

lecture

Comment faire pour que les moyens d'enseigner la lecture ne finissent pas « par s'assimiler insidieusement, chez l'apprenti-lecteur, à une sorte de pratique inventée » ? Signalant le formalisme de certaines pratiques pédagogiques destinées à multiplier les fréquentations de l'écrit mais faisant « l'impasse sur le caractère culturel du sens », Christian Lombardini propose des pistes pour « une acculturation à des utilisations de l'écrit inédites » pour les enfants, pour « une coïncidence entre des éléments relevant de situations d'apprentissages et d'autres spécifiques de la pratique culturelle considérée. »

La lecture conçue comme une tentative sans cesse renouvelée de rencontre entre les intentions multiples d'émetteurs multiples et les attentes variables des destinataires, et la signification d'un texte comme un problème à résoudre...

ENSEIGNER À LIRE : entre dérives et courants, regards sur la didactisation d'une pratique culturelle

Christian LOMBARDINI

L'écrit, en toute diversité, est omniprésent dans la vie des individus et la lecture reste pour eux un instrument privilégié d'accès au monde. On fera peu de mathématique, encore moins de chimie ou des arts plastiques dans la vie après-l'école, mais on lira très certainement tous les jours. Ceci explique en partie le rapport passionnel - cause nationale, mythe explicatif, etc. - entretenu avec la lecture et ses difficultés, au-delà des seuls enseignants. Cependant bien qu'elle soit un sujet perpétuel de recherches, donnant lieu à une prolifération d'avis et d'outils, cela ne se traduit pas par une évolution remarquable des pratiques d'enseignement : « on vérifie ici à quel point la pédagogie n'est pas une science appliquée. »¹ Tout se passe comme si cette pratique sociale et culturelle courante était perçue par les enseignants comme quelque chose de plus en plus difficile à enseigner avec efficacité. Dans la pratique, cela se concrétise par deux tendances. L'une consiste à adopter tout ou partie des propositions possibles, finissant paradoxalement par renforcer le relatif immobilisme évoqué. L'autre revient à penser que certains aspects de la lecture, puisqu'ils sont difficiles à appréhender pédagogiquement, s'acquièrent au hasard des rencontres, par connivence, ailleurs.

Peut-être ceci est-il dû à ce que les réflexions sont plus tournées vers le *comment les enfants apprennent à lire* qu'en direction des *raisons qu'on pourrait leur donner pour cela*. En d'autres termes, les aspects cognitif (fonctionnement de l'apprenti-lecteur) et langagier (connaissance des objets de lecture) priment sur la didactisation des enjeux de la

¹ A.M. Chartier, *La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie*, in **Lire en France aujourd'hui**, dir. M. Poulain, Edition du Cercle de la librairie, 1993. Cf. aussi, E. & J. Fijalkow, *Enseigner à lire au CP : état des lieux*, in **Didactique de la lecture**. Regards croisés, C. Garcia-Debanc et alii. P.U. du Mirail, 1996.

lecture. Ces savoirs semblent, pour le moment, plus volontiers transposés dans la confection inflationniste d'outils spécialisés ou à prétention totalisante. Lesquels sont aussi plus facilement acceptés dans les classes, sans doute grâce au caractère rassurant qu'offre toute pratique exercisée. Si c'est nécessaire et parfois bien conçu, cela reste insuffisant.

En effet, l'enseignement de la lecture pourrait être plus souvent abordé avec une intention prioritaire d'initiation à la fluctuation et à la profondeur des significations comme problèmes à résoudre, plutôt qu'à l'uniformité et à la permanence de formes à recenser.

D'autre part, les orientations pédagogiques d'enseignement de la lecture ne devraient pas faire l'impasse sur le caractère culturel du sens qui résulte autant qu'il la manifeste d'une attitude de partage.

« Si tu achètes aujourd'hui des instruments à cordes, lectre et lyre, crois-tu que demain le royaume de la musique t'appartiendrait ? »²

Le bain d'écrit.

La fréquentation insuffisante de l'écrit a été reconnue comme une cause des difficultés de lecture. On a pensé alors que l'immersion de l'apprenant, dans un bain d'écrit pourrait faciliter l'apprentissage. Souvent prise à la lettre, cette disposition s'est traduite par l'exposition d'écrits censée exposer à l'écrit. Ceci a donné des situations étranges : des pots transparents ouverts, où l'on voit des marqueurs, des crayons ou des pinceaux, portent les étiquettes «marqueurs», «crayons» ou «pinceaux», qui n'ont d'utilité en lecture que si les contenants sont opaques. Tel cours préparatoire dispose d'une collection de calendriers utilisés... pour lire des calendriers. Un «capital de mots», prévu pour aider à apprendre à lire est placé hors de vue des élèves ou affiché de façon définitive,³ sans autre rôle que témoigner de son existence. Mais c'est dans l'édition scolaire que perdure le plus cette tendance à la muséification : dans le manuel de lecture, la poésie alterne avec le tableau de données ou la fiche prescriptive, les extraits de roman avec le fac-similé de lettre ou de télégramme, le conte avec la page documentaire ou la reproduction d'affiche, etc. Le confinement des écrits en séries emblématiques permet de les rencontrer rituellement mais pas fonctionnellement. Hors de toute réalité, ils sont posés comme représentatifs de classes, de types. L'élève apprend d'abord à connaître leurs traits distinctifs, afin de les identifier et de les lire en toute situation. Si l'entrée est éditorialement fonctionnelle, didactiquement elle est formelle.⁴ On peut arguer,

des lectures plus pragmatiques qui peuvent être conduites hors de ces unités. Mais, avec cinquante à soixante-dix «séances» programmées pour une trentaine de semaines de classe, cela reste improbable. En effet, les enseignants consacrent aussi du temps à la combinatoire ou à la lecture d'œuvres, à l'étude d'une thématique, etc.

La culture de l'authentique.

Pour tenter de résoudre le problème précédent, on a introduit des écrits authentiques dans la classe. L'idée est que si les textes sont authentiques,⁵ l'activité de lecture l'est aussi et l'apprentissage, en situation, gagne en efficacité. On apprend à lire pour correspondre, s'informer, agir, imaginer, rubriques associées à la présence de lettres, journaux, fiches prescriptives, littérature de jeunesse. À cette occasion, le lecteur ferait l'expérience de la nécessité d'apprendre à lire pour atteindre des informations. Par exemple, un travail dans le journal (enquêter pendant un temps sur les accidents de la circulation et la prévention routière) crée le besoin de travailler sur le journal (s'orienter dans les rubriques...). Or, l'usage montre que la présence de ces supports authentiques se traduit plus par leur mise à l'étude que par leur lecture. Dans l'exemple cité, on abordera la structure de Une, des petites annonces ou des programmes télévisés, etc. Ainsi, des activités décrochées, destinées à apprendre à rechercher des informations, envahissent la situation. À tel point que c'est l'objectif premier qui paraît décroché - et le lecteur avec - par rapport au travail d'acquisition de connaissances sur le journal, supposées aider à lire. «Enseigner le support» semble plus rassurant qu'enseigner à lire. Il est probable aussi que cette généralisation abstraite vise à compenser le caractère aléatoire d'apparition des lacunes en situation authentique.

La lisibilité des supports et leur fonctionnement risquent aussi de faire obstacle à l'apprentissage. Le journal peut être local, le recueil culinaire composé de recettes sympathiques, la notice de montage celle de l'ordinateur que la classe vient d'acquérir, etc. : ces écrits sont d'emblée non

² Ausonius, *Opuscules*, cité par A. Manguel, **Une histoire de la lecture**, Actes Sud (traduction française), 1998.

³ L'ensemble est fixe, non prévu pour effectuer des classements, des comparaisons, des découpages analytiques...

⁴ La mise en page est calibrée en unités d'égale importance, selon un procédé uniforme (repérages formels / questions de compréhension) : il s'agit de «lire» comment est constitué le texte, pas de l'utiliser en tant que tel.

⁵ Cette idée, comme celle de l'immersion est empruntée à l'enseignement du français langue étrangère.

fonctionnels si leur ampleur ou leur complexité lexicale et structurale les rend illisibles. À ce niveau, tout n'est pas traité avec une égale logique. Le dernier prix Goncourt a peu de chances d'être lu au CM2. Par contre, il semble aller de soi de lire le journal local⁶ plutôt que la presse de jeunesse ou la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen* dans sa version originale plutôt que dans une version scolaire. Dans ce cas, seules des activités formelles d'identification (tris et classements superficiels), d'acquisition d'un vocabulaire spécialisé ou d'éclaircissement du sens des mots du texte, peuvent être proposées. Le risque est grand d'avoir à passer par une étude préalable de l'objet, uniquement pour en assurer la lisibilité.

Relativité du «fonctionnel».

Le problème du fonctionnement réel des écrits en classe, comme moyen pédagogique d'apprendre à lire appelle enfin une autre réflexion. Tout écrit a une fonction, il fonctionne. Toutefois, la notion doit être relativisée selon la situation du lecteur. Les écrits les plus socialement fonctionnels pour les adultes, intégrés tels quels à la classe, ne sont certainement pas perçus de la même façon par les enfants. Ainsi, les jeunes lecteurs se laissent facilement emporter par la lecture de fictions ou par les documentaires sur la nature ; la même délectation est éprouvée par les adultes plutôt en lisant dans la presse le récit dramatisé de faits divers, le feuilleton de la vie politique, etc. De même, dans la cohorte d'écrits prescriptifs, les règles de jeu et les notices de montage d'objets ludiques jouent un rôle important pour les enfants, alors que les posologies, règlements divers, méthodes, leur sont très peu fonctionnels... Pour les jeunes lecteurs, la fonctionnalité ne se confond pas, en partie au moins, avec l'utilité. Elle a plutôt à voir avec le plaisir qu'est susceptible de leur apporter ce qu'ils lisent : une vie par procuration avec des personnages, l'excitation du montage d'un objet ludique ou l'effet de surprise d'une missive. Une pédagogie de la lecture qui prétend se fonder sur l'utilisation réelle des écrits, devrait tenir compte de leur réalité... pour les apprenants. Bien sûr, le choix de supports issus de leur environnement de lecteurs (leur presse, leur littérature...) et de leurs pratiques, ne garantit nullement une bonne orientation pédagogique et didactique. On n'évite pas le formalisme pédagogique si ce qui prime pour la lecture d'une bande dessinée relève de l'acquisition d'un savoir sémiologique sur la planche, si dans la fable ou dans la légende on oublie la portée explicative symbolique pour partir de, et arriver, à la structure narrative, etc.

Rationaliser le choix des écrits est nécessaire pour apprendre à lire. Cependant, de l'intention pédagogique à la réalité, il y a souvent plus qu'un hiatus. L'introduction d'écrits d'usage «non scolaire» ne garantit ni qu'on enseigne à les lire réellement, ni qu'on tienne compte de capacités de lecture pouvant déjà exister chez les enfants. Le fonctionnalisme revendiqué peut n'être alors qu'un formalisme qui s'ignore.

«Le rôle des lecteurs consiste à rendre visible ce que l'écriture suggère par des allusions et des ombres.»⁷

Pour autant, préparer aux usages de la lecture ne veut pas dire les faire acquérir tels quels à l'école. De même, partir de ce que savent les enfants ne consiste pas à reproduire les situations qu'ils connaissent hors de l'école. Celle-ci est chargée de les acculturer à des utilisations de l'écrit inédites pour eux, avec ses moyens propres. Leur faire côtoyer toutes sortes d'écrits, authentiques, lisibles et voisins de leurs intérêts, relève d'une approche «familiale», «naturaliste». Or une pédagogie de la lecture cohérente devrait concevoir l'activité de l'apprenant comme le couplage d'une pratique, routinière par certains aspects, et d'un raisonnement - pour ne pas dire d'une théorisation - sur cette pratique. L'école peut en finir rapidement avec certains aspects de la lecture comme l'enseignement du décodage - dont on sait qu'il est même parfois acquis hors de toute scolarisation. Par contre, l'initiation à la recherche des significations portées par l'écrit constitue la spécificité d'un apprentissage scolarisé de la lecture.

Lire, est-ce aller dans le brouillard...

La notion de transparence / opacité⁸ nous semble essentielle pour le choix de textes et la conception d'activités susceptibles de faire progresser les élèves dans le sens évoqué ci-dessus. Dans certains textes littéraires, cette transparence est grande et se confond avec ce qu'on nomme la platitude : nous pensons aux fictions récurrentes⁹ par exemple. Quelques procédés surexploités y créent une situation convenue à propos de laquelle auteurs et lecteurs reconduisent un pacte de lecture stable, dit «d'assouvissement»¹⁰.

⁶ À titre indicatif, un quotidien polynésien peut avoir de 50 à 100 pages.

⁷ Al Haytham, cité par. Manguel, *ibid.*

⁸ C. Tauveron distingue textes collaborationnistes / résistants (réticents / proliférants). *Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, Repères, n°19, 1999.

⁹ Cf. Astérix, le Club des cinq, les romans de la revue «J'aime lire», Martine...

¹⁰ J.C. Passeron, *La notion de pacte*, in A.L. n°17, mars 1987, p.55.

À l'opposé, d'autres textes, par leur manière de raconter et/ou par l'épaisseur de ce qu'ils évoquent, déroutent le lecteur. À la merci des pièges de la narration ou de l'argumentation, celui-ci peut difficilement anticiper le sens. Il est empêché d'utiliser telles quelles ses capacités habituelles de lecture. Le pacte est rompu, à renouer : il faut apprendre.

En ne faisant pas de cette notion une variable didactique, les textes, qu'ils soient opaques ou transparents, risquent d'être abordés uniformément : par des relevés systématiques d'indices formels, le rappel de l'ordre événementiel ou structurel et les questionnaires dits de compréhension. Alors, repérer les formes et les significations les plus visibles tient lieu d'activité de (re)construction du sens. L'élève intègre une façon de lire routinière qui évite les situations de rupture dans lesquelles le texte serait pédagogiquement posé comme un obstacle à franchir pour accéder au sens.

... rompre des pactes...

Ce qui précède ne signifie pas que les textes transparents soient à bannir mais que leurs rôles doivent être clairement définis. On peut d'abord les considérer comme des «machines à lire» aidant beaucoup d'enfants à entrer en lecture et à y rester. À ce titre, on doit respecter le fait qu'ils soient choisis. Aussi, en modifiant volontairement (didactiquement) la manière de les aborder, on peut créer une rupture des habitudes du lecteur, nécessitant une évolution de sa manière d'appréhender le sens du texte lu. Un exemple : une classe de CM2 et un groupe d'enseignants en formation redécouvrent *Les trois petits cochons*. Cependant, ce n'est pas un livre qui leur est proposé mais un ensemble, associant différentes versions de l'histoire originale et des parodies. La question intéressante ne peut donc pas consister à rappeler l'histoire et à dire ce qu'on en pense. Cela reviendrait à reconduire un pacte de lecture histoire-auteur / lecteur passablement éculé. On a demandé plutôt, par le biais d'une activité de tri, si le nombre d'histoires différait du nombre de livres. Ici, le dispositif a permis de faire réfléchir les lecteurs à des aspects rarement évoqués : les différentes éditions d'une même histoire influent-elles sur le sens et la compréhension ? Quand peut-on parler de versions différentes d'une histoire, ou d'histoires nouvelles à partir d'éléments empruntés à des histoires connues ? Les réactions observées sont instructives : ainsi, les enfants refusent-ils (21 sur 22) la version longue et cruelle des *Trois petits cochons*, proche du conte populaire où le loup en mange deux et est lui-même mangé par le survivant.¹¹ Certains adultes ont assimilé *Les trois petits cochons* et *Les trois petites*

cochons, parce que dans un récit comme dans l'autre, il y a trois cochons, trois maisons, deux cochons mangés et un loup châtié par le survivant (une même structure de surface en somme). De plus, ni les adultes ni les enfants, alors qu'ils se mettent régulièrement en position d'aborder les albums par une étude détaillée de la première de couverture, n'ont recouru spontanément aux titres pour se prononcer. D'autre part, les mobiles des personnages pour décider si des livres différents racontent ou non la même histoire, ne sont pas retenus, etc. Cet exemple montre comment une tâche, simple mais rompant avec les habitudes de lecture, a conduit les lecteurs à mieux s'interroger sur le sens d'une histoire, sur les chemins (paratextuels ou textuels, intentions d'auteurs et position du lecteur, mise en relation d'histoires...) inhabituels qu'il emprunte, mais aussi et surtout sur leur façon de lire. Dans ce cas, on peut avancer que le choix didactique a consisté à produire de l'opacité - un problème de lecture - là où il n'y en avait plus : en rompant un pacte (un contrat) pédagogique lectural, sorte d'«équivalent-enseignement» du pacte de lecture d'assouvissement.

... ou poser des questions ?

Il va de soi que les textes doivent aussi être retenus pour leur opacité. Celle-ci s'actualise par une série d'éléments connus : la particularité du rapport texte / image, l'ambiguïté énonciative ou du point de vue ; la dislocation chronologique, les raccourcis logiques, les imbrications d'histoires, l'intertextualité ; les perturbations des critères de genre ou des valeurs véhiculées, les allusions culturelles, etc. Cette opacité, lorsqu'elle est perçue et percée par l'enseignant, est une clé de progression dans la compréhension des écrits. Les textes opaques ne sont pas intéressants en tant que tels mais si s'exerce sur eux une action didactique visant à confronter l'élève à leur résistance à l'investigation. Conçus pour surprendre et égarer les lecteurs, ils nécessitent de s'interroger sur les jalons permettant de risquer telle ou telle interprétation. Pour illustrer le propos, revenons aux *Trois petites cochons* dont nous exploiterons quelques indices visibles. Souvent passés inaperçus en première lecture, leur interprétation est indispensable pour une bonne compréhension. Mais, prévoir des questions à leur sujet ne suffit pas pour garantir la confrontation de l'apprenti-lecteur avec un problème de construction du sens. Tout dépend

¹¹ Pour eux, les versions dérivées du dessin animé de Walt Disney (1933) correspondent à la «vraie» (sic) histoire.

de l'orientation didactique des questions. Ainsi, *l'interpellation du lecteur*¹² peut être lue comme un simple artifice de présentation à repérer (qui s'adresse à qui ?). En réalité, il faut plutôt l'exploiter comme une mise en garde de l'auteur quant à ses intentions, donc sur l'orientation à donner à la lecture (travail d'anticipation). **Les masques** : on peut amener le lecteur à se souvenir des contes où le loup se déguise pour piéger ses proies ; le travestissement sera alors lu comme un moyen (la ruse). Ici, l'intérêt sera aussi de saisir qu'il figure (métaphorise) la complexité de la nature humaine et des rapports hommes - femmes : il y a du loup / de la férocité, en toute tendre cochonne... L'intérêt de *la quatrième de couverture*¹³ n'est pas de savoir comment le loup est châtié, mais au contraire de comprendre que cela n'a pas d'importance (cette péripétie étant littéralement placée hors du livre). **La fin** : elle peut être lue comme la victoire de la dernière cochonne sur le loup et à qui il ne reste plus qu'à choisir un mari. Mais, en contrevenant aux habitudes du conte - elle passe ses prétendants en revue sans trouver chaussure à son pied - le récit ne se clôt pas, il s'ouvre aux interprétations. Le soin est laissé aux lecteurs de dire l'insolite d'une situation qui va à l'encontre de leurs habitudes de lecture : Pourquoi ne trouve-t-elle pas de mari ? Les prétendants en veulent-ils à son argent (qu'on peut supposer intact puisqu'elle habite toujours une simple hutte) ? Pourquoi a-t-elle gardé, accrochés ostensiblement au-dessus de sa porte, un masque de loup et un masque de cochon ? Enfin, **le titre** peut être interrogé : Il est facile de lire qu'il correspond au féminin des *Trois petits cochons* (repérage rassurant d'un indice orthographique). Pour autant, s'agit-il de la même histoire au féminin ou d'une histoire féministe ? Pour résoudre ce problème de lecture on peut mettre au féminin l'histoire des *Trois petits cochons* : le changement de genre grammatical entraîne-t-il forcément un changement de genre... littéraire ? Cet exemple montre, avec quelque longueur, que « *l'indice préexiste moins à l'interprétation qu'il n'en est le produit* ». ¹⁴ Autrement dit, comprendre ne va pas sans relire, en particulier à l'école et en séance de lecture. Les repérages **a priori** de marques diverses (dialogue, chronologie, substituts lexicaux ou grammaticaux, conjugaison, champs lexicaux, types textuels, etc.) opèrent comme les traditionnelles questions de compréhension (Qui sont les personnages ? Que font-ils d'abord ? Ensuite ? Où sont-ils ?...) : ils permettent de constater que le lecteur a repéré des choses visibles, mots ou passages isolés ou reliés, pas qu'il a compris.

La manière dont le sens est livré au lecteur est un critère primordial de choix des textes destinés à supporter les activités. Mais l'efficacité de l'enseignement vient surtout de ce qu'on ne confond pas l'entrée par **les questionnaires** - destinés à montrer qu'on a trouvé quelque chose, contenu ou forme, dans un écrit - et l'entrée par **le questionnement**. Celle-ci consiste plutôt à expliciter le rapport entre une interprétation avancée (une hypothèse) et des éléments du texte - de l'intertexte ou du hors texte - censés en constituer des signes tangibles. Une didactique de la lecture comme résolution de problèmes de signification contribue à « déscolastiser » l'enseignement en recentrant l'activité sur le rapport texte-auteur (intentions) / lecteur (attentes).

«... la lecture se trouve au début du contrat social. Apprendre à lire [est un] rite de passage.» ¹⁵

Cependant, l'apprentissage de la lecture ne saurait se limiter à la pertinence didactique d'un questionnement. Les échanges qu'il suscite aboutissent à un partage (à une acceptation relative) d'hypothèses, constitutif de la signification. En ce sens, apprendre à lire, consiste aussi à développer une attitude socioculturelle sans laquelle le sens de ce qu'on lit reste très incertain. Nous allons essayer de cerner ce qui pourrait constituer ce versant culturel de l'enseignement de la lecture à l'école primaire.

De la déscolastisation à la déscolarisation.

Nombre de travaux ethnologiques ou sociologiques sur la lecture ont conduit à dire que l'école ne l'abordait pas comme une pratique culturelle. Centrée sur le fonctionnement cognitif du lecteur ou sur la mécanique des textes, elle oublierait l'instrument transactionnel. Pourquoi ne pas tenter alors l'option pédagogique de déscolarisation de la lecture ? Là encore, la marge de réussite est étroite entre l'animation culturelle et la reproduction de comportements légitimés.

Si les animations de lecture sont utiles pour favoriser la fréquentation des livres, favorisent-elles l'émergence de

¹² « *Tout le monde connaît l'histoire des trois petits cochons ? Oui. Mais connaissez-vous l'histoire des trois petites cochonnes ?* », F. Stehr, **Les trois petites cochonnes**, Ecole des loisirs, Paris, 1997.

¹³ Le loup est montré en prison ; dans l'avant-dernier tableau de l'album il est fait prisonnier par la cochonne survivante et l'auteur écrit « *Voilà comment se termine l'histoire...* ».

¹⁴ C. Tauveron, *ibid.*

¹⁵ A. Manguel, *ibid.*

l'attitude évoquée ? Ainsi, dans un défi-lecture ou un rallye-lecture, les lecteurs suivent une logique de concours qui ne coïncide pas avec le développement d'une attitude de construction partagée du sens des textes lus. Les questions d'élèves, sur le mode de *Questions pour un champion*, ont pour but de piéger des adversaires, pas de s'interroger sur le sens ou les conditions d'accès au sens. Ainsi que dans les séances traditionnelles sur des textes plus brefs, il faut lire, rapidement / silencieusement, puis montrer qu'on sait, pas comment on construit. Les élèves aiment un jeu qui pourrait avoir un autre support que des livres ou des textes : comme s'il fallait les gagner à la lecture en leur cachant ce qu'est lire.¹⁶

À l'autre extrême, l'apprentissage renvoie au modèle d'un lecteur légitimé : lettré, capable de lire de la littérature, expressivement et dans la durée... et d'en parler. Se donnant à voir et à imiter - forcément adidactique - il fait de la classe un marché bourdieusien, « sur lequel on peut placer des discours concernant les lectures ». ¹⁷ Sauf qu'en l'absence de mode d'emploi, seuls ceux qui savent déjà s'inscrivent dans le débat. La classe reste alors un lieu de reproduction qui s'ignore, où lire dépend du charisme de l'enseignant. De plus, cet art scolaire de la glose ignore d'autres pratiques, nouvelles, valorisantes et déjà connues de ceux qui ont un rapport privilégié à l'écrit.

Entre les deux, les activités susceptibles de permettre l'appropriation d'une pratique culturelle complexe comme la lecture ne font pas l'économie de la didactisation d'usages non scolaires, donc de leur scolarisation. On se reportera aux exemples nombreux, ainsi qu'aux précautions et nuances d'emploi, donnés par J.M. Privat (1996)¹⁸ à ce sujet. En ce sens, l'école prenant ces pratiques pour des moyens et non pour des fins, ne les singe pas mais les réinvente. Par exemple, elle ne reproduit pas ce qui se passait dans *Apostrophes*¹⁹ : des écrivains, qui n'ont pas lu les livres de leurs co-invités, placés dans un cadre fondé sur des choix économiques, font la promotion de leurs propres livres. Au contraire, les mini-Apostrophes, réfèrent à une situation-problème générique où des lecteurs, qui ont lu les livres des auteurs retenus, ont à en parler en termes de jugement (exprimer une appréciation argumentée) ; ce qui nécessite, dans «les coulisses de l'émission», une éducation à la lecture critique.

L'école enseigne que l'autre est dans la lecture et que le monde est dans les livres.

Le cœur de la réflexion pédagogique n'est pas dans la conception d'activités motivantes et pertinentes de lecture. Il se

trouve plutôt dans la coïncidence entre des éléments relevant des situations d'apprentissage en général et d'autres spécifiques de la pratique culturelle considérée :

Si lire c'est élaborer du sens en partageant un ensemble d'arguments, de connaissances, de sentiments, l'enseignement de la lecture doit être conçu comme un moment privilégié de cette élaboration. Plus précisément, les situations «calculées» de questionnement des textes que nous avons évoquées, créent les conditions de la confrontation d'hypothèses puis de l'acceptation, au moins provisoire, des significations construites. Ici, la pratique du lecteur (apprenti ou expert), s'apparente à ce qu'on appelle le conflit socio-cognitif. Cette situation, fortuite hors de l'école, y est instituée. Risquons nous à dire que lorsqu'un lecteur isolé confronte ses lectures aux propos de tel ou tel commentateur ou ami, lorsqu'il imagine un dialogue avec l'auteur ou avec des lecteurs potentiels, c'est souvent parce qu'en un temps et un lieu prévus pour cela (l'école), il a appris à le faire.

Comprendre ce qu'on lit, c'est donc (se) demander toujours, plus ou moins explicitement, si on a bien lu. En cela, l'enseignement de la lecture à l'école doit prévoir, lui aussi, qu'on s'interroge sur comment on lit (*Cf.* encore une fois, la démarche de questionnement) : ce que les spécialistes qualifient d'activité «méta-» du lecteur.

Enfin et surtout, un texte bien choisi et un problème de compréhension bien posé, fonctionnent comme «une mise en expérience» du monde. Nombre de savoirs et de savoir-faire sont acquis, fort heureusement, pour des raisons de sécurité ou de coût, en situations décontextualisées. Ainsi, le récit *Les trois petits loups et le grand méchant cochon*, incite-t-il les enfants à s'interroger sur les conflits intercommunautaires. De même, les nouvelles d'*Un jour, un loup*, leur font éprouver, par procuration, l'amour et l'amitié.²⁰ Les jeunes lecteurs, par le biais des objets culturels que sont

¹⁶ Anecdote : au Québec, le rallye-lecture a été utilisé pour faire découvrir l'établissement aux nouveaux élèves...

¹⁷ D. Pennac, *Comme un roman*, a revisité cette figure avec succès, oubliant que si «lire ne supporte pas l'impératif» «apprendre à lire» peut difficilement s'en passer.

¹⁸ J.M. Privat, *Le rôle des sociabilités dans le développement du lecteur*, in **Didactique de la lecture. Regards croisés**, C. Garcia-Debanc, M. Grandaty & A. Liva, PUM-CRDP Midi-Pyrénées, 1996

¹⁹ Disons, avec ironie, que sans distanciation pédagogique, on enseignerait un comportement coïncidant avec une émission, qui pourrait donc disparaître avec elle.

²⁰ E. Trivizas & H. Oxenbury, *Les trois petits loups et le grand méchant cochon*, Bayard (traduction), 1993 ; G. Soltareff, *Un jour, un loup*, Ecole des loisirs, 1998.

les récits ou les poésies, expérimentent - au sens propre - nombre de situations ou d'états humains, sans les avoir vécus encore ou sans devoir les vivre. On comprend bien la nécessité, en ces situations opaques, du recours à l'échange, au débat, pour fonder non pas **la** vérité du texte mais **une / des** interprétation(s).

Moments trop rares où la congruence des procédures pédagogiques fait que l'apprentissage coïncide avec la pratique experte et le sens extrait du texte avec celui du monde.

Pour en finir, provisoirement...

Quelle que soit la perspective adoptée - méthode totalisante ou démarche ouverte, centration sur les savoirs ou sur les lecteurs, transposition lucide de savoirs savants ou recherche de recettes miracles, etc. - la mise en actes pédagogiques se traduit par une tendance réductionniste, pourtant contraire à la constante diversification des écrits et des pratiques de lecture. Ainsi, la présence des écrits vaut pour l'utilisation et leur authenticité s'impose à l'artificialité pré-supposée des situations scolaires. La rubrique «questions de compréhension» se confond avec la démarche de résolution de problèmes de signification écrite. La reproduction d'usages académiques tient lieu d'apprentissage socialisé, dans un même mouvement, de la construction et de l'utilisation du sens de ce qui est lu. Et, l'acquisition des moyens de lire reste encore souvent limitée à l'enseignement de moyens linguistiques dont la correspondance lettre / son est le plus prégnant.

Le point extrême se situe là où les moyens d'enseigner la lecture finissent par s'assimiler insidieusement, chez l'apprenti-lecteur, à une sorte de pratique inventée²¹ n'ayant qu'un rapport lointain avec ce qu'est lire en réalité. Certes, cette dérive réside en toute action pédagogique qui consiste, par nature, à réduire des écarts (théorie / pratique, scolaire / non scolaire, experts / apprenants, etc.) et inconsciemment à privilégier un pôle au détriment d'un autre. En lecture, pratique très complexe et éminemment présente s'il en est, l'équilibre est plus difficile à trouver entre enseignement formaliste et apprentissage lié au hasard des milieux et des circonstances. C'est pourquoi, en ce domaine plus qu'en d'autres, la réflexion et l'action didactiques doivent garder une place de premier plan.

Christian LOMBARDINI

²¹ Ce comportement de lecteur sera d'autant plus difficile à modifier qu'il est simpliste et profondément ancré.

POUR LIRE : LIRE POUR

Ce n'est pas le moindre paradoxe : les non-lecteurs¹ ont engendré une importante littérature, ainsi que de nombreux lecteurs qui lisent sur leur non-lecture ou mé-lecture.

Comme aurait pu le dire Molière : « c'est une étrange entreprise que celle de faire lire les honnêtes gens ». Qu'est-ce qui nous pousse, nous, les lecteurs de textes sur la non-lecture, à vouloir faire lire les non-lecteurs de textes ? Veut-on qu'ils lisent, comme nous, des textes sur la non-lecture ? Et si non, lisons-nous aussi les textes qu'on voudrait qu'ils lisent - ou veut-on, comme le veulent beaucoup de parents et d'éducateurs, qu'ils lisent ce que nous ne lisons pas nous-mêmes ? Quant à nous qui lisons sur la non-lecture, nous avons sans doute encore quelque chose à régler, «quelque part», sur notre non-lecture ou sur notre non-lu. « Le non-lu est, sans doute, aussi significatif que le lu », aurait pu écrire Freud.²

Dans le fond, la question de la lecture n'est pas tant la lecture en (et pour) elle-même que : la lecture, pourquoi ? pour quoi ?

Pourquoi lire ? Pourquoi apprendre à lire ? Lire n'a pas de sens en soi, mais par rapport au pourquoi - au pour *quoi* - lire.

De cette absence de sens - dans la triple acception de sensation physiologique, d'orientation/direction et de signification - découlent, sans doute, les difficultés, sinon les échecs, de ceux qui voudraient (faire) lire, comme - et tel que - les instructions officielles de l'enseignement le demandent. «Lire» n'est pourtant jamais seulement lire (tout court), mais toujours lire pour ... On peut, en effet, bien savoir lire et, pourtant, ne pas lire.

Il faut donc bien envisager aussi d'apprendre à *lire pour*, c'est à dire d'apprendre à devenir et à être lecteur - et heureux de l'être.

*Pour lire aux éclats :
s'éclater de lire.*

Mais, pour quoi, bon *sens*, le faudrait-il ?

Jean-Pierre LEPRI

¹ «La proportion d'adultes (dans les pays de l'O.C.D.E.) n'atteignant pas le palier jugé minimal pour répondre aux exigences de la vie moderne et du monde du travail varie du quart à plus de la moitié» (*Littérature et société du savoir*, O.C.D.E., 1997).

² « Le non-dit est, sans doute, aussi significatif que le dit ».