



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Magali Brunel,

**Maître de conférences,
Université Grenoble-Alpes – ESPE**

**Penser le curriculum du lecteur
scolaire**

Contribution pour les projets de programmes cycle 3, cycle 4.

*Magali Brunel,
Traverses 19-21, Université
Grenoble-Alpes (ESPE)*

La didactique de la lecture et de la littérature gagne, depuis peu, à proposer une identification des compétences manifestées par les enfants-élèves lecteurs, aux différents niveaux de leur scolarité. Penser des prescriptions en terme de cycles, et de continuité entre les cycles amène à solliciter ce type de réflexion. Ils nécessitent une étude large de travaux critiques portant sur la didactique de la littérature des premier et second degrés, qui puisse permettre d'envisager les apprentissages de la lecture/littérature de manière longitudinale, dans le but de concevoir un véritable curriculum du lecteur.

En effet, les travaux de didactique issus des théories de la réception (Picard, 1986 ; Jouve, 1993, 2010), sont souvent centrés sur un cycle scolaire spécifique (Lacelle & Langlade, 2008 ; Tauveron, 2002). Quelques uns s'engagent vers une réflexion plus large, portant sur l'évolution des compétences du lecteur (Cèbe & Goigoux, 2006, 2009 ; Hébert & Burgos, 2011 ; Hébert, 2013) et sur les curricula scolaires (Dumortier, Colloque AIRDF, 2012). Dans ce cadre, mes travaux visent à avancer, dans une perspective empirique, sur l'analyse des compétences du lecteur et des modes de lecture susceptibles d'être adoptés aux différents âges de l'élève : j'utiliserai, à la suite de J.L. Dufays, ou de M. Hébert (2011, 2013), la notion de « mode », pour désigner l'attitude du lecteur face à un texte, dans un contexte précis, sa façon de « se mettre en rapport » avec le texte - de manière proche de la notion de « posture », adoptée par D. Bucheton et J.C. Chabanne¹, au sens de « schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (Bucheton, Chabanne, 1998 : 20). Ces différents modes, que nous distinguerons en mode de compréhension, mode d'appropriation subjective, mode d'interprétation et mode d'analyse² sollicitent à leur tour différentes compétences de lecture, qui, comme le précise F. Quet, « se manifestent dans des actions assez complexes qui font converger des techniques, des connaissances ou des marques de sensibilité », sollicitant tantôt davantage les unes, tantôt davantage les autres, comme l'illustre ces exemples issus de la liste des compétences du socle commun : « la pensée critique, la curiosité artistique, la capacité à situer les textes les uns par rapport aux autres, par rapport aux autres formes d'expression, par rapport à l'histoire sociale et politique, l'attention aux formes autant qu'aux contenus, l'art de faire parler les textes au delà de leurs significations explicites ».

Une première expérimentation comparatiste a été menée, permettant d'avancer certains résultats partiels (Brunel & Dufays, 2014) sur les compétences manifestées, en situation extra-scolaire et spontanée, par des élèves de 4 à 11 ans. Une seconde expérimentation, portant sur des élèves de chaque début de cycle (début cycle III actuel CE2, début collège, 6e, et début lycée, 2e) sera menée à l'automne 2014. Ces éléments, encore très provisoires et en

¹ Les travaux sur la notion de posture ont été repris et présentés, notamment autour des avancées de D. Bucheton sur le sujet, dans *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Reuter, Schneuwly, Presses Universitaires de Namur, 2011, p. 155.

² Je renvoie au schéma associé en annexe de cette contribution.

novembre 14

cours d'analyse peuvent amener à analyser les difficultés qui me semblent liées à l'acquisition des compétences du lecteur-élève et à proposer quelques hypothèses concernant le développement des compétences des lecteurs, aux différents niveaux scolaires.

Ces travaux me conduisent à prendre en charge des **questions portant sur les connaissances ou compétences en lecture pouvant être attendues de tous les élèves en fin de cycle 3, de cycle 4, et sur le niveau de maîtrise attendu au cours de chaque cycle ?** », en prenant dans un premier temps appui sur un constat concernant les difficultés liées à l'enseignement de la lecture/littérature – pour engager, dans un second temps, quelques propositions.

1- Constat des difficultés de l'enseignement de la lecture/ littérature aux cycles III et IV.

Les écarts entre les comportements des lecteurs authentiques et des lecteurs scolaires se creusent entre le début des classes primaires et la fin du secondaire (Baudelot, 1999 ; Renard, 2011). De plus ces écarts sont facteurs de discrimination, car les compétences scolaires attendues implicitement au lycée ne sont en réalité pas enseignées mais acquises par acculturation avec un milieu socio-culturel stimulant (Renard, 2011).

Les pratiques de lecture privée décroissent à partir du début du secondaire (Baudelot, 1999) et conduisent à un affaiblissement du goût pour la littérature, à la moindre formation d'une culture commune et à un accroissement des divergences entre la culture scolaire et les pratiques culturelles privées, entre la culture patrimoniale et la culture numérique contemporaine, ainsi qu'entre les pratiques culturelles intergénérationnelles.

Les enseignements de la lecture/littérature semblent être liés à des formes et des pratiques scolaires relativement étanches d'un cycle et d'un degré à l'autre, formant ainsi un curriculum que Tauveron ou Goigoux nomment « étapiste » - comprendre dans le premier degré, interpréter dans le secondaire, analyser au lycée, - ou que Chr. Ronveaux présente comme « deux logiques d'approches distinctes » - découverte de textes de genres variés et différents dans le premier degré/ démarches analytiques visant la restitution de la littérarité des œuvres dans le secondaire (2012, p.419-430) . Les chercheurs en soulignent les limites, notamment en termes de ruptures : « en procédant par étapes, (...) on organise un parcours fait de ruptures radicales et d'attentes successives qui ne peut que les déstabiliser » (Tauveron, 2002, p.21)

2- Pertinence d'un enseignement de la lecture/littérature « intégré » , ou « intégrant » différents modes de lecture.

Pourtant les travaux des chercheurs et nos propres analyses montrent que les réponses spontanées des élèves, hors situation scolaire, sollicitent des modes de lecture beaucoup plus variées que l'unique mode essentiellement abordé par l'enseignant dans sa classe - que ce soit le mode compréhensif dans le premier degré (Chabanne, 1998, Giasson 2000) ou le mode analytique au lycée (Burgos, 1992 ; F. Renard 2011). Ainsi, le contexte et les formes scolaires influencent largement les réactions de lecture mobilisées par les élèves et les resserrent sur quelques activités sollicitant des compétences précises. Cependant, on constate qu'en réalité, dès la maternelle, les modes de lecture sont variés même s'ils restent très largement intuitifs et émergent à peine.

novembre 14

Entre 4/5 et 8/9 ans, une forte évolution des compétences acquises dans les différents modes de lecture actionnés par les élèves se manifeste tandis que, de 8/9 ans à 10/11 ans, les compétences se développent et s'affinent encore, mais de manière moins spectaculaire. Concernant la classe d'âge des 12/16 ans, nous aurons nos premiers résultats à l'automne mais d'autres travaux se sont penchés sur l'évolution du lecteur sur cette période (Demougin Massol 1999 ; Langlade, Mazauric, Fourtanier, 2011).

Ainsi il s'agit d'une part davantage de penser un curriculum présentant des paliers de compétences à atteindre dans les différents modes de lecture que des modes de lecture successifs à développer selon l'âge, les compétences à développer dépendant également du niveau de développement cognitif et émotif des élèves (Giasson 2000, 106). Ainsi, si l'on suit notamment J. Giasson l'évolution suivante se dessine :

- Maternelle à cycle 2 : capacité de sollicitation des différents modes de lecture par de simples évocations et rapprochements.
- A partir du cycle 3 : développement d'une réflexion plus élaborée et une capacité d'évaluation.

D'autre part, il est pertinent de penser les corpus à prescrire en fonction des champs d'intérêts relatifs aux niveaux du développement de l'enfant (Giasson, 2000 ; Hébert, 2013). A nouveau, on peut établir la proposition de progression suivante :

- Cycle 2 (6-9 ans, suivant Giasson) : intérêt pour l'intrigue, importance d'un personnage auquel peuvent s'identifier les élèves.
- Cycle 3 :(9-12 ans) : intérêt pour l'intrigue, l'exploration du monde des adultes et l'univers issu du quotidien de l'adolescent. Développement d'un intérêt croissant pour les personnages et leur psychologie.
- Cycle 4 : intérêt pour les personnages, leur psychologie, les valeurs qu'ils portent, la construction de leur identité.
- Cycle du lycée : intérêt pour les personnages et leur rapport à leur société, leur engagement social, les valeurs qu'ils portent. Goût pour le réalisme.

Bien entendu, s'il peut être intéressant de s'appuyer sur les compétences de lecture observées³ dans les différents modes de lecture (Hébert, 2013 , Brunel & Dufays, 2014) aux différents âges, il est nécessaire d'adopter la réserve nécessaire à des travaux encore largement exploratoires et toujours en cours. Cependant, les évolutions suivantes apparaissent et peuvent permettre de penser un curriculum scolaire :

- *Au début du cycle 3, CE2 - 8/9 ans :*
 - Mode de compréhension : identification des grandes lignes de l'intrigue, du système des personnages.
 - Mode d'appropriation : projection du lecteur dans la diégèse peu contrôlée mais signe parfois

³ Le travail de M. Hébert s'appuie des observations de classe au Québec, où les formes scolaires d'enseignement diffèrent quelque peu des pratiques courantes en France. Celui de M. Brunel et J.L. Dufays s'appuie notamment sur une observation des élèves en contexte extra-scolaire (dans un centre aéré), et cherche ainsi à écarter, même si elle n'est pas absente, l'influence des pratiques d'enseignement sur les compétences observées. Il ne s'appuie pas, pour autant sur des outils psychologiques mais sur les ressources de la recherche en didactique.

de capacité à distancer (identification de la visée du texte).

- Mode d'interprétation : repérage de la dimension morale générale.
- Mode d'analyse : identification du genre, quelques repérages formels.

- *A la fin du cycle 3 : CM2/ 6e – 10/12 ans :*

- Mode de compréhension : reconstitution chronologique précise, système des personnages, évolution. Capacité à évaluer ce qui n'a pas été compris.
 - Mode d'appropriation : actualisation de l'intrigue, rapprochements avec ses propres valeurs.
 - Mode d'interprétation : intérêt pour la psychologie des personnages articulée à des jugements de valeurs sur leurs caractéristiques. Identification et justification de passages préférés.
 - Mode d'analyse : identification du genre, structure, réflexion sur certains procédés remarquables. Comparaison avec d'autres œuvres.
- Niveau de maîtrise attendu : réponses orales peu élaborées et limitées à un ou deux éléments.

- *Au cycle 4 : (4e /3e) : (en cours d'expérimentation, appui sur des conclusions déjà avancées par des travaux antérieurs)*

- Mode de compréhension : reconstitution chronologique précise, hiérarchisation des informations saisie précise du système des personnages et de son évolution. Capacité à évaluer ce qui n'a pas été compris.
- Mode d'appropriation : investissement subjectif passant d'une posture inconsciente à une posture consciente. (L'hypothèse est à vérifier)
- Mode d'interprétation : intérêt pour la psychologie des personnages, développement de jugements axiologiques articulés à des justifications étayées et complexes.
- Mode d'analyse : identification du genre, type de discours, structure, repérage des principaux procédés et capacité à les mettre en relation avec les visées de l'auteur. Référence à d'autres œuvres et à un contexte.
- Niveau de maîtrise attendu : réponses orales plus développées et présentant plusieurs éléments de contenus.

3- Propositions didactiques, dans la perspective d'un projet d'écriture des programmes :

Puisque le contexte scolaire influe sur le développement du type de mode de lecture, les prescriptions jouent un rôle dans l'élargissement nécessaire des sollicitations de modes de lecture plus variés et mieux articulés, en particulier dans la sollicitation, dans le secondaire, d'une posture subjective souvent écartée (EDUSCOL, Vibert, 2011). Dans ce contexte, plusieurs types de propositions peuvent être avancés :

- Développer un enseignement de la lecture en s'appuyant sur les théories les plus récentes pour que la compréhension ne soit pas seulement évaluée à posteriori mais enseignée pendant la tâche (Giasson ; Goigoux, Cèbe ; Hébert, 2013), et ce, jusqu'au cycle IV où doivent être enseignées des capacités compréhensives de haut niveau : capacités à développer l'imagerie mentale et la scénarisation fictionnelle, à hiérarchiser les informations retenues, compétences métacognitives.
- Encourager la constitution de « constellations culturelles », (prolongement et ouverture de la notions de réseaux), favorisant l'ouverture et la sollicitation par les élèves de

novembre 14

leurs pratiques culturelles privées et contemporaines : lecture d'oeuvres du patrimoine associées à la lecture de textes de littérature de jeunesse, de créations vidéo et supports numériques. La lecture documentaire et les textes sociaux, qui doivent également faire l'objet d'un apprentissage, viennent en appui et en complément de ces lectures, un texte encyclopédique permettant de contextualiser un texte littéraire, une étude d'affiche publicitaire permettant de prolonger la réflexion sur la permanence d'un mythe littéraire, un article de presse ou une lettre, venant offrir un contre-point ou un prolongement à une œuvre ou une activité.

– Les programmes peuvent avancer des propositions précises de lecture sans qu'elles ne soient trop contraignantes. Il apparaît que des entrées précises permettent d'aborder les différents genres, les différents corpus textuels (patrimoniaux, contemporains). Il semble que des indications sur la circulation entre les textes et les cultures, les œuvres littéraires et les supports sociaux, doivent être explicites voire associées à des exemples et des propositions. Enfin il semble qu'une liste cohérente sans être pléthorique d'ouvrages à lire (en classe, à la maison, partiellement, de manière intégrale) doit être proposée, plutôt qu'un choix trop réducteur et trop strict ou qu'une absence de titres, qui pourrait entraîner des mises en œuvre trop fluctuantes.

– Une démarche chronologique dans l'étude peut paraître pertinente, offrir des articulations intéressantes entre les disciplines et développer une conscience historique et des repères littéraires précieux, mais elle ne doit sans doute pas être unique et devrait, selon nous, être envisagée de manière souple : des objets d'étude de corpus « patrimoniaux » alternant avec des objets d'étude conduisant à des lectures d'oeuvres et d'objets contemporains, ou encore des objets d'étude favorisant le croisement de ces textes (reprise de la notion de réseaux, de constellation)

– Proposer explicitement des dispositifs de lecture favorisant , au cycle III comme au cycle IV, la diversification des modes de lecture, voire leur articulation et l'implication des élèves-sujets lecteurs.

- Écrits d'expression créative (carnet de lecture, blog de lecture de classe, diaporama de lecture)
- Écrits de travail : notes et questionnements pendant et après la lecture, écrits réflexifs.
- Cercles de lectures (à relier aux écrits).
- Démarches interactives de lecture pour actionner des postures de lecteurs-chercheurs (Jorro, 1999) : variation des activités de l'enseignant en séance de lecture et sortie d'une posture hégémonique, développement d'une posture de l'élève par laquelle celui-ci recherche et se questionne, stratégies de réflexivité sur la lecture, négociation du sens et confrontation des lectures, intersubjectivité.