

LES DIFFICULTÉS DE LECTURE AU COLLÈGE : QUELQUES INTERROGATIONS¹

Bertrand DAUNAY
IUFM Nord - Pas-de-Calais
Équipe Théodile – Lille 3

De nombreux discours, étayés par une argumentation plus ou moins rigoureuse ou par la présentation de faits plus ou moins avérés, mettent aujourd'hui en cause le collège unique, présenté comme le maillon faible du système éducatif, précisément du fait de son *unicité*. L'idée souvent avancée est que le collège accueille des élèves de niveaux si divers qu'il ne saurait remplir sa mission².

C'est souvent sur la lecture que porte ce genre de discours : certains élèves arrivent en sixième avec une difficulté telle à *lire* (dans tous les sens du terme), qu'il ne leur est pas possible de suivre les enseignements prévus à ce stade de la scolarité.

Disons-le en peu de mots : un tel discours me semble à la fois intellectuellement fallacieux et pédagogiquement improductif. Cette assertion dessine le plan de cet article : dans un premier temps, afin d'en révéler le caractère fallacieux, je me propose de confronter un tel discours avec divers autres qui ont pu être tenus à d'autres époques. Je me proposerai ensuite, non de montrer qu'il est pédagogiquement improductif, tant cela va de soi, mais de voir comment il est

-
1. Je remercie les formateurs du Réseau Lettres de l'IUFM de Bretagne de m'avoir invité à partager avec eux ces quelques réflexions et de les avoir enrichies de leurs remarques.
 2. Le dernier rapport de l'OCDE sur les performances scolaires des élèves dans les pays de l'OCDE (consultable sur www.pisa.oecd.org) tend à donner d'ailleurs des indications en sens contraire : les politiques éducatives les moins inégalitaires ne seraient pas celles qui produisent les performances les moins bonnes...

possible, dans les pratiques, de *prendre en compte* les difficultés des élèves en lecture³.

PETITE PERSPECTIVE HISTORIQUE

Commençons par la lecture de quelques remarques de professeurs sur les difficultés de lecture des élèves du premier cycle du secondaire. Voici ce qu'on pouvait lire, il y a quarante ans, en 1962, dans une revue pédagogique progressiste, *Les Cahiers pédagogiques*, de la part d'un lecteur (dont le point de vue n'était pas exactement partagé par les rédacteurs de la revue) :

Le plus grand nombre, s'il s'agit de lecture muette, lit superficiellement en sautant les mots opaques, sans chercher à les comprendre, et en survolant les passages descriptifs, avec la hâte d'arriver à la fin de l'histoire. Combien, s'il s'agit de lecture à haute voix, trébuchent, s'arrêtent, se reprennent, transposent, confondent ! L'un d'eux lit trois fois de suite *place forte* au lieu de *plate-forme* : vision globale et approximative des mots, prisonnière d'une interprétation hâtive. Pourtant, deux doigts appuient fort sur la ligne pour encadrer le mot, de peur qu'il ne se perde. Ces déchiffrements laborieux sont affligeants. On souffre d'entendre ces lectures râpeuses, rugueuses, raboteuses, rocailleuses, ou bien d'ouïr cette élocution neutre, morne, uniforme, qui s'égrène avec la triste monotonie d'un glas⁴.

Exactement quarante ans plus tôt, dans une revue moins progressiste, *La Revue universitaire*, mais très lue par le milieu enseignant de l'époque, on pouvait lire ceci :

Il nous vient en sixième des éléments qui n'ont rien fait de bon dans le primaire et qui notoirement n'ont rien de ce qu'il faut pour entreprendre des études secondaires. Ils paralysent les classes, dont ils constituent la majorité. Quelques-uns de ces poids morts, de ces non-valeurs, éléments inertes ou éléments de désordre, arrivent sans grande conviction. Fils de commerçants ou d'agriculteurs, ils viennent se donner un léger vernis, car il est de bon ton d'avoir été au collège ou en pension. Après quelques années, ils disparaissent, le baccalauréat ne leur étant pas nécessaire pour faire du commerce, ou bien ils retournent à la terre, sans même être allés jusqu'aux *Géorgiques*. On fait ainsi jouer à l'enseignement secondaire un rôle qui devrait être dévolu à d'autres écoles. Mais la plupart de ces indésirables se cramponnent. Nous les

-
3. Je n'ai pas écrit : *faire disparaître*... Aux incantations maléfiques, il n'est pas besoin de répondre par la croyance en l'efficacité magique des bonnes idées en matière de didactique ou de pédagogie... En revanche, sans doute la professionnalité en matière d'enseignement consiste-t-elle précisément en la capacité à *prendre en compte* des difficultés et à *faire avec* ces dernières, dans le but de les réduire, autant que faire se peut.
 4. F. Gaillard (professeur au lycée Carnot de Dijon), « La lecture et le respect de la pensée », dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 38, novembre 1962, p. 41-42. Cité par J. Hébrard, « L'enseignement de la lecture en France : la conjoncture des années 1960 », dans C. Garcia-Debanc, M. Grandaty, A. Liva éd., *Didactique de la lecture. Regards croisés*, Toulouse, PUM-CRDP Midi-Pyrénées, 1996, p. 30 sq.

traînons de classe en classe, et tout notre effort consiste à les éliminer progressivement⁵.

On voit bien le lien entre ces remarques – dont la sélection n'est pas le fruit du hasard, mais qui sont représentatives de ce qui peut se lire à ces époques :

1. Elles concernent les difficultés d'élèves de sixième, à des époques diverses (où le collège unique était loin de voir le jour) et elles posent que des élèves d'un certain niveau de lecture n'ont pas leur place dans la structure scolaire en question ;
2. Elles reposent sur l'idée qu'un nouveau public, inadapté, envahit le premier cycle du secondaire (les classes de grammaire) et nuit à la réalisation des objectifs qui lui sont assignés ;
3. Elles reportent tout le problème sur l'élève, sans même interroger les présupposés engagés par ces jugements : ni les indicateurs de la maîtrise de la lecture, ni les objets de lecture, ni les démarches mises en œuvre dans les classes concernées ;
4. Mais surtout, elles possèdent le même caractère socialement discriminant : pour le dire vite, les *paysans* n'ont pas leur place au collège ; le premier professeur cité (celui de 1962) continuait en effet en ces termes : « Ajoutez à cela, chez les élèves de certains milieux, un ton vulgaire ou un accent régional prononcé »... Pour rester dans le ton, on peut citer ici ces mots élogieux de François Desonay pour son « maître » Servais Étienne : « Il n'hésitait pas à rappeler aux médiocres que l'agriculture manque de bras » (Étienne, 1965, p. 22)⁶.

Sommes-nous à l'abri de ce genre de discours ? Certes, le racisme social que véhiculent ces citations ne seraient plus de mise, aujourd'hui – à l'écrit tout au moins. Quoique entre les « non-valeurs » de Gueneau ou les « barbares » – comme on appelait au début du XX^e siècle les élèves de l'école primaire⁷ – et les « sauvageons », il ne soit pas sûr que la différence soit de nature... Il n'y a pas de doute en revanche que ce sont les mêmes présupposés qui orientent actuellement les remises en cause massives du collège unique.

Mais surtout : est-on sûr que les critères de délimitation des compétences de lecture soient plus pensés aujourd'hui qu'autrefois ? Les évaluations à l'entrée en sixième comme les proclamations des programmes ont beau pointer (et sérier) des critères qui interdisent ce genre de jugements globaux, ces derniers prolifèrent malgré tout, pour stigmatiser une population qui n'aurait pas sa place au collège.

Il convient ici de faire deux précisions. D'abord, cette mise en perspective du discours actuel sur le collège ne veut pas nier les difficultés des enseignants qui

5. L. Gueneau, « Le recrutement des lycées », dans *Revue universitaire*, 1922-1, Paris, Armand Colin, p. 163 sq.

6. Ces mots de Desonay se trouvent dans la préface qu'il consacre à la réédition (1965) de l'ouvrage de S. Étienne (paru initialement en 1933), *Défense de la philologie et autres écrits*, Bruxelles, La Renaissance du livre, p. 22.

7. Cf. M. Jey, *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 1998, p. 212. Rappelons au passage que l'école primaire à cette époque était destinée aux enfants du peuple et coexistait avec une autre structure, payante celle-là, bien que publique, le lycée, dont les classes élémentaires n'étaient pas un calque du primaire. Petit rappel aux tenants du fantasme de l'égalité « républicaine » de l'école d'autrefois...

émettent de tels jugements : on a beau savoir qu'*objectivement* le niveau d'une classe d'âge ne baisse pas, quand un enseignant dit que le niveau baisse, que cet enseignant a vingt ans de métier et qu'il souffre de ses difficultés à s'adapter au changement de niveau qu'il perçoit, il y aurait scandale à nier et sa perception et sa souffrance.

Par ailleurs, cette perception ne se fonde pas sur rien, puisqu'il est bien vrai que les élèves changent, qu'à chaque génération, depuis un siècle, un grand nombre d'élèves jusqu'alors refoulés aux marges entrent dans le cursus commun. C'est précisément parce que cette perception rend la profession d'enseignant difficile qu'il s'agit de penser des critères objectifs qui permettent de concevoir des apprentissages variés.

Il me paraît d'ailleurs urgent de dédouaner les enseignants de ce qui, à bien des égards, relève de l'identité professionnelle. Je voudrais à cet égard citer l'un d'eux :

Nous sommes obligés maintenant de faire de l'enseignement primaire dans certaines classes secondaires, et ce n'est certainement pas pour en arriver là que nous préparons des agrégations ou des doctorats.

Ce propos est du même Gueneau cité plus haut et date de 1922⁸...

Comme le concours de l'agrégation est resté quasiment le même aujourd'hui, il n'est pas étonnant que l'écart soit perçu par certains collègues comme encore plus grand entre leur formation et leur enseignement⁹... Il n'est pas dit qu'un étudiant formé exclusivement ou presque à la connaissance des textes littéraires et aux méthodes d'approche du texte littéraire soit le mieux apte à penser un enseignement de la *lecture* au sens strict, c'est-à-dire complet, du terme¹⁰.

Ce n'est pas le lieu de réfléchir à une modification des concours. Mais je veux simplement signaler ici le blocage social et épistémologique devant lequel nous nous trouvons – et qui n'est pas neuf. Je parle de blocage épistémologique, parce qu'il me semble que les critères convoqués pour pointer les déficiences de lecture des élèves sont bien souvent indexés à une conception littéraire *restreinte* de la lecture – conception qui traverse les âges, malgré les changements de paradigme qu'a connus le siècle précédent.

Je parle aussi de blocage social, parce qu'il ne fait de doute pour personne que ce paradigme *lettré* est socialement marqué. C'est ce qui peut amener un Michel Picard (la grande référence de la plupart des didacticiens de la « lecture littéraire ») à écrire sans fard :

8. L. Gueneau, *art. cit.*, p. 162.

9. L'introduction de l'agrégation de lettres modernes en 1960 ou des CAPES en 1952 – comme les timides évolutions de ceux-ci – n'ont pas changé grand chose, tant ces concours se sont moulés sur leur ancêtre.

10. Sur les problèmes d'identité professionnelle, cf. Raymond Michel, « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, notamment p. 62 *sqq.* et Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, « Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques », dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel *éd.*, *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR, 2001, p. 199 *sq.*

Il faut le dire brutalement, au risque d'effaroucher ou de blesser les belles âmes de tout bord dans leur rêve ingénument démagogique d'apporter la culture au peuple, instinctivement réceptif : l'*effet littérature* n'est concevable que pour le joueur expérimenté, l'« amateur » averti. On peut, on doit déplorer le caractère élitiste et sélectif de la chose – non le nier sottement¹¹.

Si ce propos (qui a bien des points communs avec les premières citations proposées plus haut) méritait d'être cité ici, c'est qu'il semble structurer certains discours sur la lecture à l'école (au sens large).

Quittons ces monstruosité pour aller vers des horizons moins sordides, deuxième étape de notre perspective historique. Voici un autre propos d'enseignant, qui date de trente ans avant celui de Gueneau, soit de 1892 : il est issu de la même revue, mais n'en partage pas les présupposés : il ne méprise pas l'élève, est socialement neutre et envisage de prendre à bras le corps la difficulté de l'élève¹² :

Nos écoliers ne savent pas et trop souvent n'aiment pas lire. Notre premier effort est de leur inspirer le goût de la lecture. Pour cela, il faut indiquer d'avance les idées, les sentiments qui vont être développés ; les mettre à la portée, même par une expression triviale (le grand style passe fréquemment au-dessus des enfants)¹³.

Concédonsons qu'il ne soit pas sûr que la proposition didactique faite ici soit la plus adéquate dans l'approche actuelle des textes à l'école¹⁴... Mais ce qui est intéressant dans ce propos est le point de vue choisi, qui ne reporte pas sur l'élève les difficultés, mais sur les tensions entre l'élève et le système d'enseignement, *tels qu'ils sont l'un et l'autre à un moment donné*.

C'est en ces termes qu'un autre vrai pédagogue posait le problème : il s'agit de Gustave Lanson¹⁵. Ce dernier écrivait en 1909, dans une conférence au musée pédagogique :

Le mal consiste en ce que nous donnons à nos élèves, de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins en moins propre à leur être communiqué. Nous avons aujourd'hui des élèves dont le plus grand nombre

11. M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986, p. 242.

12. Il faut préciser que le professeur qui écrit critique l'introduction de l'explication de texte dans les classes du premier cycle du secondaire

13. J.-S. Dessirier (professeur au lycée de Besançon), « De l'enseignement du français dans les classes de grammaire », dans *Revue universitaire*, Paris, Armand Colin 1892 tome 2, p. 428-432.

14. Encore que tout discours qui s'apparente à une recommandation de la paraphrase comme accompagnement de la lecture ne mérite pas d'être, à mes yeux, systématiquement banni : cf. B. Daunay, *Éloge de la paraphrase*, Presses Universitaires de Vincennes, 2002.

15. Pédagogue qui mériterait assurément d'être réhabilité. C'est ce à quoi s'emploie d'ailleurs Martine Jey : cf. notamment son ouvrage déjà cité et sa récente communication, « L'enjeu du français et ses enjeux sociaux : le point de vue de Lanson », dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel éd. (2001) *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR.

nous arrivent de leurs familles mal préparées à étudier de manière littéraire la langue et la littérature françaises¹⁶.

Soyons attentif au fait que Lanson parle d'une époque où l'enseignement secondaire accueillait entre 170 000 180 000 élèves – il cite ces chiffres lui-même à plusieurs reprises, pour montrer l'inflation qu'ils signalent, puisque un siècle plus tôt, seuls 50 000 élèves atteignaient l'enseignement secondaire !... Cela l'amenait à se demander :

Ne faudrait-il pas opter entre l'enseignement et les élèves ? Voici ce que je veux dire : si nous estimons que l'enseignement du français doit consister dans la communication d'une culture raffinée, d'une délicatesse extrême de goût, dans l'apprentissage des jouissances les plus fines de la littérature, que ce soit là l'essentiel de notre tâche, alors il nous faut nous demander, – en criant le plus haut possible et en nous associant, puisque c'est le bon moyen, – que cet enseignement, qui n'est bon en tout cas que pour une élite, nous ne le donnions qu'à une élite. Il faut renoncer aux neuf dixièmes de nos élèves ; il faut demander qu'on transforme les collèges et les lycées en établissements primaires supérieurs [...].

Ou bien acceptons l'idée que l'enseignement secondaire est fait pour être donné à un très grand nombre d'élèves, à 170 000, 180 000, 200 000 jeunes Français. Mais alors il faut adapter notre enseignement à cette clientèle¹⁷.

On sait la position de Lanson : il considère que ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler la « massification » de l'enseignement (il parle lui-même des « masses ») est un *fait* irréversible, qu'il s'agit de prendre en compte en modifiant les pratiques et les objectifs de l'enseignement.

Le but de la seconde étape de ce bref parcours historique était de faire ressortir que les problèmes qui sont les nôtres aujourd'hui dans l'enseignement de la lecture, loin d'être conjoncturels, sont en quelque sorte structurels dans le système d'enseignement d'une société démocratique, de même que la diversité (ou l'hétérogénéité si l'on veut) des publics scolaires est une donnée constante, même si la forme et les composantes de cette diversité changent. C'est un fait que, de tout temps, certains élèves ne savent *pas* lire (et non « ne savent *plus* lire ») en entrant en sixième : plus grand est le nombre d'enfants intégrant la scolarité normale, plus grande est la difficulté des plus faibles à suivre un enseignement qui ne leur est pas initialement destiné.

TROIS DILEMMES

Problème structurel, donc, mais problème quand même pour tout un chacun. Il ne sert à rien de rejeter la faute sur les élèves (ce serait un comble !) ni sur les enseignants : la question est plutôt de penser comment prendre en compte cette

16. Gustave Lanson, « La crise des méthodes dans l'enseignement du français », dans *L'enseignement du français*, Conférences du musée pédagogique, Paris, Imprimerie Nationale, p. 3.

17. *Ibid.*, p. 19.

réalité, qui ne saurait être perçue dans sa complexité si l'on chausse les lunettes de la nostalgie ou... du fantasme ! Je renvoie sur ce point au principe énoncé par Jacques Fijalkow¹⁸, qui pose la nécessité, dans la recherche, d'en finir à la fois avec la centration sur l'enfant (qu'on pose alors comme affecté d'un handicap socio-culturel) et avec la centration sur l'école (qu'on juge alors responsable des problèmes de lecture des élèves), pour tenter de comprendre les *contradictions* entre l'enfant et l'école.

Un tel programme de recherche est encore loin, dit Fijalkow, d'être accompli – et cet article ne se risquera pas évidemment dans une telle entreprise explicative. Mais il peut être intéressant de s'appuyer sur cette idée pour interroger les contradictions inhérentes aux pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au collège, contradictions qui, lorsqu'elles ne sont pas prises en compte, peuvent empêcher la rencontre entre l'enfant et l'école – ou, si l'on veut, entre l'enfant et l'élève. Plutôt que de contradictions, on peut parler de *tensions* entre des objectifs apparemment discordants de l'enseignement de la lecture au collège et qui rendent la tâche de l'élève – mais aussi de l'enseignant – particulièrement ardue. Y. Reuter a souvent analysé ces tensions, qu'ils posent comme structurant l'enseignement – et que l'on a intérêt parfois à formuler pour tenter d'y voir plus clair.

Je me propose ici d'examiner quelques-unes de ces tensions, en empruntant à Philippe Perrenoud un outil heuristique intéressant : les *dilemmes*, qu'il énonce pour rendre compte des problèmes scolaires touchant à divers aspects de l'enseignement¹⁹. Trois dilemmes seront interrogés, qui ouvriront à chaque fois des pistes de réflexion didactique, qui seront autant de démarches de classe à explorer.

Le questionnement des textes

L'une des pratiques scolaires de lecture les plus répandues est, à n'en pas douter, la pratique de questionnement des élèves sur les textes qu'ils sont invités à lire. Nombreux sont les types de questionnements, qui varient selon les objets qu'ils concernent et les objectifs qu'ils visent, mais il est certain que les manuels ont une grande responsabilité dans la modélisation de cette pratique²⁰. Je ne cherche pas à entrer ici dans une typologie des questionnements, mais sur ce qui les caractérise globalement²¹.

Notons au passage un fait problématique : il est difficile pour les élèves (et peut-être pour les enseignants) de ne pas percevoir ce type de questionnement (qu'il

18. *Mauvais lecteurs. Pourquoi ?*, Paris, PUF, 1986/1996.

19. Notamment dans « La communication en classe : onze dilemmes », dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 326, *La communication en classe*.

20. Sur le rôle des manuels dans cette modélisation des pratiques, cf. la réflexion récente de Chanfrault-Duchet, *art. cit.*

21. Je reprends dans les lignes qui suivent quelques réflexions que j'avais proposées dans d'autres numéros de la revue *Recherches*, auxquels je ne renverrai pas à chaque fois : « De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collège au lycée », dans *Recherches* n° 18, *L'élève, la littérature*, 1993 ; « Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ? », dans *Recherches* n° 25, *Lecture*, 1996.

s'agisse de questionnaires écrits mais aussi des questions orales posées en cours) comme une *vérification* de la compréhension plutôt que comme une aide. Il est vrai que nombreuses sont les activités d'apprentissage qui revêtent l'allure de l'évaluation – et la distinction entre les deux est parfois oubliée.

Mais laissons ce problème de côté et interrogeons la fonction de *guidage* de la compréhension que remplissent les questions de compréhension, qu'elles soient posées par l'enseignant dans une interaction collective ou qu'elle fasse l'objet d'un questionnaire écrit (du genre de ceux que proposent les manuels). Cette fonction de guidage est évidemment légitime, quand on se rend compte que les élèves ont du mal à comprendre l'essentiel d'un texte (à leur propre insu, le plus souvent : on sait que les difficultés en français sont plus souvent celles de l'enseignant que de l'élève...)

Mais les effets pervers d'un tel guidage sont nombreux, quand il est le fait d'un travail collectif sans accompagnement spécifique par l'enseignant d'un élève en difficulté ou d'un petit groupe d'élèves²². Le plus patent concerne les aides qui mettent l'accent sur le détail et le fait spécifique, qui nuisent à l'appréhension globale du texte²³. On retrouve le même problème dans les aides diverses qui sont données aux élèves, comme par exemple les explications de vocabulaire qui soulignent (en italique ou en gras) les mots difficiles et expliqués en note. De telles aides à la compréhension peuvent aller contre la compétence de lecture requise au collège, qui consiste non à s'arrêter au détail, mais à mettre en relation les éléments du texte et à débusquer les implicites.

Mais il est un autre effet pervers du guidage, plus grave encore, qui tient à la représentation qu'il peut construire chez les élèves de la lecture d'un texte. Tout questionnaire de compréhension (écrit ou oral) vise à amener les élèves à une perception de ce que l'enseignant considère comme la compréhension minimale d'un texte (ce *minimal* est évidemment relatif et dépend de la conception même que l'enseignant se fait du texte et de ce que l'on peut en tirer – il peut aller du littéral au littéraire, selon une hiérarchie contestable mais qui a encore une grande force dans la représentation que l'on se fait du texte et de sa lecture). Cela peut donner à penser qu'il existe *un* sens au texte, que c'est le texte seul qui en détient les clés, et que le travail de lecture consiste à se conformer à ce sens préalable, que le maître a, pour sa part, déjà reconstitué. On voit bien que la logique même du questionnement par un tiers (l'enseignant, le manuel ou le sujet d'examen) renforce une représentation de la lecture qui peut aller contre les compétences du lecteur actif (constructeur du sens du texte) que cherche à développer aujourd'hui la didactique du français – et qui a

22. Cette précision veut éviter un malentendu : je ne traite ici que du questionnement mené en classe avec l'ensemble des élèves (qu'il s'agisse d'une interaction collective ou d'un travail écrit identique pour tous, sans aide particulière de l'enseignant). Il va de soi en revanche que la guidage de la compréhension d'élèves en difficulté, dans une interaction personnelle avec l'enseignant est une nécessité didactique : cf. sur ce point l'article d'É. Nonnon, « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », dans *Recherches* n° 17, *Le mal de lire*, 1992.

23. Annie Rouxel a rappelé récemment le caractère pervers de certaines questions qui reposent sur ce principe : « Lecture cursive/lecture analytique : construire la complémentarité », dans Fourtanier *et al.*, *op. cit.*, p. 77.

justifié que l'on passe de l'explication de texte à la lecture méthodique au lycée puis au collège²⁴.

Dans la même lignée, il faut observer que la démarche de réflexion collective en classe, quand elle est conduite sous forme de questionnement, aboutit à la construction d'un discours explicatif dont l'enseignant est le seul maître véritable, même si les élèves participent : Élisabeth Nonnon a bien montré comment, dans une pratique orale collective (de l'école au lycée), si les élèves participent, ils ne font en réalité que combler les trous d'un texte explicatif oral dont la trame est construite par l'enseignant sans que les élèves prennent part à son élaboration²⁵. Or dans la mesure où cette explication collectivement construite ne s'ancre pas dans les démarches de lecture de l'élève, elle risque de s'intégrer de façon inadéquate à la représentation qu'il s'est construite du texte. Le guidage contribue alors à confirmer l'élève dans une représentation de la lecture qui consiste non à débusquer ce qui fait problème, mais à intégrer tout élément dans une stratégie de cohérence *a priori*. Là encore, un tel guidage va contre la construction d'une compétence de lecteur autonome, qui doit pouvoir constamment mettre en doute sa compréhension au lieu de chercher à étayer sa propre appréhension première de toutes les manières possibles.

D'autant – autre et dernier effet pervers – que le questionnement engage en général à une *relecture*, ce qui crée une opposition entre deux lectures : l'une spontanée, que l'école prend peu en compte, l'autre scolaire, seule traitée sérieusement – comme si, une fois passé le stade du décodage, l'objectif de l'enseignement-apprentissage de la lecture était de savoir *relire*, et non *lire* ! Cela engage une représentation de la lecture qui est une fois de plus en rupture avec les compétences requises : la première lecture serait une sorte de prise d'informations, quand une relecture permettrait de faire un sort aux problèmes du texte.

Il ne s'agit pas ici de dénoncer ces pratiques de guidage, qui correspondent à des modes de faire scolaires qui ont leur histoire et leur légitimité²⁶.

Mais nous voici devant notre premier dilemme :

Comment mettre en œuvre des activités de guidage de la compréhension sans enlever à l'élève son rôle dans la construction active du sens ?

24. On reviendra sur cette question, parce que l'on sait bien que la lecture méthodique s'est très souvent moulée avec délectation dans l'explication de texte, en y ajoutant un technicisme de bon aloi : il suffit de regarder les rééditions des manuels de lycée entre 1986 et 1988 ou les manuels de sixième entre 1995 et 1997 pour voir que sous l'intitulé « lecture méthodique » étaient reproduits sur les textes les mêmes questions que les éditions antérieures baptisaient autrement !

25. Cf. par exemple son article « Pour une approche intégrée du travail sur l'oral : réflexions sur les tâches langagières et les fils rouges de l'enseignant », dans *Recherches* n° 33, *Oral*, 2000, p. 209 sq.

26. Qu'on pense simplement à Pierre Clarac, ancien inspecteur général et éditeur de Proust dans la Pléiade, qui a revivifié l'explication de texte traditionnelle (lansonienne) dans les années 1950 : dans son ouvrage *L'enseignement du français*, Paris, PUF, 1963, il n'envisage pas d'explication en classe sans un questionnaire écrit préalable (dont, dit-il p. 82, « quel que soit l'âge des élèves, l'objet [...] est toujours le même ») et sans un questionnement de la classe par le professeur.

De nombreuses propositions didactiques ont été faites depuis quelques années pour répondre à ce dilemme, pour passer « du texte interrogé au texte qui interroge »²⁷... C'est ce que visent les activités de lecture conçues comme des situations-problèmes, qui veulent remplacer, en quelque sorte, le *questionnement des élèves sur un texte* par le *questionnement d'un texte par les élèves*. On peut pour ce faire, miser sur des textes *difficiles*, des textes *résistants*, pour susciter la nécessité d'une attitude réflexive sur l'objet : c'est le choix par exemple de l'équipe de recherche INRP sur la lecture et l'écriture littéraires à l'école²⁸.

Une autre voie consiste à passer par l'écriture comme accompagnement de la lecture, avec le but d'*activer* la lecture, en amenant l'élève à repérer de lui-même le *problème* que pose un texte : pour guider et améliorer la compréhension d'un texte, il s'agit alors d'*opacifier* la lecture ou, pour reprendre les termes de Philippe Meirieu dans sa description de la situation-problème, de créer une « énigme », un « objectif-obstacle »²⁹. Pour Meirieu, la situation-problème vise à éviter « deux écueils symétriques : les « pédagogies de la réponse » et les « pédagogies du problème » ». Pour illustrer cette remarque par des exemples qui nous concernent directement, les « pédagogies de la réponse » sont celles que vise essentiellement le questionnement des textes ; inversement, les « pédagogies du problème » sont celles qui consistent, par exemple, à demander à l'élève d'écrire une suite de texte ou un changement de point de vue *après lecture*, comme exercice d'écriture – ou d'évaluation, le laissant seul avec le problème qu'il peut rencontrer.

Nombreuses sont les situations d'apprentissage de cette nature, où le texte est *bricolé*³⁰ par l'enseignant pour aider l'élève à y repérer un problème de lecture : inutile d'y revenir en détail ici, mais qu'on songe entre autres au texte puzzle (ou lecture-puzzle)³¹, au « B dans A »³², à la lacune³³, pour s'en tenir à quelques-uns de

-
27. J'emprunte là le titre d'un article de 1987 de Thomas Aron, dans *Les Cahiers du CRELEF* n° 25, *Questionnement pédagogique et texte littéraire*.
 28. Cf. Catherine Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères* n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Paris, INRP, 1999.
 29. Ces termes sont utilisés par Meirieu dans *Apprendre... Oui, mais comment ?*, ESF 1989, respectivement p. 167 et p. 172.
 30. On sait que le terme de «bricolage» est emprunté à Lévi-Strauss, qui lui a donné un sens anthropologique (*La pensée sauvage*, Paris, Plon 1962, p. 27) et a été souvent transféré dans le domaine pédagogique : cf. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan 1994, pp. 34 sq.
 31. Exercice décrit par Annette Béguin dans *Lire-écrire*, L'École, 1982, p. 90-93. Sur les principes de la lecture-puzzle conçu comme une situation-problème, cf. l'exercice que je propose pour accompagner la lecture d'une nouvelle de Tournier, « La fin de Robinson », dans mon article « De l'écriture palimpseste à la lecture critique... », *art. cit.*, p. 124 sqq.
 32. C'est ainsi que D. Brassart et I. Delcambre appellent un exercice qui « consiste à injecter, de façon pertinente, des énoncés "B" dans le texte "A". » (« Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif », dans *Pratiques* n° 58, *Les discours explicatifs*, Metz, CRESEF). Un « B dans A » peut demander à l'élève de choisir parmi plusieurs « B » celui ou ceux qui sont pertinents : c'est le choix de M.-M. Cauterman et de B. Graczyk, dont la démarche vise à aider les élèves à se construire une représentation de la description dans un contexte littéraire ou non littéraire (*Le français aujourd'hui* n° 74, 1986).
 33. Jean Verrier décrivait la démarche dans un article fondateur, « La ficelle » dans *Poétique* n° 30, *Enseignements*, Seuil, 1977.

ces exercices représentatifs de démarches qui ont pour point commun d'amener à reconstituer un texte sans en changer les caractéristiques premières³⁴.

Les activités de ce genre ne sont pas réservées au texte littéraire : Brassart et Delcambre par exemple³⁵ en envisagent certaines dans le cadre de la découverte du texte explicatif. Soit dit en passant, le fait de faire des activités identiques sur des textes littéraires et non-littéraires, quoi qu'on pense de l'éventuelle spécificité des premiers, est en soi une façon de désacraliser l'approche de certains textes culturellement légitimes, source de problème pour quelques élèves.

Tous ces exercices ont pour principe de passer par l'écriture, conçue comme un « moteur de lecture(s) », pour reprendre l'expression de Garcia-Debanco³⁶. Yves Reuter justifie ainsi ce principe :

Écrire apparaît comme un des modes de compréhension, comme une des manières pour opérer une déconstruction critique [...]. On ne lit plus, on n'explique plus, avant de faire (quoi ? quand ?) mais parce que l'on écrit et parce que l'on en éprouve le besoin³⁷.

Je voudrais ici revenir sur un aspect essentiel : tous ces exercices sont à penser comme des situations-problèmes, c'est-à-dire comme des démarches d'apprentissage, qui visent l'accès aux textes par leur problématisation – donc sans questionnement préalable du texte ! Ce qui oblige à les concevoir en s'interdisant :

- d'en évaluer sous forme de note les résultats (ce serait aberrant, puisque cela reviendrait à *vérifier* la compréhension) ;
- de les penser dans une pédagogie du *vrai/faux* (puisque l'objectif est précisément d'amener à penser qu'un texte peut livrer, quand on le questionne, plusieurs sens, et qu'il ne peut avoir de sens préalable à la lecture-problème qui en est faite) ;
- d'en concevoir une réalisation solitaire (cela enlèverait leur valeur d'aide pour les élèves en difficulté) ou classe entière (ce qui ne ferait participer que les élèves les plus aptes à entrer spontanément dans une démarche scolaire d'exercice).

C'est sans doute cette triple caractéristique qui fait que de tels exercices n'ont pas encore une place de choix dans les pratiques, quand bien même ils ont été décrits

34. D'autres activités sont encore possibles, qui, elles, touchent au texte-source : le « changement de point de vue », le « changement de narrateur » (il est naturel de citer ici l'activité bien célèbre proposée par Reuter à propos d'*Angèle*, dans *Pratiques* n° 76, *L'interprétation des textes*, 1992), les transcodages (nom que donne A. Béguin, *op. cit.*, p. 133, aux activités de transformation générique ou d'intrusion du lecteur dans la diégèse ; plusieurs exemples sont proposés par J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck, 1996).

35. *Art. cit.*

36. « Écrire pour lire », dans C. Garcia-Debanco, M. Grandaty & A. Liva éd., *Didactique de la lecture. Regards croisés*, Toulouse, PUM-CRDP Midi-Pyrénées, 1996.

37. Y. Reuter, « L'explication de texte au lycée. Propositions », *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris 7, p. 196. Cf. le n° 23 de *Recherches*, au titre évocateur : *Écrire d'abord* (1995). Qu'on me permette juste ici de m'immiscer dans un terrain étranger à notre objet : je voudrais simplement évoquer ici l'intérêt évident de l'écriture d'invention au lycée, qui peut obéir aux mêmes principes (même si rien n'est gagné en la matière) : les discours délirants contre cette approche de la lecture par l'écriture me sont incompréhensibles.

pour certains, avec les mêmes objectifs que ceux défendus ici, il y a un quart de siècle³⁸.

L'apprentissage de la distance, nécessaire à une lecture critique des textes

Ce que les exercices en question développent, alternativement au guidage de la compréhension, c'est l'apprentissage d'une posture *distancée* de lecture, qui amène l'élève à penser le texte comme un objet de lecture *active*. C'est là, je crois, l'objet d'un consensus dans les réflexions didactiques sur l'approche des textes en classe : une lecture critique nécessite une distance avec le texte, une mise à distance non tant du texte que de l'acte même de lecture³⁹. Ce consensus naît en fait d'une évidence : c'est finalement le propre de l'école de *mettre à distance* toute activité langagière et, par là même, de privilégier dans toute activité langagière ce qu'elle contient de distance : c'est le cas de la lecture, mais c'est aussi le cas de l'usage de la langue et, évidemment, de l'écriture – pour s'en tenir à ce qui constitue l'essentiel du cours de français, où l'on est par force amené à concevoir « l'abstraction comme signe de l'expertise », comme l'écrit Anne Jorro⁴⁰.

Ce qui caractérise donc la lecture critique, c'est la distance que le lecteur est amené à prendre avec sa propre lecture : Annie Rouxel a théorisé les conséquences didactiques de ce phénomène dans son ouvrage *Enseigner la lecture littéraire* et en tire des conclusions sur la nécessité d'en faire un objet d'apprentissage. La recherche INRP sur la lecture et l'écriture littéraires à l'école⁴¹ va d'ailleurs jusqu'à poser que cet apprentissage doit commencer dès la Maternelle, pour que l'élève, dans sa première scolarité, ne se construise pas une représentation erronée de l'acte de lire comme imprégnation d'un texte mais qu'il le perçoive comme une activité dont il peut être le maître. Il s'agit en somme de *mettre à distance* – ou *en éveil* – sa lecture, pour construire une compétence de lecteur.

C'est particulièrement le cas au collège, qui ne peut plus se cantonner dans une représentation fautive de l'acte de lire, se réservant l'apprentissage de la *compréhension* pour laisser au lycée celui de l'*interprétation*, supposant l'école centrée sur l'apprentissage de l'acte lexique. Une telle trilogie, encore assez répandue dans les représentations des responsabilités respectives de ces trois niveaux, est en fait contestable : toute lecture engage une interprétation et les actes cognitifs qu'induit une interprétation ne peuvent faire l'économie d'un apprentissage dès l'école ; la posture de *distance* est nécessaire à la compréhension des textes.

38. Cf. les dates des articles cités ci-dessus dans les notes 31 à 37.

39. Je ne reviens pas ici sur cette idée de *distance*, qui mérite cependant d'être interrogée, ce que j'ai essayé de faire dans un article « Le lecteur distant », dans *Pratiques* n° 113-114, *La didactique de l'écriture*, à paraître.

40. A. Jorro, *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 1999.

41. Cf. l'article de C. Tauveron, déjà cité. J'emploie pour ma part l'expression « lecture critique » plutôt que « lecture littéraire », en raison d'une méfiance à l'égard de cette expression, méfiance que j'ai expliquée en détail ailleurs : « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », dans *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, 1999.

Dans notre histoire récente de la lecture scolaire, c'est cette exigence de distance qui a amené à ne pas se contenter d'une lecture considérée comme favorisant l'élite cultivée, en ce qu'elle est fondée sur « une culture de l'émotion », pour emprunter leur expression à A.-M. Chartier et J. Hébrard⁴², qui décrivent la méfiance qui a pu naître dans les années 1970-1980 à l'égard de l'approche subjectiviste du texte littéraire :

La généralisation des études longues, qui mine les connivences culturelles entre élèves et professeur, ébranle de l'intérieur le modèle de lecture fondée sur l'émotion partagée.

On sait que c'est de là qu'est née la « lecture méthodique » et son approche fondée sur des *savoirs partagés*, ce qui a conduit à privilégier l'aspect technique de la lecture, plus accessible à un nouveau public, contre le subjectivisme personnel, propre à une élite.

Mais on voit bien le problème : les nouvelles conceptions scolaires de la lecture, qui voulaient éviter de scolariser les impressions subjectives en ancrant l'acte scolaire de lecture dans une approche technique ont eu pour effet de développer une approche métacognitive (ou *distanciée*, car c'est la même chose) de l'activité de lecture. Ce qui a posé à nouveau l'éternel problème scolaire que Bernard Lahire, après Bourdieu, a décrit en faisant ressortir que l'école favorise les pratiques formelles d'approche du langage (c'est le cas de la lecture notamment), qui correspondent à l'approche spontanément privilégiée par les milieux socio-culturellement favorisés, et s'éloignent de l'approche « pragmatiquement ancrée » des milieux défavorisés⁴³.

Le problème est redoutable : soit l'on évite ce qui met l'accent sur le *méta* et l'apprentissage de ce que l'école favorise structurellement, fondamentalement, se fera ailleurs et seuls les milieux favorisés seront adaptés aux besoins de l'école ; soit on met l'accent sur ce *méta*, et l'on favorise du coup ceux qui en font l'apprentissage ailleurs.

Karl Canvat dans son remarquable article qui vise à formaliser les postures scolaires de lecture, note que le déplacement d'une conception patrimoniale à une conception technique de la littérature « a tendanciellement accru la distance entre lecture "ordinaire" et lecture "lettrée" et, par voie de conséquence, les difficultés des élèves »⁴⁴.

Et nous voici devant le deuxième dilemme :

42. « Humanités modernes et culture de l'émotion : la lecture des textes littéraires dans les *Cahiers pédagogiques* des années 1950 », dans Marie-Françoise Chanfrault-Duchet dir., *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*, *Cahiers d'histoire culturelle* n° 1, Tours, Université, 1997, p. 106.

43. Cf. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993 et *La raison des plus faibles, Rapport au travail. Écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL, 1993.

44. K. Canvat, « Comprendre, interpréter, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », dans *Enjeux* n° 46, *Comprendre, interpréter, décrire... les textes littéraires*, Namur, CEDOCEF, 1999, p. 96.

Comment construire un apprentissage de la lecture distanciée sans nuire à l'approche ordinaire des textes ?

Dilemme évidemment d'autant plus grave quand les objectifs initiaux d'une pratique scolaire sont dévoyés : on sait comment la lecture méthodique a pu faire le lit à un technicisme débridé. Le problème tient en fait à la confusion des genres et à la projection du déclaratif sur le procédural, ou à une prééminence du premier sur le second⁴⁵.

Il n'est pas inintéressant de faire là encore un petit détour historique : dans les années 1950, c'était précisément les mêmes raisons (la prise en compte d'un public peu familier aux pratiques culturelles de l'élite scolaire) qui justifiaient la revendication d'une explication de texte littéraire fondée sur « une culture de l'émotion » : ainsi lit-on dans les *Cahiers pédagogiques* de 1950⁴⁶ :

Il n'y a plus, parmi les enfants dont nous avons la charge, de clientèle prédestinée. Il faut obéir sans réticence, sans arrière-pensée, à l'exigence de justice qui veut qu'à tous les petits Français soient offertes des conditions égales de formation humaine et de développement personnel. Au service de cette foi démocratique, il faut au point de vue pédagogique un esprit dépouillé de tout préjugé étroitement intellectualiste.

C'est pour les mêmes raisons que la lecture méthodique a perdu un peu de son prestige dans les dernières instructions officielles de lycée. On voit bien que les dilemmes que je pose ne sont pas que synchroniques, mais obéissent aux lois du balancier historique...

Revenons à notre problème du moment : comment construire un apprentissage de la lecture distanciée sans nuire à l'approche ordinaire des textes ? Il semble que la lecture cursive, introduite au collège puis au lycée pour contrer les effets pervers d'une lecture par trop « méthodique », est ici un instrument de première efficacité, quand elle s'ancre dans la lecture ordinaire des textes tout en visant l'apprentissage d'une posture de distance.

Exemplaire est, à cet égard, l'activité proposée par Séverine Suffys sur les « traces de lecture »⁴⁷ : les élèves sont invités, au cours de la lecture faite à haute voix par l'enseignant⁴⁸, à tracer sur une feuille de papier (qui peut évidemment

45. C'est ce qu'a bien mis en lumière Raymond Michel dans son article sur la lecture méthodique, déjà cité.

46. J'emprunte la citation à Chartier et Hébrard, « Humanités modernes et culture de l'émotion », *art. cit.*, p. 94. Il s'agit d'un article non signé, mais Chartier et Hébrard (*ibid.*, n. 1) écrivent : « Il n'est pas difficile d'y reconnaître les positions de Gustave Monod, alors directeur de l'Enseignement secondaire au ministère de l'Éducation Nationale. »

47. Dans la dernière partie de son article « Lire et parler des textes : parole prescrite/parole réelle - textes muets/textes bavards », dans *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, p. 147-164.

48. Qui peut être une lecture-feuilleton ou non. Mais notons que la lecture-feuilleton en elle-même est une bonne manière de penser le passage d'une lecture ordinaire, centrée sur l'appréhension non nécessairement distanciée, et une lecture critique : le travail de la mémoire, le retour collectif sur des remarques déjà faites sur le texte qui se dévoile ou les jugements évaluatifs spontanés sur les préférences de tel ou tel épisode sont des actes qui s'ancrent dans une posture distanciée, alors qu'ils sont issus d'une approche du texte qui privilégie une appréhension spontanée.

rester blanche) ce qu'ils veulent (dessins, mots, impressions, etc.) ; dans un deuxième temps, l'enseignant demande aux élèves, en groupes ou classe entière, de confronter ces traces spontanées, issues d'une approche personnelle des textes. Confrontation qui fait apparaître divers types de perception dont les traces sont les signes : le contenu du texte (sous le signe de l'illusion référentielle), la manière dont c'est écrit (première approche formelle), ce que ça évoque (premier apprentissage de l'intertextualité), ce qui est ressenti (traces de la subjectivité dans la lecture), etc. Ce retour sur les formes diverses de lecture peut permettre l'apprentissage d'une posture de distance, mais ce qui importe est que ce dernier se fonde sur les appréhensions personnelles spontanées, qui ne sont à aucun moment remises en cause.

Le dévoilement progressif d'un texte en classe⁴⁹ est une autre démarche qui peut avoir les mêmes effets : le fait de dévoiler progressivement un texte (qui peut être lu par l'enseignant, ou par un élève, ou en lecture silencieuse par tous) oblige à la formulation d'hypothèses de lecture et peut y entraîner systématiquement. L'intérêt de cette démarche est que l'on peut accepter sans mal et discuter, négocier toute hypothèse : puisque la suite n'est pas donnée, toute « erreur » est, en quelque sorte admissible ; même l'erreur la plus franche au vu des indices déjà présents dans le texte dévoilé peut être prise en compte : *on ne sait jamais*. C'est là un outil pédagogique de premier plan pour laisser libre court en classe à une parole en général étouffée : celle de celui qui « ne comprend rien »... Par ailleurs, toute approche de la lecture est autorisée : la lecture la plus participative (ou la plus ancrée dans ce que l'on appelle parfois l'illusion référentielle) est ici un bon moteur, au lieu d'être rejetée comme une première approche, dévaluée au regard d'une analyse plus fine⁵⁰.

Ces démarches apparemment simples sont en fait pédagogiquement complexes, dans la mesure où elles obligent à une prise en compte de toute parole d'élève, même la plus *imprévue* : mais c'est à ce prix qu'elles peuvent devenir un moyen efficace d'accueillir une lecture ordinaire pour fonder une approche distanciée de la lecture⁵¹.

49. Cet exercice de dévoilement progressif, décrit en 1982 par Annette Béguin, a été particulièrement bien illustré par Dufays *et al.*, *op. cit.*, qui l'exploitent pour développer chez les élèves la capacité à construire le sens d'un texte par formulation d'hypothèses fondées sur des indices clairement explicités. Cf. l'usage didactique que je propose (« De l'écriture palimpseste... », *art. cit.*, p. 111-119) de la nouvelle d'Alphonse Allais, « Un drame bien parisien ».

50. De tels principes de formulation d'hypothèses peuvent constituer la lecture méthodique, quand cette dernière ne revêt pas l'habillage d'une explication de texte traditionnelle, fondée sur un questionnement dont l'issue est déjà *prévue* par l'enseignant.

51. Ajoutons-y la démarche de construction d'une reformulation de texte en groupes que propose Denis Fabé dans son article de ce même numéro de *Recherches*. Notons au passage que des démarches de même nature peuvent concerner des textes non fictifs, non littéraires : cf. les propositions d'A. Jorro, *op. cit.*

Déscolarisation de la lecture en milieu scolaire

Lahire écrit, en conclusion de son ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires*⁵² :

En s'attachant aux conditions pratiques d'usage du langage, aux pratiques langagières apparemment les plus banales, on a une chance de donner aux élèves les plus éloignés de l'univers scolaire les moyens d'entrer dans la logique socio-langagière de cet univers.

Peut-on dire que les démarches signalées à l'instant obéissent à ce principe ? Rien n'est moins sûr. Le problème est, en fait, là encore, redoutable : comment, à l'école, pour reprendre les termes de Lahire, « s'attacher aux conditions pratiques d'usage du langage, aux pratiques langagières apparemment les plus banales » ?

C'est cette question qui a amené, dans le primaire, à privilégier les approches fonctionnelles de la lecture, mais avec parfois une ambiguïté : lire « pour de vrai » à l'école, même si ce n'est pas dans un dispositif traditionnel d'usage de la lecture, c'est encore lire *scolairement* ; ne pas le voir, ou le nier, comme cela arrive trop souvent, c'est, comme le dit encore Lahire, croire en l'« annulation magique des contraintes effectives »⁵³.

La lecture cursive, si l'on n'y prend garde, peut mener à cette dérive : faire lire cursivement des textes littéraires ou documentaires aux élèves dans le cadre des activités de classe, être attentif à cette forme de lecture, c'est évidemment un objectif à viser. Mais il ne faudrait pas s'imaginer que le simple fait de décréter *cursive* une lecture lui enlève sa nature *scolaire*.

C'est à mon sens une erreur de penser l'introduction de la lecture cursive comme une « déscolarisation de la lecture », comme le dit Katherine Weinland⁵⁴ : tout objet scolaire est scolaire. Les formes de lecture que je viens de décrire, pour n'être pas franchement traditionnelles, pour relever de la lecture cursive, n'en restent pas moins scolaires⁵⁵...

C'est notre troisième dilemme :

Comment faire d'un objet non-scolaire un objet scolaire sans le dénaturer ?

Une précision ici : la question qui se pose ici n'est pas tellement celle de l'introduction de la lecture privée à l'école. C'est là certes une vraie question, qu'on peut formuler dans les termes qu'emploie André Petitjean :

52. *op. cit.*, p. 294.

53. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*, p. 87.

54. « La refondation de la discipline du collège au lycée », dans *École des lettres second cycle*, n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2^{nde} 2000, Paris, L'école des loisirs p. 18.

55. Pour A. Rouxel (*op. cit.*), la lecture cursive, forme scolaire spécifique de lecture, peut être une voie médiane entre lecture privée et lecture scolaire.

Jusqu'où est-il possible de « déscolariser » le rapport à la lecture sans manquer le rapport méthodique aux textes, mais en se gardant aussi de scolariser la lecture privée ?⁵⁶

C'est une vraie question mais, si l'on peut dire, une question de riche... Un tel débat peut faire penser à Pierre Clarac, qui faisait lui aussi la part entre lecture privée et lecture scolaire : il raconte avec émotion la lecture qu'il faisait dans son lit de son livre de chevet (une anthologie poétique), dont il cite certains « vers magiques », pour conclure : « J'aurais jugé sacrilège le professeur qui eût voulu me les expliquer »⁵⁷. Certes, mais ces vers étaient de Pierre Louÿs. Et si Clarac refusait leur explication en classe, c'est qu'ils relevaient d'une littérature contemporaine qui ne devait pas avoir pour lui sa place en classe, au nom de l'émotion de la découverte... Un tel sacrilège n'aurait pourtant pas été dramatique pour le cursus scolaire du jeune Clarac.

Évidemment, il y a bien des raisons de garder secrètes certaines parts de soi (dont la lecture privée) : mais les élèves pour qui se poserait cette question ne sont pas vraiment ceux qui sont en difficulté de lecture. De la même manière, l'introduction de la littérature de jeunesse à l'école n'est en rien un problème – même si tout un pan de la lecture autrefois privée a été scolarisé – mais en même temps ne résout en rien le problème des élèves en échec – qui ne lisent pas une littérature qui a su reconstruire, à l'image de la *grande littérature*, les hiérarchies qui précisément sont à l'origine de la disqualification de certaines autres lectures.

Le problème qui nous occupe ici est la question de savoir comment prendre en compte en classe des textes et des modes d'appropriation des textes qui *créent un écart avec les pratiques scolaires*. Il est nécessaire de faire entrer cette part privée-là de la lecture en classe, si l'on veut aider les élèves qui vivent un écart impossible à réduire entre leur mode de lecture des textes et le mode scolaire de lecture. En effet, s'interdire de faire entrer en classe cette part privée, c'est s'interdire de partir des formes privées de lecture pour ancrer sur elles des formes de lecture plus acceptables scolairement.

Revenons à notre dilemme : comment faire d'un objet scolaire un objet scolaire sans le dénaturer ? Ce qui amène une autre question : comment prendre en compte ce qui n'est pas scolairement valorisé sans le dévaluer aux yeux de l'élève ?

Pour ce qui concerne l'accueil des textes lus par les élèves, on est là dans une logique de principes, pas d'exercices... Le mépris ou la condescendance dont est victime une certaine presse de la part des professeurs interdisent les élèves de faire part à ces derniers de leurs propres lectures. Or il est intéressant d'aller voir dans

56. A. Petitjean, « Nouveaux programmes et recherches en didactique de la littérature », dans Fourtanier *et al.*, *op. cit.*, p. 59. C'est encore la même question que pose, après d'autres, Patrick Demougin, « L'espace de la lecture privée dans les instructions officielles », dans P. Demougin & J.-F. Massol coord., *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP, 1999.

57. *op. cit.*, p. 41 sq.

cette presse pour fabriquer des exercices de lecture, d'écriture ou de grammaire⁵⁸ : c'est bien faire entrer dans la classe une lecture non légitime, tout en la scolarisant sans pour autant violer la sphère privée...

Concernant les pratiques de lecture proprement dites, là encore on ne va pas faire entrer le lit et la table de chevet dans la classe. Mais on peut penser une articulation (scolaire) de la lecture privée et scolaire. L'exemple le plus frappant est la lecture en réseau⁵⁹, qui fait partie de ces outils de socialisation de la lecture, et entre en résonance, quand elle est mise en œuvre dans toute sa complexité, avec la problématique des médiations culturelles. Sans revenir sur la démarche elle-même, il faut préciser que la lecture en réseau ne peut créer un pont entre des pratiques non scolaires et scolaires que si la liberté de lecture des livres du réseau est donnée aux élèves et si la diversité des supports de lecture (livres ou non ; faciles ou difficiles, longs ou courts, littéraires ou non, etc.) permet un ancrage dans les pratiques non scolaires de lecture.

CONCLUSION

Cet article voulait interroger quelques-unes des difficultés que rencontre tout enseignant dans l'accompagnement à la lecture d'élèves en difficulté. Il convient pour finir de poser la question des élèves non lecteurs – les *vrais*, à savoir ceux qui ne sont pas capables de lire à haute voix une phrase intelligible ou qui mettent dix minutes en lecture silencieuse à lire trois phrases – quand ils prennent encore le temps de le faire, s'ils n'ont pas intégré l'idée qu'ils n'ont pas leur place là où ils sont...⁶⁰

Là encore, on aurait pu formuler la question sous forme de dilemme : comment faire *lire* des élèves qui ne savent pas « lire » ? Entre les italiques et les guillemets, il y a la différence entre l'activité de décodage et celle de compréhension (au sens le plus large). Si la première peut encore en collège faire l'objet d'un apprentissage spécifique, la seconde est possible en même temps, avant même l'accès de ces élèves à une parfaite maîtrise du code.

Or toutes les activités proposées dans cet article permettent, dans les conditions de réalisation pédagogique qu'ils supposent, de ne pas laisser de tels élèves au bord du chemin : lorsque l'enseignant lit lui-même le texte à étudier, il met tous les élèves

58. C'est un principe que M.-M. Cauterman et moi avons mis en œuvre régulièrement en collège en fabriquant des exercices de grammaire à partir de *Chair de poule*, de *Muscle*, de *OK Podium*, de *Voici*, etc. Certains d'entre eux ont fait l'objet d'un compte rendu dans *Recherches* : « Les mutations d'un exercice de grammaire », *Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices* (article écrit avec D. Fabé et S. Suffys) ; « Production d'écrits et réflexion sur la langue : quelques démarches sur les temps verbaux », *Recherches* n° 26, *Langue*.

59. Pour une description de cette activité, cf. encore A. Béguin, *op. cit.*, mais aussi l'article de J.-F. Inisan et É. Vlieghe, « Quinze livres en quatre ans au collège ? C'est peu ! », dans *Recherches* n° 7, *Quand la littérature de jeunesse entre en classe*, 1987.

60. Notons juste au passage que l'on ne peut réellement aider ces élèves que si l'on ne pose pas leurs problèmes comme rédhitoires et qu'on ne les stigmatise pas d'emblée ; je renvoie sur ce point à l'article de Marie Ternoy dans ce numéro de *Recherches*.

à égalité ; lorsque un réseau de lecture contient des supports variés (y compris des supports qui, tout étant reliés au thème ou à la problématique du réseau, contiennent un très faible pourcentage de texte écrit), il peut concerner tous les élèves et rallier les plus en difficulté aux activités engagées dans le cadre du réseau ; lorsque enfin le travail de groupe prime, l'activité qu'il suppose peut être menée par un élève qui sera déchargé de l'acte même de lire.

Qu'on ne me prête pas l'illusion qu'il y aurait quoi que ce soit de magique dans les propositions que contient cet article : les difficultés des élèves non lecteurs transcendent en général la seule activité de lecture et les démarches qui la concernent. Mais si l'on resserre l'attention sur la seule question des dispositifs didactiques et pédagogiques permettant l'enseignement-apprentissage de la lecture, il est possible de penser une diversification des démarches mises en œuvre dans les classes, pour tenter de faire avec les problèmes que l'on peut y rencontrer : tel était le but des dilemmes développés ci-dessus, dans la mesure où les formuler et les prendre en compte est en soi un acte d'enseignement.