

Lectures obligatoires en première secondaire Programmes officiels et pratiques enseignantes¹

Valérie Baesch

Où l'on apprend que si nos enseignants ont su anticiper quelques instructions officielles du nouveau programme de 2001, il leur restera encore toutefois pas mal d'efforts à faire pour rencontrer toutes ses exigences.

En 1991, à l'initiative de l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire, une étude sur le niveau de compréhension en lecture d'élèves âgés de neuf ans et de quatorze ans a été organisée en Communauté française de Belgique.

Les résultats obtenus ont soulevé de nombreuses inquiétudes sur les compétences de ces élèves, particulièrement au niveau de l'enseignement secondaire où l'on constate un niveau de performance largement inférieur aux scores obtenus par d'autres pays industrialisés, ainsi qu'un déficit de bons et de très bons lecteurs (D.Lafontaine,1996).

Depuis, différentes enquêtes nationales, ainsi que la toute récente étude de l'OCDE, sont venues confirmer les difficultés en lecture éprouvées par les adolescents francophones de notre pays.

Ces différentes recherches ont mobilisé le monde éducatif sur la nécessité de promouvoir davantage l'enseignement de la lecture sur l'ensemble de la scolarité.

Le présent article reprend les conclusions mises en évidence dans le cadre d'un mémoire où nous avons cherché d'une part à identifier les pratiques valorisées par les enseignants pour promouvoir la lecture d'œuvres complètes au sein des classes de première secondaire de l'enseignement de la Communauté française de Belgique. D'autre part, celles-ci ont été confrontées aux programmes de 1990 et de 2001.

Quels sont les lieux de rencontre ou de rupture entre le curriculum visé et les pratiques ? Dans quelle mesure les réflexions conduites durant ces dix dernières années ont-elles été prises en compte par les enseignants et par les responsables en matière de politique de l'éducation ?

1. Les discours officiels

Parce qu'ils définissent les finalités du système éducatif, les objectifs à atteindre, les orientations méthodologiques à promouvoir, le champ disciplinaire, ces discours délimitent de grandes orientations, des lignes de force susceptibles de guider les praticiens au quotidien. Les programmes tiennent ici une position centrale. Comme l'ont précisé A-M. Drieu, G. Druart et E. Renard (1995 : 10) *"à distance des pratiques, ces textes viennent dire, sous une forme syncrétique qui gomme les différences, "l'horizon consensuel de référence", autour duquel les responsables pensent pouvoir rassembler les enseignants et orienter leurs façons de faire, en fonction des circonstances et des besoins de tous ordres qu'ils perçoivent à un moment déterminé"*.

Ces discours correspondent au curriculum officiel, explicite, défini par les autorités pédagogiques et formulé le plus souvent sous une forme prescriptive. Mais, un écart existe souvent entre ces intentions et la situation réelle. On parle à propos de cette dernière de curriculum implanté qui résulte de *"la manière dont les utilisateurs se sont appropriés le curriculum officiel et dont ils l'ont mis en œuvre"* (C. Strauven, 1998 :11)

¹ Cet article est paru dans la revue *Caractères*, de l'Association Belge pour la Lecture, n°7, mars 2002, pp. 17-28.

Dès lors, si l'étude de ces documents ne permet pas à elle seule de décrire comment l'enseignement de la lecture est conduit au sein des classes, elle constitue cependant une source d'informations pouvant contribuer à la construction d'un cadre, d'une grille d'analyse pour notre réflexion, pour l'étude des pratiques d'enseignement.

Parmi ces discours officiels, les programmes de français du premier degré de l'enseignement secondaire de la Communauté française de 1990 et de 2001 occupent une position centrale. Nous nous centrons ici sur une analyse synthétique des recommandations officielles pour l'enseignement de la lecture.

◆ *Le programme de français du premier degré de l'enseignement secondaire en Communauté française de 1990*

Ce programme (désigné désormais comme " PF 1990 ") reconnaît la faiblesse des performances en lecture des élèves concernés par ce cycle, *" beaucoup d'élèves du premier degré ne sont pas encore de 'vrais' lecteurs "*. (PF 1990 : 6) Il convient de s'interroger sur les exigences, les caractéristiques considérées comme nécessaires à l'atteinte de ce statut.

D'une part, on insiste sur la nécessité que les élèves puissent posséder les compétences de base en lecture. Or, chez certains, celles-ci ne sont pas maîtrisées : *" ils accomplissent l'acte de lire avec une lenteur et une difficulté telles que, non seulement elles hypothèquent le plaisir de lire, mais encore elles font obstacle à la saisie du sens "*. (PF 1990 : 6) D'autre part, une liste de huit objectifs communs aux différents genres de textes est proposée. Nous y retrouvons des stratégies essentielles à la lecture dont certaines renvoient à des compétences " techniques " comme la fixation oculaire, l'absence de subvocalisation, la mémorisation immédiate d'une *séquence significative d'une vingtaine de mots...* Par ailleurs, quelques objectifs se réfèrent à des stratégies mises en œuvre dans une lecture experte, l'anticipation, et à des connaissances textuelles, les intentions de l'auteur, le vocabulaire spécifique du métalangage... Ces éléments montrent que la priorité de ce programme réside dans un apprentissage continué de la lecture où le savoir-lire se définit par la capacité de *" produire du sens à partir d'un texte "*.

Ce programme insiste par ailleurs sur la nécessité de travailler au départ de textes variés. Le critère de classification utilisé ici ne répond pas à une distinction littéraire vs non littéraire mais, à une sélection d'ordre *" générique-typologique "*. (M. Kanvat et M. Montballin, 1998-1999)

Nous trouvons :

- Les textes narratifs
- Les textes poétiques
- Les textes injonctifs, informatifs et persuasifs

Chacune de ces rubriques est ensuite déclinée en un ensemble d'objectifs à atteindre, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être à finaliser. Ceux-ci se centrent sur la maîtrise des caractéristiques fondamentales, spécifiques, aux différents types et genres de textes à aborder avec les élèves. Par exemple, pour les textes narratifs, des objectifs concernent la maîtrise des *" constituants de base d'un récit "*, du schéma actanciel, l'analyse d'une description, des caractéristiques propres à chaque personnage, aux lieux des actions, l'analyse de l'énonciation...

Au-delà de la formulation de ces objectifs, aucune indication relative au " corpus " de textes à lire n'est communiquée aux enseignants. Les termes " livre ", " littérature ", " littérature de jeunesse " sont absents de ce document.

La lecture de ce programme confirme les limites mises en avant par C. Simard (1997 : 66) pour qui les programmes fondés sur cette classification en quatre savoir-faire, écrire-parler-lire-écouter, se centrent davantage sur *“ les capacités à acquérir pour le maniement de la langue ”* que sur l’enseignement de la littérature. Celle-ci *“ n’est pas explicitement reconnue ; elle ne se trouve qu’indirectement rattachée aux activités de lecture et d’écriture ”*.

♦ *Le programme de français du premier degré de l’enseignement secondaire en Communauté française de 2001*

Le programme de français de 2001 (désormais PF 2001) se structure également autour des quatre compétences de base associées à l’activité de communication : Écrire – Lire – Parler – Écouter. Mais la rubrique consacrée à la lecture se distingue tant par son contenu que par son organisation de celle proposée dans le programme de 1990. Elle comprend deux sections distinctes.

La première souligne l’importance du développement des compétences en lecture et trace le profil du lecteur visé par la formation. Elle définit les grandes orientations de ce cours, les objectifs et les recommandations à promouvoir dans l’enseignement de la lecture. La seconde représente une innovation pour ce premier degré. Intitulée *“Sensibilisation à la culture littéraire et artistique”*, cette partie reprend non seulement les différents types de textes à privilégier, mais une réflexion et des pistes d’interventions possibles pour inciter les élèves à lire.

D’emblée, il semble que les conclusions alarmantes sur le niveau de performance des élèves en lecture issues de la recherche en éducation ont été prises en considération. Ainsi, si les différentes enquêtes menées sur ce sujet ne sont pas explicitement citées - on ne se réfère *“qu’à l’état actuel des choses”* - on insiste sur les enjeux scolaires impliqués par la maîtrise des compétences langagières. La promotion du savoir-lire dans les classes apparaît comme essentielle : *“le développement des compétences en lecture doit faire l’objet d’une préoccupation prioritaire et constante. (...) Les problèmes liés à la compréhension en lecture de bon nombre d’élèves constituent un obstacle à tout progrès significatif des apprentissages.”* (PF 2001 : 7).

Ces intentions ne font que renforcer un constat déjà posé dans le programme de français de 1990. Si ce dernier présente une situation où les élèves du premier degré ne sont pas encore considérés comme de *“vrais lecteurs”*, le discours actuel affirme qu’un certain nombre d’élèves peuvent être qualifiés de *“mauvais lecteurs”*. Pour décrire ces profils, on se réfère à la faiblesse de ces élèves dans la maîtrise des composantes essentielles de la lecture, dont par exemple la vitesse, à leur incapacité à dépasser le *“stade du déchiffrement”*. Ces lacunes exercent une influence négative sur la compréhension en lecture, sur l’attitude du lecteur.

Face à cette situation, le programme de français (PF 2001 : 7) se donne pour objectif prioritaire *“de former des lecteurs actifs, autonomes et critiques, capables de produire du sens dans une interaction constante avec le texte.”*

Sous-jacente à cette affirmation on perçoit la volonté de considérer les théories récentes sur la compréhension et les stratégies sous-jacentes à une lecture *“experte”*.

D’une part, nous y trouvons la nécessité d’envisager l’activité de lecture au départ d’un projet personnel, d’une situation de communication. Dès lors, les intentions du lecteur, les caractéristiques du texte se voient subordonnés à l’exigence de compréhension. Ainsi, *“les typologies et procédés spécifiques sont toujours considérés comme des moyens d’accéder à une*

meilleure compréhension ou interprétation, jamais comme une fin en soi ni comme une matière à enseigner. " (PF 2001 : 8).

D'autre part, une démarche de questionnement du texte sera privilégiée.

Elle contribuera à la maîtrise d'une compétence essentielle : *"le développement de la capacité d'inférence"*. Le programme souligne la faible mobilisation de cette dernière au sein des classes.

L'utilisation du questionnement, *"sans texte"*, sera sollicitée pour entraîner les élèves à percevoir *"la compréhension globale du texte, en faisant bien émerger l'essentiel du message"* (PF 2001 : 8). Ce programme suggère également d'impliquer des élèves dans la réalisation de processus d'anticipation - émission d'hypothèses, validation - dans la mobilisation de leurs propres connaissances...

De plus, en amenant les élèves à justifier leur compréhension du texte, à confronter leurs points de vue, l'enseignant implique les élèves dans la prise en compte et l'analyse des processus de métacognition en œuvre dans la lecture. Comme le précise ce programme, *"par la confrontation, au sein de la classe, de différentes justifications, on aura ainsi l'occasion d'observer, d'analyser et de rectifier ensemble les processus de raisonnement qui règlent la compréhension, en découvrant comment on fait pour résoudre telle ou telle question, en repérant les sources d'erreurs."* (PF 2001 : 8)

L'activité de lecture est ainsi envisagée dans une dimension sociale. Mais au-delà de la discussion et de la confrontation, une visée *"coopérative"* est poursuivie ici.

"Au sein de la classe, grâce aux échanges à propos des lectures collectives et individuelles, les compétences déjà acquises des uns pourront être exploitées pour provoquer des déclics chez les autres, moins bons lecteurs" (PF 2001 : 7).

Tout comme pour le programme de français du premier degré de 1990, ce document insiste sur la complémentarité essentielle entre les activités de lecture et d'écriture : *"on lit également pour mieux écrire"*. Par l'analyse et l'observation du texte, par l'étude de ses caractéristiques, l'élève pourra s'engager dans un projet d'écriture. (Programme de français du premier degré, 2001 : 8). Réciproquement, le recours à une production écrite constitue un élément important au développement des compétences en lecture. Sur ce point, ce nouveau programme précise les *"traces devant figurer dans le cahier"*. L'essentiel réside dans l'opportunité pour les élèves de *"manifester personnellement leur compréhension collective"*. (PF 2001 : 8)

Concernant le corpus de textes à lire, nous retrouvons ici le critère *"générique-typologique"* (M. Kanvat et M. Montballin, 1998-1999). Toutefois les récits fictionnels occuperont une place centrale au sein des classes de français.

La seconde partie de ce programme s'intitule en effet *"Sensibilisation à la culture littéraire et artistique"* (PF 2001 : 10).

Quatre points structurent cette rubrique. Nous y trouvons :

- Le récit de fiction
- L'univers poétique
- Le spectacle théâtral et le cinéma
- Les visites culturelles

Parmi les différents genres de textes à aborder en classe, le récit de fiction occupe une position privilégiée. Ses caractéristiques lui attribuent une fonction *"initiatrice"* facilitant la

rencontre entre l'élève et le champ littéraire. Ainsi, comme le souligne ce programme : *"La lecture de récits de fiction est importante parce qu'elle constitue une porte ouverte idéale vers l'accès à la littérature."* (PF 2001 : 10).

L'une des finalités de cet enseignement réside dans la volonté de développer chez les élèves des attitudes favorables à l'égard de la lecture, de susciter l'émergence d'un comportement de lecteur, d'un "habitus".

Pour guider la sélection des livres, des indications nous sont communiquées. Il s'agira par exemple de *"privilégier des récits à la portée des jeunes de cet âge"*, *"de rencontrer leurs préoccupations et leurs intérêts"*, d'aborder des genres différents... Au-delà de ces considérations générales, nous trouvons explicitement un "seuil de lecture" annuel : cinq ou six livres au minimum par an. Si ces derniers sont issus essentiellement de la littérature de jeunesse, les auteurs *"plus classiques"* mais toujours contemporains, ne sont pas négligés. Tous doivent répondre à un critère de qualité. Nous constatons que si ce programme pose cette exigence, peu d'indications sont communiquées aux enseignants pour réaliser l'évaluation de l'œuvre. Si l'ouverture de la classe de français à la littérature de jeunesse peut représenter un élément commun avec la situation française, la sensibilisation des élèves au patrimoine culturel, aux textes fondateurs ne représente pas ici un objectif de l'enseignement de la lecture. L'essentiel se situe bien dans la nécessaire mise en place de stratégies pouvant encourager les élèves à s'engager dans cette discipline, dans l'acte de lire. L'une des innovations de ce programme réside dans l'utilisation des "NTIC". Les enseignants sont invités à consulter la base de données "Livres" présentées sur le site officiel de l'enseignement du français. Ce dernier, dans sa page d'accueil réaffirme sa complémentarité et sa contribution essentielle à ce programme. *"Cette base de données Livres, par ses objectifs, son mode de recherche et la pluralité de ses apports, constitue à coup sûr un jalon indispensable au travail de lecture dans les classes de l'enseignement fondamental et secondaire."* En respectant les caractéristiques spécifiques de ces moyens de communication, ce site se veut interactif en invitant les praticiens, les élèves à collaborer à la rédaction des "fiches de lecture", *"au résumé apéritif"* ou à la critique de l'œuvre. Dans cette perspective, le libre arbitre des professeurs est respecté et affirmé, ses choix pédagogiques sont reconnus. *"Chaque enseignant exerce en effet in fine la responsabilité de pouvoir apprécier si l'écrit mentionné est adapté à l'élève, à la classe ou à son propre projet pédagogique"*.

Le programme présente une liste non exhaustive d'activités de lecture organisées au départ d'œuvres complètes. Parmi celles-ci, la majorité se rapporte au contexte coopératif mis en avant précédemment. Par exemple, la participation à des discussions interclasses via internet, des défis lectures, ... La présentation des lectures, sous une forme collective ou individuelle, la rencontre de personnes ressources, sont autant de possibilités d'instaurer au sein des classes des moments d'échange autour du livre. De plus, la sensibilisation des élèves aux caractéristiques spécifiques des différents genres de textes est sollicitée. (PF 2001 : 11)

Ces dispositifs pédagogiques sont autant de moyens de garantir l'accès au livre, à sa compréhension pour les élèves en situation difficile, ils devraient leur permettre *"d'entrer plus facilement dans l'univers de l'histoire et les rendre capables de finaliser la lecture d'un roman complet"*. (PF 2001 : 11)

La question du "comment?" se pose également dans la découverte de l'univers poétique. L'essentiel se situe ici dans la sollicitation de l'imaginaire, de la créativité. L'approche de ce genre valorisera l'émotion avant la lecture "technique". Une dimension "ludique" apparaît dans ces propos, il s'agit de jouer avec la langue, les sons. Comme pour le récit, il importe de valoriser *"l'expression"*, *"le développement de la personnalité"* des élèves.

En préalable à toute activité de lecture, le comportement de l'enseignant en tant que lecteur joue un rôle déterminant. Au-delà du rôle de "modèle", l'intérêt qu'il porte aux lectures de ses élèves, l'attention accordée à leurs connaissances culturelles et littéraires, sont autant d'éléments susceptibles de contribuer à développer le plaisir de lire.

Par ailleurs, il semble essentiel de proposer aux élèves des projets de lecture significatifs et de susciter la mobilisation de processus visant la construction du sens du texte, sa compréhension, par l'utilisation et la réalisation de stratégies de lecture expertes dont par exemple, la capacité d'inférence, la prise en compte de l'intention de lecture et du type de texte à aborder, l'implication dans une démarche de questionnement, d'anticipation ... Pour ce faire, l'aménagement d'un dispositif pédagogique suscitant une confrontation entre les élèves, l'émergence d'interactions, la mise en place d'un travail coopératif constitue un soutien au développement de ces compétences pour tous les élèves.

Face à ces intentions, nous nous sommes interrogés sur la façon dont les enseignants envisagent l'enseignement de la lecture au sein de leurs classes. Les avancées du discours de 2001 représentent-elles une innovation pédagogique ou au contraire ne font-elles que confirmer la réflexion et les pratiques des professeurs ?

1. L'enquête

Quarante enseignants, issus d'établissements de la Communauté française de la province de Liège, ont participé à l'enquête. Ils possèdent tous le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur. L'âge moyen de l'échantillon est de 43,4 ans.

1^{er} volet : les conceptions des enseignants sur la lecture

Nous nous contenterons ici d'analyser les réponses données à la question sur **les conditions privilégiées par les enseignants pour devenir un " bon lecteur "**.

Le classement est établi au départ du mode obtenu pour chaque énoncé et d'une analyse de la répartition des réponses des enseignants.

<i>Classement</i>	<i>Conditions</i>	<i>Nb enseignants</i>	<i>% Omis.</i>
1	Choisir librement un livre	36	10
2	Etre encouragé, sollicité par des pairs	37	7,5
3	Etre encouragé, sollicité par l'adulte	37	7,5
4	Avoir de bons modèles	32	20
5	Etre placé dans un contexte favorable	36	10
6	Etre capable de se concentrer	35	12,5
7	Vouloir apprendre dans différents domaines	35	12,5
8	Lire un nombre important de livres de façon régulière	34	15

9	Faire passer la lecture avant d'autres loisirs	31	22.5
10	Avoir le temps voulu	34	15
11	Faire preuve d'imagination	36	10

Choisir librement un livre, être encouragé ou sollicité par des pairs ou un adulte sont les trois conditions le plus souvent privilégiées par les enseignants interrogés. Au moins 40 % d'entre eux les ont placées aux trois premiers rangs.

Les deuxième et troisième conditions présentent les taux d'omission les plus faibles (7.5%). Cet élément peut être un indice de l'importance accordée par les enseignants à ces critères.

Faire preuve d'imagination et avoir le temps obtiennent les scores les plus faibles et se trouvent en fin de classement. Plus de 50 % des enseignants les placent dans les cinq derniers rangs dont plus de 20 % aux rangs 10 et 11.

Une activité de lecture régulière n'apparaît pas comme une condition essentielle dans ces résultats. Ainsi, *lire un nombre important de livres de façon régulière et faire passer la lecture avant d'autres loisirs* occupent les huitième et neuvième positions. Seuls deux enseignants (5%) accordent plus d'importance à l'activité de lecture en plaçant cette condition aux rangs 1 et 2.

Les différentes conditions relatives à des facteurs relevant davantage de caractéristiques individuelles du lecteur, comme sa motivation à vouloir apprendre, ses capacités de concentration ou à faire preuve d'imagination ne représentent pas pour les enseignants interrogés des éléments significatifs. De plus, les taux d'omission pour ces propositions sont élevés.

La présence d'autrui, la mise en place d'un dispositif facilitant les interactions sociales, un climat coopératif, représentent une condition majeure au développement des compétences en lecture. De même, l'aménagement d'un contexte favorable et la possibilité de choisir ses lectures constituent deux éléments susceptibles de contribuer positivement au développement de ces compétences.

Si les enseignants semblent privilégier ici des "modes d'intervention" comme conditions d'accès à l'expertise en lecture, la présence et la confrontation de modèles ne sont pas perçus comme des facteurs déterminants.

L'un des résultats les plus surprenants réside dans la place accordée par les enseignants interrogés à la lecture. Celle-ci ne s'impose pas comme une condition essentielle, comme une nécessité.

2^e volet : les pratiques des enseignants

Face à ces résultats, deux questions se posent.

D'une part, quelles conditions seront réellement mobilisées par les enseignants au sein des classes ? Nous pouvons poser comme hypothèse que les interactions sociales, sous une forme collective ou groupale, seront privilégiées lors des activités de lecture.

D'autre part, si, pour les enseignants, l'acte de lire ne semble pas représenter un facteur décisif pour le développement des compétences en lecture, quelles sont les implications de cette conception dans les classes de français en première secondaire ? Quelles sont notamment les exigences des enseignants face à la lecture d'œuvres complètes ?

- **Les enseignants font-ils lire les élèves en première année ?¹**

Si la majorité des enseignants interrogés semblent encourager la lecture d'œuvres complètes au sein de leurs classes, huit d'entre eux (25%) affirment n'imposer aucune lecture aux élèves de première secondaire.

Concernant le nombre de lectures à promouvoir en classe, 20 % des estimations se situent sous le seuil des recommandations formulées dans le tout nouveau programme de français (PF 2001 : 10). Celui-ci précise que *“la lecture personnelle de récits plus ou moins longs (nouvelles ou romans) sera exigée (cinq ou six minimum par an, empruntés si possible, à des genres différents...)”*.

Enfin, en classe, la plupart des enseignants (80%) organisent au maximum une fois par mois une activité de lecture au départ d'œuvres complètes.

Suite à ces premiers constats, tentons de cerner davantage les activités de lecture organisées par les enseignants au départ d'œuvres complètes au sein de ces classes de première année du secondaire.

- **Les activités de lecture organisées par les enseignants au départ d'œuvres complètes²**

L'essentiel des activités conduites par les enseignants consiste dans la réalisation de questionnaires portant de façon prioritaire sur le contenu littéral du livre, puis dans un second temps sur son contenu inférentiel.

Cet élément se voit renforcé par l'analyse des sept séquences de leçons qui nous ont été communiquées par les enseignants. **Parmi celles-ci, six portent davantage sur une exploitation de la lecture à des fins d'évaluation. La plus grande partie de ces séquences se compose de questions courtes, ouvertes ou sous la forme de choix multiples, qui abordent les éléments essentiels de l'histoire lue.** Par exemple, les noms des personnages, les moments et les lieux de l'action, les événements majeurs occupent une position déterminante. D'autre part, les enseignants abordent dans ces questionnaires des points de matière spécifique dont la compréhension du vocabulaire représente un élément privilégié. Les questions sollicitant une compréhension plus fine du texte, mobilisant *des niveaux de transaction* plus élevés et faisant appel à une lecture plus personnelle de l'œuvre, à une réflexivité par rapport à ses propres pratiques de lecture sont presque inexistantes.

Parmi les conditions considérées comme essentielles par les enseignants pour permettre l'atteinte d'un bon niveau en lecture, les interactions sociales, sollicitées par un adulte ou par des pairs, figuraient au premier plan.

Or, les résultats obtenus pour les différents moments de l'activité de lecture montrent que si les discussions collectives apparaissent chez un nombre restreint d'enseignants (35%) pendant l'activité de lecture, les discussions entre pairs ne sont organisées que par quatre enseignants (10%) au moment de l'évaluation.

Des activités fondées sur l'expression orale sont cependant organisées. Elles résident essentiellement dans la présentation du livre par l'enseignant ou par l'élève.

D'autre part, l'articulation entre la lecture et l'écriture n'occupe qu'une place modeste dans les activités réalisées en cours de lecture et plus modestement encore au moment de l'évaluation. Lorsqu'elles sont organisées, ces dernières semblent porter principalement sur la réalisation de résumés du livre ou d'un extrait. L'analyse des séquences montre que ces

¹ Les données relatives à cette question vous sont communiquées en annexe.

² Les données relatives à cette question vous sont communiquées en annexe.

dernières laissent peu de place à l'expression écrite des élèves. Comme nous l'avons précisé, la majorité des questions sont courtes, fermées ou ouvertes.

L'implication des élèves dans une démarche d'anticipation, fondée sur l'émission et la vérification d'hypothèses n'est envisagée qu'au moment de la présentation du livre, et ce, par à peine plus de la moitié des enseignants interrogés. La faible reprise de ce critère au moment de l'évaluation (15%) souligne la possibilité que ces hypothèses ne soient pas exploitées lors de la concrétisation de l'activité de lecture.

La classe ne semble pas représenter un lieu privilégié pour la réalisation d'activités de lecture. Si des moments de lecture s'y déroulent, ceux-ci sont principalement assumés par l'enseignant (42,5%). Seuls neuf sujets affirment consacrer des moments à la lecture silencieuse au sein des classes (22.5%)

Bien que ces résultats doivent être considérés avec prudence, il semble cependant que les pratiques de lecture valorisées par les enseignants soient encore éloignées des attentes posées par le programme de français (PF 2001).

Comme ce dernier, par exemple, insiste sur l'importance du questionnement, les pratiques devront contribuer au développement des capacités d'inférence et mobiliser les connaissances des élèves, leur vécu dans une réflexion personnelle.

Autre exemple, le programme souligne la nécessité de mettre en place des projets de lecture significatifs pour les élèves, des dispositifs pédagogiques permettant "une lecture coopérative" fondée sur des échanges, des discussions ...

Or, les recherches sur les cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine : 1997 et 2001) ont souligné l'importance des discussions entre pairs, de l'utilisation de l'écriture pour l'expression des réflexions et du parcours personnel, de l'engagement de l'élève dans une démarche de résolution de problème où la lecture prend appui sur la formulation et la confrontation d'hypothèses et d'interprétations, et ce même avec des lecteurs débutants.

• **Le contenu des listes de livres suggérées par les enseignants**

26 listes nous ont été communiquées par les enseignants interrogés. Elles représentent 846 titres cités répartis entre 374 auteurs.

Le corpus ainsi obtenu se révèle particulièrement riche. Afin de dégager les caractéristiques essentielles de ces listes, les occurrences pour chaque auteur ont été comptabilisées et analysées.

Nous présentons ici les données relatives au palmarès des œuvres citées.

Cent trente-trois auteurs sont cités plus d'une fois. Ils représentent 35.6 % de l'ensemble des auteurs mentionnés dans ces 26 listes et 71.5% des citations.

L'analyse de ce palmarès souligne la place centrale attribuée par les enseignants à la littérature de jeunesse.

En nous centrant sur les auteurs mentionnés plus de cinq fois, nous observons que Marie-Aude Murail obtient le plus haut score par le nombre d'occurrences et par le nombre d'enseignants l'ayant plébiscitée.

Un premier groupe d'auteurs cités par au moins 20 % des enseignants peut être mis en évidence. Nous y retrouvons R. Dahl, A. Fine, S. Morgenstern, O. Weuhersse, J-P Arrou-Vignod, Ménard.

Le phénomène " Harry Potter " était encore trop récent pour apparaître ici. Seuls sept enseignants (17.5 %) le font figurer parmi les auteurs conseillés aux élèves.

La présence d'auteurs plus "classiques" ne semble pas constituer une priorité pour les enseignants interrogés. En effet, si la majorité d'entre eux sont cités à de nombreuses reprises, ces scores s'obtiennent sur un nombre restreint de sujets. Ainsi, par exemple, C. Dickens, M. Pagnol, A. Daudet, J. Verne et R. Kipling ne sont mentionnés que par moins de 10% des enseignants (trois sujets). Stevenson, Saint-Exupéry et M. Aymé sont davantage présents en apparaissant dans quatre et cinq listes.

A l'exception de Stevenson, A. Daudet, C. Dickens, R. Kipling et J. Verne, appartenant au 19^{ème} siècle, l'ensemble des auteurs sont contemporains.

En considérant les auteurs mentionnés à moins de cinq reprises, nous observons que la littérature de jeunesse contemporaine occupe également une position dominante.

Quelques auteurs du 20^e siècle renvoient davantage au "patrimoine littéraire" comme par exemple, Frison-Roche, Steinbeck et J. Kessel (cité 4 fois) ; Simenon et Yourcenar (2). Nous y retrouvons également quelques auteurs du 19^e siècle dont A. Dumas (4), T. Gauthier (3), Andersen et V. Hugo (2). Mais aussi des auteurs du début du 20^e siècle comme A. France (3) ou Maeterlinck (2).

Au départ de ce palmarès, une analyse de la sélection des enseignants dans ce répertoire particulièrement vaste que constitue la littérature de jeunesse nous paraissait utile. Si diverses perspectives peuvent être privilégiées dans cette étude, nous nous sommes intéressés à la difficulté des livres proposés par les enseignants. Quels sont les niveaux de compétence en lecture qui sont privilégiés?

Pour tenter d'identifier le niveaux de difficulté des livres privilégiés par les enseignants, nous avons utilisé les informations mises à la disposition de ces derniers, et des lecteurs potentiels, par les différentes maisons d'édition (catégories d'âge ou collections).

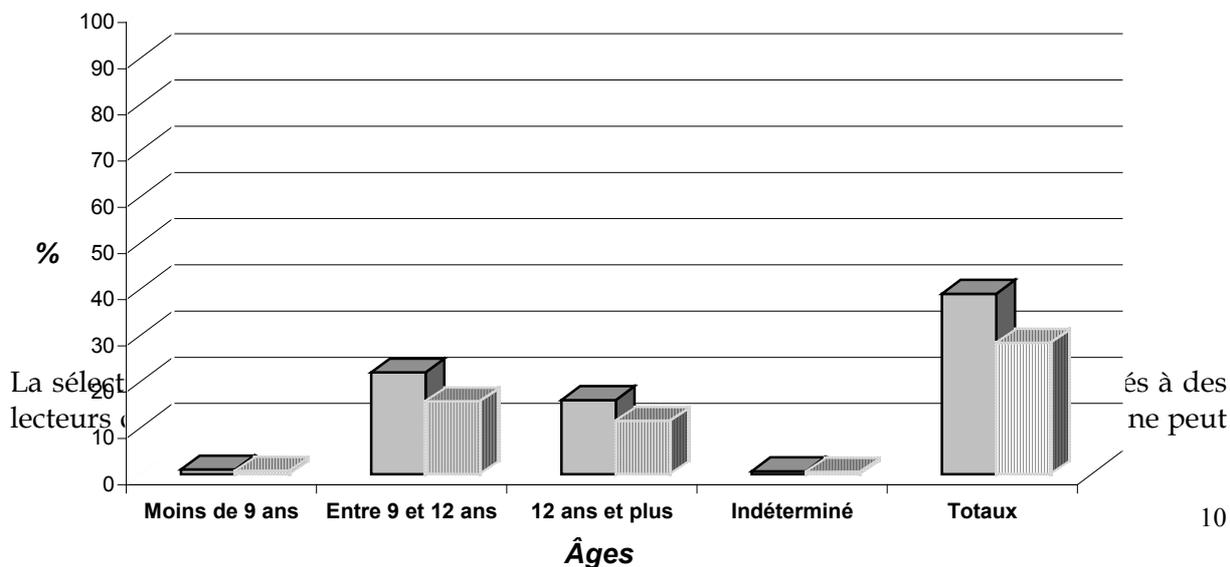
Pour chacun des 605 titres les plus cités, les maisons d'édition et les collections correspondantes ont été recherchées. En tête de ce classement, l'Ecole des Loisirs représente, avec 200 occurrences, près de 33% du palmarès.

Cette maison d'édition apporte, par l'organisation de ses collections, des informations sur le niveau de difficulté des textes facilement utilisées par les enseignants. De même, Castor Poche, bien que moins représenté (6.6% du palmarès) fournit également des indications pratiques sur le niveau des lecteurs visés.

L'analyse réalisée porte sur les occurrences relevant de ces deux maisons d'édition.

Le graphique suivant synthétise nos observations.

Graphique 3 : Répartition des citations par âges



être négligée. Cet élément peut être un indicateur inquiétant des performances en lecture attendues pour un élève de première secondaire et ce même si ces résultats doivent être considérés avec prudence. En effet, les recommandations des maisons d'édition visent des lecteurs "potentiels" et ne permettent pas de prendre en compte l'histoire scolaire des élèves, le contexte d'enseignement...

Conclusion

Parce qu'elle permet l'accès aux savoirs, à la connaissance sociale, à la vie démocratique, la lecture se pose comme une condition essentielle au développement de la personne. Ainsi,

" contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour être tout simplement " (J. Giasson, 1997 : 20)

Face à cette exigence, promouvoir un enseignement de la lecture dont la finalité réside dans la maîtrise de compétences langagières de haut niveau apparaît comme une évidence. Celle-ci s'impose d'autant plus que les constats sur les performances des élèves dans ce domaine s'avèrent inquiétants. La légitimité de cet objectif trouve écho dans les discours des enseignants, des chercheurs, des responsables politiques.

Cependant, l'articulation du dire et du faire, la concrétisation de dispositifs pédagogiques spécifiques constituent un point critique dans l'enseignement de la lecture.

Bien que la portée de cette enquête soit limitée, des points de "rupture" apparaissent entre les pratiques valorisées au sein des classes et celles promues par les recherches en didactique et relayées dans les instructions officielles.

Ainsi, les enseignants interrogés ont, dans une certaine mesure, anticipé les recommandations du nouveau programme en valorisant par exemple la lecture d'œuvres complètes extraites de la littérature de jeunesse qui n'était pourtant pas évoquée dans le programme de 1990. Mais par ailleurs, les dispositifs didactiques semblent encore insuffisamment développés au regard des exigences posées par le nouveau programme.

Comme le précise Marsollier (1997 : 17), *"l'innovation recouvre en effet un large champ d'acceptions (produit, processus, nouveauté, changement, compétence, action, Cros, 1996) qui place non seulement l'enseignant dans une relation de sujet à objet mais aussi dans une relation réflexive et donc nécessairement évolutive où se posent à l'acteur des questions d'enjeu personnel, de capacité, d'estime de soi, d'implication et de motivation professionnelles, voire de construction de soi."* L'innovation constitue une prise de risque susceptible d'entraîner des réactions de rejet, des résistances.

Dès lors, au-delà de la question de l'identification des dispositifs pédagogiques à privilégier au sein des classes pour promouvoir le "savoir lire", il semble opportun de s'interroger sur les moyens mobilisés pour permettre leur réalisation.

Quels seront les soutiens proposés aux enseignants pour la concrétisation des exigences posées dans ce programme ?

Annexe

I. Les enseignants font-ils lire leurs élèves de première année ?

Nous abordons ici les données recueillies à la question 28 :

- Imposez-vous aux élèves de première année la lecture d'un certain nombre de livres ?

	Nb d'enseignants	Proportion d'enseignants en %
Non	6	15
Non mais les élèves choisissent eux-mêmes	2	5
Oui	17	42,5
Oui mais les élèves choisissent parmi une liste de livres proposée	15	37,5
Sans réponse	0	0
Totaux	40	100

Nous abordons ici les données recueillies à la question 33 :

- A quelle fréquence organisez-vous des activités de lecture au départ de livres entiers au sein de vos classes de première année ?

	Nb d'enseignants		Proportion d'enseignants en %	
	Classe 1	Classe2	Classe 1	Classe2
Moins d'une activité par mois	19	6	47,5	15
Au moins une activité par mois	13	5	32,5	12,5
Plus d'une activité par mois	7	2	17,5	5
Sans réponse	1	27	2,5	67,5
Totaux	40	40	100	100

II. Les activités de lecture organisées par les enseignants au départ d'œuvres complètes

Nous abordons ici les données recueillies aux questions 34,36,39.

- Comment organisez-vous habituellement la première activité portant sur le livre à lire ?

	Nb d'enseignants	Proportion d'enseignants en %	Omission en %
Par l'émission d'hypothèses au départ de l'objet livre	22	55	45
Par une présentation orale réalisée par l'enseignant	18	45	55
Par une présentation orale par un ou plusieurs élèves	12	30	70
Par une activité de recherche menée par les élèves dans le cadre d'un projet	9	22,5	77,5
Autre	4	10	90

Sans réponse	5	12,5	
--------------	---	------	--

- Quelles types d'activités organisez-vous en cours de lecture ?

	Nb d'enseignants	Proportion d'enseignants en %
Questionnaire écrit portant sur des informations littérales contenues dans un extrait du livre	23	57,5
Questionnaire écrit portant sur le sens inférentiel du livre	20	50
Lecture à haute voix par l'enseignant d'un extrait du livre	17	42,5
Une activité d'écriture au départ d'un extrait du livre	15	37,5
Une discussion collective portant sur un extrait	14	35
Lecture à haute voix par un élève d'un extrait du livre	11	27,5
Lecture silencieuse en classe d'extraits du livre	9	22,5
La réalisation d'un défi lecture	7	17,5
Une évaluation	6	15
Une discussion en sous-groupe portant sur un extrait	0	0
La réalisation d'un carnet de lecture	0	0
Autre	0	0

- Comment organisez-vous l'évaluation des lectures réalisées par vos élèves ?

	Nb d'enseignants	Proportion d'enseignants en %
Par un questionnaire portant sur le contenu littéral du livre	25	62,5
Par un questionnaire portant sur le contenu inférentiel du livre	16	40
Par une présentation orale par l'élève du livre lu	10	25
Par un résumé écrit du livre	7	17,5
Par un travail écrit ou oral au départ d'hypothèses posées par l'élève avant la lecture	6	15
Par une discussion en petit groupe d'élèves sur le ou les livres lus	5	12,5
Par un travail écrit illustrant une réflexion personnelle de l'élève sur le livre	4	10
Sans réponse	4	10
Autre	3	7,5

Bibliographie

Dieu A-M., Druart G., Renard E., L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990. Bruxelles-Lier : Editions Van In, 1995.

Giasson J., La lecture. De la théorie à la pratique. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 1997

Kanvat K., Montballin M., L'enseignement de la littérature dans les programmes actuels des 1er et 2e degrés des deux réseaux : un "compromis à la belge" ?. *Enjeux*, n° 43-44, 1998-1999. Pp 44-52.

Lafontaine A., Terwagne S. et Vanhulle S., Cercles littéraires, Cercles de réflexion. Le développement des compétences de compréhension par la discussion. La motivation à lire par les interactions avec les autres lecteurs et les transactions avec le texte. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, 1997.

Marsollier C., Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de " rapport à l'innovation ". *Recherche et Formation*, n°31, 1999.

Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Programme de français du premier degré de l'enseignement secondaire, 2001.

Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Programme de français du premier degré de l'enseignement secondaire, 1990.

Simard C., *Eléments de didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck, Pratiques pédagogiques, 1997.

Terwagne S., Apprendre à lire : la réconciliation du son, de la lettre, et du sens. *Caractères* n°2, Revue de l'Association belge pour la lecture- Section francophone, Affiliée à l'International Reading Association, 2000. Pp. 6-9.

Vanhulle S., Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXV, n°3, 1999. Pp 651-674.

