

LA LECTURE AU COLLÈGE DANS LES DISCIPLINES AUTRES QUE LE FRANÇAIS

Gérard CASTELLANI

Il n'existe pas un savoir-lire unique et omniscient dont la responsabilité incomberait au seul professeur de français. La spécificité de l'écrit de chaque discipline scientifique et - par voie de conséquence - scolaire, exige que les élèves accèdent à une diversité de lectures. "Tous professeurs de lecture", c'est ce dont est convaincu Gérard Castellani qui expose le contenu des ateliers aux stagiaires de l'IUFM d'Aix-Marseille.

Au collège, dans la plupart des disciplines, une part importante des échecs recensés chez les élèves provient de leur mauvaise maîtrise de la lecture. Cette carence se traduit au moins de deux manières. D'abord, ces collégiens sont incapables d'utiliser correctement les écrits qui servent de supports à l'acquisition des connaissances disciplinaires. Les manuels scolaires, cours écrits, documents pédagogiques ou revues auxquels on leur recommande de se reporter avant, pendant et après le "cours" - non seulement ne leur sont d'aucune utilité - mais sont surtout, le plus souvent pour eux, sources d'erreurs, de confusions, d'incompréhensions et d'une dépense d'énergie si peu rentable que leur intérêt pour une discipline est inversement proportionnel au volume des lectures auxquelles renvoie son professeur. Ainsi, paradoxalement (mais est-ce vraiment un paradoxe !) moins un enseignant recourt au cours magistral, plus il incite les élèves à découvrir questions et réponses, par eux-mêmes, à travers des documents, plus il met ces élèves en difficulté (à son corps défendant, évidemment !).

Ensuite, la plupart des contrôles de connaissances (des "évaluations" comme on dit aujourd'hui...) prennent la forme de réponses écrites à des questions écrites. Les contrôles les plus intelligents substituent même à la litanie des questions brèves appelant, chacune, une réponse précise, des textes relativement longs d'où l'élève est appelé à tirer une problématique dans une démarche qui le conduit plus à une réelle mobilisation des connaissances acquises qu'à leur simple régurgitation. En procédant ainsi, les professeurs qui croyaient bien faire (à juste titre, me semble-t-il) font reposer leurs contrôles non plus sur des questions brèves (donc vite lues) auxquelles l'élève sait ou ne sait pas répondre, mais sur de vrais textes, qu'il faut vraiment lire et pour lesquels il faut donc vraiment savoir lire. Celui qui échoue à des telles épreuves échoue-t-il par manque de travail, par défaut de connaissances, par absence d'assimilation de ces connaissances ou par inaptitude lexicale ?

Comme aucune épreuve du CAPES, dans aucune discipline, aujourd'hui comme hier - épreuve à laquelle il faudrait se préparer ce qui conduirait les IUFM à organiser une telle préparation - ne sanctionne l'aptitude des futurs professeurs à aider leurs futurs élèves à maîtriser les écrits scolaires dans leur discipline, on observe dans nos collèges, des pratiques "pédagogiques" dont tout individu bénéficiant d'un minimum d'informations sur l'acte de lecture comprend les raisons de l'inefficacité (voire de la nocivité..). On conseillera, par exemple, aux élèves en difficulté, de relire leur texte lentement, plusieurs fois "attentivement" (comment définit-on cet "attentivement" ?). Or, aucun des professeurs donnant ce conseil ne l'a jamais, lui-même mis en œuvre dans sa propre discipline. Tout au plus l'a-t-il pratiqué dans d'autres disciplines, celles dans lesquelles il a précisément acquis le moins de compétences.

Quelle expérience concluante ! En fait, tout enseignant possède l'expérience contraire à celle qui vient d'être décrite, C'est une première lecture rapide d'un texte de sa discipline qui lui permet d'en saisir l'essentiel, parce que chaque discipline produit des écrits (même scolaires) répondant à une tradition (plus qu'à des règles explicites) qui lui est propre. Certes, qu'il traite de mathématiques, de biologie ou d'histoire. Ce texte doit respecter la syntaxe et le lexique de la langue française .

Mais - quant à la syntaxe - il est des tournures familières au mathématicien que n'utilise pas le géographe. Mais - quant au vocabulaire - on sait que le même mot n'a pas la même signification dans deux disciplines différentes (le "volume" du plasticien est aussi différent de celui du mathématicien que "l'œuf" du géographe l'est de celui du biologiste). La fréquence (et l'importance relative) des verbes, des adverbes, des noms et des adjectifs diffère également d'une discipline à l'autre ! On comprendra alors combien peut être ridicule l'ultime recours d'un professeur qui adresse un élève "qui ne sait pas lire les énoncés de problèmes" à son collègue de français ! Si la fréquentation des romans, des poèmes, des essais et des pièces de théâtre favorisait la compréhension des mathématiques ou de la biologie, cela se saurait : tous les professeurs de lettres seraient aussi de merveilleux scientifiques. Les thèses de sciences physiques ne seraient-elles pas écrites en bon français ? Ce qui me semble donc certain, c'est que celui qui peut apporter l'aide la plus efficace à l'appropriation par les collégiens des écrits produits dans une disciplina donnée, ce doit être celui qui enseigne cette discipline.

Lire des mathématiques, c'est autant LIRE que se trouver impliqué dans une ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE. Ceci signifie que, s'il y a des compétences en lecture qui ressortissent d'une certaine universalité du champ de l'ensemble des écrits, il y a des entrées spécifiques dans le monde des écrits de chaque discipline. D'ailleurs, tout spécialiste est conscient d'utiliser un jargon propre à sa caste et débusque rapidement les néophytes à leurs faux-sens et à leurs idiotismes.

C'est la raison pour laquelle, depuis une dizaine d'années, je conduis des stages de formation continue pour les professeurs enseignant, en collège, une discipline autre que le français. C'est la raison pour laquelle je m'apprête à conduire, pour la troisième année, à l'IUFM d'Aix-Marseille des ateliers d'une durée de vingt-quatre heures destinés aux professeurs certifiés (et agrégés...) stagiaires de toutes les disciplines autres que le français. Cette exclusive vis-à-vis des collègues enseignant les lettres n'a pour objet que la sensibilisation des autres collègues à la question qui nous intéresse. Il est évident que la lecture des textes telle qu'elle est pratiquée dans la plupart des classes n'est pas plus satisfaisante que celle des textes géographiques ou mathématiques. Dès l'an prochain, je me propose donc, soit d'ouvrir un atelier spécifique aux enseignants de lettres (ce qui n'est pas satisfaisant dans la perspective de "brassages interdisciplinaires" qui est celle de l'IUFM d'Aix-Marseille dans le cadre des ateliers), soit de ne plus les écarter des ateliers actuellement proposés (mais ils risquent alors d'y devenir majoritaires, ce qui me ramènerait aux premiers stages que j'ai proposés à la NAFE et dont je garde un assez mauvais souvenir parce qu'ils amplifiaient l'image traditionnelle selon laquelle la lecture était bien l'affaire des professeurs de lettres...). La décision n'est donc pas simple à prendre, ce qui explique que je l'aie courageusement différée !

Pour l'heure, comment s'articulent les ateliers proposés aux stagiaires de l'IUFM ?

Il faut d'abord savoir que, selon les années, nos étudiants et stagiaires se voient proposer entre deux et trois cents ateliers optionnels. En deux ans, ils sont tenus d'en suivre trois. Ces ateliers sont conçus comme des compléments de formation personnelle, (théâtre, activités physiques

ou manuelles...) ou professionnelle (la voix, la conduite des groupes, etc.). En début d'année, chacun en choisit quatre ou cinq et peut en suivre un ou deux, dans la mesure des places disponibles. De plus, compte tenu de la diversité des situations personnelles (salariés, mères de famille, stagiaires en poste dans un collège reculé des Alpes ou gratifiés d'un emploi du temps difficile), plusieurs formules leur sont proposées : huit séances de trois heures à jour fixe mercredi ou samedi), six séances de quatre heures, quatre journées de six heures - étalées ou regroupées certaines le week-end ou pendant les petites vacances). Pour des raisons faciles à comprendre (à la lecture de ce qui va suivre), seule la première formule convient bien à l'atelier que je propose. Mais, si j'ai refusé d'offrir la formule des quatre journées groupées, il m'a bien fallu accepter aussi les autres formules. J'ai alors dû adapter la forme canonique mais n'en suis pas aussi satisfait. La première séance de trois heures est consacrée à la présentation des objectifs et du déroulement de l'atelier ainsi qu'aux modalités d'évaluation (quinze à trente minutes selon les cas), puis à un travail sur l'acte lexique à partir des diapositives AFL (adultes), complétées par les deux vidéos sur le même thème. En fin de séance est distribué aux participants un texte de quatre pages, intitulé **Tous professeurs de lecture**, que j'avais publié dans le numéro hors série **Le Collège - enjeux - affrontements - projets** de la revue des CEMEA **Vers l'Éducation Nouvelle**. Cet article résume la problématique de l'atelier et indique clairement la responsabilité de chaque enseignant de collège dans le domaine de la compétence lexique de ses élèves. Il sensibilise à la séance suivante et la prépare.

Au début de la deuxième séance, un échange porte sur les acquis de la première séance et inventorie les questions posées par la lecture de l'article **Tous professeurs de lecture**. La richesse de la discussion et la précision de l'inventaire varient beaucoup d'un groupe à l'autre. C'est pourquoi un second texte est alors distribué. Il s'agit d'un autre article, celui-ci de onze pages : **Qui doit améliorer les performances des collégiens en lecture ?** que François Richaudeau m'avait demandé pour le n°89 de la revue **Communication et langage** (3^{ème} trimestre 1991). Développant l'article précédent, celui-ci cite plusieurs résultats de recherche dont les textes sont ensuite étudiés par petits groupes disciplinaires.

Il s'agit, notamment de :

- l'article de Claire Wasserer et François Boule : **La lecture des énoncés mathématiques**, publié, en 1986, dans la revue **GRAND N** de l'IREM de Grenoble et repris dans **Voies-Livres** n°4 (Livre-pensée 13, Quai Jaÿr 69009 Lyon) en décembre 1987,
- l'article d'Y. Ginsburger-Vogel : **Lire en classe de sciences - quels problèmes ?** publié dans le n°25 (mars 1989) des **AL**.
- deux comptes-rendus d'atelier que j'avais conduits au cours de deux colloques inter-IREM (Rouen, 1988 et Bordeaux, 1989) et publiés dans les actes de ces XV et XVI^{ème} colloques.

Avant l'étude de ces textes qui, dans un premier temps, ne sont que cités, l'information donnée en première séance est complétée par la communication et le commentaire du tableau que François Richaudeau avait présenté à l'appui de son exposé **En quoi les stratégies de lecture font-elles évoluer les caractéristiques de l'écrit ?** au Colloque organisé par l'AFL le 25 février 1980. Ce tableau montre clairement que les stratégies de lecture diffèrent et d'un type d'écrit à un autre et selon les intentions (le projet ?) du lecteur.

Alors sont proposés à l'étude des petits groupes de stagiaires constitués par discipline les articles et comptes-rendus cités ci-dessus et, pour les disciplines ne disposant pas de tels articles, des travaux réalisés par les stagiaires d'ateliers antérieurs (c'est le cas, notamment, en histoire-géographie et en sciences physiques, disciplines dans lesquelles un bon corpus a ainsi

été constitué).

Au début de la troisième séance, les objectifs de l'atelier et les modalités d'évaluation sont précisés : les stagiaires, seuls ou par petits groupes disciplinaires, vont choisir de travailler sur l'une des difficultés rencontrées par les collégiens pour rapprocher un type d'écrit scolaire lié à l'étude de leur discipline au collège (de préférence en (6^{ème}-5^{ème}). Comme, en général, les spécialistes d'une discipline ne sont pas conscients des difficultés des élèves (eux-mêmes ne les ayant pas rencontrées... ou en ayant facilement triomphé), un moment important est consacré à une mise en commun des réactions des petits groupes à la lecture des documents qui leur ont été soumis. À l'occasion de ces échanges, les collègues des autres spécialités posent des questions parfois naïves qui conduisent chacun à la prise de conscience de la relativité du statut des évidences. C'est dans une deuxième partie de la séance que chaque groupe (ou individu) va établir, avec mon aide, un projet. Ce projet doit comprendre : l'énoncé d'une difficulté constatée en classe, une procédure de remédiation (exercices de contrôle suivi d'exercices permettant à l'élève de cerner la difficulté puis de la vaincre) ou mieux une procédure de prévention (techniques d'aide à l'approche et à la maîtrise de certains écrits avant que l'élève ne s'y confronte ; ainsi, par exemple, en mathématiques, avant d'étudier un nouveau théorème, n'est-il pas utile, de temps à autre, de réinventer les critères d'appartenance aux différentes catégories d'écrits que sont le théorème, la définition, le postulat, etc. ?).

Les quatre séances suivantes sont à organisation variable, selon les stagiaires. Pendant ces douze heures, je suis à leur disposition en libre-service. Ils peuvent venir me consulter ou non, avec ou sans rendez-vous. Mais ils doivent surtout préciser ce qu'ils vont proposer aux élèves, l'expérimenter dans des classes (l'intérêt d'être plusieurs est évidemment de présenter, par exemple, les mêmes exercices dans des classes différentes et de procéder à l'analyse et à l'exploitation en commun des résultats) et rédiger un compte-rendu qu'ils présenteront oralement à l'ensemble des participants de l'atelier - ce qui constitue la validation de leur travail. Il y a d'abord une banale carence de formation à la recherche chez la plupart des stagiaires. J'ai aussi constaté (ce que j'ignorais) que la maîtrise - diplôme pourtant obtenu à BAC+4 - s'acquiert dans un certain nombre de disciplines universitaires (scientifiques en particulier) sans que leur titulaire ait eu à rédiger le moindre compte-rendu de recherche. Si je veux obtenir un travail utilisable par d'autres collègues (et c'est précisément l'un des objectifs que je poursuis dans ces ateliers), je suis contraint d'expliquer aux stagiaires ce qu'est la méthodologie d'une recherche (hypothèses, techniques mises en oeuvre, vérification, rédaction), dont beaucoup découvrent ici jusqu'à l'existence ! La deuxième difficulté n'est pas liée à une carence, bien au contraire ! Dès qu'ils sont lancés dans leur travail, beaucoup de stagiaires semblent "oublier" leur objectif ; aider les collégiens à mieux s'approprier les écrits scolaires dans la discipline. Ainsi, un physicien qui met au point une série d'exercices destinés à faciliter le passage de chacun des trois codes en usage dans sa science vers les deux autres (il s'agit du schéma de montage, de la formulation mathématique et de la description textuelle), peut brusquement, abandonner sa consigne au profit d'une exigence accrue sur la maîtrise proprement scientifique du phénomène décrit. Il supporte alors d'autant moins que j'essaie de le recentrer sur l'écrit qu'il a parfois le sentiment de capituler sur les contenus de l'enseignement qu'il est chargé de donner. Le problème est d'autant moins soluble que son IPR et son maître de stage ne cessent de le persuader que son devoir est de bien enseigner alors que ce qu'on exige, en fait, de lui c'est que ses élèves apprennent correctement.

Pour mettre un terme à ce propos, je me permets de suggérer à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale dont nous ne pouvons qu'approuver le souci d'améliorer les

performances des collégiens dans le domaine de la lecture, de favoriser la diffusion des résultats des travaux de ces ateliers que j'espère publier l'an prochain et d'accroître la formation des futurs professeurs (quasiment nulle aujourd'hui) de toutes les disciplines pour qu'ils apportent, dans ce même domaine, une aide efficace à leurs élèves, plutôt que de lancer les Inspecteurs Généraux dans cette quête du Graal mythique du millénaire finissant que serait "la meilleure méthode d'apprentissage de la lecture."

Gérard CASTELLANI