

Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur

Séverine De Croix et Jean-Louis Dufays

Haute École Léonard de Vinci et CEDILL, Université catholique de Louvain

1. Cadrage

1.1. *Questions de recherche*

Nous présentons ici une expérience que nous avons menée au début de janvier 2004 en collaboration avec des enseignants dans trois collèges fréquentés par des élèves d'âges, de filières scolaires et de milieux socioculturels différents. Deux classes de 3^e année rassemblent des élèves issus de milieux plutôt favorisés et dispensent un enseignement de transition générale dans une commune privilégiée de province ; deux autres classes, l'une de 2^e année, l'autre de 3^e année, rassemblent un public d'élèves plus hétérogène dans une école de la région bruxelloise dispensant un enseignement de transition générale ; enfin une cinquième classe regroupe, en plein cœur de Bruxelles, des élèves issus de milieux socioculturels plus défavorisés, majoritairement d'origine immigrée, auxquels est dispensé un enseignement de qualification professionnelle.

Notre recherche s'appuie notamment sur les travaux du Programme pour le Suivi des Acquis (PISA) de l'OCDE¹ et, plus particulièrement, sur une récente publication de D. Lafontaine¹ consacrée à l'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. L'auteur met en évidence une relation étroite de renforcement mutuel entre l'engagement dans la lecture – mesuré au départ de trois variables que sont le temps consacré à la lecture pour le plaisir, la diversité et le type de lectures, l'intérêt et les attitudes envers la lecture – et les performances en lecture des jeunes. L'analyse du degré d'engagement a permis de déterminer quatre profils, sur lesquels nous reviendrons plus loin dans cet article.

Par ailleurs, Roland Goigoux², dans une étude consacrée aux élèves en grande difficulté de lecture, a montré que les performances en lecture dépendent également en grande partie des pratiques d'enseignement, lesquelles développent très peu la conscience métacognitive des élèves. Selon lui, ce sont les compétences métacognitives qui, en lecture, différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles. Ces derniers « n'ont pas une représentation claire de leur propre activité

¹ D. LAFONTAINE, « L'engagement dans la lecture chez les jeunes de 15 ans. Résultats de PISA 2000 », dans *Caractères*, n°13, décembre 2003, pp. 24-28. Dominique Lafontaine est membre du Groupe d'experts en lecture PISA.

² R. GOIGOUX, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEI, 1997.

de lecture et ne savent pas comment s'y prendre »³ ; « ils ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre »⁴. Il conviendrait dès lors que les enseignants se livrent à un enseignement explicite de la lecture visant à éveiller le degré de conscience des élèves par rapport aux différentes composantes de l'acte de lecture et à les doter à la fois d'outils pour évaluer leur compréhension et de stratégies pour réguler leur activité, c'est-à-dire l'anticiper, la vérifier, l'ajuster.

Ces considérations nous conduisent à formuler une double question de recherche :

- Les quatre profils de lecture identifiés par Dominique Lafontaine se retrouvent-ils dans notre échantillon, ou bien doivent-ils être nuancés, complétés, voire corrigés ? En outre, existe-t-il des corrélations entre ces profils et la filière scolaire et le milieu socioculturel ?
- Le dispositif mis en place favorise-t-il le développement de la conscience métacognitive, en améliorant la perception de soi comme sujet-lecteur ?

2.3. Dispositif de recherche, hypothèses et enjeux

L'autoportrait et l'autobiographie de lecteur

Le dispositif expérimental que nous désirons mettre en œuvre s'articule autour de deux activités, la rédaction d'un autoportrait de lecteur/ lectrice en guise de production initiale, celle d'une autobiographie de lecteur/lectrice en guise de production finale.

Tâche d'ouverture, l'autoportrait se présente comme une description du lecteur que l'on pense être aujourd'hui en s'appuyant sur les dernières lectures effectuées quelles qu'elles soient. Quant à l'autobiographie, notre tâche finale, nous en empruntons l'idée à Erich Schön⁵ qui, dans le cadre d'une recherche, a utilisé ce genre d'écrit comme méthode de recueil d'informations pour tenter de déterminer les étapes récurrentes que traverse un futur lecteur assidu, confirmé. Pour notre part, nous l'envisageons notamment comme une occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui et de développer une forme de métacognition afin de mieux se cerner comme sujet-lecteur.

Pour privilégier les réactions spontanées, nous choisissons de faire écrire en salle de classe et nous laissons les scripteurs entrer dans leurs textes par le biais qu'ils souhaitent, en imposant toutefois quelques contraintes minimales : l'évocation d'une réalité certes subjective mais cadrée par un contrat d'authenticité (garanti par l'absence d'évaluation) dans les deux cas ; l'évocation des

³ *Idem*, p. 76.

⁴ *Idem*, p. 85.

lectures récentes dans le cas de l'autoportrait ; le respect de la chronologie des événements rapportés et l'effort du souvenir du plus loin dans le passé (le lecteur que j'ai été) jusqu'à ce jour (le lecteur que je suis) dans le cas du récit autobiographique.

Deux enjeux justifient le choix de la rédaction d'un autoportrait et d'une autobiographie de lecteur comme médiations de la lecture des élèves. Côté enseignant, ces tâches d'écriture permettent tout d'abord, d'avoir accès aux représentations initiales des élèves en matière de lecture. Écouter des histoires racontées par les parents, manipuler des albums illustrés, est-ce déjà lire ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si on ne lit que des magazines et des journaux ? Telles sont quelques-unes des questions qui affleurent dans ces récits de vie de lecteurs et qui permettent à l'enseignant d'esquisser un portrait de son groupe, un atout indispensable pour pouvoir rencontrer les attentes et les besoins des apprentis lecteurs, a fortiori s'ils sont en difficulté.

Côté élèves, ces textes semblent propices à susciter une démarche réflexive. En les rédigeant, les élèves mobilisent en effet des souvenirs, se décrivent comme sujets-(non)lecteurs, s'interrogent sur leurs goûts, leurs habitudes, leurs attitudes, leurs aptitudes. Ils expriment leurs plaisirs, leurs appréhensions. Certains vont spontanément au-delà de ces descriptions-relations d'expériences. Ils se lancent dans l'analyse, ils émettent des hypothèses sur les causes de leur désintérêt, de leur manque de goût. Ils tentent d'expliquer l'origine d'un tournant dans leur rapport à la lecture. Viser cette connaissance de soi comme sujet-lecteur constitue notre second enjeu.

Les scènes de lecture

Entre les deux activités de production écrite viennent prendre place des activités de structuration destinées à développer la capacité de l'élève à se percevoir, se décrire, se comprendre comme sujet-lecteur. Ces activités, qui ont été mises au point librement par les enseignantes, et qui vont des réactions libres par rapport au texte jusqu'à des pratiques d'écriture à la manière de, en passant par le débat d'idées, portent sur les mêmes supports : six scènes de lecture issues de la littérature pour adolescents que nous avons sélectionnées avec les enseignantes. Par ce choix, il s'agissait de confronter les élèves à quelques représentations de l'acte de lire, de les familiariser avec une activité peut-être étrangère à leur milieu familial et socioculturel et d'éveiller leur conscience par rapport à leurs propres pratiques de lecture.

Ces scènes présentent six héros-lecteurs différents, dont les aventures sont résumées en annexe de cet article. Toutes évoquent de façon fine l'activité de lecture. Les stratégies des lecteurs faibles ou experts y sont explicitement mises en scène. En outre, ces scènes représentent une forme de

⁵ SCHÖN, E., « La « fabrication » du lecteur », in CHAUDRON, M., et DE SINGLY, F., (sous la dir.), *Identité, lecture, écriture*, Paris, Centre Georges Pompidou – BPI, coll. « Études et recherches », pp. 17-44.

médiation culturelle indispensable pour les publics d'élèves qui ne sont pas en contact régulier avec le livre. Elles montrent des héros qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui lisent, qui choisissent, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts ou leurs dégoûts. En cela, elles proposent une initiation, une familiarisation avec l'univers du livre ; elles permettent, dans certains cas, une identification ; elles déculpabilisent car elles donnent l'occasion de parler de soi à travers d'autres. Les scènes de lecture extraites de la littérature de jeunesse ont en outre le pouvoir indéniable de la fiction. L'apprentissage explicite de la lecture qu'elles permettent n'est pas porté par le discours de l'enseignant et nous faisons le pari qu'il n'en sera que plus efficace. Par jeu de miroir, ces scènes sont, en effet, susceptibles de favoriser ultérieurement chez l'élève une réflexion en abyme sur ses propres pratiques de lecture.

2. Ce qui ressort des autoportraits

Quand on se penche sur les 102 autoportraits qui ont ainsi été produits au début de l'expérience, on y trouve au moins cinq types d'informations spontanément livrés par les élèves.

D'abord, de manière abondante et parfois exclusive, *des inventaires de types de lecture*, que nous pourrions, à la suite de Dominique Lafontaine, classer en quatre grandes catégories :

- a. *Les magazines*, qui sont cités en premier lieu par l'ensemble des classes, tout public confondu. Sans surprise, on relèvera ici que les filles présentent en priorité les magazines relatifs aux stars, à la mode et aux « potins » (selon leurs propres dires), tandis que les garçons se disent plus attirés par les revues sportives, en particulier celles qui concernent le monde du football et celui de l'automobile.
- b. *Les journaux*, qui sont évoqués de manière beaucoup moins explicite (le seul titre récurrent étant celui de « Métro », un journal gratuit bruxellois) et moins enthousiaste : en gros, un élève sur quatre affirme lire régulièrement des journaux, un sur quatre affirme au contraire les rejeter, et les autres n'en parlent pas.
- c. *Les bandes dessinées*, qui plaisent à près d'un élève sur deux, mais ont surtout la cote chez les élèves du général homogène.
- d. *Les livres*, et en particulier les romans (avec des préférences tantôt pour le fantastique, tantôt pour le policier, tantôt pour les récits d'aventure) et les récits de vie tournant autour de l'adolescence, sont évoqués par un élève sur deux, mais avec une forte dominante ici chez les élèves du général homogène (13 sur 21, contre 10 sur 23 dans le général mêlé et 3 sur 13 dans le professionnel). Parmi les nombreux titres spontanément cités, il faut ici en relever deux qui reviennent avec insistance, *Harry Potter* et *Le Seigneur des anneaux*, dont nombre d'élèves (surtout dans le général) affirment, non sans fierté, avoir lu toute la série.

A ces quatre catégories, il faut en ajouter une cinquième, qui est citée de manière surabondante par les élèves du général hétérogène : celle des *écrits liés à Internet* : sms, chat, pages web... Certes, ces textes-là ne sont sans doute pas ceux qui requièrent la plus forte mobilisation de l'appareil cognitif, mais leur ignorance risquerait de faire passer pour des non-lecteurs les élèves, nombreux dans notre échantillon, qui affirment ne lire que cela, et parfois de manière passionnée.

Une deuxième information livrée par les autoportraits concerne *le gout déclaré* des élèves pour la lecture. Le contraste est clair ici entre les élèves du général homogène, dont 17 sur 21 se posent comme des amateurs, ceux du général hétérogène (13 sur 23) et ceux du professionnel (4 sur 13).

En troisième lieu, se dégagent de ces textes différents *critères d'appréciation* de la lecture, d'où ressortent ici d'une part des critères d'ordre matériel (beaucoup marquent leur préférence pour les supports de lecture comportant de la couleur et des images, et surtout une quantité verbale réduite) et d'autre part des critères de contenu, où les valeurs dominantes sont celles liées à l'action et aux sports (surtout chez les garçons) et aux sentiments et au monde des « stars » (surtout chez les filles).

Une quatrième information concerne *les qualifications de soi comme lecteur et les modes de lecture*. Les élèves n'entrent généralement pas ici dans beaucoup de nuances, se posant tantôt comme « grand lecteur », tantôt comme « pas très grand lecteur », mais il est assez aisé de déceler à travers leurs « j'aime » et « j'aime pas » des profils de lecteurs passionnés, modérés ou indifférents, et de constater, sans trop de surprise, que les seuls modes de lecture explicitement valorisés sont ceux de la lecture utilitaire (lire pour apprendre ou s'informer) et de la participation psychoaffective aux contenus référentiels (lire pour s'identifier aux personnages et vivre des histoires par procuration) : chez ces élèves de 15 ans, les lectures proprement esthétiques ou interprétatives (le *lectant* de Picard et Jouve) ne sont pratiquement jamais évoquées spontanément, ce qui ne signifie cependant pas qu'ils ne la pratiquent pas ou qu'ils en sont incapables. Simplement, leur priorité n'est visiblement pas là.

Enfin, les autoportraits font de temps en temps référence aux *contextes de la lecture*. Les deux seuls contextes extrascolaires assez fréquemment évoqués (par un élève du général sur quatre) sont celui de la lecture au lit avant de s'endormir et celui de la lecture en vacances (seul temps propice à la lecture pour plusieurs). L'emprunt de livres en bibliothèque, lorsqu'il est évoqué, est surtout associé au passé. Par ailleurs, près d'un élève sur deux, évoque le contexte de la lecture imposé par l'école ou par des parents, tantôt pour le stigmatiser (« les professeurs m'ont un peu dégouté de lire » dit Gilles du général hétérogène), tantôt au contraire pour le reconnaître comme légitime et fécond. Écoutons par exemple Marie-Laure et Myriam (de 3^e générale homogène) :

« A part les magazines, je lis aussi les livres imposés par l'école. Si on n'était pas obligés de lire des livres, je n'en lirais pas, donc c'est une bonne chose. »

3. Ce qui ressort des autobiographies

D'une manière générale, on retrouve dans les autobiographies le même type d'informations que dans les autoportraits (inventaires de types de lectures, qualifications de soi, évocation d'attitudes, de contextes et de critères d'appréciation), et l'on y trouve aussi maintes anecdotes personnelles, qui sont parfois émouvantes, mais le mode diachronique s'avère aussi propice à la mobilisation de certains *souvenirs types* que nous pourrions considérer comme les « fonctions » d'un *schéma narratif* sous-jacent. Ces fonctions seraient les suivantes :

- Évocation des histoires qu'un des parents (le plus souvent la mère, mais il s'agit parfois du père, d'un grand-parent, d'un grand frère ou d'une grande sœur) racontait à l'enfant dans son lit quand il était petit (étape présente dans plus de 50 % des textes du général, mais dans un quart seulement des textes du professionnel, plusieurs élèves précisant même : « on ne m'a jamais raconté d'histoire quand j'étais petit ») ;
- évocation des images que l'enfant aimait regarder avant l'âge de l'école et de ses premiers essais pour déchiffrer des mots (étape à nouveau beaucoup plus présente chez les élèves du général) ;
- évocation de l'importance ou de l'absence du livre dans le contexte familial et de la stimulation ou non de lecture par les parents (à travers l'abonnement à des revues, l'achat d'albums ou de collections, des visites de bibliothèques...) ;
- l'apprentissage de la lecture en 1^{re} année primaire : épisode ignoré par la plupart des élèves du général homogène (qui semblent l'avoir vécu comme un passage ordinaire), mais présenté comme pénible par maints élèves du général hétérogène et surtout du professionnel, certains précisant que la difficulté éprouvée à ce moment n'a jamais été surmontée, d'autres se réjouissant au contraire d'avoir fini par la vaincre ;
- les premières lectures personnelles, souvent évoquées comme un moment fort et gratifiant ; à ce propos de nombreux titres sont cités par les élèves du général, dont émergent les séries des Martine, des Babar et des Pingu, les albums tirés des films de Walt Disney, les *Oui-oui*, la revue *J'aime lire* et les BD *Mimi cracra* et *Tom-tom et Nana* ;
- le développement progressif de la lecture autonome pendant la scolarité primaire, qui passe, chez beaucoup d'élèves du général par la découverte passionnée des bandes dessinées (titres les plus cités : les schtroumpfs, Cédric, Kid Paddle, Tintin, le petit Spirou, Julie, Claire, Cécile et les autres...) ou de certaines séries de romans (les « Chair de poule ») et par l'emprunt de livres à la bibliothèque ;

- le rôle des professeurs du primaire est évoqué tantôt avec gratitude (M. Untel m'a donné le gout de lire), tantôt avec colère (Mme Unetelle m'a dégouté des livres) ;
- la transition primaire-secondaire, vécue souvent comme le passage à un régime plus important de lectures imposées, lequel est apprécié ou déprécié selon les cas ;
- vers 12 ans, la découverte par beaucoup (un élève du général sur trois) d'une ou plusieurs série « culte », qui devient l'objet d'une lecture-passion (les cinq *Harry Potter* et la trilogie du *Seigneur des Anneaux*) ;
- une conclusion en forme de bilan sur la situation actuelle : « Maintenant, je lis toujours autant de BD », « Maintenant, je lis avant de dormir tous les jours », etc.

Mais plusieurs de ces autobiographies laissent aussi voir l'impact produit par les scènes de lecture. Elles sont enfin le lieu de prises de recul, de postures que l'on peu qualifier à la fois de réflexives et de métacognitives et qui nous semblent témoigner du développement d'une identité subjective consciente d'elle-même. Nous reviendrons sur ces deux traits essentiels à la fin de cet exposé.

4. Quels profils de lecture peut-on dégager de ces productions ?

En croisant les éléments saillants des autoportraits et des autobiographies, il est assez tentant d'essayer de distinguer différents profils de lecteurs. De son côté, en se fondant sur l'enquête PISA et en s'intéressant à la diversité des lectures, D. Lafontaine⁶ a distingué 4 profils, qu'elle définit comme suit :

1 = « très peu diversifié ». Ces étudiants lisent parfois des magazines, rares sont ceux qui lisent autre chose. 22 % des jeunes de 15 ans en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE présentent ce type de profil.

2 = « modérément diversifié ». Ces étudiants (27 %) lisent fréquemment des magazines et des journaux, rares sont ceux qui lisent autre chose.

3 = « diversifié avec une préférence pour les textes courts » (28 %). Ces étudiants lisent fréquemment des magazines, des journaux et des bandes dessinées, mais lisent assez peu de livres.

4 = « diversifié avec une préférence pour les textes longs » (22 %). Ces étudiants lisent fréquemment des livres (de fiction et de non fiction), des magazines et des journaux, mais pas de bandes dessinées.

Confrontées aux copies de nos 102 élèves, ces catégories nous ont paru partiellement inadéquates. La hiérarchisation qui va de « très peu diversifié » à « très diversifié » repose en effet sur deux idées reçues, qui nous semblent démenties par les faits :

1° *les textes fonctionnels* (magazines et journaux), *au contraire des fictionnels* (au sens large : bédés, romans, récits de vie), *seraient nécessairement lus par tous* : les lecteurs peu diversifiés se limiteraient à eux et les lecteurs diversifiés les liraient aussi en plus des textes fictionnels. Les discours des élèves témoignent d'une réalité plus nuancée : dans chaque classe, un quart des élèves au moins ne manifeste d'intérêt ni pour les magazines ni pour les journaux mais évoque d'emblée son goût pour les bandes dessinées ou les romans ou les récits de vie. On trouve en outre de nombreux élèves qui affirment lire beaucoup de magazines et des bandes dessinées mais aucun journal : dans quelle catégorie classer ceux-là ?

2° du côté des textes de fiction, *il y aurait incompatibilité entre la BD et le roman* : les amateurs de BD liraient « assez peu de livres », et à l'inverse, les consommateurs de textes longs seraient nécessairement aussi des amateurs de magazines et de journaux mais « pas de BD ». En réalité, nombre d'élèves qui se disent lecteurs de romans affirment aimer aussi les BD et rejeter en revanche les magazines et les journaux.

Nous proposerions dès lors d'assouplir quelque peu les quatre catégories de D. Lafontaine, en considérant que l'intensité de la diversité n'est pas nécessairement liée à la nature des textes lus. Qui plus est, comme Lafontaine elle-même le reconnaît, la notion de diversité des lectures gagne à être corrélée à d'autres si l'on veut déterminer *l'engagement dans la lecture* des élèves, qui apparaît comme la notion fondamentale à cerner : en l'occurrence, il s'agit de prendre en compte également *le temps* consacré à la lecture et *les attitudes* envers la lecture. Nous n'intégrerons pas pour notre part le facteur temps, qui n'est que sporadiquement mentionné dans les textes des élèves et qui nous semble le plus incertain (car quand un élève affirme par exemple lire « une heure par jour », n'oublie-t-il pas de prendre en compte toute une série de lectures non légitimées ? En revanche, en croisant le facteur « diversité des lectures » avec le facteur « attitude », on arrive, nous semble-t-il, à une typologie des profils que nous reformulerions comme suit :

- a. « Peu diversifié-peu passionné » : ces élèves manifestent leur peu d'intérêt pour la lecture, voire leur rejet, et ils lisent surtout une catégorie de textes : le plus souvent des magazines, mais pour d'autres, il s'agira des mangas (BD japonaises), des journaux ou des textes liés à Internet. Les élèves de ce profil sont à peu près 5 % dans le général homogène, 17 % dans le général hétérogène et 38 % dans le professionnel.
- b. « Diversifié-peu passionné » : ces élèves lisent aussi bien des textes de fiction (BD ou romans) que des textes fonctionnels, mais ils affirment accorder assez peu d'importance et de temps à la lecture. Ceux-là sont à peu près 10 % dans le général homogène, 25 % dans le général hétérogène et 30 % dans le professionnel.

⁶ *Op. cit.*

- c. « Peu diversifié-passionné » : ces lecteurs sont spécialisés dans un ou deux type de texte bien précis, courts ou non, fonctionnels ou non (p. ex. les magazines, ou les BD, ou les romans de Harry Potter), mais ils disent les dévorer et affichent un réel intérêt pour la lecture. Ils sont 38 % dans le général homogène, 39 % dans le général hétérogène et 15 % dans le professionnel.
- d. « Diversifié-passionné » : ceux-là lisent de tout, notamment des romans, et s'affichent spontanément comme des amateurs de lecture. Ils sont 43 % dans le général homogène, 17 % dans le général hétérogène et 15 % dans le professionnel.

Bien entendu, le classement de chaque élève dans tel ou tel profil résulte d'une interprétation qui, même si, en l'occurrence, elle est le résultat d'un accord entre au moins deux interprètes, n'est pas pour autant l'expression évidente de la réalité. Qui plus est, étant donné le petit nombre des élèves concernés par notre expérience, les chiffres donnés ici n'ont évidemment qu'une portée indicative. Ils permettent cependant de conforter l'hypothèse de D. Lafontaine, selon laquelle « les élèves de milieu social privilégié sont en moyenne plus engagés », mais « le statut social des parents ne détermine que partiellement le degré d'engagement »⁷.

Nous n'ignorons pas enfin que toute catégorisation constitue une simplification de la réalité et une occultation de la complexité des sujets individuels. Puisqu'il faut bien se fonder sur des catégories pour pouvoir tenir un discours d'une portée un tant soit peu générale sur la lecture, celles-ci nous paraissent plus adéquates à la réalité des discours que nous avons observés.

Nous aimerions à présent donner un peu plus la parole aux sujets en analysant les mouvements qui se sont opérés entre leurs deux productions.

5. L'évolution de la production initiale à la production finale

5.1. Présence de référence aux scènes de lecture étudiées

Avant de découvrir les autobiographies des élèves, nous pressentions que les références aux scènes de lecture étudiées jalonnaient sans doute davantage les textes des élèves issus du professionnel, ces derniers nous apparaissant comme souvent moins outillés pour parler de leurs lectures ou d'eux-mêmes comme lecteurs (que peut-on dire d'un livre ? que peut-on dire de soi comme lecteur ?).

Les élèves de la filière professionnelle qui se sont prêtés à l'expérience font en effet fréquemment écho aux scènes de lecture, en particulier à celles qui, présentant des héros non lecteurs ou peu familiers des lieux du livre, issus de la communauté immigrée, permettent de dédramatiser leur

⁷ *Idem*, p. 25.

rapport au livre, de se reconnaître comme membre de la « communauté des lecteurs »⁸ ou de se « déculpabiliser » de ne pas l'être. Plusieurs de ces jeunes lecteurs évoquent ainsi l'univers de la bibliothèque que découvre Momo, la difficulté liée à la non-maitrise de la fonction instrumentale vécue par Stéphane et Valentin, le poids du contexte scolaire ou familial sur le rapport affectif à la lecture mis en évidence dans les aventures de Momo et Stéphane.

Moi je ne suis pas comme Momo, je déteste lire. Son rêve était d'être inscrit dans une bibliothèque et moi, j'y suis inscrit mais je n'ai jamais loué de livres. C'est ma sœur qui m'a obligé à m'inscrire. C'est très impressionnant de voir tous les livres à la bibliothèque (Acar, 3P).

Les scènes qui révèlent le rôle du projet de lecture ou du contexte social et physique de la lecture restent très peu évoquées.

Comme nous nous y attendions, la référence aux scènes de lecture se fait moins manifeste dans les productions des élèves issus de l'enseignement général, mais elle n'en est pas pour autant absente. Ainsi est-ce peut-être la lecture de *L'assassin de papa* qui pousse Marie-Laure à ajouter dans le corpus de ses lectures le genre du roman-photo, qu'elle sait sans doute moins légitimé. Quant à Benoît, la scène de Momo empruntant *Le Petit Prince* pourrait bien avoir influencé le choix de sa prochaine lecture.

5.2. Traces de métacognition dans la production finale

De manière générale, nous observons dans toutes les copies des élèves issus de l'enseignement général une description plus détaillée du corpus des lectures, présenté de manière évolutive. On cherche à quantifier les lectures, mais aussi à retrouver une certaine logique de progression de l'une à l'autre.

Au fur et à mesure des années, je me rends compte que je lis plus de livres que de BD. (Virginie, 3G)

Apparaissent également chez ces élèves une explicitation des critères d'appréciation qu'ils mobilisent pour porter un jugement.

Quelques élèves, à l'instar du héros de *Klonk*, mettent le doigt sur le processus d'identification pour expliquer leur intérêt de jeune lecteur.

Le petit garçon naïf que j'étais pensait que peut-être un jour, lui aussi serait au volant de la Batmobile et punirait les méchants. (Pierre, 3G)

⁸ Cette communauté des lecteurs relève des « communautés discursives » qui sont constitutives de l'origine et du sens des savoirs scolaires. Cf. J.-P. Bernié, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », in *Revue française de pédagogie* ? 2002.

Quelques autres, peut-être influencés par *Le vampire du CDI*, épinglent plus nettement l'importance du projet de lecture, des intentions poursuivies.

J'ai aussi appris que lire (...) c'était aussi pour partager des sentiments, recevoir des factures et les comprendre, comprendre les panneaux sur les routes, les consignes d'un devoir. (Loïc, 3G)

Moins nombreux sont les lecteurs qui évoquent de façon relativement précise certaines composantes de la lecture (telles que la représentation mentale, l'identification et l'anticipation ou la formulation d'hypothèses sur la suite) et manifestent une claire conscience des droits du lecteur.

Quand je lis un livre, j'ai l'impression d'être dans le livre. J'aime lire aussi car l'histoire nous appartient, on peut la modeler, faire les décors. On voit les personnages comme on voudrait qu'ils soient. (Alexis, 3G)

Plus rares encore sont les élèves qui, comme Sophie, s'interrogent sur leurs difficultés de lecture et sur les événements qui leur ont permis de les surpasser.

En revanche, chez les élèves du professionnel, lorsque l'évolution est perceptible, elle se remarque essentiellement à l'identification plus consciente des difficultés actuelles ou anciennes.

Ainsi, plusieurs élèves semblent s'interroger sur leur parcours de lecteur et situent parfois plus clairement la source de leurs difficultés techniques (décodage) dans la petite enfance ou l'enfance, au moment de l'apprentissage initial de la lecture.

J'ai beaucoup aimé ce livre mais je ne savais pas lire. (...) En 3^e et en 4^e on n'a pas eu de livre et je n'aimais pas lire. Le prof me disait de lire une BD. Je regardais que les images. En 5^e, on devait lire des livres (...) Je ratais tous mes contrôles et en plus, je ne comprenais pas le livre. (Soufiane, 3P)

D'autres élèves, comme Dürdane, établissent un parallélisme entre leur situation et celle de leurs parents, frères et sœurs. Cela signifie-t-il qu'ils perçoivent que leur environnement proche a joué un rôle dans leur (non)-engagement dans la lecture ?

6. Des résultats à manier avec prudence

L'enjeu de notre dispositif était clairement de susciter chez les élèves une attitude plus réflexive sur leurs pratiques de lecture et sur leur identité de lecteur. A cet égard, la lecture de scènes de lecture nous est apparue comme un levier privilégié pour susciter la métacognition et la distance critique – attitudes propres à ce que Picard appelle le lectant – sans pour autant rompre avec les satisfactions de la lecture dite « ordinaire » (celle qui privilégie le « lu », le « lisant » et le « liseur »), puisque cette mise à distance est ainsi développée au départ même de l'illusion référentielle.

Notre analyse des résultats nous semble avoir corroboré l'hypothèse selon laquelle un individu se développe en tant que sujet à la fois à mesure qu'il développe un regard réflexif *et* à mesure qu'il se sent valorisé dans ses pratiques culturelles.

Bien sûr, nous sommes conscients que nous avons analysé ici non pas des pratiques effectives mais des discours, et que, comme tout discours tenu dans un contexte scolaire, ceux-ci ont pu être biaisés par les normes sociales de « désirabilité ». Sans doute plusieurs élèves ont-ils cherché à se présenter sous un jour qui les rendrait agréable à leur lecteur, même s'il leur a été dit que ce travail ne serait pas évalué et servirait prioritairement dans le cadre d'une recherche. Par ailleurs, comme dans toute expérience de ce genre, les discours tenus par l'enseignant auparavant ont pu influencer peu ou prou les propos des élèves.

Ces biais sont cependant inévitables, et ils n'empêchent pas, on l'a vu, les textes des élèves de s'avérer très parlants dès l'instant où l'on accepte de les lire pour ce qu'ils sont, à savoir des présentations de soi à travers des inventaires, des hiérarchies et des thématisations. Et, comme nous espérons l'avoir montré, ces textes en disent déjà assez long, non pas sur les lectures elles-mêmes, mais sur la manière dont les élèves se posent en tant que sujets face à la lecture.

Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

Annexe : Les scènes de lecture

HASSAN, Y., *Momo, petit prince des Bleuets*, Paris, Syros/VUEF, 2003

Momo vit à la Cité des Bleuets dans une famille immigrée d'origine maghrébine. La directrice de l'école, encouragée par les très bons résultats de Momo, remet à celui-ci une liste de livres à lire. Accompagné de sa soeur Yasmina, Momo fait l'expérience d'un lieu impressionnant auquel il se sent étranger : la bibliothèque. « *Alignés comme des soldats sur des étagères courant le long des murs, des centaines de livres attendent là, patiemment, leurs lecteurs. Un jour je les aurai tous lus, pense Momo émerveillé.* »

BALAERT, E., *La lettre déchirée*, Paris, Castor Poche Flammarion, 1997.

Stéphane nous fait entrer dans la problématique de l'illettrisme et du rapport affectif problématique à la lecture. À treize ans, il ne sait toujours pas lire mais le cache à tout le monde, y compris à sa mère. Bouleversé par le départ de son père, sans autre explication qu'une lettre qu'il déchire, Stéphane ne pourra pas parler de sa douleur. Ce sont donc des raisons affectives qui l'ont bloqué dans son apprentissage de la lecture. L'extrait choisi voit Stéphane obligé de recourir à de multiples feintes pour ne pas avoir à lire à haute voix, devant l'ensemble de la classe, le texte que lui impose son professeur.

FERDJOUK Malika, *L'assassin de papa*, Paris, Syros, VUEF, 2003.

Valentin, le jeune héros de ce roman, vit depuis son enfance avec son père sur une péniche. SDF, Valentin n'a jamais appris à lire ; c'est pourquoi il apprécie particulièrement les romans-photos que l'on peut comprendre en parcourant les images. Bien qu'adolescent, le décodage d'un gros titre de journal lui demande une importante mobilisation de ressources attentionnelles.

GRAVEL, François, *Klonk*, Paris, Hachette Livre, 1997.

Le héros de ce roman fait une expérience de lecture qui le ravit (au propre comme au figuré) : non seulement les livres permettent de se faire un cinéma mental, au contraire des films (on pointe ici le processus de la représentation mentale), mais ils parviennent parfois, par le jeu de l'identification, à abolir les limites de l'espace et du temps : « *Sans presque m'en rendre compte, j'avais lu plus de cent pages* ».

FRIOT, Bernard, *Nouvelles histoires pressées*, Paris, Milan, 2000.

Lire, c'est avant tout se définir un projet, se fixer des intentions de lecture : Elodie, l'héroïne de cette nouvelle, l'a bien compris puisqu'elle va jusqu'à se donner un « anti-projet » de lecture (élever des asticots à la page 142 du livre). Tous les proches d'Elodie ont apprécié l'ouvrage en question, c'est d'ailleurs cet enthousiasme collectif qui la pousse à écrire une lettre à l'auteur. Tous, sauf son grand-père : « *C'est de sa faute aussi : il l'a lu. Quelle drôle d'idée !* ».

MORGENSTERN, Suzy, *Le Vampire du CDI*, Paris, L'Ecole des Loisirs, 1997

Jean Charles Victor, le documentaliste de ce roman, déborde d'imagination pour donner à tous les élèves du collège le goût de lire. Il renouvelle de façon ingénieuse le contexte spatial de la lecture en affichant une liste de lieux de lecture (« au lit, dans la baignoire, aux W.-C., dans un arbre, sous une tente », etc.) et incite les jeunes à faire état de toutes les raisons pour lesquelles ils aiment ou n'aiment pas lire, raisons qui mettent en évidence l'influence du contexte physique, social, psychologique sur l'engagement dans la lecture.