



HAL
open science

Le statut du livre et du lecteur dans les Instructions officielles du primaire et du secondaire

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson

► To cite this version:

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson. Le statut du livre et du lecteur dans les Instructions officielles du primaire et du secondaire. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 1999, 101, pp.105-115. 10.3406/prati.1999.1835 . hal-03180251

HAL Id: hal-03180251

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03180251>

Submitted on 24 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le statut du livre et du lecteur dans les Instructions officielles du primaire et du secondaire

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson

Citer ce document / Cite this document :

Privat Jean-Marie, Vinson Marie-Christine. Le statut du livre et du lecteur dans les Instructions officielles du primaire et du secondaire. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°101-102, 1999. Textes officiels et enseignement du français. pp. 105-115;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1835>

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_101_1_1835

Fichier pdf généré le 13/07/2018

LE STATUT DU LIVRE ET DU LECTEUR DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Jean-Marie PRIVAT (CELTED et CRDF, Université de Metz)
Marie-Christine VINSON (CRDF, IUFM de Lorraine)

Trois modèles semblent travailler le statut du livre et du lecteur dans les Instructions officielles en vigueur aujourd'hui :

- le modèle intensif ou extensif ;
- le modèle textualiste ou culturaliste (1) ;
- le modèle relativiste ou légitimiste.

Ce sont les diverses configurations de ces trois modèles, tout au long du cursus, que nous voudrions analyser du point de vue de la sociologie de la culture et de la didactique de la lecture.

Notre corpus est constitué des *Programmes de l'école primaire* (1995), de ceux en vigueur au collège (y compris les *Documents d'Accompagnement*, 1997) et enfin des *Programmes et Instructions* pour le français au lycée (1985) (2).

-
- (1) Nous définirons plus loin plus précisément ce qu'il convient d'entendre ici par ces deux termes. Disons, d'un mot, que le « textualisme » consiste en une centration forte sur l'analyse des modes de fonctionnement des textes, approche tenue comme nécessaire et suffisante. Le « culturalisme » considère lui que le lecteur participe peu ou prou d'un champ culturel, dans sa double dimension pratique (lieux, moments, objets, médiateurs) et symbolique (codés, discours, représentations, valeurs). La compétence restreinte sélectionne un modèle au détriment de l'autre, la compétence élargie conjugue les deux.
- (2) Nous appuyons notre démonstration sur l'ensemble du corpus indiqué même si dans le corps de notre démonstration nous nous en sommes tenus aux citations les plus explicites tout en veillant à varier nos exemples en fonction de différents niveaux dans le cursus.

Les citations qui concernent l'école maternelle et élémentaires sont extraites des *Programmes pour l'école primaire*, M.E.N., Direction des Ecoles, CNDP/Savoir Livre, 1995.

Pour ce qui relève du collège, les citations sont extraites du fascicule *Français, langues anciennes, classes des collèges / 6^e 5^e 4^e 3^e*, Horaires / Objectifs / Programmes / Instructions, CNDP, 1993 ; de la brochure *Français*, arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de Sixième des collèges (s.l. n.d.) ; de l'*Accompagnement des programmes de 6^e* / 1996, livret 1, collection Collège, CNDP, 1996 ainsi que de l'*Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e*, 1997, livret 1, collection Collège, français-latin, CNDP, 1997, M.E.N., D.L.L. dans chaque cas.

Pour le lycée, nous nous référons à M.E.N., *Français, classes de seconde, première et terminale*, CNDP, 1997.

1. MODÈLE EXTENSIF ET MODÈLE INTENSIF

Selon une thèse classique établie par les historiens de la culture du livre, dans la seconde moitié du XVIII^es. européen, la lecture « extensive » succède à la lecture « intensive ».

Le lecteur dit « intensif » était « confronté à un corpus limité et fermé de livres, lus et relus, mémorisés et récités, entendus et sus par cœur, transmis de génération en génération. Les textes religieux [...] étaient les objets privilégiés de cette lecture fortement empreinte de sacralité et d'autorité ».

Le lecteur dit « extensif » est « un tout autre lecteur : il consomme des imprimés nombreux, divers, éphémères ; il les lit avec rapidité et avidité ; il les soumet à un regard critique [...]. Une relation à l'écrit communautaire et respectueuse, faite de révérence et d'obéissance, céderait ainsi la place à une lecture libre, désinvolte, irrévérencieuse » (3).

Les modèles scolaires du lecteur contemporain semblent s'organiser autour de ces deux types de configuration, quelle que soit la validité historique de cette hypothèse : en primaire et au collège, une configuration où s'impose nettement le modèle du lecteur extensif ; au lycée (d'enseignement général) une autre configuration dans laquelle l'usage intensif de la lecture entre en concurrence très forte avec l'usage dit extensif.

À l'école maternelle (au cycle 1) le modèle extensif domine avant même que ne s'installe « un apprentissage systématique de la lecture ». Les marques de la prégnance de ce modèle sont :

- l'ampleur du corpus à fréquenter (« en se familiarisant avec le langage écrit, l'enfant accède à tous les livres, ceux qu'on lui lit comme, plus tard, ceux qu'il lira ») ;
- la variété des supports d'information (« imprimés divers », « découverte de l'imprimé sous toutes ses formes, en contexte puis hors contexte », « identifier et savoir pourquoi on utilise différents supports d'écrits : livres, revues, journaux, dictionnaires, affiches, publicités, cartes, écrits documentaires, lettres... ») ;
- la pluralité des lieux de lecture (« fréquentation assidue du coin lecture ou de la bibliothèque ») ;
- la précoce diversité des enjeux bibliothéconomiques liés à l'offre documentaire (« mise en ordre des livres de la bibliothèque, première classification des différents types de textes (fictions, documentaires...) » avec l'aide du maître ; l'enfant doit pouvoir « choisir dans une bibliothèque un album, un livre, une bande dessinée »).
- l'engagement personnel dans l'enrichissement du fonds, loin de toute attitude sacralisante (« participer à la réalisation d'une bibliothèque de classe en enregistrant au magnétophone lettres, listes, règles du jeu, fiches de fabrication, récits, poèmes... ou en les dictant au maître »).

Le modèle dominant du lecteur extensif n'est cependant pas totalement exclu-

(3) G. Cavallo et R. Chartier, « Introduction », *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, sous la dir. de G. Cavallo et R. Chartier, Paris, Editions du Seuil, 1997, pp. 33. Sur la critique de cette thèse, voir les pages 33-35 du même ouvrage.

Nous avons parfaitement conscience de rabattre la synchronie sur la diachronie mais, sauf à s'en tenir à une problématique épistémologique particulièrement positiviste, nous considérons que la valeur d'un modèle d'intelligibilité, par raisonnement analogique ici, se mesure à sa puissance heuristique, ni plus ni moins.

sif d'une modalité importante du modèle intensif, à savoir la « relecture », à visée pédagogique et culturelle ici il est vrai, et non plus éthique ou métaphysique comme dans le modèle historique de référence (les I.O parlent de « relecture fréquente des textes les plus riches de sens pour les enfants »).

A l'école élémentaire (cycles 2 et 3), le même modèle extensif se retrouve en position de force, pour des raisons explicitement scolaires et sociales.

Au collège, les objectifs assignés à la lecture sont là encore de « lire des textes de toutes sortes » (textes issus de l'héritage culturel, textes de genres différents, littérature de jeunesse, lectures documentaires) et d'adapter « les stratégies de lecture au genre du texte et au projet de lecture ». Et, disposition typiquement « extensive », les séquences de lecture des œuvres complètes ne doivent pas « excéder quatre à six semaines ».

Autrement dit, « pour former des lecteurs compétents, l'enseignant s'attache à faire comprendre qu'il y a diverses sortes de lecture [...]. A ces formes correspondent des stratégies de lecture [...]. Le lecteur compétent est celui qui sait mettre en jeu ces diverses formes ».

Au cycle central du collège, cette conception globalement extensive est confirmée.

L'ensemble du dispositif vise « l'autonomie progressive de l'élève-lecteur », ce qui explique aussi l'apprentissage des méthodes de recherche et la familiarisation, en collaboration avec les documentalistes de CDI et des bibliothèques municipales, avec les outils de classement (cartes, fiches, catalogues, supports informatiques).

On peut penser que les nouveaux programmes de 3^e ne s'éloigneront pas de cette perspective dans la mesure où les textes de présentation générale parlent de « conception globale de l'enseignement du français au collège », et de « réflexion d'ensemble qui concerne les trois cycles », en estimant même, sur le plan purement quantitatif, à « au moins trente six ouvrages sans compter les ouvrages documentaires » les livres à lire au collège (4).

Qu'en est-il au lycée, dans les I.O. en vigueur aujourd'hui ?

Certes, les textes officiels soulignent « la continuité de l'enseignement du français à travers les classes du collège et du lycée ».

En fait, brutalement, dès la classe de Seconde, la prose elle-même des I.O. se rapproche d'une rhétorique Grand Siècle et le modèle intensif est roi.

Le corpus se recentre sur les textes littéraires, tout s'organise autour de la fréquentation de la grande littérature : tel est le changement majeur, qui s'accompagne d'un rapport globalement respectueux aux œuvres. Dans cette perspective, il convient de donner à la littérature « toute la place qui lui est due, sans exclure les autres textes », comme le disent sans grand ménagement les Instructions.

La littérature doit faire l'objet d'un attentif travail de « déchiffrement » et le professeur doit « s'attacher à faciliter la rencontre de ses élèves avec les œuvres » afin par exemple qu'un « dialogue entre le passé et le présent nourrisse efficacement leur sensibilité et leur réflexion », ou encore afin de percevoir « l'évolution d'un genre littéraire, ses moments de gloire [...] ».

Certes l'enseignant « s'applique à faire découvrir les œuvres intégrales sous

(4) Les programmes de 1985 parlaient de seulement « quinze œuvres qu'auront à étudier les élèves du collège pendant leur scolarité » (M.E.N., pp. 55).

des angles variés et par des travaux divers » voire à utiliser (et à apprendre à utiliser) des usuels et des ouvrages d'information mais c'est la seule littérature (nationale avant tout) qui bénéficie de cette légitime attention. Tout le reste est littérature.

En fait, une véritable ascèse intellectuelle, presque un exercice spirituel, guident le travail du lecteur : les exigences liées à la lecture méthodique par exemple sont présentées comme « demandant du temps et supposant un travail de longue haleine [...] » d'autant qu'« il est bon au départ de ne pas se hâter, de ne pas étudier dès les premières semaines des questions trop austères ». On étudie d'ailleurs plus qu'on ne lit dans le lycée des I.O., ce que confirme la nature des épreuves anticipées de français au baccalauréat.

Lecteur extensif à l'école et au collège, lecteur intensif au lycée, tels sont les profils qui se dessinent nettement.

Les portraits de lecteurs se précisent et se nuancent quand on analyse la part respective accordée dans les I.O. aux compétences textuelles et aux compétences culturelles.

2. PRATIQUE TEXTUELLE ET/OU PRATIQUE CULTURELLE

La lecture, dans sa description la plus élémentaire, est le résultat d'une interaction entre un texte et un lecteur. La pratique de lecture est donc tout à la fois une pratique qui mobilise des compétences textuelles (ici au sens général de traitement des informations écrites) et engage un certain comportement culturel (au sens anthropologique du terme).

Analysons les I.O. à la lumière de cette problématique élémentaire et essayons de voir dans quelle mesure elles tiennent compte ou non de cette double dimension constitutive d'un comportement de lecteur.

À l'école primaire, pratiques textuelles et pratiques culturelles sont prises en compte dans une articulation souvent explicitée.

Au cycle 3 de l'école primaire, par exemple, le jeune élève doit « accéder à une compréhension fine : bonne connaissance des enchaînements de l'écrit (enchaînements chronologiques, logiques et analogiques, jeu de pronoms, ponctuation qui facilitent l'interprétation du texte), mise en relation des informations prélevées dans le texte, découverte de l'implicite ».

Dans le même temps, on apprendra aussi à ce jeune lecteur à « choisir un livre, un journal, un article dans une BCD, une bibliothèque, une librairie, en fonction du but recherché ».

Tout au long de sa scolarité primaire, l'élève apprend à connaître l'objet-livre (couverture, table des matières, illustrations) et à manipuler les outils de base de la recherche documentaire (lexiques, dictionnaires, fichiers, etc.).

Les sociabilités de lecteurs enfin, et les discours sur les lectures, sont également sollicités : les I.O. suggèrent par exemple de demander aux enfants de « présenter un avis personnel et argumenté sur ce qui a été lu ».

On retrouve compétences textuelles et culturelles dans les nouveaux programmes du collège mais le travail sur le texte semble l'emporter désormais.

La maîtrise des discours est le nouveau maître-mot des programmes : « l'objec-

tif du collège est de faire accéder l'élève à la maîtrise des formes fondamentales de discours » et de l'amener à « lire des textes complets de genres variés ».

Pourtant, les apprentissages culturels concernant le développement du lecteur en situation sont bien présents. Ils apparaissent d'abord, assez sommairement à la vérité, à la rubrique des compétences liées à la recherche documentaire (on favorisera la « pratique courante des ouvrages documentaires, des manuels et des dictionnaires »).

Par contre, le curriculum formel qui concerne la lecture cursive est très riche en matière de médiations culturelles. C'est un fait nouveau et important.

La familiarisation lectorale, plus précisément, est l'objet d'un véritable travail qui à terme permet de former « un lecteur autonome, sensible au plaisir individuel de la lecture ». Pour ce faire, « on apprend à l'élève à utiliser des critères précis qui interviennent dans le choix d'un livre (thème, auteur, genre, titre, nombre de pages, première et quatrième de couverture, illustrations éventuelles) ».

Dans le même esprit, on montre aux collégiens « comment la consultation de la table des matières, la lecture balayage du premier chapitre ou de quelques passages permettent une découverte rapide de l'ouvrage [...], en partenariat avec les documentalistes ou les bibliothécaires ».

Développer des compétences de lecteur c'est aussi savoir « comment lire, c'est-à-dire quand, combien de temps, à quel rythme ? », c'est savoir « après quels passages interrompre sa lecture et comment la reprendre », c'est être capable d'opérer une « relecture ».

Cette lecture cursive peut susciter des « activités d'échange, en classe, sur les livres lus », destinées par exemple à « guider le choix d'un autre lecteur ».

La condamnation quasiment sans appel de la « pratique systématique des fiches de lecture », qui avait tendance parfois à constituer le principal rapport scolaire aux livres, est un indice très fort de la reconnaissance de l'importance des médiations lectorales et du rôle des stratégies concrètes d'appropriation des textes.

En somme, au collège, l'enseignement de la lecture tout en faisant la part belle aux compétences textuelles exclut beaucoup moins souvent qu'autrefois les apprentissages liés à la pratique des livres, même si le glossaire de quatre pages qui clôt les documents d'accompagnement ne retient ni les termes relevant de compétences documentaires précises ni le vocabulaire spécialisé dont tout lecteur a pourtant nécessairement besoin pour être autonome sur les marchés du livre.

Au lycée, culture du livre (au sens où nous l'avons évoqué) et culture du lecteur ont largement disparu des I.O. Ainsi, le mot « livre », le mot « lecteur », le mot « bibliothèque », le mot « librairie », n'apparaissent pratiquement plus.

On trouve, il est vrai, quelque mention rapide des compétences documentaires (recherches documentaires et travail sur documents) à propos des conditions d'exécution des divers types d'exercices donnés aux élèves.

Le maître se doit aussi d'apprendre à sa classe à « mieux se servir des manuels, dictionnaires, grammaires, etc. », « à prendre des notes (en classe, à la bibliothèque, au CDI) », « à constituer des fichiers, à se documenter (où et comment choisir les ouvrages d'information, comment dans ces ouvrages repérer ce qui peut être lu) ».

C'est bien peu, quantitativement et qualitativement.

L'essentiel en effet n'est pas là. En fait, le rapport aux seuls textes s'impose massivement, comme une évidence.

Dés la classe de Seconde, les élèves étudient des textes, lisent des textes, analysent des groupements de textes, pratiquent la lecture méthodique de différents types de textes, questionnent des textes, construisent la signification du texte.

Ce textualisme est encore plus marqué en classe de Première ; il suffit de se reporter aux « principes essentiels de l'enseignement du français » pour ce niveau : « l'étude de la langue se fonde sur l'observation des textes. Inversement, l'observation des faits de langue, notamment par le recours à la grammaire de texte, commande la lecture des textes ».

L'appropriation pratique et symbolique du livre (de ses langages, de ses enjeux, de ses usages) est marginale, mineure, presque aléatoire : « l'étude d'une œuvre intégrale est l'occasion de mettre les élèves [...] au contact de l'objet-livre »...

Tous les apprentissages qui construisent un habitus de lecteur sont de fait ignorés : fréquentation des lieux du livre, insertion dans des sociabilités culturelles et notamment activation des échanges entre pairs, prises de paroles construites sur des lectures personnelles, pratiques du dialogue avec les médiateurs du livre, connaissance du fonctionnement du champ littéraire, par exemple (5).

D'ailleurs ces compétences culturelles du lecteur adolescent ne font jamais l'objet d'une quelconque vérification dans le cadre des épreuves écrites ou orales proposées aux différents bacs.

En résumé,

- à l'école primaire, le travail sur les textes s'accompagne d'une réelle volonté de familiarisation culturelle au monde des livres ;
- au collège, même si les apprentissages culturels sont bien présents dans les nouveaux programmes, les apprentissages textuels dominent malgré tout ;
- au lycée, seule la lecture des textes est objet d'enseignement systématique et contrôlé.

Un dernier trait permet de cerner les représentations que les I.O se font du lecteur idéal : lecteur libéral, selon le modèle anglo-saxon moderne ou lecteur canonique, selon le modèle traditionnel et classique ?

(5) Pour plus de développement, se reporter par exemple à J.-M. Privat, « Le rôle des sociabilités dans le développement du lecteur », *Didactique de la lecture / Regards croisés*, Cl. Garcia-Debanc, M. Grandaty, A. Liva (éds.), P.U. du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées, Toulouse, 1996, pp. 115-126.

3. DU MODÈLE RELATIVISTE AU MODÈLE LÉGITIMISTE

Plusieurs paramètres vont permettre de montrer que l'on passe d'un modèle relativiste (autrement dit culturellement pluraliste et didactiquement appropriatif) à un modèle légitimiste (hiérarchisé et impositif) ; ces différences concernent avant tout la structure du corpus proposé, les valeurs d'usage attribuées à la lecture, la place des médiations lectorales enfin.

Le corpus

À l'école primaire, on lit à partir de « différents supports d'écrits », des écrits documentaires aux textes littéraires, des bandes dessinées aux écrits didactiques, du journal pour enfants aux fiches de fabrication et aux poèmes. Le corpus est donc très ouvert, « gage d'une bonne scolarité ultérieure ».

Il s'agit en effet d'initier, dans une perspective d'apprentissage généralisé, sans hiérarchie de valeur culturelle très fortement affichée (6), « aux formes et aux contenus de la culture écrite qui entoure l'enfant », à l'école et hors l'école.

Au collège, il est toujours question de « lire des textes de toutes sortes », des « textes diversifiés, littéraires ou non », d'un « programme d'auteurs » jusqu'à la lecture de la presse. On vise ainsi à « développer le goût de la lecture », en général.

Mais, d'une part, on note une certaine insistance sur « le goût de lire » qui doit s'entendre comme une mise en éveil de la « sensibilité esthétique » ; d'autre part, les indications de livres recommandés ou les prescriptions explicites d'œuvres porteuses de références culturelles ne concernent que le domaine littéraire dans ses différents genres ou sous-genres. Il est vrai que l'ouverture à la littérature de jeunesse contemporaine est très large, mais, touche légitimiste incontestable, on recommande en la matière des « œuvres de qualité ».

Au lycée, la littérature est érigée en valeur-or, en fétiche culturel qu'une logique de transmission patrimoniale sous-tend : « C'est en classe de Seconde que se joue l'accès décisif à la littérature : le rôle du professeur est à cet égard déterminant ; il a la responsabilité de susciter chez tous les élèves le goût pour les textes littéraires et de leur ménager ainsi les meilleures chances d'une curiosité et d'un intérêt durables pour la littérature ».

Et le texte officiel poursuit : « Il est naturel que la littérature française ait une place de choix. Le professeur s'attache tout particulièrement en seconde à faciliter la rencontre de ses élèves avec les œuvres ou les pages les plus marquantes du XVI^e et du XVII^e siècles. Il leur fait lire également, aux moments qu'il juge opportuns, des œuvres d'autres époques, notamment du XX^e siècle [...] ».

On comprend que dans cette perspective, le maître soit le grand prêtre responsable de l'accès initiatique au culte des œuvres sacrées et consacrées, en d'autres termes que le choix des textes échappe totalement à l'initiative des élèves de lycée (cette pratique est impensée parce que, semble-t-il, littéralement impensable pour le corpus littéraire).

Il est sans doute également très symptomatique de ce dirigisme culturel (« sous la direction et le contrôle du professeur ») que les I.O pour le lycée n'évo-

(6) La pratique de textes littéraires « très simples » est cependant considérée comme « essentielle » (cycle 2).

quent pratiquement jamais de façon explicite l'encouragement à des lectures libres et personnelles.

La légitimité de la littérature est inscrite dans le langage même des I.O. : par définition un texte littéraire est de qualité, intrinsèquement, les autres textes n'étant pas définis par leurs caractéristiques spécifiques mais par rapport à la seule littérature (« textes non littéraires », « textes moins littéraires », « textes non spécifiquement littéraires »), leur choix devant toujours être justifié (les I.O. accordent que l'on puisse s'adonner à « la lecture d'un *bon* texte documentaire », choisir « des textes non littéraires, à condition qu'ils soient *substantiels, bien composés et bien rédigés* ») (c'est nous qui soulignons).

Les valeurs d'usage

À l'école primaire, les enjeux socio-scolaires de la lecture sont posés comme centraux et incontournables : « Le monde de l'écrit est de plus en plus divers et les élèves y sont confrontés très tôt, hors de l'école comme dans la classe. Il convient de les habituer rapidement à discerner ses multiples aspects et fonctions pour mieux les identifier et accéder ainsi à leur compréhension ».

Aussi la lecture est-elle à considérer « à la fois comme une nécessité, un instrument de travail et une source de plaisir ».

Au collège, les valeurs d'usage de la lecture sont diffuses, implicites. Il est bien sûr question du goût et du plaisir de lire des textes différents dans des buts différents mais la légitimité particulière de l'expérience esthétique se démarque déjà des autres enjeux de lecture : « L'étude d'une œuvre intégrale constitue à coup sûr l'expérience de lecture la plus fertile. Elle rend les élèves sensibles à l'unité d'une œuvre, à son intégrité ». En d'autres termes, la neutralisation des fins pratiques de la lecture commence à apparaître dès le collège au profit du jeu désintéressé de la sensibilité esthétique.

Au lycée, c'est le rapport lettré à la littérature légitime qui est manifestement l'idéal visé, même si d'autres objectifs beaucoup plus fonctionnels sont affichés (savoir prendre des notes, savoir se documenter, ou encore se reporter à la « riche matière » littéraire pour « permettre de mieux comprendre les institutions politiques et judiciaires, la vie sociale et économique »).

En fait, l'étude des textes est avant tout celle des textes littéraires : « l'activité de lecture ne prend tout son sens que devant des œuvres intégrales ».

Cette lecture a pour ambition de « donner à chacun les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité ». En effet, « les exigences d'une lecture méthodique ne doivent pas faire oublier que la rencontre avec les textes littéraires a pour fin d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l'élève non seulement une réflexion personnelle mais l'envie même d'écrire ».

La lecture la plus valorisée est donc celle qui est la plus distinctive, lecture solitaire, lecture méditative, lecture créatrice. Cet intérêt désintéressé, ce rapport libéré et artiste à la littérature est confirmé par les liens qu'il convient d'établir avec les beaux-arts : « La formation littéraire s'enrichit par une certaine connaissance de l'histoire des arts plastiques et de la musique. L'étude des œuvres artistiques, faite en liaison avec celle des œuvres littéraires, est utile si l'on veut comprendre l'esprit d'une époque (par exemple, la Renaissance) ou définir les critères d'une esthétique (par exemple, le Baroque) ».

Deux remarques pour conclure sur ce point :

1.– Quel que soit le niveau dans le cursus, les I.O ne font jamais mention explicite d'un des problèmes majeurs de la didactique de la lecture, à savoir la présence dans la classe de représentations différenciées voire contradictoires quant aux enjeux des livres et dans le hors classe l'existence de pratiques en rupture ou en décalage par rapport au(x) modèle(s) scolaire(s) prescrit(s).

2.– Les interactions entre la lecture et l'écriture sont considérées comme « essentielles » à l'école élémentaire ; au collège, « l'élève rédacteur est simultanément lecteur d'autres textes ; il y puise des contenus, des formes et des stratégies, il imite et transforme ».

Les I.O. pour le lycée sont par contre muettes sur les valeurs didactiques de l'articulation forte, fonctionnelle et fertile sans doute du lire et de l'écrire.

Les médiations lectorales

Le légitimisme en matière de culture consiste aussi et enfin à postuler que le charisme de l'œuvre suffit pour décider d'une pratique, à condition de savoir lire ; dans cette hypothèse une compétence de lecteur est une compétence technique pour une part, pour une autre part un tête-à-texte privé et privilégié, plus ou moins élitiste sans doute.

Ainsi, le lecteur lycéen (puisque c'est essentiellement de lui qu'il s'agit dans ce cas de figure) est appelé à se construire, indépendamment des conditions concrètes de la pratique et des interactions sociales et symboliques qui pourtant contribuent à construire la pratique et à renforcer la croyance en la valeur de cette pratique (7).

On a vu, dans notre deuxième partie, que ces apprentissages culturels, nécessaires si l'on ne veut pas universaliser une pratique sans en même temps universaliser les conditions d'appropriation pratique et symbolique de cette pratique (8), sont souvent présents dans les I.O de l'école primaire et dans les programmes du nouveau collège, marginalisés dans les Instructions pour les lycées.

Deux observations de didactique s'imposent à propos de la conception trop souvent légitimiste par excès d'abstraction des médiations lectorales, par défaut de micro-contextualisations des gestes de lecture.

Première observation

Le légitimisme didactique consiste bien souvent à confondre modèle dominant d'une pratique culturelle et pratique culturelle réelle, même chez les dominants.

Ainsi, dans sa représentation historiquement et sociologiquement dominante (représentation picturale, mythologie littéraire, disposition matérielle des bibliothèques publiques ou privées, horizon imaginaire des discours professionnels sur la lecture, etc.), le lecteur idéal, idéalisé en fait, est un lecteur solitaire. C'est faire abstraction de toute la dimension sociale de la lecture. Pourtant, les ethnolo-

(7) Pour un exemple de prise en compte de cette problématique culturelle dans le cadre d'un établissement scolaire, voir par exemple J.-M. Privat et M.-C. Vinson, « Les intermédiaires de lecture », « L'innovation pédagogique », *Pratiques*, n°63, septembre 1989, pp. 63-101.

(8) Voir sur ce point P. Bourdieu, « La genèse historique de l'esthétique pure », *Les Règles de l'art*, Ed. du Seuil, Paris, 1992, pp. 393-430.

gues et les historiens de la culture l'ont bien démontré, la lecture est le lieu où le lien du solitaire et du solidaire, du personnel et du partagé, du privé et du public (9).

Or, plus on avance dans le cursus, moins les interactions entre pairs sont sollicitées ou encouragées comme si le législateur confondait le personnel et l'intime, comme s'il méconnaissait les logiques de l'individuation, c'est-à-dire la réalité du processus de socialisation culturelle qui se construit toujours dans le dialogisme interdiscursif permanent du « je » et du « tu » (10).

Bref, le marché de la parole sur le livre est trop souvent monopolisé par le maître au détriment du citoyen-lecteur.

Cette situation pédagogique est d'autant plus regrettable que la culture juvénile contemporaine « fonctionne », pourrait-on dire, au groupe, à l'échange, au réseau, à la socialité amicale (11).

Deuxième observation

Le légitimisme didactique consiste aussi à valoriser et à enseigner les macro-compétences de lecture tenues pour seules nobles (lecture cursive, lecture documentaire, lecture analytique) et à ignorer généralement les micro-opérations de lecture qui construisent une sorte d'habitus textuel : noter une référence bibliographique, noter une citation, annoter son texte (remarques personnelles, appréciations, jugements, etc.), archiver sur une feuille libre une série de remarques faites au fil de sa lecture, réécrire, reformuler un passage dans un langage personnel pour s'assurer de sa propre compréhension, paraphraser, relier graphiquement, matériellement des passages éloignés les uns des autres, faire des renvois internes, souligner et surligner (avec un code sémiotique personnel), rapprocher des passages internes et/ou externes au texte lu par inscription plus ou moins développée, insérer des marques concrètes de repères des passages clés à tenir en mémoire ou à relire, apprendre à re-lire, à arrêter et à reprendre sa lecture, co-lire (lire à d'autres à plusieurs voix, à partager la tâche de lecture entre plusieurs lecteurs, lire plusieurs livres en même temps, s'autoriser à régresser dans ses lectures, à lire en murmurant, en subvocalisant les textes difficiles, etc.)

Scolariser, didactiser ces micro-apprentissages pragmatiques, ces opérations scripturales et lectorales de bas niveau, ces gestes artisanaux, ces techniques élémentaires et concrètes d'appropriation de ses lectures (mises en œuvre en fait par tout professionnel de la lecture) auraient l'immense avantage de diminuer l'insécurité linguistique et culturelle de tout jeune lecteur, de la maternelle... à l'université.

Je rappelle simplement pour mémoire que les textes électroniques vont activer encore plus et plus systématiquement cette économie pratique de la lecture, ces

(9) M. Poulain, « La lecture, lieu du familier et de l'inconnu, du solitaire et du partagé », *Lectures et médiations culturelles*, J.-M. Privat et Y. Reuter (éds.), Actes du colloque de Villeurbanne, P.U.L., 1991, pp. 127-136.

(10) Pour des situations d'apprentissage dont la littérature est l'enjeu, voir M. Burgos et J.-M. Privat, « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ? », *Lire en France aujourd'hui*, sous la direction de M. Poulain, Ed. du Cercle de la Librairie, 1993, pp. 163-181 ou M. Burgos, « Débats de lecture », *Argos*, Espaces de lecture / Espaces de paroles, avril 1994, n°12, CRDP de l'Académie de Créteil, pp. 63-66.

(11) Voir par exemple F. de Singly, « Les jeunes et la lecture », M.E.N., *Les dossiers Education & Formations*, 24, janvier 93, pp. 126-136. L'auteur attire notre attention sur les enjeux et les effets sociaux des interactions orales, notamment entre pairs : « La circulation de la parole autour du livre est une des médiations par lesquelles les ressources culturelles héritées se transforment en une forte activité de lecture. Les autres jeunes moins favorisés, engagés néanmoins dans la lecture, le font mais à un niveau plus modeste ».

stratégies d'appropriation en multipliant les possibilités d'intervention du lecteur dans le texte (12).

En résumé, trois configurations se dessinent assez clairement.

L'école primaire opte pour un modèle ouvert, compréhensif, libéral (lectures extensives, pratiques des textes et pratique des livres, relativisme culturel).

Le lycée est au contraire sur un modèle tendanciellemeent fermé, polarisé, autoritaire (lectures intensives, textualisme prononcé, légitimisme marqué).

Le collège semble lui, se trouver aujourd'hui dans une situation intermédiaire (modèle nettement extensif, mais apprentissages à dominante formelle, à dominante culturelle, pluralisme relatif).

Nous concluons par quelques considérations générales, plus évaluatives et plus prospectives aussi peut-être.

La réalité actuelle des I.O., de la maternelle au lycée, conduit à se demander pourquoi il n'existe pas une plus grande continuité des programmes, sur plusieurs points :

– d'abord, de façon très générale, dans la prise en compte des savoirs savants disponibles dans le champ scientifique ou didactique ; les récents documents d'accompagnement pour le cycle central du collège sont de ce point de vue encourageants car ils sont, eux, en lien assez direct avec la recherche ;
– on observe ensuite une cassure nette en matière de programmation des apprentissages culturels avec les I.O. pour le lycée.

Cette situation est peu tenable. En effet, d'une part, même si l'on s'en tient à la seule situation scolaire de lecture, comme l'a démontré R. Chartier, « il n'est pas de sens d'une œuvre hors les formes variables qui la proposent au déchiffrement » (13) ; d'autre part parce que la baisse prononcée des pratiques libres de lecture chez les jeunes – hors prescriptions et enjeux strictement scolaires – signifie entre autres que ces lecteurs ne transforment pas un savoir-faire scolaire en réelle disposition culturelle.

De façon plus structurelle enfin, le collège des nouveaux programmes semble partagé de plus en plus entre un enseignement de masse (le collège comme fin de la scolarité obligatoire, d'où des apprentissages polycentrés) et un enseignement secondaire (le collège comme palier d'accès au lycée, d'où un enseignement monocentré), les I.O. pour les lycées (nous) apparaissant comme singulièrement « scolastiques », ou pour parler un langage moins bourdieusien (14), singulièrement académiques.

Or, l'académisme n'est pas, jusqu'à preuve du contraire, une garantie de démocratisation d'accès à la culture de l'écrit ni un gage d'apprentissage réel, tout simplement.

(12) Pour un rapide développement historique sur cette « troisième révolution » qui concerne les pratiques de lecture, voir G. Cavallo et R. Chartier, *op.cit.*, pp. 35-37.

(13) R. Chartier, « De la fête de cour au public citoyen », *Culture écrite et société*, pp. 155-204, Paris, A. Michel, 1996 ou R. Chartier, « Histoire et littérature », *Au bord de la falaise*, Paris, A. Michel, 1998, pp. 269-287.

(14) P. Bourdieu, « Le point de vue scolastique », *Raisons pratiques*, Ed. du Seuil, Paris, 1994, pp. 219-236 ou, plus difficile, P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Ed. du Seuil, Paris, 1997, pp. 19-109.