
INTRODUCTION

S'intéresser à la lecture telle que la pratiquent les jeunes générations occupe l'opinion publique aussi bien que les enseignants. La lecture des « jeunes » apparaît comme un souci dont témoignent les titres des journaux qui sonnent régulièrement l'alarme. Se fondant sur des enquêtes parues dans *Les Pratiques culturelles des Français*, les médias se lamentent, regrettant un hypothétique âge d'or de la lecture. À chaque rentrée scolaire, on voit fleurir des jugements à l'emporte-pièce essentiellement fondés sur des chiffres mal compris. « Ils ne savent pas lire », écrit-on. Cette lamentation se fondait, il n'y a guère, sur une globalisation des résultats de l'Évaluation nationale à l'entrée en sixième dont on feignait d'ignorer les critères d'information recherchés. Certes, l'augmentation de la fréquentation des livres, attendue à la suite de la « démocratisation » de l'École, n'est pas toujours au rendez-vous et les résultats de PISA montrent les limites de ce savoir-faire. Mais ces faiseurs d'opinion (pour lesquels la lecture se réduit au déchiffrement acquis, selon eux, dès la première année de lecture) ne tiennent compte ni de la complexité de l'activité, ni des supports de lecture proposés, ni de possibles améliorations ultérieures. La carence des élèves est attribuée à la crise de l'École, idéalisant les performances antérieures de cette dernière¹, la rendant responsable de ce qui se joue en matière de lecture.

Si les élèves ont des difficultés à comprendre, s'ils n'aiment pas lire, s'ils perdent le goût de la lecture, s'ils ne lisent, quand ils lisent, que des œuvres illégitimes, c'est l'École qui en est responsable ! Des chercheurs comme E. Schön indiquaient que « l'école apparaît comme l'institution entre toute responsable de la disparition du charme des lectures d'enfance,

1. Dès 1965, A. VISORKI notait qu'il existe « un nombre important d'élèves de sixième qui lisent mal. Or ces élèves représentent le meilleur tiers du CM2 ». (Cité par CHARTIER A.-M., « La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie » in *Lire en France* aujourd'hui, Éditions du Cercle de la librairie, Paris, 1993, p. 90).

et par conséquent du plaisir qui accompagnait cette activité² », indiquant par ailleurs que ce n'est pas seulement en France que les adolescents abandonnent progressivement les habitudes de lecture de leur enfance. Sans doute cette déploration explique-t-elle la prolifération des dispositifs, associations et autres projets territoriaux dont le but semble être de compléter, voire de supplanter l'action de l'École dans le domaine de la lecture. Non certes, celle du premier apprentissage qui lui reste dévolu, mais celle qui vise l'accès au livre et, si possible, sa fréquentation assidue. L'École devient ainsi la responsable de tous les maux.

Cette accusation implicite conduit à s'interroger sur ce que fait l'École avec la lecture. Doit-on interroger ses façons de faire ? Exerce-t-elle une contrainte sur les lecteurs ? Est-ce la raison qui a conduit une élève à exhorter son professeur à qui elle offrait un poème choisi dans une anthologie : « Vous n'y toucherez pas, Madame ! », suggérant qu'une étude approfondie détruirait l'émotion qu'elle avait ressentie ? Cette approche n'est pas propre aux élèves : des membres d'une association visant à promouvoir la lecture précisent leur objectif de « faire retrouver le plaisir de lire », impliquant que le travail des enseignants l'aurait détruit. Faut-il opposer le plaisir de lire au travail scolaire ?

Le projet qui sous-tend cette étude vise à expliciter ce qui paraît évident quant à l'activité du lecteur afin de permettre à des enseignants de collège de mieux comprendre ce que font les élèves dans le cadre de cet enseignement. Il s'adresse à ceux qui ont consacré un grand moment aux études littéraires et qui s'étonnent du hiatus qu'ils découvrent entre ce qu'ils attendent que les élèves sachent faire et ce qu'ils font effectivement ; mais aussi aux professeurs des autres disciplines qui se plaignent des obstacles que rencontrent les élèves face à un texte qu'eux-mêmes jugent facile. Ce n'est pas qu'il y ait forcément une « baisse du niveau », mais les exigences de l'enseignement au collège sont devenues plus complexes et un grand nombre de malentendus se sont installés.

Ce qui nous préoccupe ici, ce sont les élèves qui, en difficulté de lecture, tantôt refusent cette activité, avec des stratégies de contournement parfois efficaces, tantôt se cabrent devant l'exigence des démarches visées par l'École. Qu'il s'agisse de lire des textes littéraires ou des textes d'information, ces élèves se heurtent à des écueils qu'il est parfois difficile d'identifier. Il est donc nécessaire de comprendre ce qui se passe dans ces moments critiques. L'objectif de ce travail est de présenter aux professeurs destinés à enseigner au collège un panorama des directions de recherche qui concerne la pratique lectorale, tant sur le plan cognitif que psychologique, sociologique ou anthropologique, établissant en quelque sorte une bibliographie commentée. Certes, cette

2. SCHÖN É., « La fabrication du lecteur », in *Identité, lecture, écriture*, BPI-Centre Georges Pompidou, 1993, p. 34.

étude ne prétend pas se suffire à elle seule pour connaître ce domaine, et les ouvrages sur ce sujet sont « devenus si nombreux que personne ne peut en avoir une connaissance exhaustive » disait déjà A.M. Chartier en 1993, le geste de lire « ayant perdu sa transparente évidence³ ».

Cette volonté d'aborder la lecture sous divers aspects se fonde sur l'idée que les difficultés en matière de lecture n'ont pas d'origine unique. Elles proviennent d'un ensemble de processus, d'attitudes, de savoirs, de conceptions qui, progressivement, ont construit un individu qui renâcle à adopter les démarches qu'exige l'institution scolaire. Il faut donc considérer la lecture dans sa complexité, à la fois comme processus de compréhension/interprétation, comme expérience sensible pénétrée d'émotions esthétiques et comme pratique culturelle accompagnant des parcours de vie. C'est dans cette perspective multiforme qu'on pourra resituer les comportements parfois inattendus des élèves, en fonction de leurs pratiques sociales, de leur image d'eux-mêmes et des affects que suscite cette activité. On interrogera la façon dont se construit un lecteur à partir des influences auxquelles il est confronté et des habitudes, normes et valeurs qu'il a intégrées. Il s'agit donc de s'intéresser à ce que fait un lecteur réel, en analysant ses diverses façons de saisir un texte, et de comprendre quelle cohérence mettent en œuvre ceux des adolescents dont les conduites nous déroutent.

L'enseignant de son côté est souvent démuni pour faire progresser des élèves et s'interroge sur ce qui est acceptable ou non en matière de comportement de lecteur, de possibilités interprétatives, de modalités de lecture... La question qui est posée est celle de la conformité ou de la diversité des comportements de lecteurs, de la responsabilité de chacun, de sa liberté d'interprétation et des limites de cette liberté. Cette question est cruciale quand il s'agit de faire lire des adolescents : jusqu'où accepte-t-on des interprétations personnelles ? Comment susciter des envies de lire si on récuse leurs réactions et leurs interprétations au motif d'une erreur ou d'une incapacité ? Comment adapter son enseignement à cette classe d'âge sans la pression de l'examen que connaissent les professeurs de lycée ? Ces questions ne trouvent pas ici de réponses définitives car elles dépendent du groupe d'adolescents avec lequel travaille le professeur. Ce qui nous occupe, c'est de préciser quels sont les comportements de lecteur qu'on peut observer et de tenter d'en montrer les logiques pour contribuer à leur compréhension avant de les faire évoluer.

On s'intéressera ainsi à la différence entre les formes spontanées de réception d'un texte⁴ et ce que préconise l'institution scolaire pour des adolescents

3. CHARTIER A.-M. et HÉBRARD J., *Discours sur la lecture*, BPI, 1989, Introduction.

4. L'usage fait ici de ce mot ne le situe pas en opposition au mot discours (ce dont nous parlerons plus loin), mais doit être compris, sauf indication contraire, comme « une série cohérente de propositions, reliées entre elles par un topic ou un thème commun » ECO U., *Les limites de l'interprétation*, Éditions Grasset, Paris, 1992, p. 261.

en matière de lecture. Nous tenterons, par exemple, de comprendre pourquoi certains élèves « comprennent » les textes qu'on leur soumet alors que d'autres n'en retiennent que des détails apparemment insignifiants ; pourquoi certains semblent englués dans les textes tandis que d'autres peuvent s'en détacher pour les analyser...

C'est donc à l'enseignant que cette étude s'adresse, non pour lui fournir des réponses définitives, mais pour lui permettre de maîtriser ce qui se passe afin qu'il construise lui-même les situations qui conviennent. Les quelques démarches pédagogiques présentées ne sont pas directement utilisables, mais, ayant fait leurs preuves, elles permettent de mieux comprendre ce qui est en jeu dans le quotidien de la classe. Cette étude qui s'attache aux apprentissages visés au collège se place en amont de toute pratique pédagogique. Elle tend à établir un cadre de réflexion concernant les comportements des lecteurs, ainsi qu'une sensibilisation aux enjeux éducatifs de ces comportements, sans référer à une norme. Son but est de servir à « comprendre ce que produit, effectue, mobilise le sujet⁵ » – lecteur afin de donner sens aux activités pédagogiques engagées.

Le terme *lecture* est pris ici dans son sens premier de confrontation à un texte et non métaphoriquement comme c'est le cas dans les expressions comme « lecture de l'image ». Nous nous consacrerons exclusivement à la lecture silencieuse, telle qu'elle est couramment pratiquée chez soi, dans les transports en commun, dans tous lieux où elle comble une solitude, informe, divertit, éclaire ou suscite une jouissance esthétique ou encore nécessite une distance critique. Quoiqu'il en soit elle est toujours productrice de sens.

Une plus grande place a été donnée à la façon dont sont lus les textes narratifs, littéraires ou non. Cette option est conforme à ce qui détermine aux yeux de l'opinion publique le fait d'être reconnu lecteur et reflète le choix des programmes de l'enseignement du français. Elle est, on en convient, restrictive mais correspond aux habitudes actuelles des lecteurs et à la masse de la production éditoriale. Ces textes sont également ceux qui sont lus par les adolescents quand ils choisissent eux-mêmes leurs lectures (si on ne tient pas compte de la lecture de magazines ou de celle qu'implique le numérique). Enfin cette suprématie semble due à la fois à des apprentissages spécifiques et à une modalité de l'imaginaire, J. Bruner affirmant qu'« il existe une disponibilité ou une prédisposition, à organiser le vécu sous forme narrative, en construisant des intrigues⁶ ». La structure des récits, leur rapport au « réel » la façon dont « il[s] excelle[nt] à établir des liens entre l'exceptionnel et l'ordi-

5. BAUTIER É., « Du rapport au langage : question d'apprentissage différencié ou de didactique » in *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, Revue *Pratiques*, n° 113-114 (Images du scripteur et rapports à l'écriture), juin 2002, p. 43.

6. BRUNER J., ... *car la culture donne forme à l'esprit*, 1990, 1991, pour la traduction française, Éditions Eshel, Paris, p. 59.

naire⁷ », le particulier devenant « l'emblème⁸ » de valeurs, d'attitudes et de façons d'être, font entrer le lecteur dans un univers où il peut se projeter et interroger sa vie. Cette façon de lire est commune à de très nombreux lecteurs mais l'École exige que les textes soient aussi objets d'observation et d'analyse en eux-mêmes.

Au collège, on attend que les élèves « sachent lire » tous les textes, c'est-à-dire soient capables de se servir de l'écrit pour apprendre, réfléchir, comprendre. Or ce n'est pas toujours le cas. Nous accorderons donc une attention aux textes documentaires qui forment l'essentiel de la lecture dans les disciplines autres que le français, pour tenter de comprendre ce qui peut constituer un obstacle. Ces textes diffèrent totalement des textes narratifs qui ont la particularité d'entraîner le lecteur vers la suite de ce qui est raconté grâce à des stratégies qui incitent le lecteur à poursuivre sa lecture. En revanche le texte documentaire requiert une démarche d'appropriation lente, volontaire, réflexive, exigeant un contrôle serré de ce qui est dit. Il est donc nécessaire d'enseigner cette lecture pour elle-même.

Cependant nous n'aborderons pas toutes les formes de lecture, ignorant volontairement celles qui concernent la poésie ou le théâtre, qui relèvent de la lecture à haute voix ou d'autres formes de lecture. Nous ferons cependant allusion à celle qu'implique l'usage de l'ordinateur qui nécessite des habilités certaines, sans pour autant lui consacrer un chapitre entier, comme cela serait nécessaire.

Cette étude doit beaucoup au travail collectif conduit par le « groupe lecture », puis par le groupe « Maîtrise de la langue » de l'académie de Créteil. Elle est destinée à des professeurs et s'organise en deux temps : l'un consacré à la lecture, l'autre aux lecteurs adolescents. Dans la première partie, intitulé *La lecture : enjeux et processus*, nous nous intéresserons successivement aux diverses raisons qui nécessitent de rassembler toutes ses forces sur ce point, puis aux processus mis en œuvre avant d'analyser les diverses façons de lire. Dans un premier moment donc, nous tentons de repenser les évidences : *Pourquoi faut-il qu'ils lisent ?* Cette question propose à un enseignant lui-même lecteur de réfléchir aux raisons de se pencher sur ce sujet, qu'il s'agisse de raisons sociales et/ou cognitives ou de ce qui a trait au fonctionnement de l'École. Pour ce faire, sont mis à contribution des travaux d'anthropologie, de sociologie et de sociolinguistique. Nous nous demanderons ensuite : *Que se passe-t-il quand on lit ?* Pourquoi a-t-on des interprétations aussi divergentes voire incompréhensibles ? Nous analyserons ainsi la façon dont lit le lecteur réel de telle sorte que, en connaissance de cause, les façons de lire des enseignants n'interfèrent pas avec leurs jugements sur celles des élèves. Les travaux auxquels nous aurons recours

7. *Ibid.*, p. 60.

8. *Ibid.*, p. 73.

dans ce cas relèvent des théories de la réception et de ceux qui s'attachent à décrire les processus interprétatifs.

Nous consacrerons un long moment à décrire ces façons de s'intéresser à un texte en analysant d'une part les lectures des textes proposés aux élèves dans les disciplines autres que le français (*Lire dans les disciplines : les textes documentaires*); et en observant d'autre part celles des textes narratifs, emblématiques de ce à quoi on réfère généralement la pratique de la lecture. Nous y consacrerons la deuxième partie intitulée, *Les interactions texte-lecteur dans les textes narratifs*.

La troisième partie *Comment lisent-ils?*, nous conduira à examiner la manière dont on devient ou non lecteur et le rôle de l'environnement. La façon dont les adolescents lisent (ou ne lisent pas) les œuvres, que ce soit en situation privée ou en situation scolaire, résulte de nombreux facteurs parmi lesquels il est possible d'en faire évoluer certains. Nous verrons en outre que certaines conceptions concernant les pratiques culturelles des adolescents doivent être nuancées, leurs pratiques étant en évolution.

Cette analyse se propose donc d'aider les enseignants à comprendre certaines réactions de leurs élèves afin que, en tant qu'éducateurs, ils puissent se distancier de ce qui pourrait les surprendre et trouver des réponses à un certain nombre de questions. Elle est fondée sur l'idée que les difficultés des élèves peuvent avoir plusieurs causes, qu'il n'existe pas de réponse toute faite aux obstacles qu'ils rencontrent, qu'il n'existe aucune certitude en matière d'interprétation, mais que la compréhension de ce qui se passe facilite la conception d'actions pédagogiques mieux ciblées. Cette conviction explique le choix de considérer la lecture comme une totalité : un processus, une expérience singulière, une pratique socialement construite.

Nous ignorerons partiellement ici ce qu'on nomme *l'activité lexicale*, désignant ce qui concerne les problèmes de déchiffrement, de vitesse de lecture et la nécessaire complémentarité des apprentissages syllabiques et globaux. Si ces techniques de déchiffrement sont décisives pour avancer dans un texte, elles ne constituent qu'une toute petite partie des difficultés des élèves, bien que la plupart du temps ce soient celles qui sont incriminées. Ce domaine appartient à celui de la psychologie cognitive et est essentiellement de la responsabilité de l'école élémentaire. Néanmoins, il n'est pas possible de les ignorer et nous verrons comment les réintégrer dans le cadre d'une prise de conscience de ce qu'est la lecture, activité de métacognition qui favorise l'étude des œuvres. Nous ne nous y attardons cependant pas. Il s'agit en revanche de s'interroger sur ce qui se passe lors de l'activité lectorale, une fois l'activité lexicale devenue opérante et de voir que tout n'est pas réglé pour autant et qu'il faut poursuivre cet apprentissage. Visant en priorité les enseignants des disciplines exerçant dans le cadre de la classe, cette étude n'aborde pas non plus les problèmes afférents au Centre de documentation et d'information (CDI) alors que les professeurs-documen-

talistes se trouvent particulièrement préoccupés par ce sujet. Le choix qui est fait ici tient au fait que ces derniers ont des libertés et des contraintes spécifiques et qu'ils ont pour leur part une formation qui leur est destinée. Ils trouveront peut-être ici des informations complémentaires.

La démarche choisie a consisté à fonder en théorie des pratiques observées en classe ou ailleurs, à sonder des expériences personnelles de lecture pour s'en dégager, à rappeler les thèses qui analysent ce qui se passe quand on lit. Ce projet, quelque peu titanesque, ne peut rendre compte de tout ce qui a été écrit sur la lecture, et de loin. Le choix opéré, s'il reste subjectif, provient d'une tentative pour cerner les problèmes rencontrés en situation scolaire, en les abordant en quelque sorte de biais, c'est-à-dire en donnant des informations qui permettent de les examiner, qu'ils concernent les processus en jeu dans la lecture, les expériences lectorales, la scolarisation des textes ou leur réception. Les diverses références sur lesquelles nous prenons appui sont le fruit d'analyses approfondies et leur exposition aurait mérité un développement plus long et parfois moins caricatural.

Il eût été souhaitable de présenter cet ouvrage de telle sorte que le lecteur puisse s'y promener à son rythme et selon ses besoins. Cela n'a pas été possible en fonction de l'imbrication des processus et des contraintes en jeu dans la lecture, qu'il s'agisse de ce que fait le lecteur ou des habitudes sociales qui le motivent. Il a donc fallu approfondir ces caractéristiques en se fondant sur des notions élaborées dans les disciplines concernées. Celles-ci sont définies au fil du texte et imposent de ce fait une lecture en continu.

On trouvera sans doute, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques évoquées, que priorité a été donnée à l'Académie de Créteil. Ce n'est pas par volonté d'ignorer ce qui se fait ailleurs, mais il se trouve que ma fonction de formatrice dans cette académie m'a fait accéder aux travaux qui s'y conduisaient, et en particulier à ceux qui ont fait l'objet de publications, comme c'est le cas pour les actions pédagogiques mises en œuvre par B. Étienne et A. Portelette, elles-mêmes formatrices dans le même lieu. L'étendue des difficultés rencontrées dans les collèges de cette académie, fréquentés à quelque titre que ce soit, a conduit à s'interroger et à créer des séquences qui peuvent intéresser tous les enseignants.

Précisons encore que la décision d'utiliser un grand nombre de citations correspond à une double volonté. D'une part, elles renvoient à « mes propres réflexions formulées avec les mots d'autrui⁹ ». D'autre part, elles expriment mieux que nous ne saurions le faire la variété des points de vue et sollicitent le lecteur dans diverses directions. Enfin, c'est un hommage à ceux qui nous ont formés que de leur rendre leurs propres mots.

9. MANGUEL A., *La cité des mots*, Éditions Actes Sud, 2009, p. 7.