

Lecture

Repli sur le passé, fausse promotion de la lecture, oubli du rôle du destinataire dans tout procès de lecture, ignorance des données de la recherche-action et des travaux des spécialistes de la chose littéraire... Jean-Yves Séradin fait un examen critique des nouveaux programmes sur l'enseignement de la lecture au collège en même temps qu'il s'efforce de dessiner une pédagogie de la lecture qui s'inscrive dans les réalités du collège.

LE PASSÉ DEVANT SOI¹ OU PENSER UN HORIZON PÉDAGOGIQUE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LE NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS POUR LE COLLÈGE

Jean-Yves SÉRADIN

Se souvenir pour anticiper. « Je crois, conseille Durkheim, (...) que c'est seulement en étudiant avec soin le passé que nous pourrions arriver à anticiper l'avenir et à comprendre le présent »². Dans une de ses chroniques, Jacques Julliard rappelle que la mémoire est le contraire de l'histoire³. La première nous replie sur le passé, la seconde, comme l'indique Durkheim, nous projette dans l'avenir. Julliard cite Hegel. La principale catégorie historique n'est pas le souvenir ; c'est l'espoir, l'attente, la promesse. Il n'est pas certain que le chroniqueur se satisfasse de notre utilisation de ses propos pour évoquer l'enseignement de la lecture dans le sens qui va être le nôtre. Le repli sur le passé qui habite le nouveau programme de français pour le collège nous apparaît préjudiciable car il repose sur la mémoire erratique de ce qu'a été l'école pour quelques-uns.

1. Nous empruntons ce titre *Le passé devant soi* à Gilbert Gatore (Phébus 2008), écrivain d'origine rwandaise qui, pour écrire son beau roman, s'est posé la question : « Que fait-on du passé, qu'il soit du Rwanda ou d'ailleurs ? ».

2. Durkheim Emile, 1990 (1^{ère} éd. 1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, p.16.

3. Dans *Le Nouvel Observateur* n°2272 du 22 mai 2008, p.50.

L'idéologie de ce nouveau programme apparaissait davantage dans le projet. Dans ce texte officiel, qui va fixer les chemins à suivre dans l'enseignement de la lecture pour les années à venir, l'accent est mis sur les œuvres patrimoniales qui devront construire une culture commune, humaniste de préférence, tout en suscitant le plaisir de lire. Pourquoi refuser ce consensus ? Parce qu'il n'apparaît pas opérationnel pour une majorité de collégiens.

D'abord, la vision de la lecture véhiculée par ce texte repose sur une erreur dénoncée par les historiens, nous pensons à Michel de Certeau et à Roger Chartier. Ensuite, la promotion de la lecture, que nous jugeons importante, parce qu'elle participe efficacement à la construction de la connaissance qu'on a de soi et du monde, qu'elle redonne ainsi au monde la chance de l'ouvert, passe par un autre chemin que nombre d'historiens, de sociologues, de philosophes, de spécialistes de la science littéraire ont largement balisé. Nous pourrions y ajouter tous les apports de la recherche-action que nous avons choisi de ne pas traiter dans cet article.

Sous le titre La lecture, pour les quatre niveaux de classes, le projet de programme précisait : « Parmi les œuvres indiquées ci-dessous, certaines constituent des références fondamentales car elles permettent l'appropriation de repères culturels communs ». Les listes que le programme confirme brillent par leur classicisme⁴. Ce n'est pas l'essence de ces textes que nous remettons en cause, c'est le difficile accès à ces textes pour

4. Voir annexe.

5. Chartier Anne-Marie, 2007. *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz, p.182.

une majorité de collégiens et aussi l'aveuglement d'une mémoire sélective qui privilégie un type de textes, les classiques, dont la découverte fonderait une culture commune, « humaniste », pour introduire les élèves dans le creuset national. On est peu éloigné de l'esprit qui prévalait à la fin du XIX^e siècle dans cette préface du manuel de Lectures expliquées, citée par Anne-Marie Chartier, destinées à préparer les aspirants au brevet supérieur : « On a pensé non sans raison que la démocratie française ne devait pas être grossièrement utilitaire ; qu'on pouvait l'élever et l'ennoblir par le sentiment de l'admiration et la moraliser, non seulement par l'enseignement de la morale, mais aussi par la vertu du beau »⁵. Au colloque « L'avenir du livre », le 22 février 2007, Bruno

Latour avait jeté un certain effroi dans une salle, remplie il est vrai pour l'essentiel de gens dont la vie tourne autour du livre, en appuyant ses propos sur ceux du philosophe allemand Peter Sloterdijk. « (Il) fait remarquer que tout l'humanisme occidental consiste à avoir des adultes qui voudraient que leurs enfants lisent en silence sous une lampe. Et dès que les enfants commencent à s'agiter autrement, à sortir, à éteindre la lampe et à bouger, les humanistes de la civilisation occidentale depuis son origine tremblent ». De plus, comme le proposait le rapport Bourdieu-Gros de 1989, l'enseignement ne doit pas se régler sur la représentation qu'en donnent parfois ceux qui réduisent l'« humanisme » à une image figée des « humanités ». Dans son cours de 1904-1905, Durkheim écrivait déjà : « Par suite du désarroi intellectuel où il se trouve, incertain entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé, l'enseignement secondaire n'atteste pas la même vitalité, la même ardeur à vivre qu'autrefois. La vieille foi dans la vertu persistante des lettres classiques est définitivement ébranlée »⁶. Et pourtant, si on suit Lévinas, l'humanisme est une extrême conscience car on ne peut être homme instinctivement : « L'appartenance en tant qu'homme suppose la tradition, la littérature et la science »⁷. Tout cela n'est pas contradictoire. Il faut qu'il y ait transmission, mais celle-ci-ci ne peut s'appuyer sur une pédagogie qui ne fonctionne plus pour le plus grand nombre parce que, comme le rappelle Dubet dans son dernier ouvrage, « la plupart des nouveaux élèves ne sont ni des héritiers, nés pour étudier, ni des boursiers, précocement sélectionnés pour réussir. Ces nouveaux élèves ne sont plus des "croyants" déjà motivés pour faire des études »⁸. L'intense acculturation qu'ils doivent accomplir doit être pensée dans le refus de toute nostalgie. Un regard critique qui s'appuierait sur une connaissance objectivée permettrait d'éviter d'énoncer des erreurs qui ne sont pas sans conséquences pédagogiques.

6. Durkheim, op. cit. p.15.

7. Lévinas Emmanuel, 2006. *Difficile Liberté*. Paris : Albin Michel, p.17.

8. Dubet François, 2008. *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, p.33

LES LIVRES TRANSFORMERAIENT LES LECTEURS

Les auteurs de ce nouveau programme se trompent, car ils s'appuient sur un lieu commun que Michel de Certeau dénonce : « *Écrire, c'est produire le texte, lire, c'est le recevoir d'autrui sans y marquer sa place, sans le refaire* »⁹. Les livres transformeraient les lecteurs. Cette vieille idée du livre éducateur reste donc une donnée du discours pédagogique comme on peut le vérifier dans le programme avec les « classiques » à lire pour donner à tous les élèves un même socle culturel. Cette idée s'inscrit dans la philosophie des Lumières et, pour en saisir toute la dimension, il nous faut revenir sur le siècle où elle s'est enracinée.

Le livre doit alors contribuer à la réforme de la société par les « élites », à un remodelage de la nation. La lecture est investie d'un pouvoir de persuasion si puissant qu'elle est à même de transformer les lecteurs et de les faire être comme les textes veulent qu'ils soient. L'écrivain, en vertu de ses pouvoirs encyclopédiques, car la littérature englobait de vastes territoires où régnaient science et érudition, pouvait prétendre à ce rôle d'éducateur. Voltaire en est l'exemple parfait. Les Lumières faisaient donc de la littérature le véhicule le plus approprié à la diffusion du savoir. Si on suit ce raisonnement, en toute logique, la Révolution apparaît comme le triomphe des Lumières. Chartier résume parfaitement cette approche¹⁰. Le façonnement prérévolutionnaire de l'opinion correspondrait à « *un processus d'intériorisation par des lecteurs de plus en plus nombreux au fil du siècle des manières de penser proposées par les textes philosophiques* ». Donc, si les Français ont fait la Révolution, c'est parce qu'ils auraient été transformés par les livres.

Cette idée de la Révolution, fruit d'un travail de sappe qui repose sur des lectures philosophiques va courir tout le XIX^e siècle. Un auteur l'énonce avec clarté, c'est Tocqueville, dans un chapitre de *L'Ancien Régime et la Révolution* au titre sans équivoque : Comment vers le milieu du XVIII^e siècle, les hommes de lettres devinrent les principaux hommes politiques du pays, et des effets qui en résultaient.

Il voit dans cet aspect une des originalités de la Révolution française : « *Les écrivains ne fournirent pas seulement leurs idées au peuple qui la fit ; ils lui donnèrent leur tempérament et leur humeur. Sous leur longue discipline, en absence de tous autres conducteurs, au milieu de l'ignorance profonde où l'on vivait de la pratique, toute la nation, en les lisant, finit par contracter les instincts, les tours d'esprit, les goûts et jusqu'aux travers naturels à ceux qui écrivent ; de telle sorte que, quand elle eut enfin à agir, elle transporta dans la politique toutes les habitudes de la littérature* ». L'écrivain et le livre jouent un rôle jugé essentiel dans la société. Ainsi Balzac, dans l'avant propos de *La comédie humaine* n'hésite pas à citer Bonald : « *Un écrivain doit se regarder comme un instituteur des hommes* ». Cette illusion d'une société qu'on pourrait réformer par les livres va non seulement occuper les discours pédagogiques du XIX^e siècle, mais bénéficiera de moyens pour appuyer cette orientation. Ce sera, par exemple, la tentative du ministère Rouland, en 1862, de mettre en place des bibliothèques scolaires qui fourniraient aux élèves des œuvres à lire.

Cette approche, Chartier nous aide à la rectifier. Ce n'est pas la lecture des philosophes qui a entraîné la Révolution, mais ce serait plutôt la Révolution qui serait, *a posteriori*, constitutive des Lumières. Pour cet historien, les livres lus par ceux qui encourageront la révolution et qui y participeront et les livres lus par ceux qui la combattront sont les mêmes. Si l'on prend l'Encyclopédie, ses souscripteurs proviennent des élites traditionnelles qui, pour une majorité, ne soutiendront pas la Révolution. L'essentiel ne serait donc pas dans le contenu de livres philosophiques auxquels on prête trop facilement un impact persuasif mais dans de nouvelles manières d'aborder les textes qui développeraient une attitude critique et qui serait le reflet d'une mutation plus large, d'un processus de désacralisation dont les nouveaux modes de lecture seraient à la fois la cause et la conséquence. Plus que dans le contenu des ouvrages, c'est davantage dans une nouvelle manière de lire qu'il faudrait chercher non pas l'effet du livre mais celui de la lecture.

Les nouvelles manières de lire de la deuxième moitié du XVIII^e siècle ont construit un nouveau rapport au texte. Celui-ci a bénéficié d'une production écrite multipliée par trois ou quatre entre le début du siècle et 1780. Les ouvra-

⁹. Certeau Michel de, 1990 (1^{ère} éd. 1980). *L'invention du quotidien*. 1. Arts de faire. Paris : Gallimard, 1990, p.244.

¹⁰. Chartier Roger, 1990. « Les livres font-ils les révolutions ? ». In : *Les origines culturelles de la Révolution Française*. Paris : Le Seuil, pp.86-115, p.87.

ges ont alors investi les circonstances les plus ordinaires de la vie. Ainsi le livre religieux qui constitue le tiers des titres publiés en 1680 n'en représente plus que le dixième un siècle plus tard. Chartier en déduit que le rapport au texte perd ainsi de sa sacralité et de son autorité. Au lieu d'être pensée comme le moyen d'imposer un message, le plus souvent à caractère religieux, la lecture devient celui qui peut conduire à s'en éloigner. Les propos énoncés par l'historien pour la deuxième partie du XVIII^e siècle constituent une vérité qu'on peut généraliser à toutes les époques et à tous les types d'écrits : « *Les images portées par les libelles et pamphlets ne se gravent pas dans l'esprit du lecteur comme dans une cire molle, et la lecture n'emporte pas nécessairement la croyance* »¹¹.

11. Chartier, op. cit., p.104.

12. Certeau Michel de, op. cit., p.240.

13. Id. p.241.

L'assimilation de la lecture à une passivité doit être remise en cause. Les lecteurs ne sont pas modelés par l'écrit, « imprimés » par et comme les textes qui leur sont imposés ou proposés. Ce postulat de passivité que serait la consommation de livres, pousse de Certeau, qui le réfute, à dénoncer cette prétention pédagogique qui pousse les élites à croire leurs propres modèles culturels nécessaires au peuple « *en vue d'une éducation des esprits et d'une élévation des cœurs* »¹². Cette approche des pratiques culturelles s'appuie sur une idée inexacte de ce qu'est la consommation dans ce domaine. Assimiler, comme le soutient Certeau, ce n'est pas « devenir semblable » à ce qu'on absorbe, mais « rendre semblable » à ce qu'on est, se l'approprier ou réapproprier¹³. Le lecteur s'affranchit des contraintes du texte, mais, pour le comprendre, il faut revenir sur l'acte de lecture.

LIRE, C'EST CONSTRUIRE SON SENS

Lire, ce n'est donc pas absorber passivement un message, lire, c'est construire du sens, son sens avec l'écrit. Même dans cette forme de lecture populaire qualifiée parfois d'« aliénante », il n'existe pas de consommation passive. Hoggart parle ainsi de la « *consommation nonchalante* » des femmes des classes populaires « *qui lisent la publicité que*

d'un œil », attitude susceptible d'être interprétée comme un mécanisme de « défense passive », contre un conditionnement¹⁴.

Une certaine forme d'inattention, comme l'écrit aussi Thiesse (1984), constitue un filtre efficace contre tout façonnement par l'écrit¹⁵. Dans une recherche menée en Ecosse en 1986-1987, Fowler met en évidence l'attitude « active » de la plupart des lectrices de « romans à l'eau de rose ». Elles ne sont pas les victimes passives et crédules de leurs lectures. Elles reconnaissent que les qualités de divertissement et d'évasion de ces romans les aident à mieux supporter leur vie¹⁶. Comme l'écrit Pennac (1992), lorsqu'il affirme le droit au bovarysme, ce n'est pas parce que cette jeune fille collectionne les Harlequin qu'elle finira en avalant l'arsenic à la louche¹⁷.

Cette remise en cause de la passivité du lecteur a été théorisée par la science littéraire. Les théories développées par les travaux de l'Ecole de Constance, par Jauss¹⁸ et Iser¹⁹, ou l'approche sémiotique de Eco soulignent que si les parcours de lecture imposés par le texte sont les mêmes pour tous, chaque lecteur réagit d'une manière personnelle en fonction de son expérience. Dispositif « économique » pour Iser, « paresseux »

14. Hoggart Richard, 1990. *La culture du pauvre. Étude sur les styles de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Editions de Minuit.

15. Thiesse Anne-Marie, 1984. *Le roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle époque*. Paris : Le chemin vert.

16. Fowler Bridget, 1991. *The alienated Reader. Women and popular Romantic Literature in the Twentieth Century*. Londres : Cambridge University Press.

17. Pennac Daniel, 1992. *Comment un roman*. Paris : Gallimard.

18. Jauss Hans Robert, 1994 (1^{ère} éd. 1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

19. Iser Wolfgang, 1997 (1^{ère} éd. 1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.

pour Eco, le texte vit sur la plus-value de sens introduite par le destinataire. Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir et il attend du lecteur qu'il les comble. Aujourd'hui, si un romancier souhaite prendre pour cadre une grande surface, il n'a pas besoin de construire une description minutieuse. La vision d'une main poussant un

caddy peut suffire, dans notre culture, à reconstruire mentalement l'ensemble du magasin. Chaque élément du texte renvoie le lecteur à des modèles culturels qui lui permettent de combler l'implicite et d'inférer ce que le texte ne dit pas, parce qu'il est limité par nature, mais qu'il présuppose. S'il semble que la capacité de concrétiser le monde potentiel du texte - nous pensons surtout au texte fictionnel - n'est pas réception passive du texte, elle n'est pas non plus une activité libre du lecteur. C'est ce qu'indique Burgos : la construction de sens dans la lecture doit « se concevoir comme un procès de négociation permanente entre les attentes du lecteur et celles

qui sont inscrites dans la structure même de l'œuvre »²⁰. Mais cette place donnée au lecteur ne signifie pas qu'il participe par procuration à la création. Comme il n'existe pas de lecteur générique, l'auteur imagine un lecteur virtuel qui n'est que son reflet. « Nous ne pouvons être lus que par des lecteurs qui ont en commun avec nous des termes de référence fournis par l'éducation, pas seulement scolaire, mais dans le sens le plus large de l'expérience vécue » déclare le prix Nobel de littérature Nadine Gordimer²¹. La conséquence, sur le plan pédagogique, n'est pas négligeable : « Un texte exclut quiconque possède des caractéristiques trop éloignées de celles prévues, connues ou voulues par l'auteur ».

Cette conséquence, exprimée ici par Jean

Foucambert signifie que la coopération ne peut avoir lieu, les interstices ne peuvent être remplis²². Il n'est pas d'interprétation possible, de dialectique entre la stratégie de l'auteur et la réponse du lecteur. Cette absence de coopération n'empêche pas pour autant une utilisation libre du texte. Utilisation signifie qu'il s'agit d'une lecture non anticipée par l'auteur, qu'on fait donc violence au texte en refusant le type de lecture qu'il programme.

S'INTÉRESSER AUX ATTENTES DU LECTEUR

Le lecteur ne peut être seulement considéré comme « l'effet » du livre. Il joue, en « braconnant » sur les terres d'autrui, pour reprendre la belle métaphore de Certeau, un rôle dans le procès de lecture. Trop souvent cela est oublié. Imposer la lecture des classiques pour fonder une culture commune relève de l'illusion. La singularité de chaque lecteur incite, contrairement aux auteurs de ce programme, à s'intéresser à ses « attentes », dans le prolongement de ce qu'a proposé l'Ecole de Constance, cité plus haut. Ricœur rappelle ce qu'ont vérifié aussi les sociologues de la lecture, « ce personnage a une culture, une perception plus ou moins élaborée dans son environnement, des autres, de lui-même »²³. Mais l'attente ne se laisse pas dériver de l'expérience. Ricœur cite Koselleck : « l'espace d'expérience ne suffit jamais à déterminer un horizon d'attente », c'est-à-dire toutes les modalités possibles par lesquelles nous anticipons l'avenir²⁴. Pour Myriam Revault d'Allonnes, les deux champs se sont même séparés : « l'écart n'a cessé de se creuser entre l'ensemble des expériences que l'homme a recueillies et l'horizon d'attente où se déploient les multiples perspectives auxquelles il aspire. Bien que l'expérience et l'attente ne s'opposent pas de façon bipolaire mais se conditionnent réciproquement, l'homme moderne en vient à percevoir son au-delà projectif, l'horizon de ses possibles, en rupture avec les contenus et les réserves que pouvait lui fournir le passé de la tradition. L'attente n'est pas déductible de l'expérience vécue »²⁵. Mais Ricœur précise : « Il n'est point de divine surprise pour qui le bagage d'expérience est trop léger ; il ne saurait souhaiter autre chose. »²⁶. De quoi s'agit-il pour l'élève ? De lire pour se poser des questions, car « questionner, c'est travailler à un chemin, le construire »²⁷, c'est ce « chemin de pensée » que le nouveau programme l'invite à emprunter. Mais ne serait-il pas nécessaire d'étoffer son expérience, particulièrement sur le plan littéraire, en s'appuyant sur les intrications entre sa culture et les livres ? Le programme évoque d'ailleurs les manques des élèves sur le plan culturel : « Au collège, l'élève doit acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire ». Nous proposons, sans démagogie, de raccro-

20. Burgos Martine, 1991. « La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique ». In : *Lectures et médiations culturelles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 41-54, p. 44.

21. Dans une interview, en réponse aux questions de Richard Crevier dans le n°609 du journal *Révolution* du 1^{er} novembre 1991.

22. Foucambert Jean, 1986. *La lecture au collège*. Paris : AFL/INRP, p.28.

23. Entretien avec Paul Ricœur, 2003. Propos recueillis par Françoise Ploquin. In : *Le français dans le monde* n°327 de mai-juin.

24. Ricœur Paul, 1986. *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Le Seuil, p.302.

25. Revault d'Allonnes Myriam, 2006. *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil, pp.133-134.

26. Id. p.302.

27. Heidegger Martin, 1958. « La question de la technique ». *Essais et conférences*. Gallimard, p.9.

cher l'écrit à leur vécu, car l'espace d'expérience « évoque des possibilités de parcours selon de multiples itinéraires »²⁸. Mais, s'intéresser à la culture de l'élève ne signifie pas s'y sou-

28. Ricœur, 1986, op. cit., p.302.

29. Freire Paulo, 2006. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Paris : Erès, p.132.

30. Il est étonnant de constater ce qu'indique le programme à propos de la littérature de jeunesse corroborant notre propos et nous laissant perplexe quant à la place qui lui est octroyée : « La littérature de jeunesse occupe une place naturelle dans ce choix d'œuvres. Qu'elle revienne sur le passé ou qu'elle ouvre sur le monde d'aujourd'hui, elle contribue à l'acquisition d'une culture personnelle. Elle permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales et elle facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques ». Contradiction inhérente au compromis que constitue toute élaboration de programme.

31. Eco Umberto, 2003. *De la littérature*. Paris : Grasset, p.282.

32. Pour l'inspectrice générale de lettres Katherine Weinland, « il s'agit de dire clairement qu'il existe, qu'il peut exister une pédagogie de l'intertextualité ». In *L'École des lettres 1999-2000* n°12, « La refondation de la discipline du collège au lycée », pp.5-9, p.7.

33. Schön Erich, 1993. « La "fabrication" du lecteur ». In *Identité, lecture, écriture* (sous la dir. de Martine Chaudron et François de Singly). Paris : Centre Georges Pompidou/ BPI, pp. 17-44, p. 28.

mettre : « *Savoir écouter l'apprenant, rappeler Paulo Freire, ne signifie ni se mettre en accord avec sa lecture du monde ni s'accommoder à elle, en l'assumant comme sienne* »²⁹. Il s'agit de construire des ponts entre l'écrit et leur culture. Pour cela, nous inversons les priorités pédagogiques indiquées dans le nouveau programme : la lecture cursive avant la lecture analytique, la littérature de jeunesse avant la littérature classique³⁰. Eco lie deux niveaux de lecteurs : « *Le lecteur de premier niveau veut savoir ce qui se passe, celui de second niveau veut savoir comment ce qui se passe a été raconté. Pour connaître la fin de l'histoire, il suffit en général, de lire une seule fois. Pour devenir un lecteur de second niveau, il faut lire plusieurs fois, et certaines histoires demandent à être lues à l'infini. Il n'existe pas de lecteurs exclusivement de second niveau. Je dirai même plus, pour le devenir, il faut avoir été un bon lecteur de premier niveau* »³¹. Ne serait-il pas judicieux d'aider les collégiens à devenir des lecteurs de premier niveau en les plongeant dans la lecture cursive de textes qui leur parlent (nous pensons d'abord à la littérature jeunesse, très souvent méprisée par une élite intellectuelle qui la connaît mal) pour qu'un jour, par le tissage continu des fils de l'intertextualité³², ils aient envie de se confronter aux œuvres proposées par le programme. De plus, le temps du collège, de 11-12 ans à 14-15 ans, apparaît, chez les lecteurs adultes grands lecteurs interrogés par Erich Schön, comme le stade le plus marquant du processus qui conduit à devenir lecteur. « *Ces adolescents devenus adultes qui ont gardé l'habitude de lire régulièrement sont, semble-t-il, tous passés à la puberté par "une furieuse manie de lecture"* »³³. Il précise qu'il s'agit d'une envie de lire indisciplinée, non

ANNEXE

Programme d'enseignement du français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège.

Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008.

« Parmi les œuvres indiquées ci-dessous, certaines constituent des références fondamentales car elles permettent l'appropriation de repères culturels communs ». (Nous avons laissé de côté les textes poétiques et les pièces de théâtre).

CLASSE DE 6ÈME

Textes de l'Antiquité. Le professeur fait lire des extraits choisis parmi les œuvres suivantes...

● *Le Récit de Gilgamesh* ● *La Bible* ● *L'Illiade, L'Odyssée d'Homère* ● *L'Énéide de Virgile* ● *Les Métamorphoses d'Ovide*.

Contes et récits merveilleux. Le professeur fait lire au moins deux contes choisis parmi les œuvres suivantes...

● *Les Mille et Une Nuits* ● *Contes de Charles Perrault, de Madame d'Aulnoy, des frères Grimm, de Hans-Christian Andersen* ● *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll ● *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry ● *Petit Bodiel et autres contes de la savane* ; *Il n'y a pas de petite querelle* de Amadou Hampâté Bâ ● *Contes, Nouveaux contes d'Amadou Koumba* de Birago Diop ● *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre* de Léopold Sédar Senghor.

CLASSE DE 5ÈME

Littérature du Moyen-Age et de la renaissance. Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, au moins une œuvre choisie parmi les propositions suivantes...

● Une chanson de geste : par exemple *La Chanson de Roland*
 ● Un roman de chevalerie de Chrétien de Troyes : par exemple *Lancelot ou le chevalier à la charrette, Yvain ou le Chevalier au lion, Perceval ou le Conte de Graal* ● *Tristan et Yseult* ● *Le Roman de Renart* ● Un fabliau ou une farce : par exemple *La Farce de Maître Pathelin*.

Récits d'aventure. Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, une œuvre choisie parmi les propositions suivantes...

● *Le Livre des merveilles* de Marco Polo ● *Robinson Crusé* de Daniel Defoe ● *L'Ile au trésor* de Robert Louis Stevenson
 ● Un roman de Jules Verne ● *Croc-Blanc, L'Appel de la forêt* de Jack London ● *Le lion* de Joseph Kessel ● *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier ● *Mondo et autres histoires* de J.M.G Le Clézio.

...

CLASSE DE 4^{ÈME}

La lettre. Le professeur fait lire, sous forme d'un groupement de textes, des lettres, par exemple des auteurs suivants : Madame de Sévigné, Voltaire, Denis Diderot, George Sand.

Le récit au récit au XIX^È siècle

● une nouvelle réaliste et/ou fantastique, intégralement ● Un roman, intégralement ou par extraits ● Les œuvres sont choisies parmi celles d'auteurs français ou étrangers : Honoré de Balzac, Victor Hugo, Alexandre Dumas, Prosper Mérimée, George Sand, Théophile Gautier, Gustave Flaubert, Guy de Maupassant, Emile Zola ● E.T.A. Hoffmann, Alexandre Pouchkine, Edgar Allan Poe, Nicolas Gogol, Charlotte ou Emily Brontë, Ivan Tourgueniev.

CLASSE DE 3^{ÈME}

Formes du récit aux XX^È et XXI^È siècles. Le professeur fait lire au moins deux œuvres, en lecture intégrale ou par extraits, choisies dans les deux entrées suivantes...

● Récits d'enfance et d'adolescence (L'élève étudie par exemple l'une des œuvres suivantes) : Colette (*Sido ; La maison de Claudine*), Albert Cohen (*Le Livre de ma mère*), Nathalie Sarraute (*Enfance*), Fred Uhlman (*L'Ami retrouvé*), Hervé Bazin (*Vipère au poing*), Alain-Fournier (*Le Grand Meaulnes*), Romain Gary (*La Promesse de l'aube*), Italo Calvino (*Le Baron perché*), Driss Chraïbi (*La civilisation ma mère !*) Camara Laye (*L'enfant noir*), Amos Oz (*Soudain dans la forêt profonde*), Annie Ernaux (*La Place*), Tahar Ben Jelloun (*L'Enfant de sable*), Andreï Makine (*Le Testament français*).

● Romans et nouvelles des XX^È et XXI^È siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains : le choix est laissé à l'appréciation du professeur.

domestiquée, que l'émotion née de ces lectures est plus souvent associée au thème abordé qu'à la forme littéraire. Ce qui frappe dans cette étude, qui porte, rappelons le, sur des lecteurs réguliers, c'est la faible présence des lectures scolaires : « Lire fut d'abord quelque chose de merveilleux... jusqu'à ce qu'il faille en passer par les cours de littérature allemande »³⁴.

34. Id. p.34.

Les élèves français confirment ! Baudelot, Cartier et Detrez soulignent les conséquences de la rupture entre la lecture scolaire et la lecture personnelle... au profit de la première, puisqu'à la sortie du lycée, un lycéen sur deux ne lit quasiment pas ou plus de livres à titre personnel : « Le déclin de la lecture personnelle au lycée apparaît en partie provoqué par le recentrement

de la définition de la lecture sur des valeurs patrimoniales, culturelles et savantes. Cette redéfinition déroute bon nombre d'élèves dépourvus tout à la fois des ressources symboliques mais aussi des intérêts qui fondent la croyance littéraire. De manière paradoxale, l'appropriation personnelle des titres scolaires s'affaiblit au moment même où les hautes exigences de l'enseignement littéraire la rendent nécessaire »³⁵. Faut-il faire la même chose

35. Baudelot Christian, Cartier Marie, Detrez Christine, 1999. *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil, p. 215.

au collège alors que le programme précise que « le professeur cherche à susciter le goût et le plaisir de lire » ?

DÉFINIR UNE PÉDAGOGIE

Michel de Certeau rappelle que : « Là où l'on cherche une culture, on travaille à définir une pédagogie »³⁶. Cet horizon, on ne l'imagine pas suffisamment pour des élèves d'aujourd'hui, sollicités par des médias moins exigeants que ce que nécessite la lecture d'un livre. Celui-ci n'est plus au cœur de leurs sociabilités. Pour Dominique Pasquier, « les jeunes disposent désormais d'une culture commune prolifique : de la

36. Certeau Michel de, 2005 (1^{ère} éd. 1969). *L'étranger ou l'union dans la différence*. Paris : Points Seuil, p.66.

37. Pasquier Dominique, 2005. *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, p.27.

38. Cité par Anne-Marie Chartier, op. cit. p.191.

musique, des émissions de télévision ou de radio, des magazines, des jeux vidéo, des salons de discussion sur le Net, etc. Le livre, fondement de la culture scolaire, est le grand absent de cet univers »³⁷. Que les ouvrages proposés/imposés soient illisibles, pour le moment, pour une majorité de collégiens, et pourraient pour un grand nombre d'entre eux constituer un répulsif, ne semble pas freiner les auteurs du programme ! Ils recevront l'appui d'une partie du corps enseignant, car l'enseignement de

l'écrit est confié dans le secondaire à des professeurs de lettres. Leur formation, leur attente les montrent très souvent attachés à un corpus classique. Prend-on un risque en reprenant ce qu'écrivait Buisson, cité ici par Anne-Marie Chartier, dans sa critique du rapport des instituteurs à la lecture ? Lorsqu'ils seront « amis de la lecture, de la vraie lecture, celle qu'on fait pour soi, la lecture désintéressée »³⁸, ils sauront faire partager ce goût à leurs élèves !

Ce n'est pas le corpus de textes qui importe, c'est la façon dont on va aborder l'écrit en classe. De la modestie, une pratique pédagogique cohérente s'imposent. Si on désire transmettre un patrimoine, il pourrait exister

une autre voie, détournée, incertaine, mais plus pérenne parce qu'il s'agirait de raccrocher la culture de l'élève à celle du livre, de faire une place au livre dans sa vie, en l'installant dans son environnement, dans ses questionnements, dans ses sociabilités. Les aléas des connexions intertextuelles pourraient alors amener ces lecteurs à s'intéresser à certains des classiques cités dans le programme. Une pédagogie du détour à imaginer. Il s'agit, comme l'écrit Luce Giard, dans la préface de *La culture au pluriel*, d'ouvrir des possibles³⁹. D'être dans l'espoir, l'attente, la promesse, et pas dans l'impossible reconduction de ce qui a pu être enseigné à des premiers de classe dans un temps qui n'est plus⁴⁰.

39. Certeau Michel de, 1993 (1^{ère} éd. 1974). *La culture au pluriel*. Paris : Seuil, Points essais.

40. Denis Meuret (2007) confirme cette aspiration : « Ils (les enseignants) préféreraient penser que la norme de leur métier est le professeur de lycée des années 1950, et trouver avec cette norme des accommodements, plutôt que de penser que cette norme elle-même devrait changer ». In : *Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis*. Paris : PUF, p.196.

41. Todorov Tzvetan, 2002. *Devoirs et Délices, une vie de passeur*. Entretien avec Catherine Portevin, Paris, Seuil, p.323.

Organiser un programme d'enseignement, penser l'éducation future des jeunes générations, ne peut laisser place à la nostalgie, car celle-ci est souvent conditionnée pour s'orienter vers les pratiques élitistes traditionnelles, dissimulant l'accaparement de l'école par ceux qui n'ont pas intérêt à une réelle démocratisation du système. Leur intérêt commande de sacraliser. Todorov nous en explique la raison : « *La sacralisation, c'est le refus de laisser inscrire l'événement dans le cours de l'histoire, de le contextualiser, de l'analyser, de chercher parallèles et contrastes. Le passé est alors figé, provoquant une attitude quasi religieuse* »⁴¹. Le souvenir nébuleux occulte ainsi la recherche scientifique, comme si celle-ci ne pouvait éclairer l'art pédagogique ! Ce manque de rationalité dans la construction d'un futur scolaire qui doit mener les élèves, selon les textes officiels de l'Éducation nationale, à la construction d'une pensée autonome ne laisse pas de surprendre.

■ Jean-Yves SÉRADIN

Darwinisme. *La poule est le moyen que l'auf a trouvé pour se perpétuer.* (August WEISMANN, biologiste)

L'association des éditeurs de la Région Centre *Text'O centre* remet d'actualité la Déclaration des droits du livre, « *plus que jamais d'actualité* » selon ses propres termes et demande qu'on lui fasse part de ses réactions (contacttextocentre@laposte.net).

DÉCLARATION DES DROITS DU LIVRE

Article 1

Les livres, tous les livres ont le droit d'exister.

Article 2

Les livres sont égaux entre eux, sans distinction d'origine, de fortune, de naissance, d'opinion, d'éditeur.

Article 3

Tout livre a droit à la vie, à sa commercialisation, à la chance d'être exposé au lecteur, et de donner à son auteur celle d'être entendu et rémunéré à juste titre.

Article 4

Tous sont égaux devant la loi qui les met à égalité de prix pour tous en quelques lieux qu'ils soient proposés.

Article 5

Chacun a droit à la reconnaissance en tout lieu de sa personnalité, de la personnalité de son auteur, de celle de son éditeur.

Article 6

Le livre, œuvre d'imagination autant que de recherche, s'adresse à l'imagination autant qu'au besoin de l'homme. Il ne peut en aucune façon être dévoyé dans sa commercialisation comme un produit d'appel de consommation courante.

Article 7

Le livre est, et demeure garant de nos libertés. Il ne peut en aucun cas être soumis à quelque aliénation que ce soit tant sur le plan de la pensée que sur celui de sa vocation fondamentale qui est de promouvoir le libre-échange des cultures, des mentalités et des savoirs.

Article 8

Le livre, ouverture de l'esprit, de recherches, de plaisirs, consignment du savoir autant qu'œuvre de création doit être traité comme un bien indispensable à la culture, à la promotion sociale et spirituelle, à l'information, et ne peut être traité comme un vulgaire objet de profit.