

JE FAIS COMME S'ILS SAVAIENT LIRE

Marie-Michèle CAUTERMAN

Collège de Marquette-lez-Lille, IUFM Nord-Pas-de-Calais

Le conseil de classe est un jeu de rôles. Ce n'est pas ce que disent les textes officiels, mais c'est comme ça que je le vis. Et je n'aime pas le rôle qu'on m'y donne. D'ailleurs je n'arrive pas à me l'approprier. Tenez, par exemple : quelqu'un dit que tel élève, « de toute façon », ne sait pas lire ; aussitôt les regards se tournent vers moi, qui joue le rôle de la prof de français ; on attend de moi que j'infirmes ou confirme (il vaut d'ailleurs mieux que je confirme, c'est mieux pour mon score de professionnalité). Et qu'est-ce que je fais ? Je bredouille, je dis oui, je dis non, je suis évasive, je me montre étonnée. En fait, je ne sais pas s'il sait lire ou pas : je ne me suis jamais posé la question. Si je me la posais, il faudrait que je me donne des critères : lesquels ? que j'évalue les élèves selon ces critères : comment ? et pire encore, que je construisse des activités de remédiation !

J'ai horreur de la remédiation. Remédiation, remédier, médicament, médecin, maladie, diagnostic, incurable, thérapie, remède approprié, remède pire que le mal... Je suis la première à prôner le recours aux thérapeutes s'il est nécessaire, et il peut l'être, mais je pense que mon métier est autre.

Je préfère la facilitation. Faciliter, c'est donner ce petit coup de pouce qui fera qu'une tâche *a priori* trop difficile au vu des capacités acquises deviendra accessible.

Voici donc quelques-unes des règles de conduite que je me donne pour que mes élèves se sentent plus lecteurs qu'ils ne le croient eux-mêmes, et qu'ils ne nous le laissent croire.

DONNER AUX ÉLÈVES L'OCCASION DE SE PROCLAMER LECTEURS...

Face à des élèves qui prétendent ne pas lire, ne pas aimer lire, ne pas savoir lire, l'une des stratégies possibles consiste à les prendre en flagrant délit de lecture et à s'intéresser à ce qu'ils lisent : les magazines, ceux des filles (courrier du cœur, conseils de beauté, santé, interviews et biographies de stars), ceux des garçons (sport, jeux vidéo...). J'ai ainsi découvert que David lisait des revues de jeux de rôle : c'est d'une complexité sans pareille, il faut mémoriser des tonnes d'informations sur les personnages, leurs pouvoirs, leurs alliances pour pouvoir suivre les scénarii proposés et se les approprier avant de jouer ; je ne sais pas comment il y arrive, David, et je voudrais comprendre pourquoi les compétences qu'il exerce dans cette activité transparaissent si peu dans ses résultats scolaires.

Autre méthode, ou ruse : faire adhérer les élèves à ce raisonnement simple, et même simpliste : « Je sais lire, puisque j'ai appris ! » J'ai créé cette occasion dans mes classes de 3^{ème} lors d'une séquence sur l'autobiographie. Je leur ai demandé d'évoquer en une page, une page et demie « un souvenir concernant l'apprentissage de la lecture ou les premières lectures. » Demander aux élèves d'évoquer leurs débuts de lecteurs, c'est les considérer aujourd'hui comme lecteurs non-débutants, c'est les situer dans une histoire de lecteurs, avec un passé, un présent, un futur. C'est signifier que, comme tout apprentissage, celui-là a eu un coût, et, sans doute, des bénéfices.

J'ai cependant assorti cette commande d'un commentaire auquel je tiens beaucoup : « Le souvenir peut être en partie 'inventé', mais il faut faire en sorte qu'en le lisant, je pense que c'est vrai. » J'y tiens parce que je ne me reconnais pas le droit de demander à mes élèves de se raconter pour de bon, de s'exposer. C'est une constante de tout mon travail sur l'autobiographie : il faut bien que les élèves s'y essaient, c'est le meilleur moyen de leur faire comprendre les problèmes que cela pose, mais il faut en même temps préserver un secret, une intimité que d'ailleurs ils revendiquent. Ils ont donc le droit de faire semblant de faire leur autobiographie, mais comme on est à l'école, il faut que cela reste crédible. C'est un apprentissage qui me paraît scolairement utile.

Voici quelques extraits de leurs réponses. La question ne se pose pas de savoir si ce qu'ils disent est vrai ou non. Qu'il s'agisse de faits réels, reconstruits ou purement inventés, ces textes objectivent, pour leurs auteurs, l'expérience qu'ils ont faite de l'apprentissage de la lecture, et nous permettent d'accéder à leurs représentations. Considérons donc que tout est, objectivement ou subjectivement, vrai.

Maxime raconte avec humour comment il a pris conscience que le savoir-lire ne résultait pas magiquement de l'entrée au cours préparatoire.

Lorsque j'étais en maternelle, on m'a lu un livre vraiment bien. Rien que la couverture m'avait plu. C'était un loup qui courait, le ciel était rouge et le sol était jaune. Je ne me souviens plus trop du titre, mais je crois que c'était « Le loup ».

[...]

Ça y est, enfin au CP, je me suis dit que j'allais enfin apprendre à lire et que pour commencer, je lirais « Le loup ». [...] J'ai demandé à la maîtresse quand est-ce que nous

allions lire, elle m'a dit « Demain ! » J'étais déçu, je croyais que j'allais savoir lire tout de suite, du premier coup. Le lendemain, j'étais pressé d'aller en cours, j'étais avec ma maman et elle me disait de ne pas aller si vite et moi je disais que c'était pour lire. La maîtresse siffle avec son tout petit sifflet alors j'ai couru et je me suis rangé dans le rang des CP1. Nous sommes montés, la maîtresse a ouvert la porte. J'ai regardé à l'intérieur de la classe et je voyais des livres sur toutes les tables. Mais je ne distinguais pas la couverture. Je suis entré, je me suis assis à ma place et j'ai feuilleté le livre et je ne voyais aucun loup, aucun ciel rouge, aucun sol jaune.

Plus tard nous sommes allés à la BCD, la bibliothèque de l'école. Et là, je l'ai trouvé, enfin Excalibur ! Non, en fait c'était « LE LOUP ». Alors je l'ai ouvert et je n'ai pas su lire deux mots de ce livre. Comme d'habitude, j'étais déçu ! Et voilà, c'était mon histoire avec « Le loup ».

Maxime

Maxime, rassurez-vous, s'en est remis. Peut-être parce qu'il a été, comme Delphine, soutenu, guidé.

Je suis une très grande lectrice. Depuis que je suis petite, je lis beaucoup. Au début c'était surtout des bandes dessinées comme les *Tom-Tom et Nana* dans les « J'aime lire ». Après j'ai commencé à m'intéresser à la collection d'*Astérix* de mon frère. J'aimais bien. Je ne les lisais pas dans l'ordre mais cela n'avait pas d'importance car c'était des histoires différentes à chaque fois. Cela me faisait rire. [...] Après je suis passée à l'étagère suivante, la collection, toujours de mon frère, de *Tintin*, tout en lisant entre deux *Le journal de Mickey* auquel mon frère était abonné. [...] Mon frère, qui était inscrit à la bibliothèque, nous rapportait de plus en plus souvent des *Tuniques bleues* et des *Schtroumpfs*. Après, c'était *Les 4 As*. J'avais 8-9 ans quand j'ai commencé à lire des romans sans pour autant abandonner les bandes dessinées. C'était des romans courts écrits assez grand pour que je ne m'en lasse pas trop vite. C'était des *Martine* et des *Jean-Luc et Sophie* avec beaucoup d'images quand même. Et puis à 10 ans, mon frère m'a proposé de lire *James et la grosse pêche* de Roald Dahl. Cela aurait été un autre livre, je crois que j'aurais refusé. Mais c'était sans compter sur le fait que mon fruit préféré était la pêche. Le titre m'a tout de suite enthousiasmée. Je me suis mise à le lire malgré le fait que c'était un long roman écrit plutôt petit mais il y avait quand même des illustrations et, ce que m'a d'ailleurs étonnée, un questionnaire sur l'histoire à la fin du livre. Après, j'ai lu presque tous les livres de Roald Dahl, dont *Matilda* que j'ai beaucoup aimé et dont j'ai vu le film. J'ai beaucoup aimé aussi *Charlie et la chocolaterie*. Et ensuite quand la collection *Harry Potter* est sortie, je me suis jetée dessus en plus des *Chair de poule*, *Buffy* et *Danse*. Cette dernière collection, je l'ai lue tout entière jusqu'à l'avant-dernier qui est sorti car le dernier je n'ai pas encore eu le temps de l'acheter. J'ai hâte d'aller à Auchan !

Delphine

Delphine a bénéficié de la présence de ce grand frère initiateur, qui lui a frayé un chemin jusqu'au moment où elle a trouvé seule sa voie. D'autres ont trouvé autour d'eux un autre type d'accompagnement, plus affectif.

Quand j'ai commencé à vraiment savoir assez bien lire, mon premier livre était *Le Chat Botté*. Je me souviens que je l'ai lu avec mon père et, quand je faisais une erreur, il souriait et m'aidait à continuer le livre. Il aimait me voir lire, me débrouiller toute seule. [...] J'étais si contente de lire aussi bien que dès que ma mère est rentrée après son travail,

je me suis assise sur ses genoux et je lui ai lu tout le livre d'une traite (avec quelques erreurs). Mes parents étaient fiers eux aussi. J'ai lu ce livre à toute ma famille, quand ils venaient boire le café, je prenais mon livre et j'étais repartie pour lire. À mon Noël suivant, toute ma famille m'avait acheté un livre différent, il contenait un peu plus de pages et avec moins d'images, avec des lettres plus petites, j'ai mis une semaine avant de l'avoir lu en entier. J'étais fière.

Ophélie

À l'expérience d'Ophélie dont le papa souriant l'aide à continuer sa lecture et tolère ses erreurs, s'oppose celle de Thomas qui a dû développer très vite des stratégies d'évitement. Sa ruse a été déjouée par les adultes, mais on peut penser qu'il a tiré les leçons de cet apprentissage-là.

Dans la partie classe au-dessus du tableau il y avait des images avec des mots qui correspondaient aux dessins et à côté il y avait une affiche avec la consonance des lettres. Je me souviens que j'ai très vite compris comment ne pas faire mes exercices de lecture car je détestais lire. Mon père se fâchait toujours car je n'arrivais pas à faire quelque chose alors systématiquement je ne prenais pas mes affaires et je disais que je les avais oubliées, bien sûr je me faisais rouspéter mais ça durait moins longtemps et je ne faisais pas mes exercices. Dans la salle de classe il y avait un crochet au plafond et à chaque fois que je ne faisais pas mes exercices l'institutrice me menaçait de m'y accrocher (ça me faisait bien rire). Un jour elle en a eu marre et elle m'a envoyé dans la classe du principal M. V., il s'occupait des CM2, CM1, CE2. Il m'a enfermé dans une armoire jusqu'à la récréation. Pour finir l'institutrice vérifiait mon sac chaque soir donc j'étais obligé de faire mes exercices.

Thomas

Quand on apprend à lire, il faut être sage, sinon...

Quand j'étais au CP c'était ma deuxième année en France, je ne savais pas vraiment parler français. Et c'était aussi la première année d'école avec Mimouna. Le livre que nous avions au CP était « Julien et Sophie : apprendre à lire au CP. » Un jour dans l'année-la maîtresse lisait son livre et moi je n'étais pas sage alors elle m'a surpris de derrière lorsque j'étais retournée pour bavarder avec mes camarades de derrière, elle m'a donné une claque et je n'arrêtais pas de saigner du nez et ils ont appelé l'infirmière, on m'a soignée et voilà après j'écoutais plus la maîtresse. Et un autre jour c'était encore en CP la maîtresse lisait encore un livre et je n'étais encore pas sage, là je parlais avec Mimouna ; je détestais la lecture et je parlais tout le temps, et comme elle ne pouvait pas me mettre de claque elle m'a mise dans le placard et les autres allaient sortir à la récréation. Mimouna est venue devant le placard, elle me disait : « Samira est-ce que tu respire ? Sinon tu respire par les petits trous de la serrure, ou sinon je vais le dire à ta sœur, elle va appeler ton père. » Mais c'était trop marrant.

Samira

Encore une fois, le problème n'est pas de savoir si cela est vrai ; ne faisons pas trop vite le procès des maîtres. Mais le fait est que Samira, tout en fanfaronnant, rend compte de violences. Plus haut, on a lu le texte de Thomas, qui rit des menaces,

et se retrouve lui aussi enfermé dans une armoire. Deux rires qui nous glacent. S'ils ne disent rien d'autre, ces récits disent au moins l'angoisse des élèves ou celle des parents, entretenue par tous les discours sur le CP, mais ils disent aussi en creux l'angoisse des maîtres, sommés de faire en sorte que leurs élèves sachent lire en temps et en heure, et qui les fait se transformer, dans le regard rétrospectif de certains élèves, en bourreaux.

Apprendre à lire, c'est donc écouter la maîtresse qui lit *son* livre. Pour Nicolas aussi la lecture est étroitement associée au fait d'être sage, si sage qu'on s'endort...

Quand il faisait froid, après manger, si on voulait on pouvait rester à la bibliothèque, moi j'y allais souvent, je choisissais mon livre et j'allais m'asseoir près du radiateur, même une fois je me suis endormi, on pouvait regarder une cassette aussi si on voulait. Une fois ma prof nous a lu un livre, je me rappelle encore ce que c'était, c'était Aladin. J'aimais bien, nous étions tous assis dans le fauteuil, il faisait chaud, nous étions sages, il n'y avait pas un bruit, notre prof était très contente. Quand il faisait froid, après manger quand je demandais pour aller à la bibliothèque, il me disait oui tout de suite, car il savait qu'à la bibliothèque j'étais sage. Mais quand il faisait chaud le midi on ne pouvait pas aller à la bibliothèque, donc on était moins sages, et je me rappelle une phrase que les profs disaient et que je n'oublierai pas : « J'espère que demain il pleuvra. »

Nicolas B.

Sage, Nicolas ? J'ai du mal à l'imaginer... Il n'aime pas lire, non plus... Vanessa, qui n'avait pas dû être bien sage pendant sa première année de CP, était quasiment exclue du cercle des apprentis-lecteurs, en raison de son comportement.

Mon souvenir date de 1993 dans ma deuxième année de CP. J'étais avec M. D. (qui n'était pas moche quand j'y repense). Quand il m'a vue dans la classe je crois qu'il ne m'appréciait pas tellement, au début il a eu peur que je perturbe sa classe alors un jour il m'a isolée. Tous les jours il croyait que je ne faisais pas les devoirs qu'il donnait mais il ne vérifiait jamais. Un jour j'ai eu peur car je voyais les autres qui commençaient à lire et à écrire alors j'ai décidé d'apprendre à lire dans mon coin et j'avais décidé d'apprendre à lire et à écrire toute seule. Je ne l'avais dit à personne, j'avais recopié les travaux exercices de M. D. qu'il m'avait donnés, il n'y avait que mon père qui était au courant car un soir où j'essayais de lire mon livre « Gafi le petit fantôme¹ » il voulait me dire bonne nuit et quand il m'entendit prononcer des mots, il frappa à ma porte, ce qu'il faisait tout le temps, et il rentra, il me demanda pourquoi je me cachais, je ne lui ai pas répondu, alors il m'a dit de le dire au professeur et de continuer mes efforts. Alors le lendemain je lui ai tout dit et il m'a dit de lui prouver ce que je disais et quand il m'a entendue lire et faire des efforts, je crois que depuis ce jour j'étais comme on le dit la chouchoute. Et mon année scolaire a été la meilleure de toutes. Je me souviens même qu'un jour je l'avais rencontré, il était avec sa femme et il lui a dit : « Je te présente Vanessa, la fille la plus impressionnante que je connaisse » et il a ri.

Vanessa

1. *Gafi le fantôme*, méthode de lecture d'Alain Bentolila, Nathan.

Apprentie clandestine, Vanessa doit à elle-même et à son père sa réhabilitation d'élève.

...TOUT EN LEUR PERMETTANT DE SE DIRE MAUVAIS LECTEURS, PETITS LECTEURS, ET DE DÉCLARER QU'ILS N'AIMENT PAS LIRE

Ce n'est pas en contradiction avec le point précédent. Parlant de leur apprentissage, des élèves objectivent leurs difficultés, et disent, ou tentent de dire l'origine de leur dégoût de lire. Car les difficultés d'apprentissage de la lecture inquiètent. On trouve trace de ces angoisses dans le récit de Mimouna (celle-là même qui craignait que Samira, enfermée dans son placard, manque d'oxygène) ; au début, Mimouna disait qu'elle n'avait rien à écrire sur ce sujet, et c'est Samira qui lui a rafraîchi la mémoire.

J'étais en CP et je savais déjà lire car j'ai appris à lire chez moi avec ma sœur qui, elle, allait tout doucement pour que je puisse comprendre. Avec mon professeur de CP j'avais du mal à apprendre car dès que je ne comprenais pas un mot ou quelque chose dans ce genre, elle me grondait et comme j'étais têtue, plus elle me grondait, plus je ne comprenais pas. Et comme elle me grondait à chaque fois j'ai eu du mal à apprendre. Mais je ne sais pas pourquoi je n'arrivais pas à lire, je n'avais jamais eu de problème de vue ni des oreilles.

Mimouna

Ce que dit Mimouna, c'est que rien (ou rien d'autre que l'attitude de l'enseignant) n'explique ses difficultés. Nicolas D. ne s'en prend à personne. Il constate.

Je ne me rappelle pas très bien de mon apprentissage de la lecture, mais je sais que j'ai eu beaucoup de mal et que j'ai dû aller à l'orthophoniste et que j'ai longtemps confondu les M, N, o et a. Et le premier livre que j'ai lu c'était *Babar* et aussi vers mes 10-9 ans j'ai voulu lire un Jules Verne mais en une semaine je n'ai lu qu'une page.

Nicolas D.

Nicolas déclare qu'il ne se souvient plus de grand-chose : il écrit quelques lignes, c'est déjà ça. Car, bien sûr, les élèves les plus en difficulté, ceux qui, lorsque je distribue des documents, se font tout petits, ont un stylo à recharger, une règle à chercher, un mouchoir à demander, une boulette à lancer, ou l'impérieux besoin de ranger tout de suite les textes dans une pochette transparente, puis la pochette dans le classeur, ceux-là n'ont, bien entendu, pas écrit. Ou, comme Denis, ont recopié un texte trouvé dans un manuel. « Vous avez dit qu'une fois par trimestre on a le droit de ne pas rendre une rédac ! » Oui, c'est vrai, j'ai dit ça, je maintiens, et donc il n'y aura pas de zéro. Mais j'aurais tant aimé qu'ils me disent leur mal de lire !

Laurent, lui, avait déjà usé de ce droit. Il lui fallait donc² cette fois écrire. Il fait une description très neutre des méthodes d'enseignement, pour conclure sur un constat de semi-échec qu'il voudrait pouvoir expliquer.

J'ai commencé à apprendre à lire en maternelle car on apprenait à écrire les lettres et pour écrire les lettres il faut savoir lire. Arrivé en CP là on a commencé à vraiment apprendre à lire avec l'aide d'un livre marrant et facile : « Gafi le fantôme » et ses amis, Arthur le gros dur, Mélanie la chipie et Fil le fil de fer. Au début de l'année on apprenait par cœur l'alphabet, une fois l'alphabet appris on commençait à apprendre à lire. Mme B. (la prof) nous faisait lire chacun notre tour et nous aidait quand on bloquait sur des mots. Quand nous ne voulions pas qu'elle nous aide, on regardait au-dessus du tableau. Il y était écrit l'alphabet et des dessins pour aider (exemple : A comme Avion). À la fin du CP, on savait lire mais pas encore assez bien, alors on a continué au CE1. À la fin du CE1 on savait tous lire. Aujourd'hui je ne lis pas beaucoup de livres, je n'aime pas ça. Je ne lis que des bandes dessinées. D'ailleurs je ne sais pas bien lire à voix haute, c'est peut-être pour ça que je n'aime pas lire, je ne sais pas.

Laurent

« On savait tous lire » mais « Je ne lis pas beaucoup de livres.... je ne sais pas bien lire à voix haute... » Est-ce pousser trop loin l'interprétation que de voir dans ce jeu de pronoms le constat que lui, Laurent, ne savait pas encore vraiment lire, alors que *normalement* la lecture est acquise en fin de CE1 ? Peut-être a-t-il vécu son apprentissage de la même manière que Quentin, 9 ans³.

Chaque fois que je voyais un « d », je lisais « dans ». Je ne voyais pas ce qu'il y avait derrière. Je confondais plein de mots : je voyais « pur » et je lisais « pour » ; c'était le début du mot qui me faisait me tromper. Et puis je ne savais pas lire « OK », je disais « oka », je ne voyais pas ce que ça voulait dire. C'est à la fin du CP que j'ai commencé à comprendre que quand il y avait un « d », ce n'était pas forcément « dans ». Et puis, je lisais trop vite et alors je remplaçais des mots par des autres.

Ce qui était totalement ridicule, c'était de lire des syllabes « li, la, lo, lu, ul, il » : il en faut plusieurs pour que ça fasse quelque chose, un résultat, un mot, un vrai mot.

En plus ce que je lisais, c'était très énervant : ça n'a pas de sens un fantôme qui parle, un fantôme ça doit faire peur, ça ne peut pas être un ami et en plus un fantôme ça n'existe pas et la magie non plus, c'est des tours de passe-passe. Je n'y croyais pas, déjà que je ne crois pas en Dieu.

Les histoires, ce n'était pas les meilleures trouvées sur terre. C'était : « on a perdu un avion en papier sur le balcon du voisin et il y avait une mission impossible pour le récupérer » alors qu'il suffit de demander ou d'écrire au voisin : « Cher voisin, notre avion en papier a atterri sur votre balcon, pouvons-nous le récupérer ? »

2. Il est probable que Laurent n'aurait rien écrit si je n'avais pas instauré ce « droit de copie blanche sans zéro une fois par trimestre », que les élèves me rappellent sans cesse, sans pour autant en user systématiquement, parce qu'ils ne le perçoivent pas comme une marque de laxisme. Tout se passe comme si, débarrassés de la mauvaise conscience du travail non fait, les élèves se mettaient en *devoir* de se remettre au travail.
3. Ce texte ne vient donc pas d'une de mes classes. Il s'agit d'une interview : merci à Marylène Constant, qui l'a menée et transcrite, et à Quentin, qui nous a autorisés à l'utiliser.

Ce que j'aime bien dans la lecture, c'est que ça sert à tout, à lire des contes, des documentaires, des livres amusants, de la science-fiction ou un manuel pour monter un robot. Ça sert à tout. C'est obligatoire pour une personne qui veut bien grandir. Au CP, Gafi c'était tellement ridicule que je n'ai pas bien réussi à bien apprendre à lire. Maintenant, ça va.

Quentin

Ce qui frappe, c'est la capacité d'analyse de ce très jeune lecteur, sans doute corrélée à son goût désormais affirmé pour la lecture : identifier l'origine des difficultés, pouvoir se dire qu'elles ne sont pas en soi mais hors de soi aide à les dépasser. Laurent est, selon moi, un lecteur habile, très fin, capable de repérer les indices pertinents pour la résolution de tous les problèmes de lecture que je sou mets à la classe (puzzles, dévoilements progressifs et autres). Mais il reste sur son incompréhension des difficultés rencontrées, et sur l'image négative qu'il s'est forgée. Peut-être que pour lui ça irait mieux s'il pouvait, comme Quentin, se dire que Gafi c'est ridicule.

Le texte de Laurent dit encore autre chose : la conscience qu'il y a des lectures scolairement légitimes, reconnues, et d'autres qui ne le sont pas : « Aujourd'hui je ne lis pas beaucoup de livres, je n'aime pas ça. Je ne lis que des bandes dessinées. » Ils sont plusieurs à dire la même chose : « Je ne lis jamais beaucoup de livres, je suis plutôt branché BD. » écrit Jules, un bon élève, qui comprend au quart de tour tout ce que je donne à lire ; « À force de lire que des bandes dessinées je ne lis que ça car je n'aime pas les gros livres c'est trop long. » dit Matthieu. J'ai compris : il va falloir que je me penche sérieusement sur les bandes dessinées, que je m'interroge sur les compétences de lecteur qu'elles supposent et développent.

Amener les élèves à objectiver leurs difficultés, en leur laissant la liberté de dire ou de ne pas dire « la vérité » (voire de ne rien dire du tout), ce n'est pas renforcer leur sentiment d'échec. C'est les amener à envisager la difficulté comme susceptible d'une analyse, même s'ils n'en détiennent pas toutes les clés, et, en contrepartie, les dissuader d'y trouver des raisons de ne pas travailler.

Ainsi, lorsque je distribue un texte à lire silencieusement, au rituel « Faut lire tout ça ? » succède souvent, de manière tout aussi rituelle, ce moment où, circulant dans la classe, je suis interpellée par un élève qui grimace, se plaint, me rappelle son « cas » : « Madame ! moi j'aime pas lire ! » Madame adopte une moue compatissante, un vague haussement d'épaule comme pour marquer son impuissance, renvoie la grimace en miroir, pousse un soupir de résignation : « Ben oui, je sais bien ! » Comme si ce n'était pas moi qui imposais cette contrainte ! Je n'en dis pas plus, pas d'exhortation à lire quand même, pas de « c'est facile », pas de dispense de lecture, non plus ! Échange de sourires, et la plupart du temps l'élève remet le nez dans son texte (pour quelques minutes au moins) : sa plainte a été entendue, ça va mieux.

Et, bien sûr, jamais d'incitation à lire plus pour améliorer l'orthographe ; je ne manque d'ailleurs pas une occasion de dire aux parents que ça n'a rien à voir, quitte à ce que mes propos aillent à l'encontre d'idées reçues, entretenues en toute mauvaise ou bonne foi par des collègues. Il faut aussi, à la suite de Baudelot, Cartier et Detrez battre en brèche cette autre idée reçue, celle d'une corrélation simple entre lecture et réussite scolaire :

- Il existe à tous les niveaux du parcours de bons et même de très bons élèves qui ne lisent pas ou si peu. Leur nombre interdit de les considérer comme des exceptions ou de les tenir pour quantité négligeable.
 - Il existe, surtout parmi les filles, des élèves dont les parcours scolaires s'écartent fortement des normes officielles de la réussite et qui pourtant lisent beaucoup. Beaucoup plus, en tous les cas, que certaines de leurs condisciples affichant des performances scolaires supérieures.
- La lecture n'est donc pas – ou plus – l'une des conditions nécessaires de la réussite scolaire. On peut lire et ne pas réussir. On peut réussir et ne pas lire.*⁴

Qu'on cesse donc de prédire aux mauvais/petits lecteurs tous les cataclysmes scolaires imaginables. Mieux vaut les assurer, les rassurer. Et faire avec leurs réticences, leurs résistances à la lecture.

FAIRE COMME S'ILS SAVAIENT LIRE...

Faire comme s'ils savaient lire, c'est leur permettre de travailler, malgré tout... C'est ne pas hésiter à submerger les élèves d'une masse de textes. C'est leur donner à effectuer des tâches qui impliquent, entre autres, la lecture plus ou moins exhaustive de textes plus ou moins longs, plus ou moins nombreux, qu'il s'agira ensuite de classer, de comparer, d'analyser, etc. Des tâches qui impliquent donc des choix en matière de lecture : faut-il tout lire ? Quel est le minimum en deçà duquel la tâche est impossible ?

Le travail de groupe est une aide dans ces situations. Il permet une mise en commun des savoir-lire, et il favorise une réflexion sur les choix à faire : s'il y a plusieurs textes, vaut-il mieux tout lire ou prendre les textes un par un et en discuter au fur et à mesure ? est-il pertinent de se les répartir ? Si oui, va-t-on se donner tout de même le moyen de valider la lecture de chacun, ou va-t-on le croire sur parole ?

Faire comme s'ils savaient lire, c'est éviter « d'expliquer », avant que les élèves le demandent, ce que je suppose difficile à comprendre. Il vaut mieux expliquer quand une question est posée. Je sais bien que parfois, les élèves ne posent pas les questions qu'il faudrait : « faire comme si », c'est le contraire de la naïveté. Je fais juste *sembler* de croire qu'ils lisent, et qu'ils lisent bien, pour mieux pointer, quand elles apparaissent, les difficultés, qui ne sont pas toujours là où on les attend.

Je me mets donc à l'affût des erreurs, des contresens, des signes de fatigue, de dispersion, de décrochage. Et là j'aide, *mine de rien* : « Ah vous pensez que... ? Vous avez trouvé ça où ? Attendez, je relis le texte. » Je relis à voix haute (pour la classe ou pour le groupe) le texte mal lu (c'est-à-dire non lu, ou lu mais non compris, ou lu partiellement : peu importe, je ne cherche pas à savoir). C'est plus efficace que de dire : « Mais relisez donc ! Mais vous n'avez pas lu ! » (est-il besoin de dire que cela m'arrive aussi ?)

4. Baudelot C., Cartier M. et Detrez C., *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil, 1999, p. 49-50. Les auteurs rappellent en note que François de Singly avait, avant eux, montré qu'il n'y avait pas de relation simple entre lecture et niveau scolaire (De Singly F., *Lire à douze ans*, Paris, Nathan, 1989).

Pour illustrer cette attitude, une petite anecdote. Toujours dans cette séquence sur l'autobiographie, j'avais donné aux élèves (en travail de groupe) un corpus de dix extraits, mêlant autobiographies, biographies, récits à la première personne non autobiographiques. Nous étions en fin de parcours, il s'agissait donc de mettre en relation ces extraits et la définition de l'autobiographie qui avait été construite au fil des séances, et de dire pour chaque texte s'il s'agissait ou non d'un extrait d'autobiographie. Parmi ces textes, un passage extrait du début d'un roman policier.

Ici, à Kerguennic, tout allait très lentement, même si cette paix était sans doute relative. En tout cas, depuis sept ans, depuis que je suis arrivée dans ces prairies, peu de choses ont pu me troubler. Et pourtant, je suis extrêmement attentive au moindre accroc pouvant infléchir le dolent et laiteux trajet du temps. Car je suis vache, anglo-normande, j'ai ces beaux yeux veloutés qui enchantent les petits enfants et les femmes enceintes, je suis bien cambrée et profonde, comme a précisé, un jour, un maquignon du comice agricole de Tréogan en me remettant la médaille, je pais tranquille sur les pentes fort humides des Montagnes Noires, au beau milieu de ce qu'on appelle le TBB, le Triangle des Bermudes Breton, entre Rostrenen, Carhaix et Gourin. Je n'ai pas de nom, autre que ceux dont me gratifient, dans le désordre et sans aucune constance, ceux qui me gardent et boivent mon lait. Un jour, c'est Momone, un autre jour c'est Elsa, et quelquefois Catherine.

Larchmütz 5632, Jean-Bernard Pouy,
© Editions Gallimard, 1999

Reda, Benjamin, Denis et Jonathan avaient vu dans cet extrait un texte autobiographique : texte en « je », l'auteur raconte sa vie. Bon, me dis-je, ils n'ont pas lu ; c'est vrai que de nombreux indices peuvent leur échapper : les marques du féminin, le maquignon, les comices agricoles ; mais tout de même, « je suis vache », c'est clair, non ?

– Attendez, je vais le relire avec vous.

– C'est pas la peine, on l'a lu, on vous assure !

– Oui oui, je vous crois, mais je relis quand même avec vous.

Et je relis, à mi-voix pour les quatre élèves de ce groupe. Ça ne manque pas : éclat de rire :

– C'est une vache !

– Vous n'aviez pas lu, alors ? Vous voyez bien, je ne vous ai rien dit, vous avez compris rien qu'à la lecture !

– Moi, je l'avais bien lu, « vache », mais je croyais que ça voulait dire qu'il était vache, pas sympa, quoi ! dit Jonathan.

– N'empêche, je ne vous ai pas aidés, je n'ai fait que lire !

Reda se met à rire :

– Oui, oui, mais comment vous l'avez lu, vous avez eu une façon de dire « vache » !

Pas dupe, Reda. Mais bien content quand même d'avoir compris. D'ailleurs, à la séance suivante, ayant à écrire un texte sur transparent, le groupe s'est mis à produire un récit dont le narrateur était un éléphant, pour pouvoir piéger les autres !

Faire comme s'ils savaient lire, c'est faire un pari, c'est miser sur la possibilité d'apprentissages rétroactifs. Au lieu de faire d'un bon niveau de lecture une « base » à défaut de laquelle rien ne peut s'édifier, on fait en sorte qu'à l'occasion d'une

démarche complexe (au sens où elle met en jeu de multiples compétences) les élèves découvrent par eux-mêmes, à leur rythme, l'intérêt et la possibilité de mieux lire.

En revanche, je ne fais jamais semblant de croire que tous les élèves vont lire à la maison, comme je pourrais le souhaiter, telle nouvelle qui va servir de support à une activité de grammaire, par exemple. Pour toute démarche où la lecture d'un texte est un **préalable**, et non un objectif, je ne tergiverse pas, je ne fais pas comme si : je lis à voix haute, en classe, le texte.

...ET LES ENCOURAGER À FAIRE SEMBLANT

C'est la leçon que je tire des premières lignes de Gaëlle, dont les compétences de lecture sont, aux yeux d'un professeur de français, indubitables. Gaëlle a commencé par *mimer* la lecture.

J'ai d'autres passions que la danse et les animaux : la lecture. J'ai toujours aimé lire. Je me souviens quand j'étais petite, je m'installais à côté de ma bibliothèque, sur le tapis de mon chien (c'est là où il dormait) et je sortais des gros livres que j'étais incapable de lire toute seule. Ensuite je racontais des histoires à mon chien qui me rejoignait souvent sur le tapis. Je pouvais parler pendant des heures. Mes histoires n'avaient rien à voir avec le livre que je tenais dans mes mains mais j'étais fière : je lisais.

Mes vraies⁵ premières lectures ont été la collection des « Oui-Oui », les « Martine » et les « Petit Ours Brun ».

Gaëlle

C'est vrai qu'au fond, vu de l'extérieur, lire à voix haute c'est parler en promenant son regard sur un livre dont on tourne de temps en temps les pages. Sagement. Gaëlle a d'abord pris la pose, ensuite il ne lui restait plus qu'à faire correspondre les histoires qu'elle racontait avec les mots du texte : pas si simple, certes, mais au moins avait-elle déjà réglé un problème, pas comme Samira, qui ne tenait pas en place et parlait, elle aussi, mais sans regarder le livre. Gaëlle ne fait d'ailleurs pas du tout mention de la phase scolaire de son apprentissage, à croire que le CP a été pour elle très accessoire.

Évidemment, en 3^{ème}, et ensuite au lycée, il ne suffit plus de prendre physiquement la pose. Il s'agit d'être capable de rendre compte de sa lecture, de répondre à des questions sur les textes qu'on est censé avoir lus, de les utiliser. Les élèves qui n'aiment pas lire (ou plutôt, qui n'aiment pas lire ce qu'à l'école on leur demande de lire) tentent d'aller à l'économie : c'est normal. Le problème c'est qu'ils sélectionnent mal (c'est le privilège des bons lecteurs que de savoir comment lire le moins possible), ne se méfient⁶ pas de leurs premières interprétations : pourquoi ne pas tenter de le leur apprendre ? Le plaisir de lire ne s'enseigne pas, mais « lire

5. Souligné par l'auteur.

6. Voir dans ce même numéro l'article de Denis Fabé, dont le titre – et seulement le titre – prend le contre-pied du mien...

utile », si ! Je pense qu'il faut travailler avec les élèves sur leurs stratégies de contournement de la lecture : comment s'y prennent-ils quand ils ont trop de choses à lire ? est-ce que ça marche ?

Apprendre à faire semblant de lire est peut-être une bonne façon d'apprendre à lire.

Au terme de ce parcours qui fait du faux un passage vers le vrai, je me dis que tout cela n'est rien d'autre qu'une nouvelle version du mythe de Pygmalion. Je ne peux pas garantir l'efficacité de mes choix : je pense simplement qu'ils ouvrent un peu plus d'espace d'apprentissage aux élèves en difficulté de lecture que les exhortations.

Je ne bredouillerai plus si on me demande mon avis sur le niveau de lecture d'un élève lors d'un conseil de classe. Je dirai : « Si si, il sait lire ! », je serai catégorique ; enfin, je ferai semblant.