

# LA LECTURE AU COURS MOYENS

Roland GOIGOUX

Durant l'année universitaire 1986-1987, un groupe d'étudiants de l'UER des Sciences de l'Éducation de Paris-V (Sorbonne) a réalisé sous la direction de Mme ISAMBERT-JAMATI, une enquête sur l'enseignement du français en classe de cours moyen. Cette enquête à base d'interviews a concerné 283 instituteurs de C.M. constituant un échantillon représentatif sur le plan national. Participant à cette recherche, Roland GOIGOUX nous présente ici une analyse personnelle des résultats obtenus sur la question de l'apprentissage continu de la lecture.

## PREMIERS RÉSULTATS

À la question : *"En français, qu'est-ce qui vous paraît le plus important (grammaire, orthographe, lecture, expression écrite, expression orale... ?)"* un tiers des instituteurs répondent qu'ils refusent de hiérarchiser les disciplines. Mais parmi ceux qui acceptent de désigner une matière à leurs yeux plus importante que toutes les autres, 44% choisissent la lecture (et 35% l'expression écrite).

Comparons ces résultats avec ceux obtenus lors d'une enquête assez semblable effectuée en 1974 (ISAMBERT-JAMATI, 1977) : à cette date, seulement 50% des instituteurs acceptaient de hiérarchiser les disciplines au sein de l'enseignement du français et, parmi eux, seulement 12% plaçaient la lecture en tête de leurs préoccupations.

Autrement dit, **la proportion de ceux qui affirment que la lecture est la "discipline" la plus importante a plus que quadruplé entre 1974 et 1987.**

À la question : *"Poursuivez-vous l'apprentissage de la lecture ? Si oui, comment ?"*, 10% des instituteurs répondent par la négative ("Non, c'est acquis" ou "Non" sans commentaire).

90% des instituteurs déclarent donc poursuivre cet apprentissage. Voyons sous quelle forme.

- Surtout sous forme de lecture silencieuse : 38%
- Surtout sous forme d'entraînement à la lecture rapide : 15%
- Surtout sous forme de lecture à haute voix (lecture expressive) : 24%
- En reprenant les démarches de base : 14%
- Sans indications précises : 9%

## PREMIERS COMMENTAIRES

Rappelons tout d'abord que la problématique d'ensemble de notre enquête concernait à la fois les **opinions** des instituteurs à l'égard des nouvelles instructions officielles de 1985 et **leurs pratiques** en matière d'enseignement du français. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à l'écart existant entre ces pratiques et celles qui sont officiellement recommandées, ainsi qu'à l'évolution de cet écart durant les quinze dernières années. Dans ce but, notre

problématique s'inscrivait dans un projet comparatiste basé sur des travaux de sociologie réalisés sur le même sujet en 1974 (ISAMBERT-JAMATI, 1977).

Sur la question particulière de la lecture, l'évolution des instructions officielles est caractéristique de l'évolution d'ensemble des directives entre 1972 et 1985.

● **En 1972**, les instructions officielles s'appuyaient sur un constat négatif, celui d'un échec important en lecture : *"Il faut constater l'étendue d'un mal que met en évidence, dès le cours préparatoire, le nombre des redoublants, et qui se prolonge longtemps. Y porter remède doit être un souci majeur."* En conséquence, les instructions insistaient beaucoup sur la compréhension et, au-delà du simple déchiffrage, sur les différents degrés dans le savoir-lire. Elles dénonçaient les pratiques anciennes qui avaient recours, *"de manière à la fois abusive et insuffisante, à la lecture à haute voix"*. La *"grande affaire"* de l'enseignement était la *"conquête de la lecture silencieuse"* qui devait permettre *"une initiation aux techniques de lecture rapide, si nécessaires aujourd'hui"*. La *"lecture courante"* était l'objectif fixé pour la fin du C.M., le programme spécifique de ce cours précisant :

- *"lecture courante et expressive de textes simples et de forme claire, en prose et en vers, avec explication des mots les plus difficiles et du sens général"*,
- *"lecture silencieuse, suivie de comptes rendus oraux"*.

On notera que si la lecture silencieuse voit son importance accrue par rapport aux instructions précédentes, la lecture à haute voix (courante et expressive) demeure importante. De plus, le support sur lequel s'exerce la lecture est constitué de textes aux caractéristiques linguistiques particulières, assez stéréotypés (voir les livres de *"lecture suivie"* recommandés à cette époque) et que nous pourrions qualifier de *"scolaires"* (simples et clairs).

● **En 1985**, les choses ont sensiblement changé. Les instructions officielles définissant un objectif de maîtrise de la langue française (promue *"premier instrument de la liberté"*) réservaient une place centrale à la lecture, essentiellement à la lecture silencieuse, la lecture à haute voix étant avant tout présentée comme une étape dans l'apprentissage, développée au C.P. et au C.E.

Au C.M., les instructions officielles précisaient la nécessité d'organiser *"des moments et des lieux spécifiques de lecture"* permettant d'atteindre trois objectifs essentiels :

- l'amélioration de la compréhension,
- l'augmentation de la rapidité de la lecture silencieuse,
- les diversifications des modes de lecture, selon les buts proposés.

Le colloque ministériel de 1979 sur l'apprentissage de la lecture avait beaucoup insisté sur la faiblesse des lecteurs *"monovalents"* (BENTOLILA, 1980) incapables d'adapter leurs lectures à des supports et à des objectifs variés. Les instructions de 1985 reprenaient à leur compte cette critique qui, nous venons de le voir, s'adressait pour une part aux instructions de 1972 : elles insistaient sur la **diversification** des modes de lecture et sur la **spécificité** de l'acte d'enseignement de la lecture (spécificité des lieux et des temps).

Sous l'influence directe de Jean-Claude MILNER, les instructions CHEVÈNEMENT de 1985 faisaient porter l'accent sur les savoirs structurés et sur la spécificité de la situation scolaire : dans cette logique, les Instructions Officielles insistent sur les *"techniques"* de lecture (lecture rapide et

lecture flexible) tout en faisant de la lecture un enseignement "*qui ne peut être séparé des autres matières*".

**L'analyse des résultats de notre enquête** montre que les instituteurs ont assez largement repris à leur compte cette évolution.

- La proportion de ceux qui acceptent de hiérarchiser les diverses "disciplines" constitutives de l'enseignement du français (accent porté aux savoirs structurés) a notablement augmenté (75% en 1987 contre 50% en 1974).

- L'importance nouvelle accordée à la lecture se traduit par un quadruplement du nombre de ceux qui en font leur priorité.

Pour le reste, toute comparaison est impossible avec 1974, puisque l'enquête réalisée à ce moment-là ne s'est pas préoccupée particulièrement de lecture (ce qui est peut-être également révélateur de la moindre importance qui y était accordée).

Notons toutefois l'importance de **l'entraînement à la lecture rapide** (15% des instituteurs qui poursuivent l'apprentissage en font leur priorité) ; ce phénomène devrait intéresser l'AFL qui a contribué à promouvoir cet aspect de l'entraînement à la lecture.

Notons enfin la persévérance des instituteurs qui n'hésitent pas à reprendre "les démarches de base" de l'apprentissage avec des enfants d'une dizaine d'années ; nous voyons là le signe de **l'importance des enjeux portés par la lecture**.

## UNE HYPOTHÈSE

La focalisation sur la lecture que nous révèlent ces chiffres peut-elle être expliquée seulement par l'évolution des instructions officielles ?

Notre enquête ne nous donne pas de réponse à cette question. Nous en sommes donc réduits à émettre une hypothèse. Pour nous, cette focalisation pourrait avoir été renforcée par deux phénomènes complémentaires :

- L'arrivée au "collège unique" (HABY, 1975), d'une population d'enfants très hétérogène dont les compétences en lecture étaient très variées : "lecteurs habiles" et "déchiffreurs besogneux". Cette "nouvelle" population a quelque peu bouleversé le fonctionnement du collège, provoquant même une sorte de "crise" à laquelle a tenté de répondre la "réforme LEGRAND" (1982). L'hétérogénéité des savoir-lire a remis en cause pour sa part les **conduites autodidaxiques** exigées par le collège. Autrement dit, de nombreux élèves, habitués à lire des textes standardisés avec l'aide permanente d'un instituteur attentif, ont été véritablement asphyxiés par les exigences des lectures nombreuses, variées et solitaires du collège. Les cris d'alarme lancés par les professeurs de collège - voire la culpabilisation qu'ils engendraient - n'ont pu laisser les instituteurs indifférents, d'autant qu'au même moment se développaient les "concertations C.M.2-6<sup>ème</sup>" qui furent bien souvent le lieu où s'exprimèrent les attentes des professeurs à l'égard des instituteurs.

● **L'écho médiatique** donné aux discours alarmistes sur la "baisse de niveau" et à l'idée que les enfants ne sauraient plus lire. Il est significatif à ce propos de noter qu'une des principales collaboratrices de Jean-Claude MILNER (dont nous connaissons l'influence sur le ministre CHEVÈNEMENT et ses instructions officielles) est l'auteur d'un pamphlet intitulé "**Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire !**" (HUOT, 1985) où la responsabilité des instituteurs est largement soulignée.

Les résultats bruts issus de notre enquête ne nous ont pas permis de tester véritablement cette hypothèse. Toutefois, en confrontant ces résultats aux variables indépendantes de notre recherche (l'origine sociale de l'instituteur, sa date d'entrée dans la profession, la composition sociale de la classe de C.M. dans laquelle il exerce, etc.), nous avons pu affiner notre analyse.

## DE NOUVEAUX RÉSULTATS, D'AUTRES COMMENTAIRES

● **Origine sociale de l'instituteur.** Nos résultats nous permettent de conclure que les **instituteurs issus des milieux les plus modestes** (enfants d'ouvriers, de personnels de service, de salariés agricoles, d'employés peu qualifiés...) **accordent beaucoup plus d'importance à la lecture** que leurs collègues. 31% contre 14% en font leur priorité absolue.

Il est à noter que cette différence considérable est la seule significative dans la hiérarchisation des sous-disciplines par les instituteurs en fonction de leur origine sociale.

● En revanche, la **composition sociale de la classe** dans laquelle exerce l'instituteur ne conduit pas à une différence significative quant à l'importance prioritaire accordée à la lecture.

Les instituteurs exerçant dans les "quartiers populaires" (plus de 40% d'enfants d'ouvriers) sont tout de même deux fois plus nombreux que leurs collègues des autres quartiers à reprendre l'apprentissage "à la base".

Ce résultat, assez prévisible, méritait toutefois d'être vérifié : il illustre les plus grandes difficultés scolaires des enfants issus des milieux populaires et confirme l'importance de la lecture parmi ces difficultés.

● **L'ancienneté professionnelle** des instituteurs est également un facteur significatif.

Les instituteurs ayant débuté dans le métier après 1981 attachent sensiblement moins d'importance à la lecture que les plus "anciens" (débutés avant 1975).

Dans la pratique, ils poursuivent moins souvent l'apprentissage de la lecture que les maîtres "chevronnés" du cours moyen : 14% s'y refusent totalement, contre seulement 7% des plus anciens. Mais d'autre part, ils font moins porter leur effort sur la lecture à haute voix et privilégient à 82% la lecture silencieuse, alors qu'un tiers des plus anciens privilégie la lecture à haute voix malgré les instructions officielles qui, dès 1972, dénonçaient "son recours abusif".

## COMMENT CONCLURE ?

Ces trois séries de résultats peuvent se prêter à des interprétations diverses et peut-être complémentaires.

Elles permettent tout d'abord d'étayer notre hypothèse **d'une sensibilisation massive** des maîtres du cours moyen aux problèmes de lecture **à une période historique** que nous pourrions situer entre 1975 et 1985.

Cette période correspond à la fois à la "crise" du collège unique que nous avons évoquée et à l'apparition de nouveaux discours pédagogiques sur la lecture (FOUCAMBERT, 1976 ; CHARMEUX, 1977) remettant en cause les pratiques habituelles.

Nos résultats le montrent : ce n'est pas la composition sociale de la classe qui fait varier l'attitude du maître par rapport à l'apprentissage de la lecture, c'est son ancienneté dans le métier.

Les instituteurs en poste en 1975 n'ont pas pu ignorer la remise en cause de leur travail à laquelle aboutissaient les critiques des professeurs de collège et des "spécialistes" de la lecture : il semblerait qu'ils aient modifié leurs pratiques et leurs opinions en conséquence.

D'autre part, l'importance accordée à la lecture par les instituteurs eux-mêmes issus de milieux populaires est cohérente avec cette hypothèse, si l'on admet que ces enseignants, en raison de leur trajectoire sociale personnelle, ont acquis une plus grande sensibilité aux pratiques autodidaxiques qui nécessitent une bonne maîtrise de l'écrit.

On ne peut toutefois ignorer que le recrutement social des instituteurs a changé durant ces trente dernières années : autrement dit, on trouve beaucoup moins d'enfants d'ouvriers parmi les instituteurs recrutés depuis 1981 que parmi leurs aînés recrutés avant 1975. Le plus grand intérêt porté à la lecture par les instituteurs les plus "anciens" ne peut être totalement indépendant de leur origine sociale plus modeste : le fait qu'ils aient été confrontés à la remise en cause des années 1975-1980 ne suffit sans doute pas à expliquer les différences constatées. Les deux facteurs mériteraient d'être étudiés plus en détail, dans leur complémentarité, lors d'un travail ultérieur.

Celui-ci aurait également intérêt à observer de plus près l'influence réelle que peuvent exercer "les spécialistes" auprès de la masse des enseignants et à affiner l'analyse des transformations qualitatives : *"Attacher plus d'importance à la lecture au cours moyen ? Oui, mais comment ?"*

Roland GOIGOUX

### Bibliographie

- A. BENTOLILA, **Lire par l'école**, in Actes du colloque "Apprentissage et pratique de la lecture à l'école". CNDP, PARIS, 1980.
- H. HUOT, **Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire!** MINERVE 1985.
- V. ISAMBERT-JAMATI, **La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire**. C.N.R.S. 1977.

