

Quelles sont les dernières évolutions des programmes scolaires dans le domaine de la lecture ?



Anne Vibert

Inspection générale de l'éducation nationale

De nouveaux programmes sont entrés en vigueur à la rentrée 2016 pour l'école élémentaire et le collège¹. Ils font suite à la publication, le 31 mars 2015, du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture² qui définit les finalités de la scolarité obligatoire. Ces textes ont été précédés par la publication d'un nouveau programme de maternelle³, entré en vigueur dès la rentrée 2015. C'est donc l'ensemble des programmes qui ont été revus pour atteindre les grands objectifs fixés par le socle commun. Qu'en est-il de la lecture dans ces programmes ? Quelles évolutions peut-on mettre en évidence par rapport aux programmes de 2008 ?

Avant de répondre à ces questions, il faut rappeler que ces nouveaux programmes ont été conçus par le Conseil supérieur des programmes (CSP) qui a chargé trois groupes – un par cycle – d'élaborer les projets. La composition de ces groupes a été publiée sur le site du CSP. Leur travail s'est appuyé sur les contributions d'une centaine d'experts universitaires et, plus particulièrement pour la lecture, d'une dizaine d'experts afin que les choix soient orientés par les résultats de la recherche.

Autre précision liminaire : la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 a modifié les cycles qui organisent la scolarité. Ils se déroulent désormais de la façon suivante :

- Cycle 1 : cycle des apprentissages premiers (école maternelle)
- Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1-CE2)
- Cycle 3 : cycle de consolidation (CM1-CM2-6^e)
- Cycle 4 : cycle des approfondissements (5^e-4^e-3^e)

Trois conséquences importantes découlent de cette redéfinition des cycles, qui ne sont pas sans incidence sur l'apprentissage de la lecture : la grande section de maternelle ne fait plus partie du cycle 2 et la maternelle redevient un cycle unique, avec sa spécificité, pour poser les bases des futurs apprentissages ; le cycle des apprentissages fondamentaux est prolongé jusqu'à la classe de CE2, ce qui donne une année de plus pour consolider les fondamentaux de la lecture pour tous les élèves ; la

¹ *Bulletin officiel* spécial n°11 du 26 novembre 2015.

² Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 ; *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015.

³ *Bulletin officiel* spécial n°2 du 26 mars 2015.

classe de 6^e fait désormais partie du cycle 3 et est ainsi fortement reliée aux deux dernières classes de l'école primaire. Les nouveaux programmes ont été écrits selon une logique de cycle, qui fixe ce que les élèves doivent avoir acquis à la fin des trois années du cycle, mais ne précisent pas, année par année, les étapes de ces apprentissages. Les programmes de l'école primaire étaient déjà écrits selon cette logique de cycle (et ce depuis 1995), mais ceux de 2008 avaient été complétés en annexe par une progression annuelle. Des programmes sans repères annuels sont en revanche une nouveauté pour le collège. Cette différence de conception dans l'écriture, comme la réorganisation des cycles, ne permettent donc pas une comparaison systématique, année par année, des programmes. Il s'agira donc ici de dégager les grandes évolutions, en mettant en évidence la continuité de l'école au collège que permettent d'établir des programmes conçus simultanément et avec la même logique.

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, la lecture n'est pas isolée en tant que telle : elle relève du domaine 1, « Les langages pour penser et communiquer », et en particulier de la partie qui concerne la langue française : *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit*, mais également de *Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère (ou régionale)*, et *Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages scientifiques*. La lecture y apparaît comme une composante de la compréhension qui donne accès à des textes, à des informations. Ces informations peuvent prendre aussi la forme de plans, de cartes, de tableaux, de graphiques ou de diagrammes. La lecture n'y est pas séparée de la capacité à écrire et produire des formes de représentations diverses. Elle s'inscrit donc dans la culture de l'écrit dans son ensemble ; elle engage la compréhension de documents de nature très différente et conditionne l'accès à d'autres savoirs ainsi qu'au plaisir de lire. Elle suppose « la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentation », mais aussi une adaptation à la diversité des textes et documents à lire et à comprendre (l'élève « adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte ») et une capacité à construire le sens en mettant en relation des informations. Le domaine 2 demande que « les méthodes et outils pour apprendre », fassent l'objet « d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements ». Parmi ces situations est plus particulièrement pointée celle qui consiste à « comprendre un document écrit ». Le domaine 5 rappelle enfin l'importance d'une forme particulière de lecture, celle de la littérature, pour la compréhension du monde, la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques, la réflexion sur soi et sur les autres et le développement des capacités d'imagination.

Ce rapide parcours du socle commun montre bien que la lecture est une activité pluridimensionnelle et largement transversale aux différents enseignements. Dans les programmes eux-mêmes, la compétence de lecture et les modalités de son apprentissage sont traditionnellement décrits et explicités dans les programmes de français dans la mesure où la capacité à lire prend appui sur la connaissance de la langue et de son fonctionnement. Néanmoins, de manière plus explicite que dans les précédentes instructions officielles, les nouveaux programmes demandent que la compréhension en lecture fasse l'objet d'un enseignement spécifique dans les différentes disciplines, tandis que les horaires prescrits indiquent qu'un temps important de tous les champs disciplinaires doit être occupé par des activités langagières dont la lecture fait partie. On trouve ces indications concernant la lecture comme compétence transdisciplinaire soit dans le volet 2 du programme qui précise les contributions essentielles des enseignements au socle, soit dans la partie « Croisements entre enseignements » du programme de français, soit dans le programme des différentes disciplines. Le volet 2 du cycle 3 mentionne ainsi pour le domaine 1 : « En histoire, en géographie et en sciences, on

s'attachera à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques ». Le programme de français des cycles 2 et 3 rappelle, dans la partie « Croisements entre enseignements » :

« Les activités d'oral, de lecture, d'écriture sont intégrées dans l'ensemble des enseignements quotidiennement. [...] Tout enseignement est susceptible de donner à lire et à écrire. En lecture, les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes et d'illustrations associées, [C3 : de tableaux, de schémas ou autres formes de langage écrit], donnés sur supports traditionnels ou numériques ».

Pour la sixième, le programme du cycle 3 précise : « Il appartient donc à chaque professeur du collège d'identifier dans les programmes les éléments pour lesquels sa discipline contribue pleinement [...] à la construction des compétences en lecture et en écriture [...] ». On relèvera pour finir quelques exemples dans le programme des autres disciplines au cycle 3 et au cycle 4 : en langue vivante la compétence « Lire et comprendre », en histoire-géographie, la compétence « Comprendre un document », en sciences, la compétence « Exploiter un document constitué de divers supports » (C3), « Lire et comprendre des documents scientifiques » (Physique-chimie C4), « Lire et exploiter des données présentées sous différentes formes » (Sciences de la vie et de la terre C4).

Le programme de français prend en compte les deux grandes composantes de la lecture : l'identification des mots écrits et la compréhension, qui est elle-même une activité cognitive pluridimensionnelle. L'apprentissage du code, c'est-à-dire des correspondances entre phonèmes et graphèmes, a évidemment une place très importante au cycle 2. Comme l'indique clairement le nouveau programme de maternelle, cet apprentissage est préparé au cycle 1 par le développement de la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique et non par l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites réservé au CP. Le programme du nouveau cycle 2 se situe dans la continuité du programme de 2008, si ce n'est que l'allongement du cycle jusqu'au CE2 permet « les révisions nécessaires à la maîtrise du code et les entraînements pour parvenir à une réelle automatisation de l'identification des mots ». Le programme du cycle 3 demande en outre de consolider ces apprentissages pour les élèves qui en ont besoin, et de veiller notamment au développement d'une lecture fluide qui prenne en compte les groupes syntaxiques et les points de repère que constitue la ponctuation.

C'est surtout dans le domaine de la compréhension en lecture que les programmes marquent une évolution significative, d'une part en précisant les différentes habiletés que suppose la compréhension (qui était déjà présente dans les programmes de l'école élémentaire, en particulier dans celui de 2002, mais était limitée à des repérages linguistiques dans le programme de 2008), d'autre part en introduisant une continuité et une progressivité de la maternelle au collège dans ces apprentissages qui ne figuraient pas jusqu'ici dans le programme de français du collège. Dès la maternelle, en effet, les élèves sont amenés à écouter des histoires racontées ou des textes lus de manière à développer leurs capacités de compréhension et en particulier leur compréhension de l'écrit. De manière significative ensuite, les programmes des cycles 2, 3 et 4 ont choisi d'intituler « Lecture et compréhension de l'écrit » la partie consacrée à la compétence « Lire » et précisent les processus à mettre en œuvre pour comprendre. Ainsi, le programme du cycle 2 indique :

« La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. »

Le programme du cycle 3 demande que soit poursuivi cet apprentissage explicite de la compréhension. Les deux programmes détaillent dans la partie « Connaissances et compétences associées » du tableau « Lecture et compréhension de l'écrit » ce qu'il faut entendre par la mise en œuvre d'une démarche de compréhension et quelles connaissances il faut amener les élèves à mobiliser pour comprendre, tandis que celui du cycle 4 insiste sur la reconnaissance des implicites et sur les inférences à mettre en œuvre pour comprendre des textes qui vont en se complexifiant.

Les programmes introduisent ensuite, et c'est une nouveauté liée notamment au domaine 2 du socle, « Méthodes et outils pour apprendre », une dimension métacognitive dans les apprentissages : il s'agit en effet de développer chez les élèves la conscience des processus à mettre en œuvre pour comprendre, la capacité à identifier les difficultés rencontrées et à mobiliser des stratégies pour les résoudre, afin de leur permettre de devenir progressivement des lecteurs véritablement autonomes, conscients des enjeux de la lecture et capables d'y recourir pour répondre à leurs besoins. Le tableau « lecture et compréhension de l'écrit » prévoit ainsi au cycle 2 une entrée « Contrôler sa compréhension » et au cycle 3 « Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome » tandis que celui du cycle 4 demande d'apprendre à « Recourir à des stratégies de lecture diverses ».

Les programmes proposent enfin, dans la partie « Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève », un ensemble d'activités qui permettent d'apprendre aux élèves à construire la compréhension d'un texte et également à manifester cette compréhension, l'enjeu étant ici de rompre avec la pratique généralisée, et parfois exclusive, de l'école au collège, de questionnaires, trop souvent limités à du prélèvement d'information. Guidant et morcelant la lecture, de tels questionnaires ne développent pas chez les élèves la capacité à mettre en relation les informations pour construire une compréhension globale des textes et documents qui leur sont donnés à lire.

L'enseignement de la compréhension que prévoient les nouveaux programmes prend également en compte la diversité croissante des textes et documents que les élèves doivent lire et comprendre en avançant dans leur scolarité, la nécessaire adaptation de la démarche de compréhension en fonction de ces textes et documents et la pluralité des enjeux de la lecture. Dès le cycle 2, il est demandé de « pratiquer différentes formes de lecture ». Au cycle 3, à côté de l'entrée « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter », le programme fait figurer « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter », afin de développer la démarche de compréhension dans les différents enseignements qui font appel à la fois à du texte mais également à d'autres formes d'expression et de représentation, dont l'image. Les nouveaux programmes du cycle 3 et du cycle 4 insistent tout particulièrement sur la nécessité d'un apprentissage explicite de la compréhension des documents composites, c'est-à-dire des documents associant plusieurs formes d'expression (texte, image, schéma, tableau, graphique...). La complexité de ce type de documents (par exemple les doubles pages de manuels), dont la lecture n'est pas linéaire, et qui demandent, pour construire leur

signification, une mise en relation et une intégration d'informations de nature et de statut hétérogènes, était rarement prise en compte et leur compréhension faisait rarement l'objet d'un enseignement explicite. Avec le numérique, cette complexité s'accroît puisque les documents peuvent combiner du texte, de l'image et du son et être reliés par des hypertextes. Les programmes entendent donc rendre les enseignants attentifs à la manière dont on lit et comprend ce type de documents afin d'enseigner aux élèves des démarches et stratégies de compréhension adaptées.

Parmi les différentes formes de lecture auxquelles les nouveaux programmes demandent d'initier les élèves, la lecture littéraire occupe une place particulière, non seulement au collège, où le professeur de français est aussi un professeur de lettres spécialiste de l'enseignement de la littérature, mais également à l'école et notamment au cycle 3 où un volet intitulé « Culture littéraire et artistique » a été ajouté, à l'instar du cycle 4, afin de proposer non pas une liste d'œuvres, mais de grandes entrées et des questionnements qui orientent les choix de lecture et permettent des mises en relation de textes entre eux, ainsi que de textes et d'œuvres artistiques. Si l'enjeu est bien la construction d'une culture, comme c'était déjà le cas pour la littérature dans les programmes actuels, mais en insistant sur les liens à établir entre les œuvres, et si la capacité à établir ces liens est aussi ce qui permet la compréhension et l'interprétation, les nouveaux programmes ajoutent aux enjeux littéraires des enjeux de formation personnelle, des questionnements ouverts sur le monde et une conception de la lecture comme expérience à partager dans la classe. Prenant appui sur les recherches menées depuis une quinzaine d'années en didactique de la littérature sur la lecture littéraire, ils insistent sur la nécessité de partir de la réception des textes et des œuvres par les élèves, telle qu'elle peut se manifester, par exemple, dans des cahiers ou carnets de lecture, et de favoriser ainsi une appropriation subjective des textes lus. Cet investissement subjectif est nécessaire pour que la lecture fonctionne, en particulier dans le domaine de la fiction : c'est au lecteur en effet de remplir les « blancs » du texte en créant des images mentales et en faisant notamment appel à son expérience personnelle pour donner sens et cohérence à ce qu'il lit. C'est ensuite la confrontation dans la classe de ces différentes lectures singulières qui permet tout à la fois de résoudre des questions de compréhension et de mettre en évidence ce qui, dans un texte littéraire, peut faire l'objet de plusieurs interprétations. C'est ainsi également, dans les débats interprétatifs et dans les retours au texte sur lesquels ils prennent appui, que vont pouvoir se développer d'autres postures de lecture, plus attentives au fonctionnement des textes et sensibles à leurs effets esthétiques. Définie jusqu'ici essentiellement à partir de modalités de lecture (lecture analytique, lecture de l'œuvre intégrale) propres à l'enseignement secondaire, la lecture littéraire est présentée et définie dans les nouveaux programmes, et en particulier dans le programme de cycle 3 et ses éléments de progressivité, comme une compétence spécifique qui ne se résume pas à la « lecture de la littérature ». Cette compétence n'attend pas pour autant le cycle 3 pour se développer : elle est travaillée dès la maternelle et au cycle 2 dès lors qu'il s'agit de lire, comprendre et interpréter des textes qui mobilisent l'imaginaire, le travail sur le langage ou interrogent les expériences et les valeurs portées par la fiction.

Pour conclure, il faut insister sur le fait que les nouveaux programmes, davantage encore que les précédents, ne conçoivent pas la lecture comme une activité isolée mais la placent en interaction constante avec les autres activités langagières (compréhension et expression orale, écriture) et avec l'étude de la langue. Le lien avec l'écriture y est tout particulièrement souligné et il s'agit tout autant d'écrire pour mieux lire que de lire pour mieux écrire, orientation dominante jusqu'ici. Non

seulement il faut établir un continuum entre l'oral et l'écrit, en faisant notamment de la lecture orale entendue un moyen d'entrer dans les textes et de travailler sur leur compréhension, mais il faut considérer l'écrit comme un tout, et mettre à égalité, comme y invitent les programmes, lecture et écriture afin que les apprentissages se confortent et que les élèves développent les compétences de littératie nécessaires à l'accomplissement de la scolarité obligatoire et au-delà, à leur pleine participation à la vie de la cité.

Enfin, on l'aura compris avec la place faite à la lecture littéraire, la compréhension en lecture est inséparable de ses enjeux. On notera d'ailleurs que le programme d'enseignement moral et civique demande explicitement de prendre appui sur la littérature aussi bien pour développer la culture de la sensibilité que pour former le jugement et réfléchir sur les valeurs qui fondent notre société. Plus généralement, l'apprentissage de la compréhension ne peut en aucun cas se réduire à un entraînement qui perdrait de vue ce qu'on attend de la lecture, qu'il s'agisse d'apprendre, de se construire ou de réfléchir sur le monde. Toute approche qui la réduirait à un enseignement technique et négligerait de lui donner du sens pour les élèves courrait le risque d'apprentissages sans lendemains. C'est pourquoi, s'il faut enseigner la compréhension, comme le demandent les programmes, il faut aussi que les élèves ne considèrent pas la lecture comme la simple réponse à une demande scolaire et qu'ils en aient bien perçu la finalité et les enjeux.