

## LECTURE AU COLLÈGE (SUITE)

### SILENCE, ON LIT !

Viviane BUHLER-BERVILLE

Le dossier «La lecture au collège» de notre numéro précédent ne comportait, volontairement, aucun témoignage, aucun compte rendu; ce type d'article étant réservé pour une rubrique que nous ouvrons ici et qui se prolongera dans les numéros à venir. Que nos lecteurs y voient une invite à relater des innovations dont ils sont les témoins ou les acteurs !

Pour l'heure, Viviane BUHLER-BERVILLE\* décrit une expérience visant à faire lire «des livres entiers» et signale les difficultés d'introduire la lecture silencieuse dans le cadre de l'enseignement du français. Quant à Bernard PIERRE, avec humour, il énumère les embarras créés par un PAE et la présence d'ELMO dans son collège de ROUILLAC (Charente).

\* Viviane BUHLER-BERVILLE est professeur de français et membre de l'Association Française des Enseignants de Français (A.F.E.F.) dont le bulletin Le Français aujourd'hui n°74 qui vient de paraître traite des savoirs et de leurs modes d'acquisition. (Le Français aujourd'hui. 101, boulevard Raspail. 75006 Paris.)

#### I. PRINCIPES DE LA DÉMARCHE.

Face à l'échec scolaire, et tout particulièrement à l'échec en lecture (les élèves qui "ne savent pas lire", les adultes "analphabètes fonctionnels" après dix ans de scolarité), les enseignants ne peuvent que s'interroger sur la pratique de la lecture en classe. S'interroger et non invoquer la fatalité ou le machiavélisme de la société - ce qui postule une part de liberté dans l'institution - mais analyser la situation, en mobilisant les "outils théoriques" que peuvent offrir les sciences humaines, particulièrement la psychologie de l'apprentissage, et, en ce qui concerne la lecture, les recherches en psycholinguistique, puis se fixer des objectifs, en fonction de la réalité (élèves, écoles, société), chercher des stratégies possibles, et après les avoir mises en œuvre, en évaluer l'efficacité - pour ajuster au mieux les activités.

Cette démarche, que L. Legrand a exposée de façon détaillée<sup>1</sup>, j'ai essayé de la mettre en œuvre le cadre d'un 3e cycle de sciences de l'éducation. Il n'est pas possible de rendre compte du cheminement, des essais et erreurs, des sinuosités inévitables dans toute pratique d'innovation. Je le précise pour bien faire entendre que je ne prétends pas avoir trouvé une formule magique, mais seulement tenté de parvenir à une certaine cohérence entre le dire et le faire (par l'observation des élèves entre autres) entre les objectifs visés et les stratégies mises en œuvre.

#### II. SITUATION DE LA LECTURE AU COLLÈGE.

Quelles qu'en soient les causes - dont une partie est sans doute à chercher hors de l'école - l'échec en lecture, dont personne ne conteste le poids dans l'échec scolaire et la vie sociale, ne peut être accepté et entériné par les enseignants : les jeux ne sont définitivement faits ni à 7 ans ni à 11. Mais on ne peut devenir lecteur qu'en lisant, or les mauvais lecteurs n'aiment pas lire...

<sup>1</sup> Louis LEGRAND, "L'analyse des situations de communication dans la classe de français", *Recherches pédagogiques*, n°100, 1979, Paris.

Les exercices de lecture rapide permettent d'améliorer la technique (élargissement du champ visuel, anticipation, etc.). Ce sont des moyens précieux pour améliorer la capacité de lire des élèves. Encore faut-il qu'ensuite - ou plutôt simultanément - ils pratiquent la lecture, pour que de lecteurs potentiels ils deviennent lecteurs réels, capables de lire assez longtemps pour dédramatiser le "livre entier", surmonter la répulsion (culpabilisante, et pourtant solide) si courante devant le grand nombre de pages que comporte un livre, qu'ils deviennent capables aussi de lire assez aisément pour y trouver du plaisir. Or le milieu familial n'est pas toujours favorable à la lecture : frères et sœurs, télévision, travaux ménagers; certains parents l'interdiraient même. Ce n'est donc pas perdre son temps que de pratiquer la lecture silencieuse en classe, c'est mettre tous les enfants en situation de lire.

Mais peut-on lire sans en avoir envie ? Si l'on admet que lire, c'est construire un sens en réponse à son questionnement, il est clair que l'élève ne peut lire sans désir, sans motivation. Deux pistes s'ouvrent ici : la première consiste à stimuler l'intérêt de tous les élèves d'une classe autour d'un même livre, par des activités multiples et attrayantes, dont la rencontre avec l'auteur et la transposition audio-visuelle constituent les plus spectaculaires. La seconde, au contraire (mais l'une des approches n'exclut nullement l'autre), part des centres d'intérêt de l'élève, et consiste à lui proposer une liberté de choix, parmi des livres variés, de difficulté graduée, afin qu'il trouve ce qu'il aura l'envie - et la capacité - de lire : certains arrivent en 6<sup>ème</sup> en ayant lu "**Les Trois Mousquetaires**" tandis que, pour d'autres, lire cinq lignes sur l'image d'un album constitue déjà un effort.

On vérifie quotidiennement qu'une forte motivation permet d'accéder à un texte relativement difficile (ainsi s'explique le succès de "**Cosette**", extrait des "**Misérables**", auprès des fillettes sentimentales, des romans sur le racisme comme "**La Terre des Autres**" auprès des garçons immigrés qui se reconnaissent dans leurs héros, ou des "**Souvenirs Entomo-logiques**" de FABRE auprès des passionnés de la nature; mais que de diversité dans ces intérêts !)

La connaissance du sujet, du référent au sens large, le vécu, les projections du lecteur participent de la compréhension de la lecture, notion mal connue qui relève en gros de la mémorisation et de l'interprétation par le lecteur du message lu, si l'on se fie aux méthodes d'évaluation les plus courantes, ou de la perception de la cohérence interne du texte qui permet l'anticipation, si l'on a recours au test de closure<sup>2</sup>.

La diversité des compétences, des motivations, la relation complexe entre ces facteurs rend difficile l'organisation d'activités de lecture collective satisfaisantes. L'utilisation des tests de lisibilité apporte un éclairage précieux sur les textes proposés aux élèves, mais leur application mécanique serait absurde, car ceux-ci ne peuvent tenir compte ni du vécu, ni de la motivation des lecteurs.

### III. LA SITUATION EXPÉRIMENTALE.

**L'objectif retenu** : faire franchir à tous les élèves l'obstacle du "livre entier".

**Les élèves concernés** : deux classes de 6<sup>ème</sup>, en tout 43 élèves, dont 32 de familles nombreuses (de 3 à 10 enfants), 23 ayant un an de retard ou plus, 13 de nationalité étrangère mais scolarisés en France (sauf un, arrivé deux ans auparavant), cela dans une banlieue ouvrière de Paris.

Au point de vue de la lecture : une bibliothèque municipale active et attrayante, en liaison avec l'école élémentaire du secteur, 23 y sont inscrits. Mais 21 seulement déclarent avoir lu un livre pendant les vacances, et 12 sont capables de citer un titre. Plusieurs osent avouer ne pas aimer lire, une vingtaine reconnaît ne jamais avoir lu un livre "entier".

<sup>2</sup> Georges HENRY, Comment mesurer la lisibilité, Nathan, Paris et Labor, Bruxelles.

La seconde année, pour vérifier si les résultats des observations réalisées dans ces classes ne dépendaient pas de la variable "le professeur", l'expérience a continué dans les classes des collègues qui ont bien voulu s'y prêter, avec assez peu de concertation pour que la situation soit à peu près naturelle.

**La variable dépendante retenue** : l'activité de lecture des élèves, telle qu'elle apparaît, grâce à l'observation réalisée par une psychologue qui note de minute en minute ce que demande le professeur, et ce que font trois élèves désignés à l'avance. On a choisi d'observer tantôt un échantillon stratifié, un "bon", un "moyen", un "faible", d'après les critères scolaires classiques, tantôt seulement des élèves en échec, ceux dont on parle au premier conseil de classe de l'année parce qu'ils perturbent la classe, qu'ils n'y participent pas du tout ou que leurs résultats sont désastreux, les "cas" comme on les désigne globalement. C'est d'eux que nous analyserons les comportements de lecteur, la comparaison entre les deux échantillons ayant permis de considérer qu'ils "fonctionnent" comme les autres, mais en accentuant certains comportements, ce qui permet de les considérer comme des révélateurs.

**Les situations de classe** (dans 6 classes de 6<sup>ème</sup>, avec 4 professeurs différents, soit en tout 26 séances de lecture) ont été volontairement contrastées :

a) Lecture suivie (avec dialogues à plusieurs le cas échéant) de textes supposés attrayants ("**Contes de la rue Broca**", de Pierre GRIPARI, "**Fantastique Maître Renard**" de Roald DAHL, "**Coumba du pays oublié des pluies**" de J. CERVON). Chaque professeur organise les séances selon son habitude, quelquefois les élèves ont eu à lire chez eux un chapitre, à répondre à des questions qu'il s'agit alors de corriger en classe. Le plus souvent, la lecture est entrecoupée de questions et d'explications. C'est la pratique la plus courante.

b) Lecture silencieuse de passages des mêmes ouvrages, les séances alternant au gré du professeur. Cette activité n'a été observée que dans trois classes ; elle ne semble habituelle que pour une minorité de professeurs. Cette activité présente a priori l'avantage de permettre le retour au groupe après l'activité individuelle des élèves.

c) Lecture silencieuse diversifiée, en classe ou en bibliothèque, à l'aide du matériel "**Croq'livres**", mis au point au Québec et édité en France par S.R.A. : 60 fascicules d'une vingtaine de pages, illustrés, classés en quatre niveaux de difficulté, extraits de livres très variés (depuis un album sur "**La vie des cow-boys**" à "**Enfance de Gorki**", en passant par "**Apprendre à jouer aux échecs**" et "**Émile et les détectives**").

Chaque fascicule présente un extrait des premiers chapitres, sous une présentation aérée, puis un Q.C.M. et des questions ouvertes invitant à anticiper, à imaginer la suite.

**Déroulement des séances** : les élèves choisissent un "livre", lisent, remplissent le Q.C.M., s'autocorrigent à l'aide du livret adéquat puis viennent annoncer au professeur leur score de réussite et leur opinion sur le livre. Des variantes peuvent être trouvées : rédaction d'un "journal de bord", tables rondes sur les livres, etc. En fin de séance, les élèves qui le souhaitent peuvent emprunter le livre "entier" si l'extrait leur en a donné envie. Ils en continueront la lecture chez eux ou lors de la séance suivante.

#### IV. ÉVALUATION QUALITATIVE.

La lecture orale est appréciée des élèves, beaucoup réclament les rôles de lecteurs; l'attention est très variable chez les auditeurs, selon le sujet du livre (l'implication par projection semblant déterminante pour certains, les "perturbateurs" surtout, dans une moindre mesure pour les "ascolaires". Les élèves "faibles" décrochent lorsque le référent leur est étranger ou que les

questions posées exigent des opérations plus difficiles que le simple rappel des informations entendues).

Quel que soit, par ailleurs, l'intérêt de ces séances au regard de multiples objectifs (pratique de l'oral, étude du vocabulaire, apprentissage réflexif de la langue, etc.), - et l'on sait combien il est difficile de délimiter les objectifs de l'enseignement du français - elles ne permettent certainement pas aux non-lecteurs de devenir lecteurs.

Par ailleurs, on constate que beaucoup de «bons» élèves ont déjà lu le livre entier une semaine après sa distribution (phénomène normal s'il est attrayant et accessible, mais cause de désintérêt lorsqu'ils ne sont qu'auditeurs, surtout lorsque les lecteurs sont un peu hésitants), tandis que les élèves en échec n'avaient que rarement leur livre (refus de l'école ? organisation personnelle peu adaptée ?).

**La lecture silencieuse** des textes suivis est attrayante lorsqu'elle a lieu immédiatement après la distribution des livres (précédée d'une présentation susceptible d'éveiller le désir de lire), mais apparaît ensuite comme une situation bâtarde : relecture peu motivante pour les uns, lecture parfois difficile pour les autres. Si les "**Contes de la rue Broca**" ont fait l'unanimité, il est apparu que "**Coumba du pays oublié des pluies**", pourtant roman contemporain écrit pour les enfants et primé par des spécialistes, était incompréhensible pour les plus faibles. L'année suivante, avant d'en commencer la lecture dans une autre classe équivalente, j'ai pratiqué un test de closure; les deux tiers de la classe ont eu un score inférieur à 30 %. Combien des romans (actuellement engrangés, pour remplacer les morceaux choisis, par des enseignants dynamiques dans les bibliothèques des collèges) sont-ils, comme celui-ci, inaccessibles aux élèves lorsque l'oralisation ne met pas le texte à leur portée ?

**La lecture diversifiée** est accueillie avec un plaisir particulier, peut-être en raison de la nouveauté de la situation et de l'autonomie qu'elle permet.

Le choix des livres prend un temps très variable, surtout au début : certains choisissent très vite, se plongent dans la lecture, tandis que d'autres hésitent, feuilletent, changent. Il arrive qu'un enfant vienne se confier : il n'a pas envie de lire, il a sur le cœur un drame actuel - en l'occurrence l'absence du père - il se confie pour la première fois, puis, soulagé, finit par accepter une lecture. Quand peut-on, en classe, écouter vraiment un élève ?

Dans l'ensemble la classe est très calme, chacun lit/vit à son rythme. Parmi les plus rapides, certains constatent de mauvais scores : lecture imprécise d'une question, ou texte mal retenu, mal compris. Le retour au texte, l'élucidation de ses erreurs que suppose l'autocorrection sont des exercices très formateurs. Les "réponses" peuvent être contestées : erreur matérielle, autre interprétation possible, "tout ce qui est imprimé n'est pas vrai", le jugement critique peut s'exercer, ce n'est pas si fréquent... Certains élèves en étaient au cinquième livret lorsque d'autres terminaient le premier. Mais presque tous se sont déclarés contents de leur choix : sur les 58 premiers, 50 se sont déclarés contents, 2 mécontents et 6 pas très contents, la satisfaction augmentant encore avec l'expérience du choix... et les conseils des copains.

Le passage au livre "entier" s'est effectué avec succès : 112 sorties de livres en deux mois, soit une moyenne de 3 par élève, avec un maximum de 9 et seulement 3 non-demandeurs, fillettes un peu en retrait du groupe, de niveau scolaire moyen, qui ont dit avoir déjà assez de livres à lire chez elles.

Aucun contrôle n'a été pratiqué sur la lecture effectuée hors de la classe, mais le nombre de livres empruntés à la bibliothèque de l'établissement pendant l'année scolaire a été presque le double de

celui des classes parallèles prises pour référence - comme l'a révélé l'étude avec la documentaliste des fiches individuelles des élèves.

**Les limites** : le choix est vite insuffisant, criticable comme tout matériel élaboré à l'extérieur. Au bout d'un trimestre, on est passé à une autre activité. La difficulté majeure réside en fait dans l'organisation de la communication, pour que la classe ne devienne pas une sous-bibliothèque.

## V. ÉVALUATION QUANTITATIVE : LES TEMPS DE LECTURE.

Sans entrer dans les détails, on a pu constater que :

- Pendant les séances de "lecture suivie et expliquée" la lecture à voix haute dure environ 20 mn, à raison de 2 mn en moyenne par élève, soit 10 "lecteurs" concernés. La lecture silencieuse est demandée de 0 à 4 mn, pour rechercher une information, répondre à des questions dictées ou écrites au tableau. Certains élèves, dont ceux choisis pour l'observation, ne relisent à peu près jamais, se fiant à leur mémoire, avec du reste un certain succès - à défaut de lire, ils écoutent...

- Pendant les séances de lecture silencieuse collective, on a observé que le professeur proposait un texte relativement court, lu par les élèves en 3 à 15 mn. Le temps de lecture moyen est donc peu important. La durée impartie pour cette lecture est de 10 mn en moyenne, les questions écrites occupant 20 mn environ, et leur "correction" orale le reste de la séance. On observe, outre la grande différence de la vitesse de lecture d'un enfant à l'autre, une grande irrégularité de comportement chez les élèves observés : Laurent, 13 ans, n'a pas son livre pendant la première séance sur les "**Contes de la rue Broca**". On lui en prête un; il ne lit pourtant qu'une minute : il est visiblement ailleurs. La semaine suivante, même situation; mais cette fois, il se prend au jeu : il lit 27 mn, il faut lui reprendre le livre après la sonnerie.

- En lecture silencieuse diversifiée, les temps de lecture sont nettement plus longs. Le plus souvent, ils varient de 20 à 35 mn pour nos «cas», sauf quand l'élève a mis très longtemps à fixer son choix, d'où 5 à 10 mn seulement de lecture, compensées en règle générale par des temps longs à la séance suivante.

On obtient fréquemment 40 à 50 mn d'activité soutenue, coupée de quelques temps de repos pour souffler un peu.

Il est clair que cette situation a permis d'atteindre, bien mieux que les précédentes, l'objectif fixé, surtout compte tenu de l'incitation à la lecture décrite ci-dessus.

## CONCLUSION

La lecture silencieuse était à peu près inconnue au collège il y a dix ans. Elle s'y développe actuellement sous des formes variées, encore trop souvent marginales (PAE lecture particulièrement). Les Instructions Officielles de 1985 recommandent de "*mettre l'élève le plus rapidement possible dans les conditions réelles de la lecture*" et pour une partie des classes de 6e et 5<sup>ème</sup> "*d'organiser un programme approprié d'entraînement à la lecture*". On peut donc espérer que la lecture silencieuse trouve bientôt place dans les activités régulières des collégiens.

Toutefois, ce développement de la "vraie lecture" ne se fait pas sans difficultés ni sans réticences, même de la part des professeurs prêts à faire des efforts pour s'adapter aux besoins des élèves et aux objectifs nouveaux du collège. Derrière les problèmes matériels, la crainte de "perdre du temps" si souvent invoqués, on perçoit l'angoisse que provoque, au fond, le passage d'une logique à une autre : d'un enseignement centré sur un contenu à transmettre, pratiqué suivant des règles connues, à des démarches nouvelles, centrées sur l'apprenant en train de construire ses compétences et ses connaissances. Révolution copernicienne en quelque sorte...