1997), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, éditions du CNEFEL, Suresnes.
- Inspection générale de l'Éducation nationale (2006), *Mise en œuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*, Rapport n° 2006-083. En ligne: <http://media.education.gouv.fr/file/39/9/3399.pdf>.
- Nonnon É. et Goigoux R. (2007), « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture », in *Repères*, n° 36, p. 5-36.
- Rémond M. (2006), « Éclairages des évaluations PIRLS et PISA sur les élèves français », in *Revue française de Pédagogie*, n° 157, p. 71-84.

s'attachent désormais à encourager ce difficile travail réflexif et à mettre en place l'accompagnement précis qu'il exige de la part des formateurs, et abandonnent le catéchisme actuel d'une déclinaison à l'infini des compétences attendues de l'enseignant.

Jacques Crinon
université de Paris 12 (IUFM de Créteil)
et université de Paris 8 (équipe ESSI)