

# UNE POLITIQUE DE LECTURISATION AU COLLÈGE

Jean-Yves Séradin

LES ACTES DE LECTURE N°147 (SEPTEMBRE 2019)

Comment diffuser les pratiques de lecture en occultant le « handicap » d'un grand nombre des élèves « invités » à entrer dans l'écrit ? Ce mot est à prendre au sens hippique que lui donne Pierre Bourdieu de « course à handicap ». L'école s'adresse d'abord à des héritiers. Elle transmet bien un héritage mais trop d'enfants et d'adolescents n'y ont pas accès. C'est cette inégalité qu'une politique de lecturisation essaie de compenser. Celle-ci, telle qu'elle est présentée ici, n'est pas l'application d'un donné théorique, c'est l'inverse. C'est un vécu pédagogique qu'il a fallu théoriser et évaluer pour en accroître l'efficacité.

Une minorité d'élèves arrivent au collège avec un habitus lectoral, capital acquis à travers et autour des pratiques de lecture, par lente imprégnation dans un milieu 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, les relations amicales, 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 nécessaire, « remarquable », celle qui autorise la lecture rapide de textes longs, et, a fortiori, toutes les formes de lecture, s'est alors acquise à travers une pratique qui semble « naturelle ». Mais beaucoup de collégiens demeurent des

déchiffreurs plus ou moins habiles. Ils n'ont pas encore franchi le seuil d'efficacité qui autorise la maîtrise de la lecture visuelle. De plus, ils ne possèdent pas le code qui fait de l'environnement de l'écrit un milieu signifiant, et, surtout, ils ne perçoivent pas encore qu'ils peuvent trouver dans l'écrit les questions qu'ils se posent ou qu'on leur pose. On peut alors se demander si les cours de français au collège vont les aider.

## Une stagnation des compétences

Un faisceau d'enquêtes montre que les cours de français aident peu les élèves qui ne le sont pas déjà à devenir des « lecteurs », et rappelle la force de l'habitus culturel familial, plus lourd que l'influence scolaire quand il s'agit de dépasser les difficultés cognitives du processus d'entrée dans l'écrit, car les compétences techniques nécessaires sont fortement liées aux raisons qu'on a de lire ou de ne pas lire.

Cela étant posé, on peut observer que plus on avance dans le cursus scolaire (collège puis lycée), moins on lit de livres, d'autant plus qu'aujourd'hui la concurrence des écrans s'accroît. Il semblerait que cette stagnation, pour ne pas parler de régression, serait favorisée par une double carence.

---

(1) ► Nicole ROBINE, 2000. *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Editions du Cercle de la Librairie. (2) ► Anne-Marie THIESSE, 1984. *Le roman du quotidien. Lectures et lecteurs populaires à la Belle Époque*, Le Chemin Vert. (3) ► Nous empruntons ce mot à Erich Schön en excluant toute idée de conditionnement : « La "fabrication" du lecteur », dans *Identité, lecture, écriture* (dir. Martine Chaudron et François de Singly), Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information, 1993, pp.17-44.

D'abord, à l'issue du collège, tous les élèves ne peuvent pratiquer « une lecture autonome, silencieuse, et, s'il est nécessaire, rapide » pour reprendre les termes du langage officiel, déjà ancien, de l'Éducation Nationale (B.O. juillet 1986, *Lire au collège*). Comme l'écrit Nicole Robine, « *Le degré de compétence lectorale ne détermine pas nécessairement le degré d'intensité de la pratique de la lecture (...), mais, il la conditionne* »<sup>1</sup>

À ce déficit technique s'ajoute un manque de compréhension de l'utilité de ce qui est enseigné en cours de français. Dans son étude des lecteurs populaires à La Belle Époque, Anne-Marie Thiesse indique les difficultés qu'ils rencontrent dans ce travail de rupture avec le réel : ils ne possèdent pas les moyens, ils n'en éprouvent pas le besoin.<sup>2</sup> Comment donner aux élèves les moyens, comment susciter l'intérêt, « leur donner soif », dirait Freinet ? Toute la difficulté réside dans la dynamique à inscrire entre ces deux objectifs pédagogiques. C'est l'enjeu d'une politique de lecturisation.

Les difficultés d'entrée dans l'écrit que connaissent beaucoup d'élèves placent le professeur de

français devant un double problème.

L'apprentissage scolaire de la lecture, c'est, dans les classes primaires, l'enseignement de l'alphabétisation, et, au collège, puis au lycée, la plongée dans la « littérature » et la transmission d'un patrimoine. La formation initiale ne suffit pas par elle-même à « fabriquer »<sup>3</sup> le lecteur auquel s'adresse le professeur de « lettres » dans le second degré s'il ne provient pas d'un milieu où le lire-écrire occupe espace et temps : l'élève, le plus souvent, n'est encore qu'un déchiffreur qui ne possède ni l'habileté ni la culture lectorales nécessaires aux activités imposées après l'entrée en sixième. Un seuil délicat est à franchir, et trop souvent ce passage n'est pas suffisamment accompagné par l'école, ce qui pourrait expliquer le poids de l'habitus lectoral familial. Aussi, nous semble-t-il, une autre approche de l'écrit serait à envisager, celle qui entrerait dans une politique de lecturisation.

## La lecturisation : l'entrée dans une fonction et dans un réseau

L'enjeu de la lecturisation est ainsi défini par Jean Foucambert, le créateur de ce néologisme : c'est « *l'entrée d'abord, non dans un mécanisme, mais dans une fonction, celle de l'écrit comme outil pour se penser et penser le monde, et dans un réseau, celui des textes que chaque nouvel écrit convoque* »<sup>4</sup>.

La lecturisation, c'est d'abord l'entrée dans une fonction. Foucambert s'appuie sur Paulo Freire : « *Donner les moyens de se conscientiser pour s'alphabétiser (...), car, au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettent des choix* »<sup>5</sup>. Mais pour cela, il sera nécessaire de dépasser le cadre exigü de l'alphabétisation, d'abord parce que c'est un mot trompeur « *s'il exprime un début – personne ne sait ni lire ni écrire – et une fin – tout le monde sait lire et écrire.* »<sup>6</sup>. De plus, nous y trouvons l'alphabet, l'idée d'un égrenage de lettres, de phonèmes. L'aptitude au déchiffrement clôture cet apprentissage. Devenir lecteur est plus complexe.

Cette entrée dans une fonction pose la question du « désir » de lire : qu'est-ce qui incite à produire l'effort d'entrer dans les livres ? Il faut que ceux qui s'y emploient y trouvent un bénéfice. C'est la « conscience » de cet intérêt qu'il s'agit d'éveiller chez les autres, non par une « pastorale », totalement inefficace, mais par une pratique pédagogique où l'action appellera l'écrit, et où l'écrit incitera à agir.

La lecturisation, c'est aussi l'entrée dans un réseau : « *La lecture littéraire est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature et dans les cas les plus exigeants, de l'histoire complète de la littérature afin que ce texte prenne sens et produise un effet littéraire* » (Passeron). C'est la spécificité de l'écrit comme outil de pensée qui est ici soulignée. Il n'est pas certain qu'une lecture constituée de morceaux discontinus, sans lien avec un projet de lecture, pourra modifier la capacité à penser et à agir sur le monde. Ces lectures ne viennent en rien modifier ou confirmer ce que l'expérience sensible permet d'appréhender. De plus, beaucoup ancrent seulement leur lecture

dans le réel, dans leur expérience passée ou présente, et non aussi dans la réalité textuelle. Les connaissances ponctuelles n'ont alors aucune tendance à s'organiser. Pour que cela puisse se réaliser, le lecteur entre dans un réseau de textes car « *le signe, écrit Paul Ricœur, n'est pas la chose, il est en retrait par rapport à elle et il engendre de ce fait un ordre nouveau qui s'ordonne à une intertextualité* »<sup>8</sup>. Celle-ci se construit de signe en signe, puis de livre en livre. Dans un second moment, dans un temps de retour à la réalité, le langage « est reversé à l'univers » (Ricœur cite Benvéniste) et le philosophe affine sa thèse : « *Le langage (...) veut dire le monde parce qu'il l'a d'abord quitté ; il procède ainsi à une espèce de mouvement de reconquête du réel perdu par la conquête première de la signification en elle-même et pour elle-même* »<sup>9</sup>. La « puissance » de ce retour au réel dépend de la mise à distance dans laquelle s'élabore la relation d'intertextualité. Celle-ci s'organisera « naturellement » si les lectures répondent aux besoins d'un projet. Mais, on revient alors à l'entrée dans une fonction.

## La lecturisation : concrétisation pédagogique

Pour rendre opératoire ce concept de lecturisation, six critères constitutifs d'une politique de lecturisation peuvent être définis.

(4) Jean FOUCAMBERT, 1990. « Un journal pourquoi et comment évaluer », dans Les A.L. n°29, pp.32-34. Article consultable sur le site des Actes de lecture (5) Paulo FREIRE, 1983 (5e édition). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*, Petite Collection Maspéro, p.9 (6) François FURET et Jacques OZOUF, 1977. *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Editions de Minuit, p.352. (7) Jean-Claude PASSERON, 1987. « Les voies actuelles de la démocratisation de la lecture. La notion de pacte », dans Les A.L. n°17, p. 55-59. Article consultable sur le site des Actes de lecture (8) Paul RICCEUR, 1997. *La critique et la conviction*, (Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay), Calmann-Lévy, p.259 (9) Id. p.133 (10) Paulo FREIRE, 2006. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier), Erès, p.132. (11) Bénédicte SHAWKY-MILCENT, 2016. *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, PUF, p.119 (12) Mais isoler cet entraînement de la lecture, s'attacher seulement à remédier un déficit technique, apparaît comme un non-sens. Bourdieu et Darbel expliquent clairement pourquoi certains perdent la technique de lecture parce qu'ils « oublient » d'utiliser l'écrit : « Une technique peut être parfaitement apprise ou comprise puis comme oubliée parce que les conditions de l'actualisation ne sont pas données et parce qu'elle ne s'intègre pas dans tout le système d'attitudes et d'habitudes qui seules pourraient lui donner un fondement et une signification ». Pierre BOURDIEU et Alain DARBEL, 1969. *L'amour de l'art*, Editions de Minuit, p.153. (13) « À travers les vitesses de lecture, on mesure les divers seuils de l'accès à la lecture flexible, condition indispensable d'une utilisation réelle de l'écrit. Des techniques doivent être acquises pour maîtriser le code écrit. Savoir déchiffrer ne permet pas la lecture fréquente, intensive, réitérée de textes longs » (Passeron, 1987, op. cit.) (14) Nous renvoyons aux nombreux articles parus dans les *Actes de lecture*, consultables sur le site de la revue, qui soulignent tout l'intérêt de ce logiciel d'entraînement à la lecture. (15) « Un pacte, c'est la manière dont on prend un message : c'est l'élargissement de la notion de circonstances que les linguistes utilisent en la limitant aux conditions spatio-temporelles de la situation d'énonciation à connaître pour comprendre la situation de l'énoncé ». (Passeron, 1987, op. cit.).

27

### ► Recueillir les préférences et pratiques culturelles des élèves.

Il s'agit, sans démagogie, de reconnaître aux jeunes le statut de partenaires-acteurs dans les projets élaborés à leur intention, car, comme l'indique Paulo Freire : « *Savoir écouter l'apprenant ne signifie ni se mettre en accord avec sa lecture du monde, ni s'accommoder à elle, en l'assumant comme sienne* »<sup>10</sup>. Faire attention aux préférences et pratiques culturelles, questionner les manières dont l'élève, socialement situé, s'approprie le monde, permet de comprendre ses rapports aux savoirs et ce qu'apprendre veut dire, non pas en soi mais pour lui. « Les programmes ! », « les Instructions officielles ! », s'exclameront certains. Pourtant, cette prise en compte des élèves ne se joue pas contre l'affirmation d'une culture générale, contre la promotion d'un patrimoine, mais permet une articulation, dans la critique, avec la situation réelle de chacun. Dans son travail de recherche sur la lecture au lycée où elle enseigne les lettres, Bénédicte Shawky-Milcent arrive à un constat identique : « *Cette enquête pose nettement la question de l'uniformité du discours de l'enseignant face à une classe. La stratégie pédagogique doit-elle être la même pour des adolescents en rupture avec la lecture (environ 10% de mon échantillon), et pour lesquels l'entrée dans une œuvre classique représente un effort titanesque. Pour*

*des lycéens dont la subjectivité lectrice est ralentie par un manque de lectures marquantes ? Pour des adolescents qui manquent de mots pour tisser entre eux les éléments de leur culture ? Pour ceux qui sont habités par de grandes émotions de lecteurs qu'ils redoutent de perdre ? Et enfin, pour ceux qui semblent les plus enclins à élargir leur horizon ? Un entretien individualisé au cours duquel l'enseignant peut prodiguer à chacun des conseils, reconnaître le chemin parcouru, encourager, écouter les difficultés, et proposer un parcours personnel de lecture, peut être très précieux.* »<sup>11</sup>

► **Tenir compte de l'aspect technique de la lecture et introduire cette dimension dans un entraînement.**<sup>12</sup> Le mot entraînement est à prendre dans toute sa dimension sémantique : une préparation, car proposer/imposer des livres sans donner tous les moyens de lire vraiment est non seulement inutile mais néfaste<sup>13</sup>, mais aussi une force qui entraîne. Le logiciel *Elsa* apparaît alors comme un outil très utile à la fois par le travail individualisé qu'il permet, mais aussi par la théorisation collective à laquelle il invite.<sup>14</sup>

► **Proposer des lectures et une progression organisée sur des textes qui permettent la passation de pactes faciles.**<sup>15</sup> La littérature de jeunesse offre ainsi

un vivier de textes, souvent de qualité, qui « parlent » aux collégiens, car comme l'écrit Michèle Petit, « *la capacité à établir avec les livres un rapport affectif, émotif, et pas seulement cognitif, semble décisive.* »<sup>16</sup> Privilégier au collège la lecture cursive avant la lecture analytique, la littérature de jeunesse avant la littérature classique ne sont pas des voies de renoncement à la transmission d'un patrimoine. Umberto explique fort bien ce choix : « *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 lecteur exclusivement de second niveau. Je dirai même plus, pour le devenir, il faut avoir été un bon lecteur de premier niveau.* »<sup>17</sup> Progresser sur des lectures faciles, cultiver ainsi des lectures heureuses à l'école<sup>18</sup>, ce n'est pas enfermer les élèves dans ce type de lecture. Aussi, il semble intéressant de proposer des textes avec lesquels les élèves pourraient nouer un pacte facile mais qui autoriseraient, pour reprendre la belle image de Certeau, un « braconnage »<sup>19</sup>, donc promouvoir des textes qui acceptent des transgressions de pacte. Ce choix d'« appâter » les élèves par des textes qu'ils peuvent rencon-

trer, où ils peuvent trouver leur place, se veut un éveil progressif au patrimoine que l'école doit transmettre. Les brusquer par des exigences littéraires pour lesquelles ils ne sont pas prêts priverait un certain nombre d'entre eux de toute possibilité d'y accéder. D'autres, souvent privilégiés culturellement, disposent des moyens pour entrer directement dans des textes plus complexes et leur parcours lectoral pourra être différent. L'objectif, c'est, en suivant des couloirs différents, plus ou moins longs, de se retrouver tous au sommet. « Il y a écueil lorsque la culture désigne exclusivement l'évocation d'un sommet et l'ivresse qu'il procure. Ce n'est pas le « en soi » d'un sommet (le « en soi » absolu d'une œuvre) mais son ascension (le « pour soi » de la réception de cette œuvre) qui rend la culture vivante. »<sup>20</sup>

► **Fournir des clés d'entrée dans le monde de l'écrit.** D'abord exercer les élèves à se repérer spatialement et culturellement dans l'espace du livre, les aider à acquérir une maîtrise pratique d'un environnement codé, où l'implicite règne « naturellement », car le monde du livre a été et reste encore une affaire d'initiés.<sup>21</sup> Les

autres clés, grammaticales, orthographiques, lexicales, historiques, sont fournies par l'école, mais dans une approche qui manque souvent de la globalité qui aiderait les élèves à repérer les portes qu'elles permettent d'entrouvrir

► **Créer de nouvelles sociabilités autour de l'écrit.** Il s'agit d'appuyer les comportements de lecture sur un enracinement collectif et affectif, en créant, dans la classe des conditions propices à une incitation à la lecture par les élèves eux-mêmes, pour leur permettre de s'insérer plus aisément et plus activement dans des réseaux de médiation culturelle dont le professeur de français serait le catalyseur. Cette impulsion ne correspond pas seulement à une animation autour du livre, mais constitue un véritable dispositif didactique. L'apprentissage collaboratif de l'écrit dans des « cercles de lecture »<sup>22</sup> présente l'intérêt de donner tout son sens à l'évaluation : donner de la va-

leur à une pensée personnelle, en construction par un travail sur les livres, alternativement, en petits groupes, seuls, avec toute la classe qui devient progressivement une réelle communauté de recherche.

### ► Socialiser les écrits des élèves.

Lire et écrire sont deux activités symétriques et complémentaires : chacune de ces activités fonde l'autre et en améliore la pratique. Au collège, le plus souvent on écrit pour apprendre à écrire et l'élève produit un texte qui ne possède aucun statut social en dehors de l'école, pour un seul lecteur, le professeur. Ce fonctionnement en circuit fermé débouche le plus souvent sur une non-expérience de l'écriture qui retentit sur la lecture car c'est en anticipant sur la manière dont un lecteur va attribuer du sens à son texte que

---

(16) ► Michèle PETIT, 2014. *Lire le monde. Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*, Belin, p.160 (17) ► Umberto ECO, 2003. *De la littérature*, Grasset, p.282 (18) ► Bénédicte SHAWKY-MILCENT, 2016, op. cit. (19) ► Michel de CERTEAU, 1990 (1<sup>ère</sup> édition 1980). « Lire, un braconnage » dans *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Folio essais, pp.279-298 (20) ► Collectif Artémis, 2014. *Lier pédagogie et sociologie. Aider l'élève à s'aventurer culturellement*, Chronique sociale, p. 8. (21) ► Jean Hébrard rappelle que le réseau primaire, de Guizot à Jean Zay (école primaire, mais aussi écoles primaires supérieures, cours complémentaires, écoles normales d'instituteurs) avait été conçu pour des enfants sans capital culturel. « Tout se faisait à l'école ». Hébrard Jean, 2008. « Ce que l'école a changé », dans *L'Histoire* n°334 de septembre, pp.66-68. (22) ► Serge TERWAGNE, Sabine VANHULLE, Annette LAFONTAINE, 2013 (1<sup>ère</sup> éd. 2008). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, De Boeck.

l'auteur prend conscience de ses propres stratégies de lecture et les fait évoluer (Foucambert). Socialiser les écrits pour les mettre au cœur des débats menés en classe, pour réfléchir ensemble sur la manière utilisée par l'élève-écrivain pour combler le blanc, et, ainsi, par petits pas, l'amener à prendre la distance qui le mènera à cette position de recul où il commencera à théoriser. Les exemples de production d'écrits en circuit court présentés dans ce numéro de la revue montrent l'intérêt et la fécondité de cette pratique.

Ces six critères constituent un cadre souple puisque la mise en œuvre d'une politique de lecture nécessite la connaissance préalable de ceux qui doivent en bénéficier. Le champ des activités pédagogiques peut s'élargir et laisse une marge non négligeable de créativité au pédagogue. C'est le substrat théorique qui ne change pas, car il est fortement lié aux raisons pour lesquelles le professeur voudrait que ses élèves lisent. ●