

# LIRE-ÉCRIRE AU COLLÈGE DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DEPUIS 1981

Jean-Yves SÉRADIN

Jean-Yves Séradin, professeur de lettres, reliant les textes officiels pour ce qui concerne l'enseignement de l'écrit au collège, confronte les directives qu'ils contiennent et leurs évolutions aux pratiques des enseignants et aux travaux des chercheurs. Il en conclut que « pour réussir la massification scolaire, une autre pédagogie de l'écrit que celle réservée à des privilégiés reste à inventer ».

« *Un pas en avant, deux pas en arrière* »

L'école dispose de dix ans pour faire de l'élève un lecteur. Les programmes qui régissent l'enseignement du lire-écrire au collège, 1985, (les précédents dataient de 1977), 1995, 2002, 2008, semblent empêtrés dans une contradiction entre une conception de l'enseignement du lire-écrire relativement figée et un état de fait : penser le collège comme un petit lycée façonne une approche de l'écrit qui ne convient pas à une majorité d'élèves qui vivent dans des milieux éloignés de l'écrit. Cela explique pourquoi les avancées, si on souhaite une plus grande diffusion des pratiques lectorales, sont suivies de « coups de frein ». Ainsi, par exemple, les I.O. de 2002 qui promeuvent la littérature de jeunesse sont suivies de celles de 2008 qui en limitent l'utilisation. Sans doute, il serait nécessaire, comme y invite Anne-Marie Chartier, de clarifier les fins : « *Quel est ce « bon lecteur », autonome et silencieux, que l'école doit former ? Celui qui dévore des gros romans, ou celui qui parcourt le journal ? Celui qui consulte un catalogue ou celui qui fait seul ses devoirs ? Celui qui lit pour se divertir ou par nécessité ? La lecture est en crise quand il n'existe plus de consensus sur les priorités scolaires, surtout sauf sur des mots d'ordre aussi vastes que convenus (lutter contre l'échec scolaire). Si rien ne permet de trancher entre des objectifs multiples, tous recevables en théorie, mais impraticables simultanément de façon réaliste, chaque praticien est renvoyé à ses choix subjectifs ou à des priorités locales.* »<sup>1</sup>

1. CHARTIER Anne-Marie, 2007. *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz, p.156

Cette subjectivité, nous la revendiquons dans cette lecture des textes officiels depuis 1981. Vouloir démocratiser les pratiques lectorales chez ceux qui ne sont pas des « héritiers » incite à se libérer de la lettre de ces textes pour en garder l'esprit. Ce qui ne va pas de soi. En 1994, Danièle Manesse et Isabelle Grellet remarquaient que « *le choix des œuvres que (les enseignants) étudient en classe sont très proches des programmes officiels, dont ils s'inspirent au-delà même de ce qui leur est imposé.* »<sup>2</sup> En 1991-1992, l'Inspection générale des lettres avait déjà mené une enquête sur la lecture des œuvres intégrales au collège, enquête qui se base sur les rapports d'inspecteurs de vingt-cinq académies ayant travaillé dans cent vingt-cinq collèges, et a relevé « *une tendance dangereuse à anticiper sur les programmes des lycées.* » Zola, Anouilh, Beaumarchais sont étudiés au collège. Les classes de quatrième et troisième sont considérées par un grand nombre d'enseignants de français comme une propédeutique de l'étude de la littérature entreprise au lycée, avec, en objectif final, l'examen de français du baccalauréat au terme de l'année de première. Il apparaissait alors important d'apprendre à « *lire méthodiquement* ». Ce qui deviendra ensuite la « *lecture détaillée analytique* », puis la « *lecture analytique* ». Umberto Eco rappelle pourtant que si « *Le lecteur de premier niveau veut savoir ce qui se passe, celui de second niveau veut savoir comment ce qui se passe a été raconté. Pour connaître la fin de l'histoire, il suffit en général, de lire une seule fois. Pour devenir un lecteur de second niveau, il faut lire plusieurs fois, et certaines histoires demandent à être lues à l'infini. Il n'existe pas de lecteurs exclusivement de second niveau. Je dirai même plus, pour le devenir, il faut avoir été un bon lecteur de premier niveau* »<sup>3</sup>. Se pose donc au collège pour un grand nombre d'élèves le problème de l'acquisition première d'un capital de lectures cursives.

L'enquête menée par trois sociologues montrait déjà, en 1999, que les élèves, à la sortie du collège, étaient de moins en moins nombreux à lire des œuvres longues et que ceux

qui continuaient lisaient de moins en moins. « *Le déclin de la lecture personnelle au lycée apparaît en partie provoqué par le recentrement de la définition de la lecture sur des valeurs patrimoniales, culturelles et savantes. Cette redéfinition dérouté bon nombre d'élèves dépourvus tout à la fois des ressources symboliques mais aussi des intérêts qui fondent la croyance littéraire. De manière paradoxale, l'appropriation personnelle des titres scolaires s'affaiblit au moment même où les hautes exigences de l'enseignement littéraire la rendent nécessaire* »<sup>4</sup>. Depuis, toutes les recherches soulignent l'accentuation de cet éloignement du livre.

Les textes de 2002 demandaient qu'« *on propose aux collégiens un enseignement cohérent, dans lequel la lecture et l'écriture dialoguent (la lecture permet de mieux écrire, mais, en écrivant, on devient un lecteur).* » Ce dialogue n'est pas facile à nouer car la progression proposée par les programmes est pensée en toute logique didactique dans la linéarité (dans le programme de 2008, l'élève de 6<sup>e</sup> doit arriver à écrire un texte de vingt lignes, celui de 5<sup>e</sup>, une page et demie, celui de 4<sup>e</sup>, deux pages, celui de 3<sup>e</sup>, plus de deux pages !). Comme le vérifie le sociologue Philippe Perrenoud, « *la vision du programme comme un édifice en étages a des vertus indéniables, mais elles ne tiennent pas à son adéquation à la réalité des parcours de formation.* » Et, chacun bien sûr ne s'occupe que d'un étage et d'un seul !

Faire observer l'horlogerie d'un texte lu, demander de l'utiliser ensuite dans une production écrite, tout cela se fait, nous le faisons aussi parfois. Mais, la réalité de l'écriture est bien plus complexe, plus aventureuse, plus

2. MANESSE Danièle, GRELLET Isabelle, 1994. *La littérature du collège*. Paris : Nathan, p.15

3. ECO Umberto, 2003. *De la littérature*. Paris : Grasset, p.282

4. BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie, DETREZ Christine, 1999. *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil, p.215

féconde aussi. Écoutons par exemple Fred Vargas nous raconter sa façon de faire : « *Je suis partie en Normandie, pour me mettre à l'écart. Je n'avais pas d'histoire, pas de personnages secondaires. Tout juste une scène de fin, à peine esquissée. Quand j'ai ouvert mon ordinateur, je n'étais pas fiérote ! J'ai commencé à jeter des mots. Chez moi, ce sont les mots qui amènent les idées, comme les filets à poissons. Je jette sans cesse les filets, je regarde ce que j'obtiens, je trie. Quelques idées apparaissent. Je fabrique tout en même temps, sauf le style que je travaille après. Je pose mon mot, je fais une phrase, j'avance. Parfois, je n'ai pas plus d'un mètre de visibilité. Je travaille dans le brouillard.* »<sup>5</sup> Ce cheminement aventureux ne peut qu'inquiéter, aussi les programmes ont-ils organisé une progression des travaux d'« expression écrite » de la sixième à la troisième. Cela rassure. Mais ainsi, les pratiques d'écriture restent surtout scolaires.

L'expérience de l'écrit qu'on espère faire vivre à nos élèves suppose un réel engagement dans une politique de lecturisation.

## LIRE

**Des livres au collège.** Pour devenir un lecteur, il faut lire. Ce truisme est parfois oublié. Le sociologue avertit : « *La diffusion de la lecture ne sera jamais un effet mécanique de l'offre de lecture, publique ou privée ; pas davantage d'une publicité ou d'une prédication, puisqu'il y va d'un entraînement technique supposant lui-même un désir fort et durable de pratiquer.* »<sup>6</sup> Cet aspect technique, ce seuil de la « lecture rapide » à franchir, a été évoqué dans *Lire au collège* (1986), complément des instructions de 1985, où il était indiqué qu'un certain nombre d'outils issus des recherches sur la lisibilité et la lecture rapide, étaient maintenant à la disposition des professeurs, comme

les livres, les fichiers d'entraînement et les didacticiels d'entraînement à la lecture silencieuse. C'est ainsi que les travaux de François Richaudeau pénètrent alors les manuels de français. Ce qui répondait à la demande du programme : « *Il est nécessaire pour une partie de la classe, notamment en sixième et en cinquième, pendant les premiers mois, d'organiser un programme approprié d'entraînement à la lecture.* » Celui-ci s'accompagne d'une appréhension des lieux d'offre d'écrits et d'une entrée dans un corpus de textes, car comme le dit avec simplicité Alberto Manguel « *apprendre à lire consiste (...) à acquérir les moyens de s'approprier un texte (...) et aussi de prendre part à l'appropriation des autres.* »<sup>7</sup>

Appuyer la progression des élèves sur des lectures « réelles » qui les familiarisent avec le monde de l'écrit apparaît plein de potentialités. La littérature de jeunesse va ainsi faire son entrée au collège. Si elle n'est pas citée explicitement dans les I.O. de 1985, on la retrouve dans les documents d'accompagnement. Mais, elle n'est admise que dans les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, et vivement déconseillée en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. Ces Compléments aux programmes recommandent d'y donner la priorité à la littérature : « *Alors que le cycle d'orientation correspond à une période où les élèves qui continuent à lire les livres réservés à la jeunesse, découvrent la littérature, il est souhaitable que, à la fin du cycle, celle-ci soit devenue l'objet privilégié de leurs lectures.* »<sup>8</sup> Comme le constate Bernard Friot, « *paradoxalement, tout en tolérant la littérature de jeunesse, les programmes la pose implicitement comme une concurrente de la littérature consacrée.* »<sup>9</sup>

En 1995, la littérature de jeunesse entre dans le programme dans le chapitre « *Textes à lire* » sous l'intitulé : « *Approche d'un domaine : la littérature de jeunesse* ». Il est demandé au moins

<sup>5</sup>. Dans *Télérama* n°3030 du 6 février 2008 <sup>6</sup>. PASSERON Jean-Claude, 2006. *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel, pp.514-515 <sup>7</sup>. MANGUEL Alberto, 2005. *Pinocchio et Robinson. Pour une éthique de la lecture*. Paris : L'Escampette, p.23 <sup>8</sup>. Ministère de l'Éducation nationale, 1986. Compléments aux Programmes et instructions, *Lire au collège*, p.10 <sup>9</sup>. FRIOT Bernard. « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels. » In *La scolarisation de la littérature de jeunesse* (sous la dir. De P.M. Beaudé, A. Petitjean et J.M. Privat). Metz : Université de Metz, p.54

une lecture par an qui pourra être choisie dans les accompagnements des programmes. L'étonnement de Friot est aussi le nôtre : « *Comment peut-on (...) approcher un domaine littéraire en lisant un seul ouvrage qui en relève ?* »<sup>10</sup> La littérature de jeunesse n'est donc plus réservée aux classes de 6ème et 5ème et entre dans les textes qui seront appliqués à la rentrée 1999 en classe de troisième. Les programmes n'imposent aucun titre, mais proposent aux professeurs une liste en annexe des documents d'accompagnement.

En 2002, il est rappelé dans *Qu'apprend-on au collège* que « *l'enseignement du français a longtemps été assimilé à celui de la littérature et même quasi exclusivement de la littérature française. Cette conception a évolué depuis la création du collège unique : l'enseignement s'est ouvert aux œuvres de la littérature mondiale, mais aussi de la littérature de jeunesse qui s'est largement développée ces dernières années et dont il faut souligner la qualité. Cette littérature correspond de manière plus immédiate aux centres d'intérêt et aux préoccupations des jeunes adolescents. Elle permet de développer le goût de la lecture, aujourd'hui concurrencée par les médias.* »<sup>11</sup> Aussi, une rubrique introduit-elle « la littérature de jeunesse » dans le texte du programme à côté de textes plus « classiques ». Dans le paragraphe qui concerne la littérature de jeunesse, les précisions suivantes données pour la classe de 5ème : « *On privilégie les récits brefs et le roman d'aventure lus de façon cursive. On vise à faire repérer les propriétés des genres narratifs, et à faire saisir la signification d'une œuvre dans sa globalité. Le choix des titres est laissé au professeur.* » Pour la 4ème, « *En privilégiant toujours la lecture cursive, on pratique la lecture de récits longs (romans). Les titres sont choisis par le professeur.* » On constate que l'invitation à lire cette littérature se conjugue désormais au pluriel. Mais, à côté, il est rappelé l'importance des œuvres patrimoniales : « *L'objectif d'ensemble reste le même : donner aux élèves des connaissances culturelles en les mettant en contact avec des textes littéraires devenus des références.* »

Cette ouverture vers la littérature de jeunesse depuis 1985 accompagne la création des CDI dans les collèges. Les documentalistes ont été les moteurs de la promotion de cette littérature. Souvent les élèves sont associés au choix des ouvrages dans une offre pléthorique, d'inégale qualité. C'est l'occasion de travailler avec les catalogues d'éditeurs, construisant alors la curiosité qui permet le choix d'un livre : « *Si le vrai lecteur, le lecteur autonome est celui qui sait élaborer des choix, des parcours de lecture et aller ainsi au bout de ses envies ou de ses besoins, il faut en général aider les élèves à se construire les compétences culturelles nécessaires à l'exercice de cette autonomie.* »<sup>12</sup> Elles ou ils informent aussi les professeurs de français sur des coups de cœur qu'on ne retrouve pas dans les listes officielles, parce que récents. Très informé(e)s par des revues professionnelles dont une des finalités est de promouvoir les pratiques de lecture chez les jeunes, elles ou ils engagent enseignants et élèves dans la découverte d'œuvres de la littérature jeunesse bien éloignées des textes lénifiants sur lesquels s'appuient ceux qui critiquent leur entrée à l'école et qui ne les lisent d'ailleurs pas. Ce sont aussi les documentalistes qui vont faire venir les auteurs de cette littérature dans les collèges. Quand on feuillette Internet, la visite des sites des collèges montrent l'impact que peuvent avoir ces rencontres dans l'apprentissage d'un jeune lecteur. Ce dépoussiérage de la littérature est tonique. Comme le rappelle Anne-Marie Chartier, la littérature de jeunesse « *pourrait toujours, pour qu'on sache s'orienter dans le labyrinthe des publications, receler quelques passages secrets vers la littérature, dont la valeur n'est pas seulement de distinction culturelle ou*

<sup>10</sup>. Id. p.58 <sup>11</sup>. MEN 2002. *Qu'apprend-on au collège ? Cahier des exigences pour le collège. Pour comprendre ce que nos enfants apprennent.* Paris : CNDP/XO Editions <sup>12</sup>. VINSON Marie-Christine, 1995. « Travailler avec les catalogues d'éditeurs pour la jeunesse ». In *Pratiques* n°88 de décembre 1995, pp.37-50



de rentabilité scolaire. La force de la littérature de jeunesse est de représenter et de questionner le monde par le seul pouvoir du langage. »<sup>13</sup> Elle ajoute que lire la littérature de jeunesse, « c'est avoir peur, c'est rire et pleurer, c'est sentir avant même de comprendre. »<sup>14</sup>

Aussi est-il désolant de constater que cet élan vers la littérature fasse peur ! Le programme de 2008 reconnaît « une place naturelle à la littérature de jeunesse qui contribue à l'acquisition d'une culture personnelle ». Le texte en rappelle même les atouts : « Elle permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales et elle facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques. ». Mais, lorsqu'on regarde le détail du programme, on observe qu'elle n'apparaît plus. Prenons le programme de la classe de 5<sup>e</sup>. Sous le titre *La lecture*, cinq domaines : « 1. Littérature du Moyen Âge et de la Renaissance. 2. Récits d'aventures. 3. Poésie : jeux de langage. 4. Théâtre : la comédie. 5. Etude de l'image. » Dans les récits d'aventures, *Robinson Crusoe* ou *L'Île au trésor*. Difficiles à proposer directement et à tous les élèves. Or, la formation littéraire suppose l'aptitude à mettre les textes en réseaux. Comment organiser cette intertextualité et saisir que la littérature est une immense « chambre d'écho » (Roland Barthes), si elle ne repose sur aucune lecture ? *Le royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo, magnifiquement illustré par François Place, peut, pour certains, constituer une invitation à se plonger dans ces deux ouvrages de la liste officielle. Il est plus qu'un détour, un appui. Nous le vérifions chaque année. Nous pourrions multiplier les exemples. Pour saisir le sens de ce recul, il suffit de lire ce que l'inspecteur général Patrick Laudet écrit dans ses commentaires des nouveaux textes<sup>15</sup>. Ces programmes de 2008 corrigent certaines « dérives », en particulier « le manque d'ambition », et, pour cela, il réaffirme la place centrale de la

littérature classique au collège, même s'il admet qu'« il existe bien sûr d'excellents ouvrages de littérature de jeunesse, auxquels le professeur est toujours en droit d'avoir recours. » Mais, il estime que la littérature classique a été marginalisée « quantitativement » au profit de la littérature de jeunesse, à laquelle, il reconnaît toutefois une « valeur apéritive ». Ses propos sur le site ministériel sont clairs : « Loin d'être exclue par les nouveaux programmes, la littérature de jeunesse doit cependant trouver sa juste place. Place mesurée, stratégique, jamais automatique ni systématique. (Il existe ainsi des best-sellers de la littérature de jeunesse, beaucoup lus dans les classes, dont le cours de français rendu à ses exigences pourrait sans doute se passer). » Ne veut-il pas comprendre qu'on puisse faire autre chose avec cette littérature que ce qu'on fait habituellement avec l'autre, la plus classique ? L'exemple donné est révélateur : « Tête de Pioche de Kochka (Castor Poche Flammarion, 2006) est un texte intéressant à faire lire à des sixièmes, puisqu'il met en scène la place qu'occupe la lecture à l'école et la fascination qu'exerce une histoire (en l'occurrence celle du Vieil homme et la mer d'Hemingway) sur de jeunes élèves. Quelles que soient par ailleurs la richesse de l'histoire et sa valeur humaine, elle n'a cependant pas vocation à être étudiée pour elle-même, en œuvre intégrale. » Nous le suivons sur ce dernier point. Si on scolarise la littérature de jeunesse en la proposant aux élèves, il faut l'exploiter autrement que ce qu'on fait avec les textes plus classiques, sinon, on l'assèche, elle perd alors une bonne partie de sa saveur. Aussi serait-il intéressant d'observer les « cercles de lecture » tels que nos collègues québécois les conçoivent et les mettent en œuvre. Nous avons pu vérifier qu'ils vivifiaient le rapport des élèves à cette littérature, or, comme le dit Pierre Bergounioux : « La littérature a à voir directement avec la vie. »<sup>16</sup> L'inspecteur général peut juger que tout cela manque d'ambition. Pourtant, le détour par la littérature jeunesse, si les textes sont choisis avec

13. CHARTIER, *op. cit.* p.213 14. *Id.* p.215 15. LAUDET Patrick, 2009. Programme national de pilotage. Les nouveaux programmes de français au collège. Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège. Sur MEN, EDUSCOI 16. BERGOUNIOUX Pierre, 2012. In *Télérama* n°3228 du 2 février, interrogé par Nathalie CROM, pp.14-17

une certaine exigence, si on crée, à partir de leur lecture, de nouvelles sociabilités autour de l'écrit, constitue une invitation, détournée certes, à lire certaines œuvres de notre patrimoine littéraire, avec lesquelles souvent elle dialogue, comme l'admet d'ailleurs le programme de 2008.

## DES LECTURES

**Des ateliers lecture pour tous.** Donner du temps à la lecture ne constitue pas une évidence pour les enfants qui ne bénéficient pas d'exemples à la maison. Intégrer dans l'emploi du temps des élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> des temps de lecture personnelle, accompagnés par un enseignant, pas obligatoirement celui de français, offrait des potentialités qu'il aurait été intéressant d'évaluer ensuite. Nous ne connaissons pas l'ampleur de la mobilisation pour la lecture induite par ce texte. Dans cette revue, Huguette Girard et Nicole Plée ont expliqué comment elle avait « profité » de ce texte pour organiser un autre apprentissage de la lecture<sup>17</sup>. Sur Internet, on peut vérifier que d'autres, professeurs de français ou documentalistes, ont essayé d'innover pour inciter à la lecture. Quelle a été la pérennité de ces efforts ? Nous craignons que, comme pour d'autres propositions ministérielles, les Itinéraires de découverte par exemple, nous n'ayons pas su en « profiter ». Rappelons avec quelques détails, parce qu'il était vraiment novateur, ce texte qui paraît en supplément au BO n°23 du 10 juin 1999.

### « Objectifs

- *Développer les compétences des élèves dans le domaine de la lecture.*
- *Donner le goût, l'habitude et le plaisir de lire à tous les élèves. - Les rendre capables de développer des stratégies de lecture très variées.*
- *Guider chaque élève, vers une pratique autonome, personnelle de la lecture et l'amener à utiliser les lieux de lecture qui sont à sa disposition (CDI, bibliothèques municipales).*

→ *Favoriser dans la classe les échanges autour de la lecture.*

→ *Impliquer l'équipe d'enseignants dans la maîtrise des langages, conformément aux programmes.*

### Modalités

→ *Une demi-heure de lecture deux fois par semaine d'abord en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> : chaque demi-heure sera prise en charge par un enseignant de la classe, à raison de deux disciplines par semaine. Toutes les disciplines seront concernées, chacune pour une période de six semaines consécutives. Le documentaliste sera associé à cette démarche.*

→ *En continuité avec cette action, le travail à la maison comprend obligatoirement des lectures. Il pourra s'agir de : ♦ lecture silencieuse ou lecture à voix haute par le professeur ou par un élève. Il pourra être fait appel ponctuellement à un conteur ou à un comédien ; ♦ support imposé ou support libre (y compris apporté par les élèves), utilisation des manuels scolaires ; ♦ types d'écrits variés adaptés aux goûts et aux compétences des différents élèves.*

→ *Discussion autour des textes lus, travaux d'écriture.*

→ *Tout projet d'établissement doit comporter une dimension maîtrise de la lecture et des langages.*

→ *Développer différentes situations de prise de parole des élèves : exposé, dialogue, débat, entretiens...*

→ *Le projet d'établissement doit intégrer ces objectifs. »*

Cet encouragement à la lecture cursive dans ce cadre renouvelé aurait pu aussi être proposé en 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> car nous allons voir que ce type de lecture tel qu'il est défini dans les textes officiels n'est pas sans poser de questions.

<sup>17</sup>. GIRARD Huguette, PLÉE Nicole, 2000. « Atelier lecture au collège ». In *Les Actes de lecture* n°71 de septembre.

### L'invitation à amplifier les lectures cursives.

Dans l'apprentissage de la lecture, nous avons déjà précisé l'importance d'emmagasiner les lectures, de s'approprier tout ce qui environne le monde du livre, si opaque pour les non initiés, de faire dialoguer les textes entre eux. Aussi, le programme de 1995 promeut la lecture cursive, « *c'est l'enjeu capital* », « *activité centrale sur l'ensemble de l'année* », donc, la lecture dans sa forme la plus courante, à côté de la lecture analytique. Il s'agit de lire sur les quatre années du collège trente-six ouvrages. C'est une exigence qui sera peu suivie. Le programme de 1985 rappelait déjà « *qu'il était nécessaire de mettre l'élève les plus rapidement possible dans les conditions réelles de la lecture, c'est-à-dire devant des articles de périodiques et de textes documentaires et, pour le domaine littéraire, devant des œuvres intégrales.* »

Ce programme de 1995 tient compte de la massification scolaire. « *La lecture cursive doit être pleinement intégrée aux activités de classe. Nombre d'élèves, en 3<sup>e</sup>, ont encore des difficultés de lecture, et du mal à lire personnellement des textes longs : manque de conditions correctes de travail à la maison, manque de motivation, compétences insuffisantes. Il convient donc de consacrer des plages de temps, de façon fréquente, pour soutenir et vérifier l'autonomie des élèves dans leurs lectures. On peut également lire en classe, de manière cursive, des textes complets assez courts, de larges extraits, de débuts de textes longs, lectures qui pourront ainsi être en travail personnel.* »<sup>18</sup> Les ateliers lecture, évoqués plus haut, entrent dans cette logique.

Les textes de 2002 gardent le même esprit. Sous la question « *Comment lit-on ?* », il est rappelé que « *l'objectif au collège est que les élèves lisent le plus possible. Pour cela, il importe de leur donner le goût de la lecture, au fil de rencontres fréquentes*

*et régulières avec des textes qu'ils découvrent librement. Cette forme de lecture sans contrainte – que les programmes appellent “lecture cursive” – est celle que chacun pratique en lisant un livre ou un journal. Elle ne s'attache ni au commentaire ni à l'analyse, mais permet la découverte d'univers de fiction, l'évasion ou la réflexion. C'est donc un contact direct avec les textes et les œuvres qui est ainsi encouragé, en respectant la liberté et la diversité des pratiques de lecture (on peut sauter des pages si l'on a hâte de connaître la suite de l'histoire... ou si la lecture fatigue). La lecture cursive s'attache à faire de chaque élève un lecteur autonome, sensible au plaisir individuel de la lecture.* »

Le programme de 2008 apporte un changement par rapport à tout ce qui a été proposé dans la décennie précédente : « *la lecture cursive est une lecture personnelle de l'élève, en dehors du temps scolaire mais le plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe.* » C'est aller à l'encontre des ateliers lecture et ignorer ce que nous apprend la sociologie des pratiques culturelles chez les adolescents<sup>19</sup>. C'est le choix de favoriser les « héritiers ». Ce programme marque donc une rupture avec ceux qui l'ont précédé<sup>20</sup>.

## ÉCRIRE

**Un enseignement qui ne va pas de soi.** En 2002, un rapport de l'Inspection générale des lettres relève « *deux problèmes alarmants* » dans l'apprentissage de l'écriture :

- *Les pratiques d'écriture sont largement minoritaires par rapport aux activités de lecture dans l'organisation des séquences.*
- *Le devoir proposé en fin de séquence fait disparaître les écritures intermédiaires, quand les travaux d'expression écrite ne disparaissent pas complètement.*

<sup>18</sup>. MEN, 1999. *Accompagnement des programmes de 3<sup>e</sup>*. Paris : CNDP, p.16 <sup>19</sup>. Voir en particulier L'enquête de grande ampleur menée par le département des études, de la prospective et des statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication. OCTOBRE Sylvie, DÉTRETZ Christine, MERKLÉ Pierre, BERTHOMIER Nathalie, 2010. *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : la Documentation française <sup>20</sup>. Cette rupture se repère aussi dans l'enseignement de la langue, en opposition aux textes officiels de 1997 qui promouvaient la méthode inductive, ainsi on peut lire qu'« *au collège, on privilégie l'apprentissage de la grammaire de phrase.* »

Très généralement les séquences ont pour entrée une problématique de lecture (lecture d'une œuvre intégrale, groupement de textes, entrée typologique, narratologique...); l'écriture n'intervient que comme prolongement des activités de lecture, elle est très rarement première dans l'organisation des séquences. La seule exception, qui reste rare, est celle de la séquence fondée sur une pratique d'écriture longue.

La rédaction et la composition française canonique ont tendance à disparaître, au profit du devoir de fin de séquence. Si ce type de devoir est tout à fait justifié, il faut cependant aider les enseignants à prendre conscience qu'ils réduisent par cette pratique le nombre des exercices d'écriture dans l'année et donnent à ces devoirs une importance symbolique trop lourde : l'exercice d'écriture, qui fait le bilan d'une séquence, devient une sorte de composition à l'ancienne, alors que l'on cherche à rendre l'écriture familière aux élèves.

On constate parfois que l'écriture est totalement absente : il n'y a pas même de devoir d'évaluation de séquence, et le cahier de textes indique que les élèves rédigent au mois de mars leur troisième rédaction de l'année.

Une difficulté particulière : l'écriture pour soi. Interrogés sur les attentes des programmes, on constate que les professeurs connaissent assez bien la rubrique "Écriture pour autrui" à chaque niveau. Mais on doit particulièrement s'inquiéter de constater qu'ils ignorent souvent la rubrique "écriture pour soi". Or cette rubrique est détaillée pour chaque année : ♦ en sixième et en cinquième : rédaction de ce que l'on retient (d'un texte, d'un document, d'un ensemble, avec leurs références) ; mise au point d'une liste, d'un tableau ; écriture et réécriture d'un brouillon ; reformulation écrite d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même, entendu par lui) ♦ en quatrième : écriture et réécriture d'un brouillon (suite) ; prises de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale (initiation) ; mise en ordre des idées et des informations afin d'argumenter (initiation à l'élaboration d'un plan) ; résumé simple ♦ en troisième : prise de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale, et reprise de ces notes en vue d'une utilisation précise ; mise en ordre des idées et des informations ; écriture et réécriture du brouillon ; utilisation du traitement de textes.

L'ignorance assez générale de la rubrique "écriture pour soi" s'explique sans doute parce qu'elle fait mention d'écrits scolaires transversaux, alors que les professeurs retiennent d'abord des contenus purement disciplinaires. Reste le problème de l'apprentissage de ces pratiques d'écriture pour soi, qui concerne certes l'ensemble de l'équipe d'enseignants, mais particulièrement le professeur de français ».

Aussi, le programme de 2002 propose-t-il une certaine ouverture. « La rédaction et la composition française conservent toute leur importance, mais elles sont complétées par d'autres formes d'écriture : ♦ un nombre limité d'écrits courants comme la lettre et le compte rendu ; ♦ des écrits plus littéraires grâce auxquels les élèves peuvent découvrir, individuellement ou par groupes, le plaisir de l'écriture. Il s'agit d'écrire un bref roman, une courte pièce de théâtre, un conte ou une nouvelle, un recueil poétique. Tout en restant guidés par l'analyse des textes lus et étudiés auparavant, ces écrits permettent de développer l'imaginaire et de stimuler la création.

Lorsqu'on écrit, on relit et corrige son texte pour l'améliorer, le rendre plus cohérent, plus compréhensible. C'est une attitude que tous les élèves doivent avoir acquise à la fin du collège en corrigeant régulièrement leurs brouillons, en réécrivant plusieurs fois un même texte, en utilisant le traitement de texte.

Cet encouragement au traitement de texte qu'on retrouve dans les programmes précédents et qui devrait permettre un prise de recul par rapport à sa production ne suffit pas. Il aurait fallu aller plus loin et inciter à la socialisation des écrits des élèves. De nombreux articles parus dans *Les Actes de Lecture* ont souligné tout l'intérêt des circuits courts d'édition. Le programme de 2008 évoque bien la diffusion de certains écrits, mais, sans s'y attarder : « Toutes les formes d'écriture sont encouragées et valorisées par différents modes de diffusion, notamment



ceux qui sont liés aux technologies numériques, dont les apports possibles sont en la matière d'une grande richesse. » Les pratiques d'écriture restent donc essentiellement scolaires. En commentant les résultats d'une enquête AFL-INRP en 1986, Jean Foucambert constatait déjà qu'« au collège, on écrit pour apprendre à écrire : l'expérience à théoriser est définie par le sujet de rédaction et le destinataire se réduit au professeur qui l'a fourni ! Ce fonctionnement en circuit fermé débouche sur une non expérience de l'écriture qui retentit profondément sur la lecture car c'est aussi en anticipant sur la manière dont un lecteur va attribuer du sens à son texte que l'auteur prend conscience de ses propres stratégies de lecture et les fait évoluer. »<sup>21</sup> Alors, nous reposons la même question posée en mars 1986 dans cette revue : « **Pourquoi est-il si difficile de concevoir le collège comme un lieu de jaillissement d'écrits vers le milieu dans lequel il est immergé ?** »

**D'autres choix théoriques.** Il ne semble pas que les débats des années 70-80 sur l'écriture, nous pensons à Jack Goody<sup>22</sup>, bien sûr, mais aussi à Jean Ricardou<sup>23</sup>, aient influencé les concepteurs des programmes. Pourtant ces chercheurs soulignaient les errements de certaines conceptions traditionnelles de l'écriture qu'on retrouve à l'école. « *Écrire, dans cette façon de voir, comme le souligne Jean-François Halté, se résume à mettre par écrit, à coder de l'oral, sans différence, ce qui est simplement à dire. Pensée comme transcription d'un discours préalable, l'écriture devient le lieu de la représentation transparente du monde et de l'expression du sujet. Pratique de reproduction d'un "déjà là", l'écriture se satisfait aisément du triple apprentissage traditionnel : du moyen de dire graphiquement avec l'orthographe et la grammaire, du quoi dire et du mieux dire avec l'approche des textes et la fréquentation des œuvres. À cette conception dominante à l'école*<sup>24</sup> et

*dont se satisfait la théorie des processus rédactionnels, s'oppose celle de l'écriture comme production orientée au contraire vers la pensée à venir. Dans cette approche, la place et le rôle de la langue changent. Écrire, avant que cela ne devienne écrire quelque chose, c'est d'abord déployer une activité très particulière au moyen et au sein d'un matériau particulier : la langue comme code est défait et refait au cours du travail par "la langue", ainsi que la nomme J. Lacan, qui (et que) traverse le scripteur. »*<sup>25</sup> Les mots ne se bornent donc pas à exprimer la pensée mais la créent. De nombreux pédagogues ont saisi cette dimension de l'écriture et ont tenu compte qu'elle relève de l'apprentissage, pas de l'enseignement.

Ainsi, des articles dans des revues pédagogiques ont invité les enseignants à organiser des ateliers d'écriture, parfois encadrés par un auteur. Voici, par exemple, un conseil de Christian Poslaniec : « *Je leur parle d'une autre loi de l'écriture : ce que sait l'écrivain sur un personnage, une péripétie, un lieu, dépasse largement ce qu'il raconte dans son livre. Par exemple, même pour un personnage secondaire qui n'apparaît que deux ou trois fois et ne se manifeste qu'en échangeant des propos avec le héros, l'écrivain a très bien pu inventer une enfance, des passions, des désirs insatisfaits, des rêveries, voire des ancêtres, un lieu de vie, etc. Il n'en utilise qu'une toute partie dans ce qu'il est écrit, mais ce travail préalable contribue à la justesse des paroles ou des modes d'intervention de ce personnage. »*<sup>26</sup> Mais, est-ce suffisant pour changer le rapport à l'écriture des élèves si ce ne sont que des interventions ponctuelles ?

21. FOUCAMBERT Jean, 1986. *La lecture au collège*. Paris : AFL-INRP, pp.40-41 22. GOODY Jack, 1979. *La raison graphique*. Paris : Editions de Minuit 23. RICARDOU Jean, 1978, « Écrire en classe » dans *Pratiques* n°20. 1984, « Pluriel de l'écriture » dans TEM Texte En Main n°1 24. Ainsi, dans le programme de 2008 : « À partir d'une recherche d'idées, guidée par le professeur ou librement menée, l'élève peut effectuer une exploration du langage, de ses ressources et de ses contraintes. » 25. HALTÉ Jean-François, 1992. *La didactique du français*. Paris : PUF, Que sais-je ? p.105 26. POSLANIEC Christian, 1993. « Lecture et écriture ». In *Le récit d'enfance* (sous la dir. De Denise ESCARPIT et Bernadette POULOU). Paris : Editions du sorbier, pp.241-250, p.247

Dans une recension d'un ouvrage paru en 1999, *Écrire au collège, l'apport des ateliers d'écriture et les pratiques*,<sup>27</sup> Françoise Carraud<sup>28</sup> en rappelait les limites : « *L'écriture d'atelier n'est pas une technique pédagogique parmi d'autres, elle appelle un changement des attitudes et des instruments. Elle est une véritable transformation de l'enseignement du français, une révolution copernicienne. Les activités proposées ne sont pas que des jeux gratuits ou parallèles aux cours, elles suggèrent une réorganisation du cours autour de l'écriture car "le réemploi de techniques d'ateliers, tant qu'il reste partiel, risque d'en désamorcer l'effet novateur". Ce livre existe pour nous aider à mettre en œuvre cette difficile révolution tout en affirmant que c'est à l'enseignant de décider de son propre "champ du possible".* » Nous percevons la difficulté de la mise en œuvre de cette réorganisation, mais aussi son enjeu : transformer la classe en atelier de production d'écrits diffusés dans l'environnement immédiat du collège, ce qui pourrait modifier le regard que les élèves jettent sur cette matière, car ces conditions les aideraient à comprendre que l'outil qu'ils sont en train de s'approprier a un certain rapport avec le pouvoir. Ce qui motive !

## POUR CONCLURE

L'observation des pratiques pédagogiques induites par les textes officiels confirme le paradoxe souligné déjà par Antoine Prost (1992)<sup>29</sup> ou par Philippe Meirieu (1997)<sup>30</sup>, encore plus prégnant aujourd'hui. Par sa structure indifférenciée depuis la réforme de 1975, le collège se rapproche de l'école primaire. Une école primaire pour « grands » élèves mais où les classes sont faites par des professeurs du secondaire... avec des comportements pédagogiques du secondaire ! Ce qui se fait dans les pays qui nous précèdent dans les classements PISA devrait pourtant nous rassurer sur le

changement à opérer. Relire Freinet serait aussi utile. Pour réussir la massification scolaire, une autre pédagogie de l'écrit que celle réservée à des privilégiés reste à inventer. Nous avons vu que les textes officiels qui se sont succédés ont proposé quelques pistes intéressantes qu'il faudrait exploiter davantage. Comment oser aller plus loin ? L'Inspection générale nous souffle une direction. Le rapport de 2002 sur l'enseignement du français, déjà cité, évoquait un étonnement : « *Lorsqu'on discute avec des professeurs de collège sur l'enseignement qu'ils doivent donner, on constate que les réponses sont généralement axées sur des contenus, et des contenus souvent très techniques. Les professeurs font peu référence aux finalités, qui sont pourtant systématiquement développées en tête du programme de chaque classe.* » Pourquoi ne pas partir de ces finalités, et, en équipe pédagogique, les mettre en « musique » pour aider les élèves qui nous sont confiés à s'approprier l'écrit ? ●

Jean-Yves SÉRADIN

27. LECARME Philippe, MAS Marie, SWIALTY Fabienne. Lyon : CRDP 28. Dans *Les Cahiers pédagogiques* n°383 d'avril 2000 29. *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil 30. *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.

C'est là un problème de civilisation, mais pour moi, ma conviction profonde et constante est qu'il ne sera jamais possible de libérer la lecture, si d'un même mouvement, nous ne libérons pas l'écriture. (Roland BARTHES)