

JE FAIS COMME S'ILS NE SAVAIENT PAS LIRE

Denis FABÉ
Collège de Provin
IUFM de Lille

Presque tout le monde se plaint du mal de lire de nos élèves :

Les professeurs de 6^{ème} qui déplorent les difficultés de lecture à l'entrée au collège.

Les professeurs de troisième qui s'arrachent les cheveux en corrigeant les épreuves du brevet blanc, à la veille des vacances.

Les professeurs d'histoire qui s'alarment : « Comment faire une synthèse s'ils ne comprennent pas le document qu'on leur donne ? »

Les professeurs de seconde qui déplorent les lacunes et qui disent à leurs collègues de collège : « Il faut que vous fassiez quelque chose ! »

Un professeur de philosophie de terminale qui affirme : « Ils n'ont aucune culture générale, aucune lecture... »

Un professeur de faculté qui...

Et la presse qui déplore le « pauvre niveau » des élèves européens.

Rien ne change.

Tout est pareil, comme une caricature maintes fois entendue.

Difficile donc d'aborder cet article sereinement tant l'état d'esprit des adultes et des professionnels de la lecture que nous sommes semble morose et fataliste.

DE LA LECTURE PRIVÉE...

Pour retrouver un peu d'optimisme et pour pouvoir écrire à mon tour, j'ai interrogé mes élèves de troisième à la veille des vacances. Vendredi 15 h 30. L'esprit

est au vagabondage et l'espoir de quelques jours de repos bien mérité crée une douce torpeur bavarde.

- Voilà ! Je dois écrire un article sur vous !
- Ah bon ? on est si intéressant que ça ? (rires)
- Oui, mais vous allez m'aider. J'ai deux questions à vous poser. Je voudrais donc que vous y répondiez le plus franchement possible, il y va de ma crédibilité auprès du comité de rédaction de la revue. (rires) Jessica et Mickaël vous serez les secrétaires. Vous essaieriez d'être le plus fidèle possible à ce qui est dit¹. Voici la question : Savez-vous lire ?

Stupeur dans la classe et sourires gênés...

- Mais oui, quelle question ! On ne serait pas en troisième !
- D'accord, mais comment savez-vous lire ? A quoi voyez-vous que vous savez lire ? Que lisez-vous ?

Le débat a donc commencé.

- Pas de problèmes ! On sait lire ! Mais moi je lis jamais !
- Faut pas exagérer ! Moi je lis un peu...

Etrange paradoxe que j'ai voulu creuser.

- Vous dites que vous savez lire mais vous dites que vous ne lisez « jamais », ou « rarement » ? Vous en êtes sûrs ?

Vanessa se lance. Elle aime lire à voix haute. D'ailleurs elle lit des histoires à son petit frère, elle adore ça :

- J'aime bien quand il me regarde et me demande de répéter le passage qui fait peur !

Approbation dans la classe.

- Donc vous ne lisez que pour vos petits frères ?

J'attendais un peu la réponse : « On lit en classe ». Devant moi, en effet, un tas de livres, des albums, des photocopies. Déception.

- N'importe quoi ! Moi je suis abonné à une revue de jeu.

Mes élèves dévorent les revues de foot ou de playstation, les revues pour les filles.

- Pour connaître les nouveautés, les textes des chansons...

D'ailleurs, ces journaux circulent dans la classe. Mandy lit des romans.

- Tous les soirs, je lis des pages. Je pique les romans d'amour à ma mère.

Ils lisent aussi sur Internet, sur cd-rom.

- Même si, à force, c'est un peu énervant.

On lit même en anglais. Les jeux vidéos.

Ils lisent aussi leurs E-mail, leur « chat », les forums.

Même si au collège c'est interdit. Pas grave, on va chez Eva !

1. Les citations des élèves sont extraites à la fois des notes prises chronologiquement par les élèves et de mes notes personnelles. Beaucoup ont été perdues (pas entendues, pas transcrites), d'autres ont été tronquées. De plus, les noms de ceux qui les ont dites n'ont pas toujours été mentionnés. Je regrette encore de ne pas avoir eu un magnétophone sous la main.

Ils lisent le journal pour voir s'il n'y a pas quelqu'un qu'ils connaissent.
Et les petites annonces...

Je vivais en direct le vieux paradoxe entre lecture personnelle et lecture officielle, deux postures de lecteurs en apparence inconciliables et impossibles à penser en même temps.

En effet, leurs réticences à raconter, en classe, leurs pratiques de lecteurs privés et le silence complet sur les activités scolaires autour du texte, dessinent une frontière étanche entre les lectures « vraies », socialement et institutionnellement reconnues comme telles, et ces lectures « sauvages » qui obéissent au plaisir, au choix, et aux habitudes des adolescents.

Je les écoutais parler et ce double sens du mot lecture est devenu pour moi de plus en plus évident.

Les « choses qu'on aime lire », celles auxquelles on ne pense pas vraiment quand on pose la question « qu'avez-vous lu ? » semblent ne pas appartenir à cet espace culturel que l'école définit et qu'elle veut partager/imposer. Ainsi, l'autobiographie de Loana du Loft – best seller de mes élèves de 3^{ème} – n'est pas pour eux un texte en tant que tel, mais un objet hybride, rebelle parce qu'il s'oppose aux goûts du professeur, fédérateur puisqu'il rend compte d'un phénomène social partagé par vingt cinq adolescents, garçons et filles.

A LA LECTURE CONTRAINTE...

Je ne prétends, dans cette conclusion provisoire et bien sommaire, à aucune scientificité. L'analyse rapide des paroles de mes vingt cinq élèves ne peut rendre compte des pratiques culturelles de tous leurs condisciples. J'imagine qu'ailleurs, certains de nos élèves ont construit un rapport à la lecture tout à fait différent. Mais c'est avec ma classe de 3^{ème}E que je travaille, et c'est à elle que j'ai posé la question suivante :

- Savez-vous lire en classe de troisième ?
- Là, ce n'est pas pareil ! s'est écriée Mandy, celle qui lit des romans d'amour.

Et chacun de raconter ses représentations de la lecture en classe de français. Plus question de plaisir ni de liberté : on n'est plus dans le même espace². En classe, la lecture est contrainte, c'est le lieu d'un travail obscur ou l'acte de lire n'est qu'un moment parmi d'autres, en apparence presque anodin.

- Ce qui compte c'est dire des choses sur le texte, affirme Axel, péremptoire.

2. Cette évidence est clairement illustrée dans l'ouvrage de Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...* Paris, Seuil, 1999. « La lecture scolaire n'est ni suffisamment valorisée ni suffisamment appropriée pour devenir le socle d'une définition de soi comme lecteur. Elle reste une pure obligation, un travail, tandis que les supports de constructions identitaires, de détente et d'expériences se trouvent ailleurs », p. 84.

Et chacun d'égrener les problèmes qu'il rencontre : Pour Stéphanie, les textes que le professeur fait lire sont compliqués :

- Quand je lis à la maison, si je ne comprends pas, je passe. Ca ne change pas trop. Je comprends l'histoire. Mais en classe, si je ne comprends pas, je bloque. Je sais que je vais avoir une question là-dessus.

Il n'est donc pas question pour elle de se laisser aller au fil du texte. Le plaisir de l'identification et du bovarysme n'a pas lieu d'être puisqu'on sait qu'on aura à produire un discours analytique, oral ou écrit, sur le sens du texte, ses enjeux, son écriture. L'acte de lire, celui de découvrir un texte et de se l'approprier, n'est donc pas l'acte essentiel. Ce n'est, en définitive, que le point de départ d'un discours savant dirigé par le maître où se concentrent toute une série de savoirs à acquérir, savoirs grammaticaux, stylistiques, linguistiques, culturels et historiques. Les premières difficultés que rencontrent mes élèves, viennent donc de ce que je serais tenté de définir comme un détournement scolaire de l'acte de lire.

- En classe on ne lit pas pour lire, dit encore Axel. On lit pour écrire après !

Et il est vrai que cette remarque est des plus pertinentes. D'ailleurs, ne renvoyons-nous pas encore trop souvent le moment de lecture des textes à la maison, pour consacrer la plus grande partie du cours à l'exégèse et au « discours sur », comme si la lecture n'était pas l'objectif premier de notre enseignement.

Ce que soulèvent les premières remarques des élèves est bien l'ambiguïté même de la tâche de lecture scolaire. Un texte donné, qu'il soit en lecture cursive ou en lecture analytique, n'a de sens et de légitimité que s'il se transforme aussitôt en synthèse organisée, en traces écrites, en remarques de langue, en commentaires, en fiches de savoir, ou en liste de définitions.

Que de textes réduits, dans les classeurs, à des problèmes de métaphores, de champs lexicaux et de situations d'énonciation superbement réifiées !

Et cette objectivation des textes, Stéphanie qui « sait » pourtant lire, n'arrive pas encore à la concevoir. Elle se retrouve donc, paradoxalement, en difficulté de lecture. En effet, elle n'a pas encore appris à considérer le texte, et, de fait, sa lecture personnelle, comme un prétexte à acquisitions multiples. Elle ne sait pas se plier au devoir de recherche que son professeur propose et son attente est toujours déçue. Elle se voit ainsi, systématiquement sommée d'entrer dans un réseau d'objectifs, de savoirs que seul le maître de lecture est capable de dénouer.

Stéphanie est aussi gentiment rebelle... et voilà que la lecture en classe l'oblige à se soumettre à un modèle qui ne lui a jamais été explicité ni même justifié.

- Quand je dois lire, je me sens mal !

Il y a de la souffrance dans ces propos, mais surtout un sentiment insupportable d'infériorité. Stéphanie est toujours contrainte de retrouver un sens qu'elle ne reconnaît pas, qui ne part pas d'elle mais qui s'insère dans une séquence d'apprentissage dont elle ignore les enjeux. Alors Stéphanie fait semblant, lit de moins en moins, dit qu'elle « n'y comprend rien ».

La tâche scolaire serait donc intrinsèquement porteuse de difficultés... mais pas seulement. Il y a d'autres problèmes que les élèves repèrent.

– Parfois les textes sont ch... ! On a pas envie de les lire !

Ah ! Ces textes ch..., disons, ennuyeux ! Les élèves s'échauffent très vite quand on aborde ce thème. Peut-être à raison. En effet, comment se mettre à lire des textes qui ne répondent à aucune envie et qui s'avèrent si loin des préoccupations adolescentes. C'est là un dilemme du professeur de lecture.

Que peut-il donner à lire pour à la fois « obéir au programme » et faire que les élèves s'intéressent à son travail ? « Miette » de Loana ou un roman du XIX^{ème} siècle ? Littérature de jeunesse ou littérature générale ? Texte long ou texte court ?

Etre démagogique ou exigeant ?

Le débat est trop brûlant pour, à nouveau, le poser ici³, mais il me semble que ce n'est pas tant le choix des textes qui pose des difficultés. Je reste persuadé que les élèves peuvent tout lire et se construire un vrai regard de lecteur, encore faut-il faire de cet enjeu un objectif central de la classe de français.

– Alors, c'est quoi un texte ch... ?

– Un texte long qu'on n'a pas envie de lire...

– Un truc qui prend la tête et qu'il faut lire jusqu'au bout !

– C'est quand le prof arrive le matin et qu'il distribue une photocopie qu'on doit lire tout de suite.

Et l'on retrouve dans cette dernière remarque, les préoccupations de Stéphanie. Si lire c'est entrer dans la parole de l'autre, lire est donc un acte complexe qui ne se contente pas d'injonctions pures et simples. « Lire ne supporte pas l'impératif » disait Pennac dans *Comme un roman*. En effet, un texte ne se donne pas d'emblée, surtout quand on sait qu'il va être le support d'un travail. Sans « mise en scène » de la lecture, même les affres de Loana du loft risquent de devenir aussi insupportables que les questions éthiques de Rousseau dans les *Confessions*.

Il y a là un nouveau paradoxe qui, me semble-t-il, génère une nouvelle série de problèmes qui posent au professeur une question essentielle : Peut-on enseigner la lecture sans enseigner la façon de se mettre au travail en lecture ? Autrement dit, peut on « exiger de lire » en faisant comme si l'élève était naturellement prêt à cette lecture ? Si cette question n'est pas posée l'élève se voit alors obligé de se lancer en aveugle dans un texte inconnu, pour aussi intéressant qu'il paraisse à celui qui le donne, sans soutien, sans projet, sans attente.

– Moi je préfère écrire que lire !

– Lire c'est long et ça sert à rien.

– Mon frère, il a eu son bac et il a jamais lu... Alors...

Quand lire, contrairement à l'écriture, n'est pas considéré par les élèves comme un vrai travail (vieux refrain⁴), la tâche devient vite insurmontable. Lire c'est donc se replier sur soi, et en apparence ne rien faire. Une classe qui lit est d'ailleurs une classe silencieuse. Rien ne bouge. La lecture achevée le texte est toujours là,

3. Voir *Recherches* n° 32, *Littérature de jeunesse*, 2000-1.

4. Voir les écrits d'Emilia Ferreiro, par exemple.

impeccable, intouché. Le professeur qui observe ne sait rien de ce qui s'est passé. Ont-ils tous lu ? Ont-ils fait semblant ? Qu'ont-ils compris ? Rien n'est vraiment décelable. C'est sans doute pour cela que le professeur pose des questions, comme pour enfin donner à ce moment une réalité tangible. Pure illusion parfois qui risque de renforcer encore l'idée que lire « c'est du vent ».

Un exemple parmi d'autres : le brevet blanc. Les élèves reçoivent le sujet. Ils se mettent à lire. Une seule fois. Aussitôt le texte parcouru, ils se jettent sur les questions, texte retourné. Ils noircissent des pages. Et si par malheur la citation à commenter est écrite dans la question, ils ne reviennent même pas au texte pour la resituer.

Pour les correcteurs, l'effet est catastrophique. Pour les élèves la note est incompréhensible. Ces échecs étaient pourtant prévisibles, tant ils illustrent encore une fois les représentations paradoxales et inconciliables et qui se déclinent ici à plusieurs niveaux. Le paradoxe du professeur qui croit évaluer des compétences de lecteurs, alors qu'il n'évalue que des compétences en rédaction de réponses. Paradoxe de l'élève qui croit que la réponse est plus importante que la compréhension.

Paradoxe enfin d'un examen de lecture qui n'arrive pas à se définir clairement comme tel.

ALORS, SAVOIR LIRE ?

Après avoir dit tout cela, et même si je savais pertinemment que le diagnostic fait en commun était forcément incomplet, mes élèves et moi nous nous sommes aperçus que les difficultés de lecture, sans être une fatalité à déplorer ni le signe « d'une baisse du niveau », étaient en fait une des composantes incontournables de l'enseignement de la lecture, comme l'erreur l'est en orthographe, comme la chute sur le parquet, quand on commence à marcher.

Alors, savoir lire ?

La réponse, magique, est venue d'Axel.

– Savoir lire au collège, c'est apprendre à se méfier des textes.

Et se méfier des textes, pour Axel, c'est les regarder comme des objets opaques, c'est les considérer comme un problème à résoudre, c'est les lire avec un regard « méchant », c'est ne pas se laisser piéger par leur apparente tranquillité, c'est enfin les démonter pour voir leurs secrets de fabrication.

Enseigner la méfiance des textes, pour le professeur de lecture que je suis et que je revendique, a signifié pour moi un long « désapprentissage », j'entends par-là, une interrogation permanente de mes conceptions et de mes représentations sur le métier que j'exerce.

D'abord je ne me contente plus des définitions que les programmes me proposent. Je n'arrive plus désormais à parler en termes de lecture cursive ou de lecture analytique et de mettre strictement en place les modèles pédagogiques que ces deux mots recouvrent. J'essaie plutôt de transformer mes situations de lecture en situations de travail sur les textes, en obstacles à franchir et à comprendre, l'objectif

étant alors de poser et de faire construire par chacun la spécificité de la posture du lecteur scolaire.

Ainsi, j'agis toujours « comme s'ils ne savaient pas lire ».

Cette affirmation peut surprendre mais, qu'on ne s'y méprenne pas, elle n'a rien de pessimiste ni de défaitiste. Elle joue pour moi le rôle de garde-fou et m'oblige à la vigilance créatrice, selon trois principes d'action :

- Considérer que l'acte de lire est un acte par nature complexe, particulièrement pour des élèves encore en apprentissage continué de la lecture.
- Considérer qu'un texte est « un mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire. (...) En d'autres mots, (qu'un) texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser. »⁵
- Construire des « bricolages didactiques »⁶, un « système de travail ouvert » fondé sur une multiplicité d'activités qui permettent aux élèves de passer du statut de « lecteur privé » à celui de « travailleur en lecture ».

Cette vigilance cherche à atteindre des objectifs toujours centrés sur l'élève :

- Permettre à Stéphanie par exemple, de mieux comprendre un texte en se fondant sur ses savoir faire et ses habitudes de lectrice.
- Dépasser la simple description du texte, trop vite réifiée en mécanique langagière, pour essayer de faire que l'élève explicite et déroule sa compréhension.
- Multiplier les modes d'entrée dans la lecture pour que chaque intelligence y trouve sa place.
- Faire de la lecture un espace d'échange collectif et de construction de savoirs partagés.
- Lire, écrire, bricoler autour du texte paresseux, « tissu d'espace blancs, d'interstices à remplir » qui « veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »⁷

La suite de cet article ne peut donc que ressembler à un fourre-tout pédagogique voire à un bric-à-brac d'objets didactiques. J'y raconte ma classe et mes expériences, au quotidien, en 6^{ème} et en 3^{ème}.

J'aimerais donc que cette deuxième partie soit considérée comme un carnet de recettes que l'on découpe, que l'on colle, et que l'on accommode à sa sauce. Organisées autour de verbes d'action, ces fiches-outil ne suivent ni hiérarchie ni

5. U Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1985, p. 66-67.

6. En quoi l'enseignant bricole-t-il ? En ceci qu'il est sans cesse en train de combiner et d'adapter, voire de créer des moyens d'enseignement, des situations didactiques convenant à ses élèves et à la façon dont il progresse dans son programme (...) Chevillard a montré que plus le « texte du savoir » était construit, plus les enseignants tendaient à s'y enfermer et à ignorer la logique des activités et des apprentissage, pour s'en tenir à une logique de l'exposition des contenus successifs du programme. Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, p. 36-39 et 84-85.

7. U Eco, *op. cit.*

ordre chronologique puisqu'une activité peut se mêler à une autre afin d'en créer une troisième.

Dire sa lecture

Classe de troisième

Travail de groupe

Durée : 30 minutes environ

Trop souvent, la lecture, même en classe, reste une activité terriblement privée. Lorsque le professeur donne un texte à lire, le silence généralement s'installe. L'élève lit. Il lève la tête. C'est terminé. Quelques questions du professeur à la cantonade : « Que raconte le texte ? Qui sont les personnages ? Où se passe la scène ? Quelle est la situation d'énonciation ? » En réponse, quelques doigts se lèvent, deux trois élèves prennent la parole... et le travail d'analyse commence.

J'ai quelque réticence à travailler ainsi. Certes ce mode d'activité économise du temps, mais fonder toute une analyse (des questions de brevet par exemple) à partir de la reformulation rapide de quelques-uns, risque de laisser certains des élèves dans l'incompréhension ou le doute.

Pour ma part, et grâce à un travail de recherche mené sur l'oral en classe de français⁸, je propose une démarche où, en groupe, les élèves ont à se raconter le texte. Il s'agit là d'une simple paraphrase, un échange oral où la consigne donnée est la suivante.

« Lisez le texte. Ensuite, un élève le racontera aux autres qui devront l'aider à le raconter. Ce premier travail fait, un élève reprendra la totalité du texte. »

La consigne est volontairement ouverte même si elle donne un statut à chacun. Il y a le « parleur » d'un côté, « les auditeurs/aides/questionneurs » de l'autre.

Plusieurs démarches sont possibles : chaque groupe peut avoir un texte différent qu'il devra présenter aux autres groupes de la classe, le texte peut rester sous les yeux, ou être retourné sur la table, « comme pour se souvenir » ; il est possible de prendre des notes pendant la lecture pour appuyer son récit oral etc.

Je présente ici la consigne la plus simple. Le texte donné est un extrait de la *Bête Humaine* de Zola proposé comme sujet de brevet en 1998. Dans le groupe, Stéphanie, Jonathan, Aline et Anthony. Je suis assis à côté d'eux, silencieux et je prends des notes.

Voici deux extraits du texte.

« 1870. L'express Le Havre-Paris est lancé à pleine vitesse à travers la campagne normande. Jacques, Pecqueux et Henri sont responsables du convoi.

Henri, grâce à son poste élevé, voyait souvent plus loin et plus vite que le mécanicien. Aussi le train tournait-il encore, dans la tranchée, qu'il aperçut, là-bas, l'obstacle. Sa surprise fut telle, qu'il douta un instant, effaré, paralysé. Il y eut quelques secondes

8. Oral 2, recherche INRP, 2000-2002. Sous la direction d'Isabelle Delcambre, les résultats de la recherche sont en cours d'écriture.

perdues, le train filait déjà hors de la tranchée, et un grand cri montait de la machine, lorsqu'il se décida à tirer la corde de la cloche d'alarme dont le bout pendait devant lui. Jacques, à ce moment même, la main sur le volant du changement de marche, regardait sans voir, dans une minute d'absence. Il songeait à des choses confuses et lointaines, d'où l'image de Séverine elle-même s'était évanouie. Le branle fou de la cloche, le hurlement de Pecqueux, derrière lui, le réveillèrent. Pecqueux, qui avait haussé la tige du cendrier, mécontent du tirage, venait de voir, en se penchant pour s'assurer de la vitesse. (...) Mais au milieu de cet affreux sifflement de détresse qui déchirait l'air, la Lison n'obéissait pas, allait quand même, à peine ralentie. Elle n'était plus la docile d'autrefois, depuis qu'elle avait perdu dans la neige sa bonne vaporisation, son démarrage si aisé, devenue quinteuse et revêche maintenant, en femme vieillie, dont un coup de froid a détruit la poitrine. Elle soufflait, se cabrait sous le frein, allait, allait toujours, dans l'entêtement alourdi de sa masse. »

Stéphanie : *C'est un train, comme un TGV, qui a un accident.*

Jonathan : *Ouais à part que c'est une locomotive à vapeur.*

S : *Ah ?*

J : *Ben oui, y'a écrit 1870, y'avait pas de train électrique à l'époque.*

S : *'tain, je l'avais pas lu, le truc là. Bon je continue. Y'a Henri qui est avec son élève qui conduit le train.*

Aline : *Son élève ?*

S : *Oui, c'est écrit là ! Un poste élève.*

J : (rires) *Je comprends ; T'as lu « élève » alors qu'il est écrit « élevé ». C'est pas un « poste élève », c'est un « poste élevé » ! Faut lire les accents.*

S : *J'suis nulle. Je lis plus les accents. Alors ça veut dire quoi ?*

J : *C'est qu'il est en hauteur, c'est pour ça qu'il dit qu'il voit plus loin.*

S : *Je vais me planter au brevet. Deux minutes, je relis le début.*

Ce premier extrait de dialogue, montre combien la paraphrase du texte que Stéphanie assume parce qu'elle « aime parler », fait d'abord émerger les difficultés. Elles sont de plusieurs ordres : Des difficultés de déchiffrage où le problème de l'accent « non vu » transforme le sens du texte et fait référence à une réalité à mille lieux de celle Zola : Stéphanie, comme tous ses camarades, travaille, en technologie, sur l'ordinateur communément appelé « poste élève », ce qui justifierait peut être son interprétation plus que fantaisiste.

Mais Stéphanie rencontre aussi des difficultés quant au repérage du paratexte et à son utilité (?) pour situer le cadre historique de l'extrait. Le mot TGV me semble assez symptomatique du « brouillard culturel » où elle se trouve.

C'est pourtant dans l'échange et dans la confiance en ses camarades que Stéphanie trouve des solutions. Son interprétation est certes corrigée, mais, comme prise en défaut de compréhension, elle décide de relire l'extrait afin désormais « d'être moins nulle ». Les autres lui accordent cette seconde chance.

Je pourrais ici multiplier les exemples de difficultés ou d'erreurs de lecture : le mot « cendrier » a nécessité mon intervention, « Séverine » personnage qui n'est pas là mais « qui est là quand même » a aussi posé problème. Mais j'aimerais évoquer ici l'air buté d'Anthony qui commençait à bouillir.

Soudain il s'insurge :

Anthony : *La Lison a une poitrine. C'est une femme ou une loco ? Nul ce truc. On a jamais vu une loco avec de gros seins !* (gestes évocateurs !)

Aline : (rires) *Elle a pas de poitrine, c'est une image, elle est comme une femme. Elle respire plus. Plus de vapeur.*

Jonathan : *Métaphore !*

Anthony : *Métaphore ?*

Stéphanie : *Comparaison sans comme.*

Anthony : *Je sais ça... mais je pige pas quand même. Une loco ça ressemble pas à une femme, ou alors à une mal foutue.*

(..)

Aline : *Je vois ! Tu confonds seins et poitrine ! Poitrine là ça veut pas dire seins. Ça veut dire, comment qu'on dit déjà... les trucs dans la poitrine, là ! Oui. Les poumons.*

Anthony : *Maintenant c'est les poumons. On aura tout vu !*

Ici, Anthony ne parvient pas à entrer dans la métaphore... Pris par l'idée de la ressemblance, (une femme ne ressemble pas à une locomotive, et la locomotive n'a pas de poumons) son incompréhension ne cesse d'augmenter. Stéphanie est d'ailleurs un peu dans le même cas, même si en apparence, elle connaît la définition technique de la figure de style. Il faudra d'ailleurs tout le talent conjugué d'Aline et de Jonathan pour convaincre leurs camarades du bien fondé de leur interprétation.

Cette démarche a pris beaucoup de temps, a fait beaucoup de bruit et a provoqué de grands éclats de rire. Pour aller plus vite, j'aurais pu, bien sûr, demander à Jonathan de raconter l'extrait. Stéphanie, Anthony, Vanessa et d'autres seraient alors restés dans un non-dit du texte et leur devoir aurait été catastrophique, tout comme l'image de mauvais lecteur qui colle à leur peau d'élève.

Le groupe observé n'aurait rien construit ensemble. Personne n'aurait aidé personne et l'échec se serait une fois de plus installé.

Pour ma part, à force d'observer ces types d'échanges, j'ai appris que la difficulté en lecture n'est jamais là où on l'attend, qu'elle est impossible à anticiper et que la victoire, quand il y a victoire, est fragile, même si, ici, le résultat de l'exercice écrit a été plutôt réussi.

En effet, au brevet, Stéphanie sera seule. Anthony aussi !

Mais, malgré ce futur encore obscur, mes deux « mauvais lecteurs » ont compris quelques petites choses. Voici ce qu'ils ont écrit dans leur bilan final, juste quelques lignes mal orthographiées :

Stéphanie :

- J'ai appris qu'il faut que je relise plusieurs fois parce qu'au premier coup je ne comprends pas.
- Faire attention aux accents et puis pas bloquer quand je ne comprends pas.

Anthony :

- J'ai compris qu'une métaphore ça ne veut pas dire que ça ressemble (locomotive femme).
- Les mots ont plusieurs sens.
- Que je lirai jamais Zola, il prend la tête.

Quand je disais « petite victoire »...

Dessiner pour comprendre

Troisième

Classe de Première

Oral du bac

Ici, je vais me faire le porte parole d'une jeune collègue, Marie Valin avec qui, Séverine Suffys et moi-même avons travaillé lors d'un stage néo-titulaires à Maubeuge en décembre 2001. Marie enseigne en lycée et vient de quitter l'IUFM.

Lors de la première journée du stage, et pour poser la problématique de la formation, j'ai présenté une activité menée en troisième où je racontais une démarche d'aide à la lecture.

Dans une séquence intitulée « image de soi et image pour l'autre », j'avais donné à lire une série de quatre autoportraits d'écrivains. Mon échec avait été cuisant. Ma consigne était des plus classiques : « Que pensez-vous de ces textes ? Construisez une fiche pour chacun d'eux afin d'expliquer comment ces autoportraits sont construits. »

La réponse a été cinglante : « C'est nul, on s'ennuie, ils ne font que dire qu'ils sont laids. Pour la fiche, ce n'est pas compliqué : Il faut dire qu'on n'est pas beau, qu'on est vieux, moyen, et qu'on n'aime pas écrire des autoportraits. »

Le cours s'achevait là, dans la débâcle, sans que je puisse savoir si la lecture ne s'était pas résumée à un survol des textes. L'autoportrait de Leiris avait rallié tous les suffrages contre lui. « Ça dit n'importe quoi ! », « Je ne suis même pas allé au bout ! »

Mickaël le plus « anti-Leiris » de mes élèves, criait haut et fort son aversion pour ce « torchon » (*sic*) et sur l'inutilité d'une lecture aussi inintéressante.

Il était temps de mettre en œuvre mon principe : tout le monde peut tout lire, pourvu qu'on y trouve du sens.

Or le sens était la chose qui manquait à ma première démarche : pas de problématique, juste une consigne descriptive et artificielle.

La suivante a mieux fonctionné :

« Le texte de Leiris vous déplaît et les raisons que vous me donnez ne me satisfont pas. Vous allez donc dessiner le portrait tel qu'il est écrit. Vous soulignerez ce que vous représentez. Ensuite nous essaierons de commenter, non pas le texte, mais vos dessins. »

Ce détour a mis, de façon inespérée, les élèves au travail et cela pour de multiples raisons.

A quatorze ans on aime dessiner, les classeurs et agendas en sont la preuve.

Ensuite, ce texte qui n'évoquait rien, devenait enfin le lieu d'un vrai travail, non plus un discours posé sur un discours, mais une interprétation personnelle qui ne passait ni par les mots ni par le vocabulaire de l'analyse stylistique. Le dessin, comme un médiateur privilégié, a forcé chacun à entrer dans le texte pour ensuite en comprendre les enjeux.

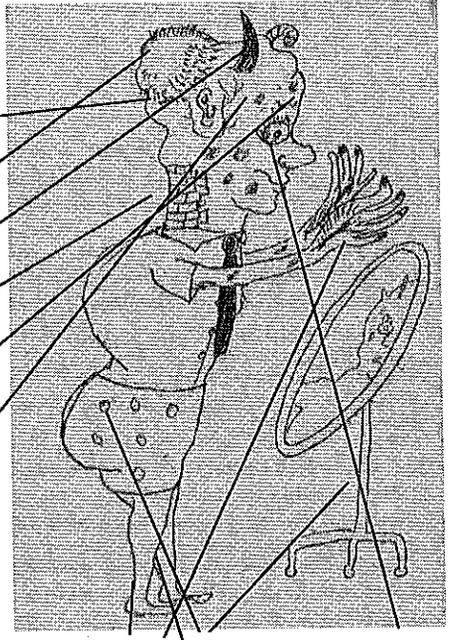
J'ai donc photocopié plusieurs illustrations. J'en propose une ici, celle de... Mickaël entièrement faite à l'ordinateur.

Toutes les images présentaient des monstres et racontaient des lectures du texte. Si certains élèves matérialisaient les métaphores, les autres les interprétaient. Tous ces monstres hybrides et disproportionnés ont ouvert une discussion où se croisaient les créatures des jeux vidéos, le Minotaure, les cyclopes et par là-même inscrivait le texte de Leiris dans la grande tradition des textes fondateurs...(sauf peut-être le caleçon à pois dessiné par Mickaël.)

« Machine paresseuse », le texte qui au début n'était qu'un « document en plus » était devenu un lieu d'interprétation et de références culturelles, étayé par des lectures précises et argumentées.

Leiris : une illustration

Je viens d'avoir trente-quatre ans, la moitié de la vie. Au Physique, je suis de taille moyenne, plutôt petit. J'ai des **cheveux châtain coupés court** afin d'éviter qu'ils ondulent, par crainte aussi que ne se développe **une calvitie menaçante**. Autant que je puisse en juger, les traits caractéristiques de ma physionomie sont : une **nuque très droite, tombant verticalement comme une muraille** ou une falaise, marque classique (si l'on en croit les astrologues) des personnes nées sous le signe du **Taureau** ; un **front développé, plutôt bossué, aux veines temporales exagérément noueuses et saillantes**.



Michel LEIRIS, L'âge d'homme, 1989, Gallimard

Le droit de reproduction ne nous ayant été accordé que pour la version papier, nous ne pouvons pas reproduire ici l'intégralité du passage illustré.

Et c'est là que Marie a rejoint mon travail.

Décembre 2001, Marie a fait passer l'oral du Bac Blanc. Les élèves sont arrivés devant elle avec une liste de textes. Dans la liste, un groupement d'extraits sur l'autobiographie, le texte de Leiris en faisait partie.

Un premier candidat a pris la parole et a aussitôt entamé un discours convenu, juste certes, sur les métaphores, la dépréciation, l'autodérision et l'organisation du portrait : juste une description du texte dont l'élève semblait être absent. Marie s'ennuyait un peu. A la fin elle a posé la question suivante. « Et vous que pensez-vous du texte ? »

Silence du candidat, il n'était sans doute pas là pour donner son avis mais pour rendre compte le mieux possible d'une lecture préparée ailleurs que dans une salle d'examen.

Marie a insisté. « Et si vous dessiniez ce portrait ? » Le candidat, un peu surpris s'est exécuté. On ne sait jamais, les profs ont de ces lubies !

Le dessin bien entamé, Marie a relancé :

- Maintenant, que pouvez-vous dire de votre dessin et du texte de Leiris ?
- On dirait un monstre.
- Oui ?

Et le candidat, comme mes élèves de troisième, d'expliquer que peut-être Leiris s'était dépeint ainsi pour créer sa propre mythologie, pour etc., etc.

Marie a un peu rêvé de raccrocher la première analyse descriptive à cette interprétation, mais le temps passait, le candidat suivant attendait

« Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » C'est encore Umberto Eco qui pourrait m'aider à conclure la jolie « fable » de Marie. En effet, il a suffi à mes élèves et à ce candidat d'un petit détour pour que leur lecture se mette en route. Le dessin peut être un de ces déclencheurs de lecture, comme une incitation au fonctionnement du texte. On croirait presque que la parole n'est pas le seul média de la compréhension.

Découper et reconstruire

Classe de 6^{ème}

Tout le monde connaît le texte puzzle, cette activité des plus complexes qui oblige l'élève à reconstruire la logique ou la chronologie d'un texte. Tout le monde sait aussi les limites de cette activité. Parfois en effet le jeu prime sur la lecture, particulièrement lorsque les élèves, habitués à ce type de démarche, se contentent de repérer les liens logiques, les marques temporelles sans interroger la globalité du sens.

C'est à cause de ces réticences que j'ai eu l'idée, un jour, d'inverser les rôles et de transformer mes apprentis lecteurs en bricoleurs pédagogiques. Je voulais ainsi qu'ils s'interrogent sur l'organisation d'un texte, la progression d'un récit et le sens même d'une histoire.

A eux donc d'inventer un texte puzzle, sur la Genèse par exemple.

Ma classe de sixième est d'ordinaire disposée en groupe. J'ai distribué plusieurs exemplaires du texte photocopié, et j'ai donné la consigne suivante.

« Nous allons travailler pour les élèves de la classe de Madame M. Elle nous a demandé de fabriquer deux textes-puzzle. Le premier devra être facile, les élèves devront retrouver le texte original sans trop de problèmes. Avant de découper le texte, vous noterez sur une feuille la solution et l'explication de votre choix.

Le deuxième puzzle peut-être plus compliqué. Mais vous devrez l'accompagner par une fiche d'aide, (questions, indices, conseils, énigmes) qui permettra aux élèves d'arriver au bout de la tâche.

N'oubliez pas de garder un " texte entier " pour que vous puissiez vous y reporter. »

La première consigne était des plus évidentes : sept jours, sept morceaux. Encore fallait-il que les élèves lisent le texte. Si le découpage précédait la découverte du récit, l'activité s'écroulait : le bricolage aurait alors annexé la lecture au lieu de la supporter. Le seul garde-fou à cette dérive résidait dans la fiche projet où chaque groupe devait justifier sa démarche.

La deuxième consigne était beaucoup plus complexe. On s'en doute, le résultat final « l'objet puzzle » n'était pas l'enjeu majeur du travail. C'étaient plutôt la discussion en groupe et la création de la fiche d'aide qui m'ont semblé intéressantes. Elles ont obligé chacun à interroger le texte.

Voici deux exemples qui, hélas, ne rendent pas compte du travail réellement mené.

1. Puis Dieu dit : *Faisons l'homme à notre image, selon notre ressemblance, et qu'il règne sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur le bétail, sur toute la terre, et sur tout ce qui bouge sur la terre.*

Dieu créa l'homme à son image, il le créa à l'image de Dieu, il créa l'homme et la femme.

Pour bien placer ce morceau, tu dois savoir que l'homme a été créé le même jour que le ouïstiti.

2. Dieu les bénit, et Dieu leur dit : *Soyez féconds et multipliez-vous ! Remplissez la terre, et dominez sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, et sur toutes les bêtes qui se meuvent sur la terre.*

Pour savoir à qui Dieu parle, tu dois savoir qu'au début ils n'étaient que deux de cette espèce.

Comme pour le dessin, ce travail matériel sur le texte et les discussions qui l'accompagnent, permettent aux élèves de construire un projet de lecture qui répond, non pas à l'exigence parfois contestée du professeur – le célèbre impératif du verbe lire – mais à un besoin né du problème que la tâche propose. Présenté d'abord comme extérieur à la lecture elle-même, le découpage est le détour qui oblige « à se mettre en posture de lecteur » alors que peut-être on ne le désire pas vraiment.

C'est dans cette tension entre contrainte et plaisir de faire, que peut s'inventer une lecture scolaire où seraient pris en compte à la fois le devoir d'éducation de l'enseignant et les habitudes sociales et culturelles des élèves.

Mais cette activité perdrait beaucoup de son sens si elle n'était pas vécue en groupe. Discussions et négociations, explications et commentaires permettent à tous d'échanger le sens et la compréhension tout en permettant aux lecteurs en grande

difficulté d'entendre les débats, d'écouter les hypothèses de leurs camarades, et peut-être d'en vérifier quelques unes. Je sais pertinemment que Kévin, n'a pas tout lu de la Genèse, mais qu'il en a, peut-être, parcouru quelques lignes... Seul devant son texte, il aurait, au mieux, fait semblant de le lire.

Tromper

Classe de 3^{ème} et classe de 6^{ème}

Dans la série des manipulations – manipulations de textes et manipulations d'élèves – certaines peuvent aider à construire chez les lecteurs un savoir sur le texte. Bricoler des lectures, n'a pas pour seule visée l'échange de compréhension ou la mise au travail. On peut, par ce biais, enseigner des notions aussi complexes que la focalisation, les changements de point de vue ou les problèmes liés au statut du narrateur.

Ainsi en classe pourquoi ne pas mimer ces textes qui nous trompent ? Dans *Pauvre Juliette*⁹, Henri Gougaud nous embarque dans une histoire piégée où le point de vue épouse la folie d'un personnage. Dans *la Sentinelle*¹⁰, Frédéric Brown nous oblige à partager la terreur d'un extra-terrestre qui a peur... des humains, nos semblables. Pef lui même, dans son dernier ouvrage¹¹ joue de façon très cruelle et très politique avec une gentille poupée qui s'avère être une terrible mine anti-personnel.

Ainsi les dispositifs que je propose cherchent-ils tous à mettre les élèves dans cet état de lecture où l'on se retrouve pieds et poings liés, si totalement bernés par le récit, qu'une explication d'ordre narratologique s'avère indispensable.

Je présente ici deux exemples, un en sixième, un en troisième.

Dans *Une si Jolie poupée*, Pef raconte à la première personne l'autobiographie d'une poupée. Il écrit comme écrirait une petite fille, il voit le monde comme le verrait un jouet né pour l'amour et la tendresse.

« Et puis un jour, je suis née. J'étais maintenant une vraie poupée, sans les couleurs, mais avec mes cheveux, mes yeux ma bouche et aussi mes pieds. Tous mes papas m'ont prise dans leurs mains et ont estimé qu'avec de belles couleurs, je serais parfaite.

[...]

Un jour on m'a mise dans une sorte de landau. Mes sœurs aussi. On était serrées et on a voyagé. Celles du dessous racontaient ce qu'elle voyaient à celles qui était au fond. »

9. H. Gougaud, *Départements et territoires d'Outre Mort*. Point Seuil.

10. Frédéric Brown, *Lune de Miel en Enfer*, Denoël, 1995.

11. Pef, *Une si Jolie Poupée*, Gallimard, 2001. Tous les extraits de cet article sont reproduits avec l'aimable autorisation de l'auteur, que je remercie chaleureusement.

(Extraits reproduits dans la version papier de la revue)

Or les illustrations disent l'inverse du texte : les papas ne sont que de terribles ingénieurs de l'armement, les landaus sont des camions militaires, et la boîte à secrets ne sera que le réceptacle d'une grenade explosive.

J'ai donc fait lire le texte à mes élèves... sans les images. Je leur ai même demandé d'illustrer leur lecture en s'inspirant, pourquoi pas, d'autres livres de leur auteur favori.

J'ai arrêté le récit une ligne avant l'explosion, sur ce passage.

« D'abord, le petite fille a regardé l'avion. Mais elle s'est vite rendu compte qu'elle n'était pas assez grande pour l'attraper. En un sens cela valait mieux car j'avais hâte de devenir sa poupée.
Elle a fini par m'apercevoir et s'est approchée. Ses yeux brillaient. J'étais très émue. J'ai vu sa main venir vers moi. J'ai vu ses doigts s'ouvrir pour me prendre. J'ai presque eu le temps de sentir leur douceur »

Et ils sont tombés dans le piège. Leurs dessins évoquaient des mondes colorés, pleins de douceur et de papillons multicolores.

Le lendemain nous avons lu la suite, cette fois en leur présentant le texte et les images :

« Alors un grand éclair de bruit m'a arraché la tête. Et ma tête est partie en l'air au bout d'une gerbe de sang.

(...)

Maintenant il ne reste de moi que ma tête et ma tête a honte, tellement honte. »

Stupeur de la classe, incompréhension. Pef ! Un si gentil bonhomme. Il était temps de comprendre. Alors, ensemble, on a relu le texte, essayé de voir où nous nous étions trompés et pourquoi nous nous étions trompés. C'est Lucie qui a expliqué le piège :

« On ne pouvait pas savoir. La poupée parle et voit comme une poupée, elle ne peut pas savoir que ses papas sont de méchants militaires. Si on avait eu les images, on aurait compris ! »

Mais la littérature se plait aux jeux du point de vue. Désormais Lucie et ses camarades savent qu'on ne doit pas faire confiance aux textes, que les écrivains savent jouer avec les mots. Il faut se méfier des livres, dirait Axel.

D'ailleurs Axel l'a appris à ses dépens. Lui aussi il s'est fait « avoir par la littérature » et on ne l'y reprendra plus. Il a donc lu *Pauvre Juliette* de Gougaud. Si belle dans sa longue robe d'été, elle est partie s'amuser avec Bruno, son ami, à la fête foraine. Tous deux ont tiré à la carabine, ont bu un verre. Mais une terrible voyante a prédit le drame et le meurtre : « Si vous ne voulez pas que cet homme vous tue, ma petite, quittez-le avant la nuit tombée. Je ne fais jamais payer les mauvaises nouvelles. Maintenant, disparaissez. Je ne veux plus vous voir traîner chez moi, avec vos chaussures sales. »

Le texte est arrêté là... Axel a inventé la suite :

(...).

« Ils se retrouvent enfin, plus calmes, presque souriants. Bruno vient de gagner un ours en peluche au stand de tir.

Arrivés chez eux, Juliette et Bruno s'asseyent dans leur fauteuil. Ils ne s'adressent pas la parole ni n'échangent de regard. Ils s'abrutissent de télévision.

A 20 heures aux informations, Bruno et Juliette entendent " Mme Rachel, une voyante, vient d'être assassinée à la foire du Trône. "

– Peut-être qu'elle a donné une mauvaise nouvelle à quelqu'un et que ce quelqu'un, n'y croyant pas, l'a tuée, dit Juliette tristement.

– C'est sûrement ça, lui répond Bruno avec un léger rictus.

Il monte dans sa chambre et appelle Juliette.

Elle le suit, mais, quand elle entre, Bruno tient une arme de la main droite et le châle de Mme Rachel de l'autre.

– Alors c'est... c'est toi qui... qui l'a tuée, lui demande-t-elle en tremblant.

– Oui Juliette mais c'est de ta faute.

– Ma... ma... ma faute ?

– Tu ne serais pas allée la voir, elle serait encore en vie aujourd'hui... Mais toi, non.

– Tu l'as tuée parce qu'elle m'avait prévenue ?

– Exactement et maintenant, c'est ton tour, lui déclare-t-il en appuyant sur la gâchette. »

Le drame est consommé, dans la droite ligne de la fiction programmée par l'auteur. Hélas, c'était sans compter sur le machiavélisme de Gougoud et la douce perversité du professeur. Même stupeur qu'en sixième à la lecture de la fin originale.

Juliette est folle, et tout cela – la sorcière, la prédiction – est le fruit de son imagination malade. Bruno a simplement raccompagné Juliette à son asile. Il ne faisait que « la sortir » pour un après midi.

Piégés !

Toute la première partie de la nouvelle est en effet racontée du point de vue de Juliette. Dans la deuxième partie, presque sans prévenir, le texte bascule. L'auteur retourne à la normalité, et le narrateur ne joue plus. Bien sûr, l'auteur avait donné des indices mais personne ne les avait vus. Il a donc fallu retourner au texte et s'expliquer cette aberration.

Le travail sur la focalisation était lancé. D'autres textes allaient suivre.

Dans ces deux démarches, lecture, mise au travail, relecture et construction de savoir naissent de la conjonction de plusieurs dispositifs problématiques :

- Des textes qui sont à eux seuls des situations problèmes : leur lecture, même faite dès le début dans leur intégralité, exige une relecture pour être réellement comprise.
- Une mise en œuvre qui opacifie encore les récits et qui conduit, volontairement, les élèves vers des fausses pistes narratives.
- Un conflit posé à partir de la confrontation entre les productions des élèves et les textes originaux.
- Un retour nécessaire à l'œuvre intégrale pour éclaircir le trouble et cerner le nœud de savoir en jeu dans le récit et mis en exergue par le dispositif.

En raison des droits de reproduction liés aux documents autour desquels se construisent les démarches suivantes, nous ne pouvons les reproduire ici.

EN GUISE DE CONCLUSION...

Je dois l'avouer, mon carnet de recettes est loin d'être rempli. Je n'ai pas évoqué le rôle de l'écriture dans l'aide à la lecture. J'aurais pu parler des textes lacunaires, des enjeux de la parodie pour apprendre à lire les Grandes Œuvres, des fonctions de l'écriture dans les « blancs du texte ». J'aurais pu enfin raconter une activité d'anticipation de lecture, juste à partir d'un titre, ou des trois lignes d'un incipit.

Paresse soudaine ?

Mais je me dis que la revue *Recherches* raconte beaucoup de ces expériences, (le n° 23, *Ecrire d'abord*, le n° 24, *Fabriquer des exercices*, le n° 27, *Dispositifs d'apprentissage...* et aussi le n° 32, *Littérature de jeunesse*) et qu'il n'est pas nécessaire de les rappeler.

Mais il me reste un verbe que je ne peux passer sous silence :

Il s'agit du verbe « Analyser », et de son cortège d'expressions telles que « produire des explications », « apprendre des savoirs en lecture », « s'initier au commentaire de texte ».

On peut en effet me reprocher que toutes les activités que j'ai présentées tiennent plus de l'animation pédagogique que de la construction de savoir autour de la lecture.

Peut-être.

On peut aussi me reprocher d'émettre les apprentissages dans de multiples démarches qui cherchent plus à construire la posture du lecteur scolaire conscient, qu'à mettre en place ces « savoirs que l'on dit de base », en apparence si nécessaires à l'entrée en seconde.

Sans doute, et je revendique mes choix pédagogiques et didactiques.

Je crois en effet que le savoir n'a de sens et de réalité que s'il est le fruit d'une recherche et d'une compréhension menées par l'élève. Les superbes traces écrites que j'ai pu lire ici et là, les grandes définitions sur les fonctions du mythe ou sur les marques d'énonciation dictées par des maîtres compétents, restent parfois lettre morte. Trop souvent elles ne sont que des constructions parfaitement rédigées, les

traces d'une fiction d'apprentissage qui n'ont de sens que pour ceux qui les ont écrites.

Je crois aussi que la course au savoir empêche de reconnaître dans la difficulté de lecture un élément constitutif de l'enseignement du français. Ainsi poser comme objectif premier le rôle de la double personnification dans *la Bête Humaine* en troisième, risque de masquer irrémédiablement le problème de Stéphanie et de ses accents, et empêcher de comprendre les relations tendues qu'Anthony entretient avec les métaphores sibyllines de Zola.

Je crois enfin, qu'à force de ne pas oser penser le statut du lecteur scolaire, et avec lui le statut particulier de la littérature à l'école, l'enseignement de cette littérature peut devenir une mécanique analytique vide de sens, un discours convenu, appris, récité, loin de l'élève et de sa construction¹⁶ : en fait, le pire oral du bac.

Alors, pour finir, que dire de ce verbe analyser ?

Je le dissocierais volontiers de ces verbes scolaires – expliquer, commenter – dont il est le compagnon séculaire, pour l'associer aux mots comprendre, chercher, échanger, pour le relier aux expressions apprendre à comprendre, à chercher, à échanger, et bien-sûr au bon mot d'Axel : se méfier des textes.

16. Cet objectif (aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personne) comporte d'ailleurs de multiples intérêts que l'on a parfois tendance à sous-estimer. Il peut, par exemple, permettre de comprendre qu'aucun objet, qu'aucune pratique, qu'aucune approche des objets et des pratiques n'est absolument neutre dans ses modalités et ses effets et qu'il importe sans doute de les préciser. Il peut sans doute contribuer à la construction du plaisir de lire ou d'écrire. Il facilite – et nécessite – la création d'un « marché » (au sens de Bourdieu) pour donner sens aux pratiques du littéraire en parlant avec les autres, dans la classe, de la littérature au-travers de soi et au-travers de la littérature. Il peut faciliter l'appréhension par la pratique que lire et écrire permettent de s'exprimer, de communiquer, de se construire, de se comprendre (ce qui constitue quand même des fonctions essentielles de l'écrit et de la littérature). Il peut enfin contribuer à ce que les enfants (au moins certains d'entre eux) et l'école s'acceptent mieux : le sujet trouvant un espace pour se dire dans sa globalité, avec la médiation de la littérature ; l'école acceptant ici – à certaines conditions – la subjectivité de personnalités en construction sans l'opposer à la nécessité de s'approprier des savoirs. Ainsi conçu – à certains moments – l'enseignement-apprentissage du littéraire pourrait devenir un lieu transitionnel entre formation du sujet et formation scolaire.

Yves Reuter, « Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », INRP, *Repères* n° 13.