

lecture

Jean Yves Séradin tire ci-après les enseignements du relatif échec d'une politique de lecture (d'une "lecturisation") menée dans un collège et objet d'une recherche pour l'obtention d'un doctorat en sciences de l'éducation. C'est qu'en effet, plus "qu'un résultat qui se lirait à travers le nombre d'ouvrages lus ou le temps passé dans les livres", c'est "le vécu du temps de la lecturisation" qui est important car cette dernière doit avoir pour fin l'autonomie et la responsabilisation. Fin qui implique *une praxis pédagogique* c'est-à-dire "une congruence entre les fins et les pratiques pédagogiques" et qui se heurte à une *doxa* enseignante qui n'imagine pas que l'élève puisse bâtir son savoir.

la politique de lecturisation, une praxis pédagogique

Jean-Yves Séradin

La recherche que nous avons menée sur la pédagogie de la lecture part d'une expérience de lecturisation dans un petit collège rural (1). Deux échantillons de lycéens sont opposés. Le premier, composé d'élèves qui ont participé à cette expérience, le second, d'élèves qui ont connu une autre approche de l'écrit lors de leur passage à ce niveau d'enseignement. Il s'agit d'abord de distinguer parmi les trente jeunes interrogés ceux qui sont des "lecteurs" et ceux qui ne le sont pas, les "liseurs". Cette opposition lecteur-liseur permet de dépasser la polysémie du mot "lecture", car la lecture, activité "polymorphe", échappe à toute définition générique. Le "liseur" reste un déchiffreur plus ou moins habile, il n'a pas encore franchi ce seuil d'efficacité qu'autorise la maîtrise de la lecture visuelle. De plus, il ne possède pas le code qui fait de l'environnement de l'écrit un milieu signifiant. Il ne perçoit pas encore qu'il peut trouver dans l'écrit les réponses aux questions qu'il se pose ou qu'on lui pose. Le "lecteur" dispose d'un *habitus* lectoral, capital acquis à travers et autour des pratiques de lecture, souvent imposé par lente imprégnation dans un milieu socio-culturel où l'écrit fait sens. L'*habitus* lectoral, c'est tout le savoir-faire dans le domaine de l'écrit, inculqué par la famille, l'école, l'environnement social, à la

fois cause et conséquence de la croyance en l'importance de la lecture, savoir-faire qui a été intériorisé et accumulé au cours de l'histoire de chacun. La compétence technique, celle qui autorise la lecture rapide de textes longs, s'est alors acquise à travers une pratique de lecture qui semble "naturelle". Les liseurs ont à construire cet *habitus*. Les cours de français au collège peuvent-ils les aider ?

Les résultats de l'enquête indiquent que la politique de lecturisation suivie dans le collège de l'échantillon 1 n'est pas sans effets mais que si l'objectif était une plus grande diffusion des pratiques lectorales, il faut quand même convenir de la modestie des résultats : huit élèves sur quatorze de cet échantillon montrent qu'on peut avoir vécu une politique de lecturisation et n'être pas devenu lecteur, et six élèves sur seize de l'autre échantillon qu'on peut devenir lecteur sans politique de lecturisation. Cela ne signifie pas que l'action menée soit sans conséquence, les "non-lecteurs" y sont moins nombreux, la compétence technique apparaît mieux maîtrisée, la distribution des lecteurs entre "boulimiques", "classiques", "distanciés", "itératifs" et "pointillistes" est différente comme l'appréciation que les élèves portent sur le temps du collège,

(1) Six critères distinguent, selon nous, une politique de lecturisation :

- une moindre imposition culturelle ;
- la place octroyée à un entraînement à la lecture ;
- une progression organisée sur des textes qui permettent la passation de pactes faciles ;
- la remise des clés d'entrée dans le monde de l'écrit ;
- la création de nouvelles sociabilités autour de l'écrit ;
- la socialisation des écrits des élèves.

temps des lectures choisies opposé à celui des lectures contraintes du lycée pour les premiers, temps oublié pour les autres. Les différences entre les deux échantillons tiennent donc au fait qu'il y a moins d'élèves qui sont du côté de la non lecture dans l'échantillon 1 que dans l'échantillon 2, ils sont restés au milieu du gué. Si l'inconfort culturel d'une telle situation n'est plus à démontrer, cela n'est pas sans enseignement sur le plan pédagogique. La politique de lecturisation vécue par les élèves de l'échantillon 1, ne "produit" pas davantage de lecteurs que les autres approches, mais, malgré ses imperfections, ses bricolages, elle favorise un déplacement de la non lecture vers la lecture. Comment accroître ce déplacement ?

Le nécessaire travail de théorisation

Trois grandes directions caractérisent la politique de lecturisation vécue par les élèves du premier échantillon : un entraînement régulier sur ELMO, avec un accompagnement théorique ; une incitation à la lecture par la promotion de la littérature pour la jeunesse ; une entrée dans la culture de l'écrit par l'appropriation du C.D.I., la création de nouvelles sociabilités autour du livre, la socialisation des productions écrites des élèves. Les ordonnateurs du projet espéraient ainsi, par les connaissances supposées acquises, compenser le "handicap" des élèves qui ne bénéficiaient pas d'un environnement favorable à la lecture (le mot "handicap" est à prendre dans le sens que lui donne Bourdieu de "course à handicap").

La politique de lecturisation, telle qu'elle a été mise en œuvre dans le collège du premier échantillon, installe quelques points d'appui sur lequel peut s'ancrer l'*habitus* : maîtrise d'un espace d'offre d'écrit, compréhension d'une géographie éditoriale, renforcement de la technique de lecture. Cela n'apparaît pas négligeable mais reste insuffisant pour transformer des liseurs en lecteurs. L'*habitus* dispose ainsi d'un point d'ancrage autour duquel il peut s'installer car les rencontres ultérieures avec l'écrit disposeront d'un référent lectoral, même s'il est limité, mais aller vers l'écrit, l'utiliser pour conforter sa compréhension du monde, modifier son rapport au monde et si on l'estime nécessaire essayer de le changer, suppose un *habitus* lectoral fort. La difficulté du travail sur l'*habitus* lectoral n'a pas été perçue à son juste niveau parce que n'a pas été suffisamment

appréciée la contradiction introduite par l'association des deux mots "habitus" et "lectoral".

Nous définissons l'*habitus* lectoral comme un capital culturel acquis à travers et autour des pratiques de lecture. Ce capital constitue un ensemble où se lient la compétence technique, l'appropriation d'un environnement et d'un code où le symbolique et le non dit sont très présents, et la croyance dans l'importance de recourir à la lecture. L'*habitus*, même s'il sait être créatif, induit l'idée d'un relatif conditionnement, d'une limitation du champ des possibles. Or l'objectif que nous attribuons à la lecture, c'est d'aider à construire son autonomie, à "s'individualiser". La liberté, si nous suivons J. Bouveresse (1996), c'est *"la spontanéité jointe à la délibération"*. L'*habitus* contribue à apporter la spontanéité mais ne la crée pas... dans la liberté. Le philosophe ajoute : *"Le fait que le comportement de l'agent soit le produit d'un habitus ne menace évidemment pas la spontanéité de son action, pour autant que celle-ci n'est pas le résultat d'une contrainte externe, mais d'une disposition qui a son siège dans l'agent lui-même. Mais dans la mesure où l'exercice de la liberté inclut la délibération, une bonne partie de nos actions et en particulier celles qui résultent d'un habitus sont simplement spontanées et non, à proprement parler libres, bien qu'elles ne soient pas non plus évidemment contraintes"*. La lecture apparaît comme une aide majeure à la délibération. Elle offre les mots pour penser, se penser, mais aussi pour dire, imaginer, créer, agir. L'erreur, dans la mise en œuvre de la politique de lecturisation étudiée, a été sans doute de croire qu'il suffisait de combler certains manques pour installer dans la conscience de l'élève le désir de lire.

Dans cette expérience de lecturisation, les bricolages et les intuitions pédagogiques plus ou moins féconds ont précédé la théorisation. De plus, ce travail de théorisation souffrait d'un manque. Il ne disposait pas d'une clé de voûte qui aurait permis de lier les pratiques pédagogiques et les objectifs attribués à cette politique de diffusion des pratiques de lecture. Or, *"l'action éducative, comme l'écrit M. Soëtard, ne peut faire l'économie d'un horizon théorique, méta-physique et méta-praxique qui lui donne son sens"*. Le pédagogue est contraint à penser le sens de son action hors de l'action par un effort de réflexion

strictement théorique. Celle-ci, pour la pédagogie de la lecture, pourrait partir de la question que posait M. Violet en titre de l'un des éditoriaux de cette revue : "Pourquoi faut-il qu'ils lisent ?".

La réalité de la mise en œuvre de cette politique de lecturisation - maîtrise de l'outil informatique par les élèves parfois supérieure à celle des enseignants, découverte par les élèves d'ouvrages de la littérature pour la jeunesse inconnus des enseignants... - modifiait les situations pédagogiques traditionnelles mais sans que les professeurs réussissent à s'en affranchir totalement. Cette contradiction entre des espaces de liberté et des espaces de contrainte n'avait pas été théorisée. La cohérence a été trouvée en considérant la politique de lecturisation comme une praxis pédagogique.

M. Soëtard rappelle fort justement que *"la pédagogie n'a aucune réalité ontologique et trouve sa fin dans le travail que l'individu opère sur lui-même pour s'accomplir en liberté et responsabilité"*. Il oppose, dans une approche aristotélicienne, la praxis et la poiesis, *"la forme d'action qui porte en elle-même son sens et sa valeur"* à *"la forme d'action qui ne vise que le résultat (...) et qui ne reçoit sens et valeur que de cette fin"*. Si l'objectif de la mise en place d'une politique de lecturisation est de "fabriquer" un lecteur, cette "fabrication" est soumise à une fin, mieux se connaître et mieux connaître le monde, apprendre à choisir pour s'auto-constituer en sujet. La fin de toute politique de lecturisation est la conquête de cette liberté que Kant qualifie d' "intérieure" et qui permet à chacun de se réaliser humainement. Ce que Pestalozzi nomme "l'état moral de l'homme". Ce n'est pas dans cet état moral que réside le bonheur humain, qui, comme l'écrit Camus, est une autre affaire, mais c'est dans cet état moral que s'installent *"les conditions nécessaires et suffisantes pour que chaque homme puisse être le responsable de son bonheur et de son destin."* (2)

Un apprentissage de l'autonomie

W. Iser explique qu'utiliser l'écrit, c'est sans arrêt revenir sur sa propre pensée car l'acte de lire, par sa nature même, pousse à une remise en cause des interprétations qu'on a attribuées aux expériences vécues ou aux précédentes

lectures. Le fait de lire construit une dialectique entre l'attente de ce qui va arriver et la mémoire de ce qui s'est passé. La forte capacité à anticiper qui caractérise le lecteur l'oblige, dès que le texte invalide l'hypothèse émise, à reformuler ce qu'il avait d'abord établi. La lecture, dans son procès même, par cette rétroaction obligée, contraint à renouveler la perception des choses. Elle aide donc à un travail de rupture avec le réel qui serait, sans aucun doute, plus efficace si à la lecture était liée une production d'écrits.

Dans son étude des lecteurs populaires à la Belle Epoque, A.M. Thiesse indique les difficultés qu'ils rencontrent dans ce travail de rupture avec le réel. Ils ne possèdent pas les moyens et ils n'en éprouvent pas l'intérêt, c'est pour eux, coûteux et risqué. Comment donner aux élèves les moyens, comment susciter l'intérêt ? Dans l'expérience de lecturisation observée, il manque la dynamique à inscrire entre ces deux objectifs pédagogiques. Celle-ci pourrait aider l'élève à construire son horizon d'attente. Pour H.R. Jauss, cet horizon d'attente est *"le système de références objectivement formulables qui, pour chaque œuvre, au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux :*

- l'expérience qu'a le lecteur du genre dont elle relève ;
- la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance ;
- l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne."

Ce troisième facteur inclut pour le lecteur la possibilité de percevoir une œuvre nouvelle aussi bien en fonction de l'horizon restreint de son attente littéraire que celui plus vaste que lui offre son expérience de la vie. J. Foucambert (1994) rappelle que la moindre lecture ne fonctionne qu'indirectement par rapport à l'expérience concrète et s'inscrit d'abord dans le monde de l'écrit lui-même, aussi la petite porte d'entrée pédagogique qu'offre la définition de Jauss de se référer aux expériences sociales ou affectives ne peut qu'être saisie. Le lecteur ancre le plus souvent sa lecture dans le réel et non dans la réalité textuelle. L'aider à théoriser son expérience de vie, en questionnant et en manipulant l'écrit, l'amener à symboliser ce qu'il vit, à construire un espace symbolique où il se sent à sa place, lui montrer la maîtrise que cela confère, afin qu'il réalise

(2) Dans un des éditoriaux de **Combat** durant l'automne 1944.

l'intérêt de l'écrit, permettraient, peut-être, de renforcer un point d'ancrage autour duquel se référeraient les lectures.

Mais, dans le chemin qui mène à cette lecture "savante", la pédagogie de la lecture impose comme première difficulté de ne pas entraver le "plaisir" de lire que certains élèves peuvent connaître en dehors du système scolaire. Plaisir de se plonger dans des histoires qui parlent à des adolescents d'aujourd'hui ; plaisir de s'identifier à des personnages attachants ; plaisir de se faire peur... Aussi, la praxis pédagogique de la lecture s'emploie à retrouver la triade pestalozzienne du "cœur", de la "tête" et de la "main". C'est ici sur le cœur qu'il faut jouer, sur l'émotion qui repose sur une participation et une identification. La tête, ce sera la lecture que certains qualifient de "savante" ou de "virtuose", et la main, la production d'écrits.

En effet, afin que l'utilisation de l'écrit puisse prendre sens et valeur chez les élèves, le travail sur les moyens, qu'ont connu les élèves de l'échantillon 1, serait activé par une production d'écrits davantage liés à leur vie, qui contribuerait à une autre compréhension de ce qu'ils vivent, d'abord à l'école. L'élève, encouragé à produire de l'écrit où il pourrait dire et se dire, où il serait aidé à théoriser une production fécondée par des lectures, entretrait dans une culture du désir de lire, non pensée comme une fin en soi, mais comme un moyen pour conquérir son autonomie. Sans négliger ce qui a été pratiqué dans le collège de l'échantillon 1, pour inscrire des repères, il s'agirait aussi de créer les conditions qui favorisent l'éveil du désir de lire par une entrée de l'élève dans un travail d'autonomie.

Le renforcement de l'*habitus* lectoral s'envisagerait sous une forme active, comme un désir qui s'affermirait tout en s'inscrivant dans la nature, d'une façon telle que ce désir se renforce et s'autodynamise. Mais l'autonomie ne se décrète pas, elle se conquiert si on en éprouve le besoin. Un rapport nouveau entre élèves et enseignants reste à bâtir, mais il se conçoit difficilement sans une modification de la formation et du rôle du professeur de français, pivot de la politique de lecturisation, mais aussi d'un desserrement du "carcan" scolaire. Ce carcan, ce n'est pas nécessairement les textes officiels de l'Éducation Nationale, c'est aussi le

découpage du temps en plages horaires de cinquante cinq minutes, des groupes classes difficiles à modifier et une *doxa* enseignante prisonnière d'un passé qui n'a été un âge d'or de la lecture que pour un petit nombre.

Dans cet apprentissage de l'autonomie, le vécu du temps de la lecturisation serait plus important qu'un résultat qui se lirait à travers le nombre d'ouvrages lus ou le temps passé dans les livres. D'où la difficulté pour mettre en place ce type de pédagogie.

La politique de lecturisation suppose, dans son application, prise d'autonomie et responsabilisation. Elle doit donner à l'élève accès à une part de pouvoir en lui fournissant l'occasion d'exprimer son point de vue et les outils pour le faire. Au "*Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas*" de Rousseau, il serait plaisant que le "lecturisé" devenu lecteur puisse substituer : "*J'utilise les livres, ils m'aident, avec les mots des autres que je m'approprie, à parler de ce que je connais.*"

La politique de lecturisation peut aider à desserrer le réseau de contraintes qui bloquent parfois les initiatives des élèves. Trop souvent, la "démocratie" introduite à l'école pour les élèves concerne la vie scolaire, l'organisation du foyer ou l'appréciation de la cantine, ce qui peut être utile, mais reste largement insuffisant. À l'école, ce qui est essentiel, ce n'est pas la vie scolaire, qui ne constitue que l'environnement de l'enseignement, mais l'enseignement lui-même. Or la maîtrise et l'utilisation de l'écrit aident à théoriser ce qui se vit dans l'enseignement, ouvrant ainsi à l'élève le débat sur le "pourquoi" et le "comment" de ce qui est enseigné. On est loin du cours magistral, de la métaphore de la bouteille à remplir qu'analyse P. Freire (1983) quand il présente la "*conception bancaire*" de l'éducation, car elle rejette les élèves en dehors de la recherche et ne leur permet "*ni créativité, ni transformation, ni savoir.*"

Des réticences sérieuses risquent de se manifester car "*les adultes refusent volontiers de reconnaître que les enfants et les adolescents sont des acteurs sociaux à part entière, qui ont leur identité, leur culture, leurs intérêts, leurs valeurs, leurs stratégies*" (Perrenoud 1994). Penser que l'élève puisse bâtir son savoir heurte la *doxa* enseignante. Ce que déclarait G. Noiseux à *La vie pédagogique*

bibliographie

BOUVERESSE Jacques. "Règles, dispositions, habitus". *Critique* n°579/580, 1995. pp. 573-594.

DUBET François. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 1994. 277 pages.

FOUCAMBERT Jean. *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan, 1994. 190 pages.

FOUCAMBERT Jean. "Villes-lecture ?". *Les Actes de Lecture* n°61, 1998. p. 52.

FREIRE Paulo. *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris : Petite Collection Maspero, 1983. 202 pages.

ISER Wolfgang. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga, 1997 (1ère édition 1976). 405 pages.

JAUSS Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, 1994 (1ère édition 1978). 307 pages.

NOISEUX Gilles (Propos recueillis par Luce Brossard). "Plaidoyer pour une pratique pédagogique réactualisée". *La vie pédagogique* (Québec) n°105, 1997. pp. 4-6.

PERRENOUD Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994. 254 pages.

PESTALOZZI Johann Heinrich, 1797. *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Traduction, introduction et commentaire de Michel SOETARD. Lausanne : Payot, 1994. 291 pages.

(n°105 de novembre-décembre 1997) pour les enseignants québécois peut être élargi, sans grand risque, aux enseignants français : "Toutes les enquêtes qu'on a pu faire auprès des enseignants révèlent que 96% d'entre eux se considèrent comme des transmetteurs de savoirs". Noiseux insiste sur la contradiction qui entre dans un tel comportement : "Si notre conception est telle, bien qu'il soit connu que les seuls savoirs que nous, comme adultes, nous maîtrisons sont des savoirs que nous avons nous-même fait l'effort de construire, nous sommes en porte à faux". Il ne s'agit pas de sombrer dans la démagogie, de laisser croire aux élèves qu'on peut s'affranchir de tout programme, de tout encadrement, mais de leur montrer comment la maîtrise et l'utilisation de l'écrit, dans un milieu totalement structuré par l'écrit, donnent du pouvoir. Comme l'écrit J. Foucambert (1998), "une politique, même bonne, n'avance pas avec de bons sentiments mais par l'émergence de sa nécessité et dans de nouveaux rapports de force". Si on ne se saisit pas de toutes les occasions pour que les élèves se servent de l'écrit d'une manière non simulée, c'est-à-dire la moins scolaire possible, ils risquent de le délaisser parce qu'il n'en saisiront pas toute l'utilité.

Le sociologue F. Dubet (1994) affirme qu'à l'école, non seulement les plus faibles sont exclus, mais qu'ils sont "détruits", qu'ils ne parviennent pas à comprendre ce qui leur arrive. L'éditrice Anne-Marie Métailié déclarait à *Télérama* que pour "ses" auteurs latino-américains, écrire, c'est travailler sur l'échec qu'ils ont vécu quant à leurs espérances politiques, tenter de le saisir, de le dépasser. Pour cela, ils ont investi d'autres formes de récit que celles qui étaient traditionnellement utilisées. Se servir de l'écrit, à travers des créations dont les formes pourraient être fort diverses, pour dire leur échec, pourrait aider les élèves "faibles", sur le plan scolaire, "à comprendre ce qui leur arrive", et qu'ainsi, ils deviennent, comme l'écrit Annie Ernaux, ethnologues d'eux-mêmes.

La cohérence entre les fins et les pratiques pédagogiques

La politique de lecturisation n'introduit aucune révolution technique dans l'enseignement de la lecture. Ses ordonnateurs s'efforcent d'installer une cohérence entre les fins et les pratiques pédagogiques, afin que cette politique constitue une forme d'action qui porte en elle-même son sens

et sa valeur. Cette dimension a manqué dans l'expérience de lecturisation menée dans le collège de l'échantillon 1, limitant sans nul doute les effets de la pédagogie mise en œuvre. Le concept de praxis pédagogique qui nous apparaît aujourd'hui comme la clé de voûte de cette politique était alors ignoré de l'équipe d'enseignants à l'origine du projet.

La *praxis pédagogique* implique donc une congruence entre les fins et les pratiques pédagogiques. C'est peut-être là que pourrait s'apprécier la nouveauté dans la pédagogie de la lecture évoquée dans cette recherche, car elle modifie l'ordonnancement traditionnel de l'école où une majorité d'enseignants se considèrent avant tout comme des transmetteurs de savoir. Ne peut-on penser avec Freire (1983) que "le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, dans la recherche tendue, impatiente, permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes". Trop souvent les élèves clivent leur vie en deux temps, celui de l'école plus ou moins subi, et l'autre, en dehors, sans qu'ils établissent des liens entre les deux. Dans l'approche de l'écrit, ils ne saisissent pas très bien le sens des efforts à entreprendre, sans doute parce qu'ils sont trop jeunes, mais aussi parce qu'ils n'en observent pas souvent les effets, s'ils vivent dans un milieu où le livre et la lecture n'occupent qu'une place accessoire. Ils ne disposent pas de ce moyen "privilegié" pour construire intellectuellement leur expérience. Si on postule que l'écrit constitue un outil efficace pour donner un sens à son expérience, on perçoit les conséquences fâcheuses de la "violence symbolique" qu'exerce l'école dans l'approche du livre, parce que le rejet de la forme que prend l'imposition de la culture dominante risque de concerner justement le moyen qui permettrait aux élèves de s'en affranchir.

Jean-Yves SERADIN

bibliographie (suite)

PESTALOZZI Johann Heinrich, 1801. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Traduction, introduction et notes de Michel SOETARD. Yverdon-Les-Bains : Castella, 1985. 238 pages.

SOETARD Michel. "la praxis pestalozzienne entre poiesis et theoria". *Éducation et recherche*, Revue suisse des sciences de l'éducation, suppl. 1, 1995. pp. 178-190.

THIESSE Anne-Marie. *Le roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*. Paris : Le Chemin Vert, 272 pages.