

Marguerite-Marie Burger
FADBEN*

LA LECTURE EN MUTATION DANS LES COLLÈGES ET LYCÉES

IL N'EST PLUS à démontrer que notre société est en pleine mutation technologique. Il suffit de regarder autour de soi l'évolution des profils professionnels demandés lors d'un premier emploi. La rénovation des contenus des CAP et BEP¹, la création des BAC PRO, le développement des BTS² en témoignent également. Un niveau de connaissances plus élevé, une capacité d'abstraction plus importante sont donc une nécessité d'autant plus grande que de nombreux actifs connaîtront, à cause des transformations de l'emploi, une mobilité professionnelle certaine. S'autoformer continuellement, se recycler proposent un rôle accru de la capacité à s'informer dont la lecture, quel qu'en soit le support, est la manifestation.

Il est une autre mutation, impliquant une vision démocratique de la société, et interpellant tout particulièrement le système éducatif chargé de préparer les jeunes à

leur future insertion sociale : au droit à l'expression s'ajoute en le renforçant le droit à l'information, si paradoxal que cela puisse paraître dans une société de communication hypertrophiée. Savoir s'informer, c'est être capable de se repérer dans une masse d'informations, c'est avoir les clés de l'action à mener, c'est avoir un pouvoir.

La capacité à s'informer et son corollaire, la maîtrise de la lecture, ne sont plus seulement une simple assurance contre le chômage, mais des demandes sociales profondes.

L'évolution des pratiques

Le trop grand nombre d'élèves sortant de l'école sans diplôme, les forts taux de redoublement ont obligé à se poser des questions sur la rentabilité du système éducatif par rapport à son objectif de lutte contre l'échec scolaire. Parallèlement, le développement considérable des sciences humaines en général et des sciences de l'information en particulier permet une nette avancée dans la connaissance des processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage et conforte les tenants d'une rénovation de la pédagogie. L'analyse de la lecture comme activité cognitive l'a petit à petit

transformée jusqu'à en révolutionner l'usage dans le milieu scolaire. En 1989, Jean Hébrard parle d'une « *compétence sans commune mesure avec celle qui y a été longtemps suffisante* » et qui nécessite « *un savoir-faire que ne produisent pas les types d'exercices traditionnels* »³.

Les pratiques de lecture en milieu scolaire, les CDI les vivent, ils en sont la « *caisse de résonance* ». Totalement impliqués, mais dans un rapport à l'institution éducative à la fois scolaire et non scolaire qui leur donne le recul nécessaire à l'analyse, ils peuvent être considérés comme des observatoires de première importance dans l'étude de cette évolution.

Au fil des publications traitant de la lecture scolaire, émerge une prise en compte de plus en plus globale de l'acte de lire. Pendant longtemps, se sont côtoyées deux pratiques. En 1984, Jean Hassenforder⁴ décrit les bibliothèques de la fin des années 60 comme des

* Fédération des Associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Education nationale.

1. Certificat d'aptitude professionnel et Brevet d'études professionnelles.

2. Brevet de technicien supérieur.

3. Jean HEBRARD, *L'évaluation du savoir lire/écrire à l'école et au collège*.

Pourquoi ?, Paris, INRP, 1989.

4. Cf. *Inter-CDI*, n° 72, nov-déc. 1984.

lieux où « *les ouvrages sont prêtés à domicile et où quelques activités d'animation ponctuent (la) vie* ». En parallèle, à partir de 1972, se développent la lecture documentaire et le travail indépendant puis, en 1980, paraissent des ouvrages sur la pédagogie de la documentation, écrits par des documentalistes de terrain.

vite un écueil pour beaucoup de ces jeunes accueillis dorénavant dans le collège unique (réforme Haby de 1975). Le manque de maîtrise de la lecture conduit ces derniers au recopiage non critique de pages entières d'ouvrages non digérés, voire même incompris. Ces mêmes difficultés de compréhension apparaissent dans

Ainsi le développement des compétences instrumentales fait l'objet de nombreuses actions de « remédiation ». Elaborés d'après les principes de la lecture rapide, ces exercices sur fiches — ATEL et SRA — ont ensuite été transposés sur disquettes — logiciel ELMO. Si l'ensemble du groupe d'élèves qui a bénéficié de ce travail voit ses compétences en lecture progresser, il faut pourtant nuancer ce constat globalement positif. Des articles de revues⁶ cernent les limites de ces méthodes sans toutefois les refuser. Ainsi, le nouveau support informatique introduirait un autre type de lecture nécessitant des compétences supplémentaires par rapport à celles qui sont mises en œuvre dans la lecture de l'écrit, compétences tenant à la structure même de la page/écran : la relation au texte devient plus abstraite, ce qui entraînerait des résultats moins significatifs pour les mauvais lecteurs que pour les moyens et les bons. Replacées dans leur contexte d'aide méthodologique, ces méthodes sont justifiées car elles permettent une meilleure efficacité de l'effort intellectuel en rendant les élèves conscients des mécanismes qu'ils doivent acquérir pour « savoir lire ».

Les documentalistes participent très largement à ces actions, sans toutefois s'y laisser enfermer, car d'autres situations de lecture, elles aussi intégrées au cursus de l'élève, se déroulent au CDI : par exemple, la recherche d'informations complémentaires à propos d'un roman étudié en classe, qui repose sur une lecture/recherche d'indices. Le survol, le feuilletage, le butinage, le recours aux illustrations très souvent pratiqués sans but précis par les mauvais lecteurs deviennent alors de vraies stratégies de lecture, même si celle-ci n'est pas linéaire, puisqu'il y a construction d'un sens par le lecteur.

L'analyse de la lecture comme technique instrumentale est réservée essentiellement au primaire

Si l'analyse de la lecture comme technique instrumentale est réservée essentiellement au primaire, c'est qu'alors, dans le secondaire, on considère la lecture comme une activité à double pôle que l'on essaie d'articuler dans les pratiques quotidiennes : lecture « loisir » et lecture « scolaire ».

Du côté de la lecture/loisir, la littérature de jeunesse n'est, à cette époque, pour beaucoup de professeurs de français, qu'un moyen d'entraîner les jeunes vers la culture noble. Ces derniers proposent le plus souvent à leurs élèves des ouvrages dits « classiques », même s'il s'agit d'auteurs du XX^e siècle. Les documentalistes de CDI joueront, en contre point, un rôle énorme auprès des enseignants pour faire évoluer et le choix des œuvres étudiées et les pratiques de lecture. Des clubs, des heures du conte, des expositions, des montages audiovisuels et bien d'autres animations verront le jour, destinées à inciter à la lecture et à favoriser le savoir-faire du jeune lecteur en le mettant en situation de lecture vraie. Mais ces situations sont le plus souvent déconnectées des situations d'apprentissage qui ne peuvent intégrer que l'autre pôle de l'activité, à savoir la lecture documentaire, sérieuse et source d'un accroissement des connaissances.

Même si activité et intérêt certain des élèves il y a dans la pratique, les documentalistes découvrent

toutes les disciplines. Les instructions officielles pour les collèges de 1985 et les recommandations pour la lecture au collège de 1986, le rapport Migeon en 1989 et la mise en place cette année-là de l'évaluation nationale témoignent de l'enjeu que représente la lecture comme facteur de réussite scolaire et officialisent les différentes pratiques de lecture ainsi que les nombreux remèdes mis en place avec l'aide du CDI. Ce sont d'ailleurs souvent les documentalistes eux-mêmes qui sont les instigateurs de ces nombreux PAE « lecture »⁵ qui intègrent en les articulant globalement les composantes instrumentale, documentaire et de loisir de la lecture.

Une scolarisation nécessaire

D'abord dans les collèges, puis au lycée professionnel ou d'enseignement général se met en place une certaine scolarisation correspondant à la fonction première d'un CDI intégré au système éducatif, dont la finalité est avant tout de « produire » des élèves ayant un nombre déterminé de savoir-faire et savoir-être.

5. Projet d'action éducative.

6. *Pratiques*, n° 52, déc. 1986 ; *Les cahiers pédagogiques*, 254-255, mai-juin 1987.

Ces actions de recherche sont sous-tendues par des travaux méthodologiques visant la maîtrise de l'utilisation des ouvrages documentaires. Déconnectés de vraies recherches, ils sont un apprentissage artificiel très vite oublié par des élèves qui ne peuvent pas s'y impliquer suffisamment. Finalisés, par contre, ils deviennent des lectures utiles : le jeune commence d'abord par illustrer le cours, puis sa familiarité avec les ouvrages de référence le met petit à petit en position de chercheur capable de construire lui-même ses connaissances. Cette capacité est fondamentale, en particulier pour le lycéen qui ne peut se contenter des acquisitions faites dans le cadre des cours. C'est un apprentissage complexe, transversal aux disciplines d'enseignement, qui se fait selon un modèle en spirale, débutant le plus tôt possible et se poursuivant jusque dans le supérieur.

Comme l'apprentissage instrumental et la lecture/recherche documentaire, la lecture linéaire, dite lecture suivie, nécessite de la part de l'élève une prise de conscience de son fonctionnement mental. Préconisée dans les instructions officielles depuis 1987, la lecture méthodique, utilisée comme méthode d'approche des textes dans le cours de français, met en évidence le processus de « construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée »⁷. Obéissant à la même procédure cognitive, lecture recherche et lecture linéaire sont des situations de lecture qui se renforcent mutuellement et qu'il y a intérêt à articuler, en particulier au CDI, où l'élève trouvera de nombreux textes sur lesquels exercer sa compétence de lecteur, textes qui par ailleurs lui permettront de vérifier ses hypothèses de lecture. Révélant enfin dans un texte, par l'analyse des

Les actions de recherche sont sous-tendues par des travaux méthodologiques visant la maîtrise de l'utilisation des ouvrages documentaires

champs lexicaux, les relations essentielles mais sous-jacentes qu'une lecture en surface ne dévoile pas, la lecture méthodique permet, certes, de mieux comprendre ce texte, mais a également pour effet second de mettre en évidence comment explorer un concept, ce qui est la démarche intellectuelle de la recherche documentaire.

La lecture comme traitement de l'information

La scolarisation des approches de la lecture au CDI est donc fonction de la nécessaire recherche de l'efficacité pédagogique, mais aussi de l'impossibilité de faire éclater en facettes indépendantes une activité qui est globalement un « mode de traitement de l'information » selon l'expression de Michel Descotes, enseignant à Toulouse.

Marcel Postic, directeur du Centre de recherches en éducation de l'Université de Nantes, relate une expérience de « rappel de récit » par des élèves de fin de 5^e d'un collège d'Angers⁸. Le cadre théorique sous-jacent est l'analyse de la mémorisation telle qu'elle est développée en sciences de l'information et en psychologie cognitive. Il constate que, sur l'ensemble des 5^e, 42 % fréquentent le CDI régulièrement et que 20 % seulement de ceux qui ont produit des récits incomplets s'y retrouvent. Il suggère que la corrélation aurait été intéressante à étudier. Ne peut-on pas penser que la fréquentation du CDI induisant généralement la lecture met couramment en situation de traite-

ment de l'information ? On saisit là tout le rôle que pourraient jouer les documentalistes s'ils avaient vraiment les moyens de mettre en œuvre, avec leurs collègues professeurs, une stratégie de co-formation aux « habiletés d'information »⁹.

Agir sur les représentations de la lecture

Même si les pratiques de lecture au CDI ne font généralement pas l'objet d'une évaluation individuelle, il semble qu'un certain nombre d'élèves se détournent de la lecture. Si, en effet, ceux qui sont en difficulté scolaire aiment venir au CDI, il n'en sentent pas moins les situations de lecture comme connectées aux activités scolaires. Leur échec leur fait donc rejeter en bloc tout écrit qu'ils ressentent comme porteur d'une sélection subie plus que d'une orientation souhaitée. Pour qu'au-delà de simples pratiques ludiques ils deviennent de vrais usagers, il faut dédramatiser l'écrit avec eux. Aucun exercice systématique ne sera efficace si, parallèlement, le jeune ne s'est pas lui-même persuadé du rôle important que peut avoir l'écrit dans sa vie. Un questionnaire peut servir de base de discussion¹⁰. Que pourrait-on en faire émerger ?

7. Michel DESCOTES, *La lecture méthodique*, CRDP Toulouse, 1990.

8. Marcel POSTIC, *Peuvent-ils réussir ? A quelles conditions ?* CRDP Nantes, 1990.

9. Expression employée au Québec. Cf. Séminaire de la FADBN sur le *Profil professionnel des documentalistes de l'Éducation nationale*, novembre 1990.

10. Voir à ce propos le questionnaire très intéressant d'André d'ARGOUES, dont il donne les résultats dans la brochure : *Travailler la lecture au lycée professionnel*, CRDP et Université de Grenoble III, sept. 1989. Un « rappel de récit » est une évaluation de la compréhension de la lecture d'un récit.

— Qu'on peut indifféremment lire de l'écrit ou de l'image ; que ce sont des approches complémentaires auxquelles on a recours suivant les besoins ; que toutes les deux nécessitent un certain savoir-faire ;

— que lire, c'est chercher une information utile pour la vie quotidienne, mais que c'est aussi le moyen de comprendre ce à quoi on s'intéresse, tout particulièrement à un moment donné, même si la réponse est dans un de ces magazines que lisent les adolescents ; que c'est trouver la réponse à un concours ; que c'est

sent dans le texte avec la même signification pour tous. Cette information peut être exclusivement porteuse de connaissances nouvelles, ou exclusivement divertissante, mais aussi, ce qui est très souvent le cas, porteuse des deux, dans les récits par exemple.

Elle induit forcément le plaisir quand son utilité est intériorisée comme un besoin profond du lecteur, quel que soit le texte lu. La fonction du système éducatif est alors de faire passer le jeune de l'obligation extérieure à la nécessité intériorisée de lire, de l'encourager à pratiquer la lecture

gogiques précités, de ne pas considérer l'apprentissage de la lecture comme un « *apprentissage de laboratoire* », mais d'en faire un « *apprentissage social, car l'enfant n'apprend pas tout seul, ni à côté, mais avec d'autres enfants et entouré d'adultes, parents et enseignants* ».

Réseau d'offres de lecture

Les lieux de cet apprentissage social sont multiples : de la bibliothèque et du centre de documentation au rayon du supermarché, au club de vente par correspondance, et à la librairie. Loin d'être en perte de vitesse, l'objet livre est partout présent dans un vaste réseau d'offres diverses. Immerger le plus tôt possible le jeune dans ce réseau, c'est lui faire découvrir que chaque lieu est spécifique et correspond à des besoins différents. Très vite il comprendra que le CDI ne peut acheter toute la production des éditeurs et que par conséquent, il trouvera certains ouvrages en plus grand nombre dans le commerce qu'en bibliothèque, même si cette dernière en possède certains comme « Les livres dont vous êtes le héros ».

Si les CDI et les bibliothèques de la lecture publique se développent, on constate par ailleurs qu'entre 1967 et 1987 la lecture recule chez les jeunes de 15 à 24 ans, et ce surtout depuis 1981, le pourcentage de lecteurs de livres passant de 93 à 86 % entre 1981 et 1989¹². Pourquoi ? Si des raisons économiques et sociales générales peuvent expliquer en partie le problème, il faut aussi admettre notre responsabilité d'enseignants.

Peut-être n'avons nous pas su bien scolariser les pratiques de lecture des élèves, c'est-à-dire les aider à les affiner quand ils en ont ou à les recréer quand ils n'en ont pas de suffisantes. Peut-être n'avons nous pas toujours su intégrer l'apprentissage systématique à une

La lecture est une activité globale toujours informative

répondre aux questions du professeur ; qu'en un mot, lire c'est s'auto-former en apprenant quelque chose sur un thème librement choisi ou non, dans ou hors de la classe ;

— que lire, c'est avoir du plaisir quand on applique la méthode qui permet de trouver la bonne réponse ;

— que lire donne du plaisir quand on vit un récit de l'intérieur ; qu'il transporte dans un ailleurs intéressant, à condition de pouvoir se « décentrer » si l'on n'est pas trop accaparé par ses propres problèmes et que l'on accepte d'aller au-delà du vécu immédiat. Le récit est alors comme une mise en scène du monde qui nous entoure ;

— que lire c'est rencontrer un texte dont l'écriture touche et donne un plaisir littéraire qui est aussi une autre forme de connaissance du monde ;

— que lire, c'est parfois difficile. Pourquoi ? Il faut comprendre les obstacles rencontrés si l'on veut les surmonter.

La lecture est une activité globale toujours informative puisqu'elle implique que le lecteur construise lui-même le sens de ce qu'il lit — sens qui n'est pas a priori pré-

comme une activité de loisir parmi d'autres. La lecture/plaisir, c'est en quelque sorte l'apprentissage maîtrisé. « *Il faut estomper l'opposition trop souvent marquée entre lecture personnelle et lecture dirigée reposant sur une vision manichéenne de la littérature dont l'une serait de loisir, l'autre d'étude* »¹¹.

Le débat n'est donc plus entre scolarisation et déscolarisation de la lecture en milieu scolaire, puisqu'elle ressort des deux démarches à la fois dans le vécu même de l'élève. Il s'agit plutôt de savoir comment les articuler pour permettre au jeune de se former d'une façon équilibrée et d'optimiser tout au long de sa scolarité et de son développement personnel, sa capacité à s'informer. On ne peut promouvoir l'écrit qu'en réhabilitant, si nécessaire, le travail intellectuel. C'est ainsi que s'exprime la demande des adultes illettrés en formation. Il convient aussi, comme le propose Jacques Fijalkov dans les *Cahiers péda-*

11. Didier COLIN, *Stratégie pour une meilleure lecture suivie au collège*, CRDP d'Orléans, 1990.

12. Ministère de la Culture, *Les pratiques culturelles des Français*, Paris, La Découverte-Documentation française, 1990.

dynamique personnelle de l'élève se traduisant par une stratégie individuelle de lecture ? On a cru aussi pouvoir remplacer la compétence instrumentale par l'incitation que devaient créer ces lieux conviviaux que sont les CDI et les bibliothèques de lecture publique, ce qui ne pouvait bien sûr pas produire de miracles ! Quand au plaisir de la lecture, nous l'avons bien quelquefois gâché, « castré » par une mauvaise « récupération scolaire », comme nous le reprochent nos collègues bibliothécaires¹³. Pourquoi faire une fiche de lecture sur un roman apprécié ? Ce peut être pour inciter d'autres jeunes à le lire. On peut en faire un résumé attractif recopié sur une fiche cartonnée pour le fichier manuel ou sous forme de page/écran pour le fichier informatisé ; on lui attribuera un mot-clé ou plusieurs pour retrouver cette notice. Ainsi finalisé ce travail scolaire motive son au-

teur. Très différente est la présentation de la fiche/évaluation d'une lecture. Cet autre exercice, s'il coexiste avec le précédent, ne doit pas s'y substituer exclusivement et le professeur doit en expliquer la raison d'être.

Peut-être n'avons-nous pas su valoriser à égalité lecture de l'écrit, lecture de l'image et écoute musicale ? Peut-être n'avons-nous pas su intégrer des genres nouveaux comme la bande dessinée ? Quels sont les usages de lecture de notre public, quels sont leur profils ? Plutôt que de censurer leurs lectures, analysons les raisons du succès de certaines collections et proposons des récits à même signification mais susceptibles d'une lecture esthétique qui leur soit accessible. Recherchons les thèmes autour desquels le récit fonctionne pour les scolaires comme un « substitut »¹⁴. Quel type de texte serait susceptible d'accrocher un peu les jeunes de

4^e/3^e ou les jeunes de lycée, stade où beaucoup ne lisent presque plus, pour des raisons diverses, à affiner d'ailleurs ?

Comme tous les professionnels de la diffusion de l'écrit, nous avons un rôle d'« éducation populaire », non au travers de thèmes proposés à la lecture, avec une arrière-pensée didactique voire moralisatrice de la littérature, mais en facilitant et promouvant la lecture comme une réponse aux besoins exprimés ou non de nos usagers : du récit/témoignage décalquant une réalité donnée à l'essai entretenant avec elle une relation totalement abstraite, dans le domaine du roman par exemple.

Nous devons rendre à la lecture sa fonctionnalité d'information qui peut éventuellement être aussi, mais pas forcément, une production esthétique. Nous devons admettre que la littérature est une pratique « populaire », c'est-à-dire en usage dans l'ensemble de la société, qui ne peut être accaparée par quelques-uns sous forme de littérature noble comme un moyen de se « distinguer » des autres, selon l'expression de Pierre Bourdieu.

Février 1991

13. Cf. *Le français aujourd'hui*, « Lire ou ne pas lire », n° 63, mars 1983.

14. Nicole ROBINE, « Lire ou ne pas lire », article précité.