



HAL
open science

Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson

► **To cite this version:**

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson. Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée. Pratiques: linguistique, littérature, didactique, 2000, 107, pp.205-219. 10.3406/prati.2000.1901 . hal-03180253

HAL Id: hal-03180253

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03180253>

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.

Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson

Résumé

Un comportement de lecteur présuppose et développe des relations dialectiques entre socialisation culturelle et apprentissages textuels. La dynamique de la socialisation culturelle se traduit par des stratégies de médiations qui touchent entre autres aux modalités de lecture (ordinaires / savantes...) et aux sociabilités de lecteurs (pratiques des lieux et agents du livre, débats littéraires...). Complémentairement, le développement de compétences « artisanales » de lecture apparaît comme lié à des apprentissages aussi nécessaires qu'ordinairement « invisibles » (apprendre à relire un texte, à lire plusieurs documents en même temps, à interrompre puis reprendre sa lecture, à annoter son parcours de lecteur ou de cyberlecteur...).

Citer ce document / Cite this document :

Privat Jean-Marie, Vinson Marie-Christine. Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°107-108, 2000. pp. 205-219;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2000.1901>

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_107_1_1901

Fichier pdf généré le 13/07/2018

MÉDIATIONS CULTURELLES ET MÉDIATIONS TEXTUELLES AU LYCÉE

Jean-Marie PRIVAT et Marie-Christine VINSON,
Université de Metz et IUFM de Lorraine

« Puisqu'on sacrifiait la journée, et qu'on était habillé, autant valait-il visiter quelque chose pour son instruction. Tout le monde approuva [...] et l'on partit vers le musée. C'était grand, on pouvait se perdre [...] et quand la noce se fut engagée dans le musée assyrien, elle eut un petit frisson. Fichtre ! il ne faisait pas chaud ; la salle aurait fait une fameuse cave. Et, lentement, les couples avançaient, le menton levé, les paupières battantes, entre les colosses de pierre, les dieux de marbre noir dans leur raideur hiératique, les bêtes monstrueuses, moitié chattes et moitié femmes [...]. Ils trouvaient ça très vilain. On travaillait joliment mieux la pierre aujourd'hui. Une inscription en caractères phéniciens les stupéfia. Ce n'était pas possible, personne n'avait jamais lu ce grimoire [...].

La nudité sévère de l'escalier les rendit graves [...]. Ce fut avec respect, marchant le plus doucement possible, qu'ils entrèrent dans la galerie française. Alors, sans s'arrêter, les yeux emplis de l'or des cadres, ils suivirent l'enfilade des petits salons, regardant passer les images, trop nombreuses pour être bien vues. Il aurait fallu une heure devant chacune, si l'on avait voulu comprendre. Que de tableaux, sacrédié ! ça ne finissait pas. Il devait y en avoir pour de l'argent. Puis, au bout, M. Madinier les arrêta brusquement devant le *Radeau de la Méduse* ; et il leur expliqua le sujet. Tous, saisis, immobiles, se tassaient. Quand on se remit à marcher, Boche résuma le sentiment général : c'était tapé [...].

Il n'y avait là que des chefs-d'œuvre, murmurait-il à demi-voix, comme dans une église. On fit le tour du salon. Gervaise demanda le sujet des *Noces de Cana* ; c'était bête de ne pas écrire les sujets sur les cadres. Coupeau s'arrêta devant la Joconde, à laquelle il trouva une ressemblance avec une de ses tantes [...].

Puis, la noce se lança dans la longue galerie où sont les écoles italiennes et flamandes [...], une débandade de gens et de choses dont le violent tapage de couleurs commençait à leur causer un gros mal de tête [...]. Des siècles d'art passaient devant leur ignorance ahurie [...]. Mais ce qui les intéressait le plus, c'étaient encore les copistes, avec leurs chevalets installés parmi le monde, peignant sans gêne [...]. Peu à peu, pourtant, le bruit avait dû se répandre qu'une noce visitait le Louvre ; des peintres accouraient, la bouche fendue d'un rire ; des curieux s'asseyaient à l'avance sur des banquettes, pour assister commodément au défilé ; tandis que les gardiens, les lèvres pincées, retenaient des mots d'esprit. Et la noce, déjà lasse, perdant de son respect, traînait ses souliers à clous, tapait ses talons sur les parquets sonores, avec le piétinement d'un troupeau débandé, lâché au milieu de la propreté nue et re-

cueillie de salles [...]. La noce retourna sur ses pas, traversa de nouveau le salon carré et la galerie d'Apollon [...]. M. Madinier, perdant la tête, ne voulant point avouer qu'il était perdu, enfila un escalier, fit monter un étage à la noce [...].

“On ferme ! on ferme !” crièrent les voix puissantes des gardiens.

Et elle faillit se laisser enfermer [...]. Puis, dans la cour du Louvre, lorsqu'elle eut repris ses parapluies au vestiaire, elle respira. M. Madinier retrouvait son aplomb [...]. Toute la société, d'ailleurs, affectait d'être contente d'avoir vu ça » (1).

*

La lecture de cette page de *L'Assommoir* renvoie (brutalement) à une triple problématique en matière d'appropriation culturelle en général :

1.– Qu'est-ce qu'un rapport ordinaire, au sens de non expert, non professionnel, non initié, non cultivé, usuel et habituel, commun et commode à l'objet culturel ? Qu'est-ce que connaître et reconnaître la culture de l'autre qui n'est bien souvent qu'une culture partiellement autre ? Si cette culture existe et si elle est comme ici de l'ordre de la reconnaissance et de la réassurance familière, d'un habitus quotidien pourrait-on dire, comme la prendre en compte dans des situations d'apprentissage savant et formalisé, sans violence symbolique destructrice comme sans démagogie culturelle ?

2.– Qu'est-ce en second lieu (ce qui n'est pas contradictoire mais souvent de fait complémentaire) que l'ignorance et l'éloignement culturels, le fait d'être démuné ou peu armé culturellement ? Comment, dans ces conditions, travailler à réduire la distance culturelle, au-delà des connivences tacites ou des discours de célébration fondés sur le seul charisme de l'œuvre ; autrement dit quels codes d'accès touchant aux lieux, aux documents, aux outils de travail, aux rites culturels, aux discours critiques ? La notion de code d'accès ne doit cependant pas laisser croire que la formation pourrait se réduire à la divulgation d'une série d'informations, aussi techniques ou scientifiques soient-elles et progressivement distillées. Le code est culturel, c'est-à-dire est un codage de la « culture du livre » (au sens presque anthropologique du terme) que le lecteur doit s'incorporer et actualiser dans tout un système d'aptitudes et d'attitudes qui lui donnent forme(s) et sens.

3.– Quel est enfin le travail que le médiateur a à faire sur lui-même pour être un médiateur culturel et ne pas s'abandonner comme Zola à l'ethno-centrisme culturel et aux discours misérabilistes qui l'accompagnent nécessairement ? Ce n'est pas le problème de la morale civique qui se pose ici mais celui de l'efficacité de l'action éducative, c'est-à-dire de la logique professionnelle du médiateur et de la gratification scolaire et/ou culturelle de l'enseigné.

En matière de pratiques de lecture notre hypothèse générale peut se formuler ainsi : un comportement de lecteur présuppose et développe des relations dialectiques entre socialisation culturelle et apprentissages textuels. Loin de tout textualisme (le fétichisme du seul travail sur le texte) ou de tout « livrisme » (la magie des seules mises en situations sociales du livre).

(1) E. Zola, *L'Assommoir*, chapitre III.

1. LECTURE ET SOCIALIZATION CULTURELLE

Pour éviter les affronts et les affrontements symboliques liés aux situations d'hétérogénéité ou de distance culturelle, il convient, semble-t-il, de développer des démarches de familiarisation culturelle.

Dans les disciplines littéraires en particulier, la « qualité » des contenus d'enseignement a longtemps pu faire obstacle à l'idée qu'une didactique culturelle est à mettre en place. Cette illusion « légitimiste » s'énonce ainsi : le salut culturel est « dans la lecture des grandes œuvres, en elles-mêmes et pour elles-mêmes. C'est de là que tout découle, à commencer par l'intérêt que les élèves portent à la lecture ». « La rencontre avec la littérature » n'est donc pas pensée comme problématique puisque par son charisme même l'œuvre doit rencontrer « le potentiel de réception d'un esprit libre » (2). Cette conception charismatique de la littérature et cette conception magique de son appropriation ne correspondent ni à l'expérience habituelle des enseignants ni aux travaux des sociologues et des ethnologues de la culture et de la lecture.

Les travaux pionniers de Pierre Bourdieu et d'Alain Darbel sur « les conditions sociales de la pratique culturelle cultivée » et sur « les lois de la diffusion culturelle » (3) posaient déjà quelques jalons essentiels pour envisager le problème dans des termes profondément différents (style de l'offre, arbitraire culturel, capital culturel). Viendront s'ajouter plus tard d'autres études ou travaux fondamentaux non moins utiles pour penser didactiquement les conditions d'une pratique active et gratifiante des livres.

P. Bourdieu, avec les concepts de violence symbolique, d'habitus ou de champ de la production par exemple, les travaux de F. Furet et J. Ozouf (4) sur l'histoire de la culture et de la scolarisation (et le concept central d'acculturation), les recherches de R. Chartier (5) et de M. de Certeau (6) sur les appropriations différenciées des objets culturels, les « sommes » enfin que constituent l'*Histoire de l'Édition française* (7) et, plus récemment l'*Histoire des bibliothèques françaises* (8) aident aussi à comprendre ce qui se joue dans les mutations culturelles, institutionnelles ou non, qui modèlent au fil des siècles le corpus des œuvres, les régimes de lecture, les pratiques du livre et les usages des lecteurs.

Mais c'est sans doute le déplacement des problématiques sur le lecteur qui a permis de progresser le plus sensiblement et de façon décisive peut-être, du moins en termes d'enseignement. Le paradigme didactique s'est en effet recentré fortement sur l'apprenant, ses stratégies cognitives et linguistiques de traitement de l'information mais aussi ses propensions culturelles de pratiques des écrits, en situation.

Il y a donc depuis une dizaine d'années convergence entre didacticiens de la lecture et ethnologues de la culture : la recherche savante est passée d'un intérêt érudit voire bibliophilique pour les livres à une investigation sociologique et quantitative sur le partage inégal des biens et des pratiques culturelles pour finalement

(2) H. Mitterrand, « Les obsédés de l'objectif. L'enseignement du français en question », *Le Débat*, 71, septembre-octobre 1992, pp. 164-172.

(3) P. Bourdieu et A. Darbel, *L'Amour de l'art*, Paris, éd. de Minuit, 1969.

(4) F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à J. Ferry*, Paris, Minuit, 1977, 2 tomes.

(5) R. Chartier, ed., *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985. Rééd. dans la Petite Bibliothèque Payot, 1993 et du même *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV^e-XVIII^es.)*, Paris, A. Michel, 1996.

(6) M. de Certeau, « Lire : un braconnage », *L'Invention du quotidien*, Arts de faire, 1, chap. XII, Paris, U.G.E., coll. 10/18, 1980, pp. 289-290.

(7) Chartier R., Martin H.J., eds, *Histoire de l'édition française*, vol. IV, Paris, Promodis, 1986. Rééd. Fayard, Cercle de la Librairie, 1991.

(8) Poulain M., ed., *Histoire des bibliothèques françaises*, vol. IV, 1914-1919, Paris, Promodis, Ed. du Cercle de la Librairie, 1992.

privilegier une approche désormais attentive aux lectorats, aux interactions entre d'une part l'offre structurée de lecture, d'autre part les sociabilités « liseuses » et les braconnages plus ou moins buissonniers des lecteurs. C'est sans aucun doute le *Service des Etudes et recherche* de la Bibliothèque Publique d'Information du Centre Georges Pompidou qui a publié le plus grand nombre de travaux de qualité sur le sujet (9). Les principales conséquences éducatives directes de ces études peuvent se résumer en trois points :

1.– Les compétences culturelles, quand bien même leurs modes d'acquisition familiale demeurent pour partie implicites et inconscients, peuvent et doivent (dans une perspective démocratique) faire l'objet d'apprentissages plus explicites et plus méthodiques (10).

2.– Les comportements culturels sont le produit d'une « croyance » qui est à la fois cause et conséquence de cette pratique ; en fait cette croyance, par exemple dans l'importance ou l'intérêt des fictions littéraires, « est la condition, presque toujours inaperçue, du plaisir esthétique [...] » (11).

3.– Les acteurs culturels ne sont pas l'objet de déterminations sociales ou culturelles mécaniques : ils possèdent une subculture qui les prédispose ou non aux gestes et aux valeurs de la culture cultivée mais qui a de toute façon sa logique spécifique et personnelle.

Cette dynamique de la socialisation culturelle se traduit en termes didactiques par des stratégies de médiations qui touchent entre autres aux modalités de lecture et aux sociabilités de lecteurs.

C'est autour de ces deux pôles, sans prétendre cependant couvrir l'ensemble des domaines cités (qui eux-mêmes ne recouvrent pas tout le champ des activités de médiations ou de re-médiations culturelles), que nous situerons nos propos(-itions).

Les modalités de lecture

S'il n'existe pas de lecture pré-culturelle, hors de tout modèle, il faut sans doute veiller à ne pas détruire certaines manières de lire et certains enjeux de lecture sous peine de transformer en résistance agressive ou en abandon honteux ce qui n'était au départ qu'éloignement culturel ou acculturation précaire. Il est à craindre avec le sociologue qu'un des effets du contact moyen avec la littérature savante ne soit de « détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on a assez fréquentée pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire » (12).

Pour éviter ces effets destructeurs et construire au contraire un rapport à la fois plus assuré et plus critique, mais aussi plus gratifiant et plus créatif à la littérature, trois actions complémentaires sont à mener, semble-t-il : initier au fonctionnement du champ littéraire, apprendre à mieux lire et développer l'intérêt à la lecture par l'écriture, multiplier enfin les occasions où puissent se manifester des formes juvéniles et diverses de sociabilités littéraires.

(9) Citons quelques titres qui traduisent bien les préoccupations des chercheurs : J.-F. Barbier-Bouvet et M. Poulain, *Publics à l'œuvre* (1986), M. Peroni, *Histoires de lire : lecture et parcours bibliographique* (1988), E. Véron, *Espaces du livre : perception et usages du classement et de la classification en bibliothèque* (1989), M. Burgos, Ch. Evans, E. Buch, *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs* (1996), Cl. Poissenot, *Les Adolescents et la bibliothèque* (1997).

(10) P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°30, 1979.

(11) P. Bourdieu, *Les Règles de l'art*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 455.

(12) P. Bourdieu, « La lecture : une pratique culturelle », entretien avec R. Chartier, *Pratiques de lecture*, Marseille, Rivages, 1985, pp. 227-228.

Inspirés des travaux savants des historiens et des sociologues de la culture, l'initiation des élèves aux règles institutionnelles qui régissent la production et la circulation des biens culturels (statuts des écrivains, logique marchande et logique symbolique, histoire du champ) commence à se faire une petite place (13). Les manuels, particulièrement ceux destinés aux lycéens, abordent ce point, parfois. Cependant, il convient sans doute de se démarquer de ces pratiques habituelles sur deux points.

Organiser des repérages dans le champ de la production des écrits (sur l'objectif, le système éditorial, les codes de l'offre en librairies, les publicités et les prix littéraires), aussi utiles et subtils soient-ils, sans compléter ces apprentissages par une connaissance du champ de la « consommation » culturelle et donc d'une reconnaissance des divers lectorats coexistants paraît dommageable. C'est d'abord s'abandonner à la prétention pédagogique, paresseuse et illusoire, d'une conformisation systématique des lecteurs par leurs lectures. En fait, derrière cette improbable orthodoxie culturelle se cache souvent « l'activité silencieuse, transgressive, ironique ou poétique, des lecteurs qui conservent leur quant-à-soi dans le privé et à l'insu des maîtres » (14). C'est ensuite ignorer (et bientôt probablement mépriser ou en tout cas se méprendre sur) des modalités d'appropriation littéraire (mais pas seulement) qui ont leur force parce qu'elles ont leur logique. C'est enfin ne pas faire fond sur ces dénivellations culturelles non seulement pour la richesse des comparaisons et des confrontations qu'elles autorisent mais surtout pour aider chaque lecteur lycéen à avoir un regard réflexif sur sa propre dynamique de lecture, ses vertus et ses limites.

Le deuxième point qui paraît insuffisamment pris en compte par la didactique de la lecture et qui est très fortement corrélé au premier c'est l'idée que les processus d'accommodation culturelle (ou pourrait dire aussi d'accommodement) sont longs, demandent du temps et sollicitent la participation active du sujet.

Prenons, pour exemple, les représentations que les jeunes lecteurs se font souvent des écrivains, de leur métier, de leur situation, de leur carrière. Informer sur les conditions réelles de la pratique d'écriture, informer pour démystifier (c'est le mot convenu) est fréquemment présenté comme à la fois nécessaire et suffisant. On peut s'interroger sur l'efficacité de ce brutal positivisme pédagogique. En effet, c'est précisément la teneur mythique (romantique) de cette représentation qui la rend particulièrement *enchantée* et donc très difficilement modifiable. De plus, détruire une illusion par un simple discours de dévoilement c'est souvent prendre le risque de détruire la « croyance » nécessaire à une pratique. Comme le signalait Paul Valéry à propos d'autres discours d'objectivation : « Une littérature dont on aperçoit le système est perdue ».

Les postures ou les attentes de lecture des œuvres littéraires pourraient constituer un second exemple. Les sociologues de la lecture ont bien montré comment et pourquoi les jeunes lecteurs (tout comme le lectorat ordinaire) privilégiaient un rapport « crédule » aux romans en confondant, souvent délibérément – le temps de leur lecture – fiction et réalité, personnage de papier et personne vivante, effet de réel et réel. Or, la lecture légitime se définit par le refus de cette confusion, par une mise à distance savante et critique de la lecture naïve, lecture à visée éthico-pratique (c'est-à-dire, comme la noce au Louvre, qui engage des catégories de perception et d'appréciation commune avec les valeurs et les enjeux de l'expérience personnelle habituelle : beau / laid, vrai / faux, sympathique / antipathique, utile / inutile, ressemblant / différent, quantifiable / non mesurable, doxal / para-

(13) D. Dupont, Y. Reuter, J.-M. Rosier, *Manuel d'histoire littéraire*, I, Paris-Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1988.

(14) M. de Certeau, *op.cit.*

doxal, monologique / polyphonique, etc.). L'attention à la manière (et non à la matière), aux modes de représentation (et non au contenu représenté), aux formes (et non aux fonctions), au style et aux influences esthétiques ou culturelles (et non à l'histoire), etc. se fonde sur une conquête de tous les instants : « résister à la séduction des fictions » (15). Il s'agissait donc jusqu'ici, dans les modalités dominantes de l'institution lycéenne des lecteurs, de s'approprier les textes littéraires selon des critères spécifiques, esthétique-théoriques (16).

On doute fort cependant que cette « ascèse » – la renonciation à l'intérêt *a priori* essentiel de l'intrigue – résiste longtemps aux « pièges » d'un récit efficace, même chez un lecteur expert... Les lecteurs les plus diplômés aiment (aussi), comme les autres, « plonger dans les situations, s'identifier aux personnages, les aimer ou les détester, imaginer ce qu'ils feraient eux-mêmes [...] » (17).

On voit combien tout dogmatisme en la matière est lourd de difficultés. Pour dépasser l'abandon relativiste qui consisterait à ne pas intervenir sur les conceptions de l'écriture ou les modes de lecture spontanés ou familiers des sujets en cours d'apprentissage comme pour éviter les impasses du légitimisme culturel qui s'arrogerait le droit d'imposer à tous un style de lecture arbitraire dont les exigences risquent de détourner de la lecture le plus grand nombre, une double stratégie s'impose.

Cette stratégie consiste à « didactiser l'offre » et à « accompagner le plus loin possible dans leur culture » (18) les apprenants. Cette stratégie essaie ainsi de tenir compte à la fois des effets d'une réelle distance culturelle (la domination) et des effets d'une certaine spécificité culturelle (la différence).

La première option consiste à ne pas vouloir généraliser une pratique littéraire sans universaliser dans le même moment les conditions d'accès à cette pratique. Ce travail de familiarisation culturelle conduit donc à expliciter les conditions de l'offre culturelle pour construire cette relation de complicité et de connivence qui lie tout homme cultivé au jeu culturel : codes d'accès aux lieux du livre, pactes paratextuels et génériques, technologie du travail intellectuel, maîtrise des métalangages textuels et culturels. Mais ce travail est à conduire dans le cadre d'un projet (19) qui préserve chez l'élève les possibilités d'interactions expérientielles en évitant autant que faire se peut tout forçage culturel.

La deuxième option repose sur l'idée que les chemins qui mènent à la lecture cultivée sont multiples, même si une censure culturelle habite chacun de nous : « Qui n'a pensé, un jour ou l'autre, que ce serait déjà une victoire pour les « vraies » lectures (mêmes virtuelles) si l'on pouvait tarir la lecture (pourtant actuelle) de la para- ou de l'infra-littérature ? » (20).

La littérature la plus lue est la littérature la moins enseignée, la moins présente en bibliothèque scolaire et publique, et la plus dévalorisée. Ce fait objectif, lié au fonctionnement du champ littéraire et à ses instances de consécration et de célébration, suffit à indiquer combien est nécessaire une réflexion sur le corpus des œuvres proposées. Sauf à se résigner à exclure des lecteurs par le seul jeu, bru-

(15) Sur les usages sociaux des fictions, voir par exemple, N. Robine, *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation française, 1984, pp. 156-159 notamment et Cl. Lafarge, *La valeur littéraire*, Paris, Fayard, 1983, pp. 209-281.

(16) On pourra se reporter, pour une analyse théorico-didactique plus complète, à J.-M. Privat, « L'institution des lecteurs », *Pratiques de lecteurs*, *Pratiques*, n°80, décembre 1993, pp. 7-34.

(17) B. Lahire, « De l'expérience littéraire », *L'Homme pluriel*, Paris, Essais et Recherches, Nathan, 1998, pp. 107-118.

(18) J. Cl. Passeron, « Quelques éléments pour contribuer à la réflexion », *Actes du Colloque Lecture et bibliothèques publiques*, Hénin-Beaumont, Lille, O.R.C., 1982.

(19) Pour un exemple aisément transférable au lycée, D. Lelièvre-Portalier, M.-C. Vinson, « La bouquinerie au collège : un nouveau marché de lectures », *Pratiques de lecteurs*, *Pratiques*, n°80, décembre 1993, pp. 35-55.

(20) *Id.*, *Le Raisonnement sociologique*, Essais & Recherches, Paris, Nathan, 1991.

tal, des exclusives (et donc des exclusions) culturelles, la réflexion didactique conduit à ouvrir l'éventail des lectures possibles.

Si l'on tient compte, non pas tant des dispositions des élèves que du travail que l'on pourra mener avec des œuvres de difficultés variées et d'ambition culturelle inégale, alors le choix des textes se pose en termes différents. Il se pose en termes d'apprentissage : on compare des fonctionnements textuels, on construit la hiérarchie des valeurs dans le champ littéraire, on approche des codes culturels plus ou moins euphémisés, on identifie des pactes de lecture (et donc des lecto-rats) parfois opposés.

Dans cette perspective, il convient de s'appuyer sur les compétences déjà constituées chez les élèves et sur leurs appétences affirmées ou présumées pour varier les types de livre, les lieux de lecture, les interactions sociales qui structurent des attitudes de lecteurs, les manières de lire enfin.

Nous n'insisterons pas ici sur l'utilité d'un travail sur la paralittérature puisque la démonstration de son intérêt didactique a déjà été faite par d'autres (21). Bornons-nous à rappeler le quadruple enjeu : ne pas stigmatiser des lecteurs en stigmatisant systématiquement des lectures (par l'oubli ou le mépris) ; placer les élèves en situation d'appréhender plus complètement le fonctionnement du marché littéraire ; travailler les automatismes de lecture de grandes masses discursives et la reconnaissance des procédés d'écriture sur des œuvres sémiotiquement moins complexes et plus stéréotypées, dont la « fabrique » est plus visible, et en ce sens « pédagogique » ; ne pas briser par excès de légitimisme une éventuelle passion de lire naissante ou balbutiante peu regardante sur sa matière. Autrement dit, avant d'inciter à la lecture cultivée, il est bien souvent nécessaire de prendre en compte l'encouragement à lire, tout simplement. D'où (sans doute) l'accent mis dans le nouveau programme sur la lecture cursive comme « forme libre, directe, courante de la lecture [...] » qui n'amène pas à « analyser le détail du texte ni à en mémoriser les contenus [...] » (22).

Les observations des sociologues montrent d'autre part que l'espace dans lequel se formule une proposition de lecture est déjà une proposition de sens (23). « Par leurs aménagements, par l'attitude de leurs personnels comme par le symbolisme de leurs mobiliers, par l'allure des gens que l'on y croise, de ceux que l'on y reconnaît ou de ceux que l'on éviterait ailleurs, par toutes les interactions sociales qu'ils encouragent ou qu'ils dissuadent [...] » les espaces de lecture mettent « inégalement à l'aise ou en état de malaise » (24). C'est cette raison qui doit inciter à encourager les lecteurs adolescents à fréquenter des lieux diversifiés d'offre du livre et à les « accompagner » dans leurs cheminements. Dans cette perspective, « s'entretenir de leurs lectures » est un exercice professionnel que ce médiateur privilégié du livre qu'est le professeur de français peut conduire de temps à autre ; il se facilite ainsi un accès réel et direct aux dynamiques lectorales de son public (genres et thèmes prisés, manières de lire, pratiques des bibliothèques et des librairies, sociabilités liseuses fréquentées, système de goût en matière de lecture, évolutions éventuelles des rapports à la lecture scolaire, propositions d'activités en classe, etc.) et aide ce faisant ses élèves à se connaître et reconnaî-

(21) Voir notamment « Les paralittératures », *Pratiques*, n°50, juin 1986.

(22) Français, classe de seconde, nouveau programme applicable à compter de l'année scolaire 2000-2001, B.O., n°6, 12 août 1999, hors-série.

(23) Voir notamment, outre les ouvrages déjà cités dans le corps du texte de J.F. Barbier-Bouvet-M. Poulain et d'E. Véron-M. Levasseur, les travaux d'E. Véron *Ethnographie de l'exposition, l'espace, le corps, le sens*, Paris, B.P.I., Etudes et recherche, Centre G. Pompidou, 1989 et ceux de M. Grumbach et J.-Cl. Passeron *L'Œil à la page : enquête sur les images et les bibliothèques*, Paris, B.P.I., Etudes et recherche, Centre G. Pompidou, 1988.

(24) J.-Cl. Passeron, *Le Raisonnement sociologique*, chap. XIV « Le polymorphisme culturel de la lecture », *op.cit.*, p. 342.

tre comme participants de trajectoires biographiques de lecteurs... en construction (25).

1.2. Les sociabilités de lecteurs

En effet, une appropriation culturelle véritable exige non seulement une réelle implication du sujet dans sa pratique mais encore une insertion active dans un système de communication (voire de communion) culturelle. La solitude du lecteur n'est-elle pas peuplée de discours et de rencontres qui donnent sens et valeurs à sa pratique ? En effet, pas plus que l'auteur n'est « pensable » dans un superbe isolement, le lecteur négocie sans cesse ses lectures dans le cadre d'un lectorat réel et imaginaire qui fait de son activité, selon la très belle formule de Martine Poulain « le lieu du familier et de l'inconnu, du solitaire et du partagé » (26). Les sociabilités, restreintes ou élargies, institutionnelles ou informelles, contribuent en effet directement à la production et de l'œuvre et du lecteur.

D'abord, dans la mesure où la pratique réelle d'un lecteur réel, qu'il soit jeune ou non, suppose des moments et des lieux de sociabilité, moments et lieux qui produisent eux-mêmes de la sociabilité. Mille exemples de socialisation des lectures et donc de construction sociale des lecteurs se présentent à l'esprit : fréquenter une bibliothèque avec des copains, demander conseil à un libraire, choisir un ouvrage pour l'offrir lors de l'anniversaire d'un ami, prêter ou emprunter une revue à un camarade, recommander un documentaire à un copain, discuter de ses lectures avec ses pairs, lire une critique dans un journal pour adolescents, s'abonner à un club de vente par correspondance ou à un journal lycéen, mener une recherche documentaire collective à la bibliothèque, suivre une émission sur les livres du mois, etc. Autant d'exemples de situations possibles sinon ordinaires de socialisation littéraire (27).

On se rend bien compte, qu'en fait, cette image classique d'un lecteur qui serait dans sa tour d'ivoire est non seulement réductrice mais encore appauvrissante. Si le temps social du lecteur ne se réduit pas au temps de la lecture à proprement parler, la didactique de la lecture doit en tenir compte. Les sociologues parlent d'ailleurs de loi du cumul culturel pour signifier que plus la lecture est soutenue, plus les sociabilités de lecteur sont en fait diversifiées, dynamisantes, enrichissantes. Et inversement, plus les sociabilités sont nombreuses, fréquentes, diversifiées, plus les lectures sont variées, relancées, valorisées, etc. Autrement dit, et c'est capital d'un point de vue éducatif, en diversifiant et en intensifiant les sociabilités, on joue sur cette fameuse loi du cumul culturel qui produit elle-même de l'intérêt, de l'enjeu, de la croyance, et donc des « pratiquants ».

Il semble en second lieu que les sociabilités jouent un rôle déterminant dans la mesure où les espaces où se trouvent les livres et les communautés de lecteurs ont en fait chacun leurs règles, leurs codes, leurs manières de faire, de dire, leurs conventions, leurs connivences. Ces contextes de lecture nécessitent à ce titre une initiation spécifique et pratique.

Les sociologues (ou les ethnologues) ont montré en effet comment les langa-

(25) Voir B. Duhamel, « S'entretenir de leurs lectures », *Pratiques*, n°80, décembre 1993, pp. 56-77 et J.-M. Privat, « Sandrine, lectrice adolescente ou « Je lis de moins en moins, je suis bête », *Les Adolescents et la lecture*, sous la dir. de S. Goffard et A. Lorant-Jolly, CRDP Académie de Créteil, Collection Argos, 1995, pp. 107-120.

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

(27) Le texte du nouveau programme pour le français en classe de seconde (*op.cit.*) encourage « La liaison [...] constante avec le CDI du lycée pour des lectures et des échanges autour des lectures [...] ». Le texte officiel précise en outre que le professeur « aura soin de porter une attention constante à l'actualité littéraire et culturelle » et on lui conseille de « solliciter des interventions voire d'établir des partenariats avec des auteurs [...], bibliothécaires, éditeurs [...] ».

ges et les usages des divers lectorats – il n’y a pas un lectorat, il y a des lectorats dominants, des lectorats dominés, des lectorats érudits, des lectorats juvéniles, féminins, émigrés, autodidactes, etc. – ont leur histoire et leur logique. Les sociologues expliquent fort bien combien les rapports sociaux et les habitudes culturelles que les classes cultivées (les enseignants en premier lieu) valorisent dans une bibliothèque (ou dans une librairie) représentent pour les petits lecteurs, les lecteurs précaires ou les lecteurs débutants de véritables facteurs d’éloignement des institutions culturelles légitimes. Ce sont donc possiblement des freins, des obstacles à la lecture (28).

Il suffirait par exemple, pour comprendre très facilement de quoi il s’agit, de comparer même mentalement les caractéristiques de l’offre du livre dans une librairie classique du centre-ville avec celle du rayon livre d’un supermarché en périphérie urbaine. Il suffirait de faire cette comparaison sur la structure du fonds, sur la configuration du lieu, sur le type d’usagers, sur le langage qui est tenu, sur le système de valeurs implicite et explicite, etc. pour comprendre combien ces deux lieux du livre, ces deux lieux sociaux et culturels, constituent des univers différents, voire opposés. En d’autres termes, les gestes culturels, les pratiques dans les lieux du livre ne sont pas de simples codes intellectuels qu’il suffirait d’apprendre ou de mimer de façon livresque : apprendre à lire une quatrième de couverture, apprendre à utiliser des catalogues d’éditeurs (29), apprendre à choisir parmi une offre plus ou moins riche, etc.

Cette praxis, ces gestes culturels sont à pratiquer, c’est-à-dire à comparer, à éprouver, à critiquer, à diversifier et donc à s’approprier progressivement. La diversification des usages culturellement et socialement codés du livre sont à acquérir par et pour une pratique relativement autonome et gratifiante.

Pourquoi enfin aller plus loin dans le développement des sociabilités, dans la construction des sociabilités de lecteur ? Parce que ces sociabilités non seulement règlent l’accès au monde des livres, mais parce que précisément ces sociabilités contribuent à donner sens à la pratique. On ne lit jamais seul, en un sens, ni pour soi seul, comme on l’a vu. Quelle que soit la représentation subjective qu’en a le sujet culturel, les sociabilités contribuent à donner sens à la pratique et donc à fonder la croyance en son importance.

Contrairement à ce que l’on pourrait appeler l’idéologie romantique et lettrée « on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours sur ses lectures » (30). Autant dire que c’est à l’école d’organiser des marchés, c’est-à-dire des moments et des lieux où les discours sur la lecture peuvent avoir du prix, de la valeur, et peuvent s’échanger voire s’opposer. Le réalisme culturel oblige en effet à constater que l’œuvre n’est pas faite seulement deux fois, une fois par l’auteur, une fois par le lecteur, lecteur inspiré ou pas, mais que l’œuvre est faite « cent fois, mille fois par tous ceux qui trouvent un intérêt matériel ou symbolique à la lire, à la classer, à la commenter, à la reproduire, à la critiquer, à la combattre, à la connaître, à la posséder » (31).

Il semble que la littérature dite de second rayon, justement, parce qu’elle n’est pas trop légitimée ou canonisée, parce qu’elle est plus ou moins minorée, se prête particulièrement bien à ce type d’appropriation critique loin de tout rapport de pure révérence. Il s’agit plutôt d’instaurer un rapport critique en pratiquant des

(28) N. Robine, *op.cit.*

(29) Les analyses et propositions développées par M.-C. Vinson, « Travailler avec les catalogues d’éditeurs », *La Littérature de jeunesse au collège, Pratiques*, n°88, décembre 1995, pp. 37-50 sont aisément transférables au lycée.

(30) P. Bourdieu, « Lire : une pratique culturelle. Entretien avec R. Chartier », *op.cit.*

(31) P. Bourdieu, *Les Règles de l’art, op.cit.*

œuvres dont l'aura ne paralyse pas l'expression d'un goût ou d'un dégoût personnel. On pourrait avancer un peu brutalement que pour construire de l'enjeu, il faut construire délibérément de la différence et du différent, organiser de l'opposition à l'imposition, susciter de la contestation en matière d'objets à lire, de modalités de lecture, de valeurs impliquées.

Il faudrait sans doute très systématiquement développer de la tension sur les livres, entre les livres, pour ou contre ces livres, pour créer de l'intention et de l'attention : « toute médiation est arbitrage entre des résistances et entre des conflits. La personnalité de chaque lecteur se construit dans la différence et dans la résistance, tantôt affirmée, tantôt feutrée, par rapport à des modèles » (32). Mais comment construire de la valeur si on se borne à imposer un corpus où tout est d'avance légitimé, bloqué, joué ? L'exercice du choix est plus que difficile et le (op-)positionnement quasiment impossible car la très grande majorité des lecteurs est placée en situation d'insécurité culturelle forte.

Or on sait très bien que la socialisation se fait toujours sur la base d'un double mouvement, d'une dialectique d'identification et de différenciation avec les modèles. C'est la matrice même de la socialisation, culturelle ou non.

Les marchés de lecture vivants sont donc en fait tramés par des enjeux permanents, des luttes de classement, des conflits de valeur, des discussions, des oppositions, de la polyphonie, voire de la cacophonie. C'est dans ce système d'interactions discursives que se structure une pratique de lecture et que le lecteur dote sa pratique d'un sens.

Ce sont donc des échanges incessants et polymorphes qui sont à susciter entre lecteurs. C'est l'idée maîtresse qui préside à un certain nombre de dispositifs didactiques expérimentés soit dans les classes, soit dans les établissements scolaires soit en partenariat culturel avec les librairies et les bibliothèques. Le Goncourt des lycéens est peut-être un bon exemple de ces pratiques scolaro-publiques qui conduisent à développer une sociabilité littéraire (33).

*

Même si l'on s'en tient à la littérature (en laissant de côté les lectures pratiques, les lectures purement distractives ou les lectures professionnelles), on ne peut donc réduire la lecture au seul moment de confrontation avec le texte. Dans une perspective compréhensive, la lecture n'est pas seulement le moment, certes privilégié, où celle-ci s'effectue, mais un ensemble de pratiques et de valeurs : tout ce qui conditionne la lecture, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule « n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif » (34).

En conséquence, s'il prend acte de cette problématique, il revient à l'enseignant d'aider à construire des comportements de lecteur et pas seulement des compétences de lecture. Les compétences « traditionnelles » de lecture sont bien entendues indispensables. Nous considérons toutefois que d'autres catégories de compétences « pratiques », peu enseignées, sont non moins utiles.

(32) N. Robine, « Le temps des médiations et des évaluations », *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Editions du Cercle de la Librairie, Paris, 2000, pp. 89-109.

(33) M. Burgos et J.-M. Privat, « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire », *Lire en France aujourd'hui*, sous la dir. de M. Poulain, Editions du Cercle de la Librairie, Paris, 1993, pp. 163-181 et M. Burgos, « Lectures privées et lectures partagées », *Pratiques de lecteurs, Pratiques*, n°80, décembre 1993, pp.78-94.

(34) M. Poulain, « Avant-propos », *Pour une sociologie de la lecture, Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, sous la dir. de M. Poulain, Coll. Bibliothèques, Editions du Cercle de la Librairie, Paris, 1988, p. 8.

2. LA LECTURE COMME PRATIQUE TEXTUELLE

Les styles de consommation des textes peuvent se subdiviser en deux grands paradigmes : les pratiques sociales et les pratiques scolaires. Dans un cas, le lecteur accompli est un « artiste » ou un professionnel, dans l'autre le lecteur en voie d'accomplissement est un « apprenti ».

Le lecteur virtuose (le lettré, le savant, le passionné, le dilettante) s'accorde « le droit de sauter des pages », de « relire », de « grappiller », etc. ; il vit cette relation aux textes comme une disposition ou une prédisposition innée, une aptitude ou un goût personnel, une aisance naturelle, une expérience culturelle ou un exercice textuel spontané qui ne présuppose pas un apprentissage explicite et systématique.

Ce libéralisme culturel, récemment célébré sur le mode de l'affranchissement jubilatoire par Daniel Pennac (35), témoigne d'une méprise sur les conditions réelles d'accès à la maîtrise de ses lectures et conduit sans doute à considérer avec quelque mépris le travail méthodique d'appropriation textuelle. Nous tenons cette représentation pour irréaliste et idéaliste. Cet héritage de type idéologico-culturel ne favorise pas à l'évidence la prise en compte, dans une perspective d'apprentissage, des gestes de la lecture.

L'apprenti lecteur (l'élève par excellence) est en général assigné, lui, à la scrutation micro-textuelle (repérage des connecteurs, questions factuelles sur des items lexicaux, analyse du jeu des rimes, etc.) et/ou sommé de réaliser des opérations macro-textuelles sémiotiquement et pragmatiquement complexes (lectures cursives, résumés ou fiches de lectures, discours évaluatifs plus ou moins impressionnistes, etc.). Selon le niveau des opérations langagières sollicitées, il apparaît que dominant les modèles de la linguistique structurale et cognitive ou ceux inspirés des pédagogies de la communication.

Dans la logique de cette didactique restreinte de la maîtrise des textes, on s'interroge assez peu sur la construction de savoir-faire (bricolés de fait par tout lecteur confirmé) liés aux dimensions concrètes et somme toute ordinaires d'actes pratiques de capitalisation de ses lectures : baliser une lecture longue par des traces scripturales à même le texte, mener une relecture qui ne se borne pas à être une re-lecture ressassante, savoir à moindre coût suspendre et reprendre une lecture, etc.

Cette version scolaire et intellectualiste, traditionnelle ou modernisée, des rapports lectureaux aux textes nourrit logiquement une sorte d'aversion à l'encontre des techniques et/ou des tactiques qui visent à inscrire directement et matériellement la présence du lecteur dans le texte lu.

La pratique de lecture modèle, dans sa version la plus « culturelle » (et notamment bourgeoise) ou la plus scolaire (sinon dans sa tradition humaniste), est ainsi souvent représentée et valorisée comme pratique désincarnée et dématérialisée, « pure », comme une sorte de communion culturelle mondaine, érudite ou méditative avec le texte, dans un « tête-à-texte » immobile et privé (36). Pensons à *La Li-seuse* de Fragonard ou à *La Jeune femme lisant* de Fantin-Latour, ou plus près de nous aux lectrices de Balthus ou d'Edward Hopper (37).

(35) D. Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, nrf, 1992.

(36) P. Kuentz, « Le tête à texte », Lectures I : L'espace du texte, *Esprit*, n°12, décembre 1974, p. 946.

(37) On pourra se reporter par exemple aux études suivantes :

M. Poulain, « Scènes de lecture dans la peinture, la photo et l'affiche – 1881-1989 », *Discours sur la lecture 1880-1980*, sous la dir. de A.-M. Chartier et J. Hébrard, Etudes et recherche, BPL, Centre G. Pompidou, Paris, 1989, pp. 427-463. J. Hébrard, « Les gestes de la lecture », *Le Grand Atlas Universalis des Littératures*, 1990, pp. 282-285. F. Nies, *Imagerie de la lecture. Exploration d'un patrimoine millénaire de l'Occident*, Paris, PUF, 1995.

La sacralisation romantique de l'autorité de l'écrivain, la reconnaissance de la propriété littéraire, la fétichisation lettrée du texte (comment s'autoriser à écrire sur un roman imprimé sur papier bible ?), l'idéal de lecture mémorielle, linéaire, continue et exhaustive tiennent à distance, avec toute la force du symbolique, les interventions pratiques du lecteur sur le corps du texte. D'ailleurs, « grandir » dans l'ordre de la raison graphique, n'est-ce pas entre autres s'abstenir de gri-bouiller sur les livres ? « On n'écrit pas sur les livres » n'est-il pas un discours doxal dans l'espace éducatif ?

2.1. La lecture comme pratique polytechnique

Face à l'intégrité ainsi conçue de l'œuvre, toute intervention du lecteur dans le texte lui-même est d'autant plus considérée comme une intrusion que les usages de la lecture sont modelés par des attentes « littéraires ». Dans une configuration culturelle où les apprentissages nobles sont bien ceux qui travaillent à construire une posture « lettrée » où dominent les gratifications esthétiques et les investissements « spirituels » ou « expérientiels » et où sont dominés les intérêts documentaires ou les enjeux utilitaires (38), il n'est pas vraiment étonnant que les apprentissages artisanaux dont nous allons donner quelques exemples soient littéralement passés sous silence. Mais cette docte ignorance a un coût didactique car elle confond impératif culturel (« il importe de lire ») et travail d'outillage de sa lecture ; elle se leurre aussi sur les conditions mêmes de réalisation d'une lecture performante, chez les experts ou les professionnels en tout premier lieu. *A fortiori*, à l'école...

Disons, pour nous résumer et faire image, qu'on ne lit pas qu'avec sa tête. On lit aussi avec ses mains. Ni artiste, ni apprenti mais « artisan », notre lecteur a en effet intérêt à développer la maîtrise pratique de médiations textuelles, techniques élémentaires que tout lecteur habile s'invente pour s'approprier, faire sien, un texte qui résiste ou qui fait l'objet d'un projet de travail.

La didactisation précoce, progressive, diversifiée (il n'y pas de modèles canoniques) et continue de ces opérations aurait sans doute tout à gagner à être le fait de tous les enseignants qui ont à accompagner la maîtrise pratique et symbolique de la culture des écrits. L'hypothèse didactique principale peut se formuler ainsi : on brûle les étapes en intellectualisant trop précocement et trop continûment les habiletés langagières requises, notamment pour lire des textes longs et/ou difficiles. Peut-être même que ce faisant l'on renforce sans le vouloir l'insécurité culturelle et linguistique, normale par ailleurs, face aux massifs textuels. L'hypothèse didactique dérivée est qu'il n'est pas certain que « simplifier » soit plus... simple pour apprendre vraiment ; nous verrons en effet que les activités que nous proposons viennent comme interrompre le fil de la lecture. Nous complexifions, apparemment, mais en fait nous souhaitons étayer un processus et encourager des procédures qui valorisent « la logique d'exécution des tâches, c'est-à-dire l'ensemble organisé des opérations définies par la pratique de l'expert » (39). Ces opérations peuvent en effet servir de points de repères pour observer les procédures utilisées par les élèves et pour aménager des situations de lecture propres à activer des opérations insuffisamment développées. A condition bien sûr de considérer que « dans les processus d'apprentissage, un rôle important est dévolu à la métacognition, c'est-à-dire au contrôle conscient et délibéré de ses propres

(38) Voir G. Mauger et Cl. F. Poliak, « Sur les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherches en sciences sociales*, Genèse de la croyance littéraire, n°123, Seuil, juin 1998, pp. 3-24.

(39) R. Amigues, « Conditions de réussite et dispositif pédagogique », CRDP Bordeaux, tome III, *Pour une pédagogie de la réussite : démarches et méthodes*, 1984.

opérations cognitives » (40). Nous pensons que laisser par exemple des traces écrites dans les marges d'un livre, permet, comme on dit en anthropologie de l'écrit, « de s'emparer du texte, d'incorporer cette force qui submerge le lecteur ordinaire, celui qui se contente, à ses dépens, de lire. C'est donc en écrivant, que l'on conjure le maléfice du livre » (41). L'enjeu est bien d'assurer la familiarisation textuelle et de rassurer les lecteurs sur leurs pouvoirs face aux livres.

De quoi s'agit-il concrètement, dans cette perspective ? Il conviendrait d'abord de travailler l'appropriation des textes par la maîtrise de tous petits actes scripturaux qui traduisent par de l'écrit des actes personnels, personnalisés d'appropriation de ses lectures.

Ce sont des choses simples effectivement, prosaïques, dépourvues de noblesse : noter une référence bibliographique, relever une citation, annoter son texte par des appréciations, des jugements, des remarques personnelles : « nul », « génial », « bof », « incompréhensible », « discutable », etc. Autrement dit, marquer le texte, s'écrire, s'inscrire, s'exclamer dans le texte, dans une interaction écrite possessive avec le texte.

On peut penser à d'autres pratiques privées de lecture pour domestiquer le texte comme l'archivage sur une feuille libre d'une série de remarques faites au fil de sa lecture, la réécriture ou la reformulation d'un passage dans un langage personnel pour s'assurer de sa propre compréhension, la paraphrase.

Comment aider à l'investissement dans une lecture sinon en apprenant (et en s'autorisant) à relier matériellement, graphiquement, des passages qui sont éloignés les uns des autres, à faire des renvois internes, à construire des liens, des relations. Lire n'est-ce pas lier, relire, relier ? Souligner, surligner, barrer ce qui déplaît. Insérer des marques, des repères matériels, des petits bouts de papier, des cornes, c'est baliser sa lecture, c'est la mettre en mémoire, c'est la matérialiser, c'est un mode d'appropriation pratique. Dans la réalité, on laisse les élèves se débrouiller... ou s'embrouiller.

Travailler l'appropriation des textes par la maîtrise de compétences artisanales de lecture serait le deuxième volet des activités de familiarisation textuelle. Les lecteurs peuvent avoir de l'intérêt pour un document mais ils peuvent avoir aussi des difficultés, c'est normal, c'est même le statut de tout lecteur face à des ouvrages qui résistent un peu ou sur lesquels on sait qu'on aura à revenir.

Il faut donc s'attacher à alléger la tâche de lecture pour diminuer l'effort cognitif comme on dit (se partager la tâche de lecture, s'autoriser à lire aussi des livres faciles, etc.). Et donc retravailler les modèles les plus scolaires de la lecture qui sont extrêmement exigeants, irréalistes et renvoient à une image, à une conception ultralégitimiste (et fautive en l'occurrence) de ce qu'est la lecture, une lecture qui serait linéaire, continue, exhaustive, cumulative. Et solitaire, silencieuse et immobile, « pure ».

Pour accroître la sécurité culturelle et linguistique, il faut au contraire apprendre par exemple à arrêter une lecture un peu longue et apprendre à reprendre sa lecture. Après tout, un élève qui a 120 pages ou 200 pages à lire, ou 50 peu importe, c'est beaucoup, c'est une masse textuelle qui peut être insécurisante.

Il est donc très important dans ces situations ordinaires de lecture de garder des traces de ce qu'on a lu en s'appuyant sur des techniques ou des tactiques qui permettent au lecteur d'arrêter une lecture longue et de la reprendre. Suspendre le fil de sa lecture, quoi de plus commun ? Qui m'apprend à reprendre le fil de ma lecture en minimisant les coûts et en maximisant les profits ?

(40) Cl. Garcia-Debanc, *L'Élève et la production d'écrits*, coll. Didactique des textes, Metz, 1990, pp. 20-22.

(41) D. Fabre, « Introduction », *Écritures ordinaires*, Paris, P.O.L., 1993.

2.2. Textes électroniques et avenir des pratiques de lecteur

Les comportements de lecteur dont il vient d'être question, loin d'être tournés vers le passé sont voués à se développer. Les textes électroniques vont activer encore plus systématiquement cette économie pratique du lecteur et de la lecture, ils vont multiplier ces stratégies d'appropriation en décuplant les possibilités d'intervention du lecteur dans le texte.

La BNF (42) met par exemple à la disposition de ses lecteurs des postes qui leur donnent accès à la bibliothèque numérique et les autorisent à écrire sur les livres : ils peuvent annoter (43), se déplacer dans un texte en suivant ses différents états... Les livres électroniques ne sont plus des objets de science-fiction. Le premier prototype de livre électronique, le Cytale, va apparaître sur le marché français. Il est doté d'une fonction d'agrandissement des caractères qui facilitera la lecture. Outre Atlantique, le Rocket eBook de NuovoMedia peut stocker jusqu'à dix livres. En activant les icônes de l'écran à l'aide d'un doigt ou d'un stylet, le lecteur peut annoter le livre, consulter l'index, changer l'orientation de la page (format à l'italienne). Récemment le chercheur Joseph Jacobson, inventeur de l'encre électronique, a annoncé qu'il fallait encore attendre deux ou trois ans pour que soit mis sur le marché un « livre » aux pages souples, d'apparence plastifiée, « toutes vierges ». Il a ajouté « Ce sera le livre ultime : il contiendra à la fois l'ensemble des textes que j'ai lus avec mes annotations dans les marges, mais également toutes mes notes sur mes inventions et mes idées. Ce livre unique m'accompagnera pendant toute ma vie. » (44)

La pratique électronique va modifier nos habitudes de lecteur en créant de nouveaux usages et/ou en modernisant des usages plus anciens. Michel Melot (45), spécialiste des bibliothèques et des usages de l'écrit, énumère une série de changements qui vont permettre la création de nouveaux liens entre les signes. Nous pouvons en retenir trois particulièrement intéressants par rapport à la problématique des médiations textuelles : l'abolition du texte canonique, la disparition de la linéarité et l'effacement de l'opposition entre lecture et écriture.

Sur l'écran, le texte peut être constamment modifié. Il n'est pas « stabilisé ». Le support labile fait voler en éclat les notions d'intégrité et de pérennité. De plus rien n'oblige l'auteur ou le lecteur à progresser de façon linéaire : non seulement il peut gommer et refaire des morceaux de texte mais il peut aussi créer des liens entre les mots du texte et d'autres mots extérieurs au texte. La pratique médiévale de la glose est renouvelée et les perspectives sont infinies. Enfin la lecture et l'écriture peuvent être exercées simultanément par un lecteur qui a le texte « à la fois sous les yeux et sous les doigts ».

Ces quelques remarques montrent que « le lecteur peut soumettre les textes électroniques à de multiples opérations : indexer, annoter, copier, déplacer, recomposer, etc. mais plus encore il peut en devenir le coauteur. Le lecteur devant écran devient un des acteurs de l'écriture à plusieurs mains, ou tout le moins il se trouve en position de constituer un texte nouveau à partir de fragments librement découpés et assemblés [...]. Le lecteur de l'âge électronique peut construire à sa guise des ensembles textuels originaux, dont l'existence, l'organisation et l'apparence ne dépendent que de lui. Il peut à tout moment intervenir sur les textes, les

(42) Jean-Didier Wagneur, « La bibliothèque électronique de la BNF ou Quand un lecteur a le droit d'écrire sur les livres », *Le livre annoté, Revue de la bibliothèque nationale de France*, n°2, 1999, pp.78-81.

(43) J. Virbel, « Annotation dynamique et lecture expérimentale : vers une nouvelle glose ? », *Littérature*, n°96, 1994, pp. 91-105.

(44) *Le Monde*, Propos recueillis par Michel Alberganti, jeudi 13 Août 1999, Horizons / Entretien.

(45) M. Melot, « Scripta volant », *Le Débat*, n°86, septembre-octobre 1995, pp. 165-171.

modifier, il pourra les réécrire, les faire siens. Toute la relation à l'écrit se trouve ainsi profondément bouleversée. » (46)

Il serait bon que ces opérations de la lecture de demain soient des opérations déjà pratiquées par tout jeune lecteur d'aujourd'hui, quel que soit le support. Si l'on considère la lecture comme une pratique dialogale que des interactions outillées permettent d'inscrire dans des espaces discursifs, il est nécessaire d'objectiver l'usage de ces procédures (47) voire de rationaliser délibérément leur apprentissage. On admettra aussi que le lecteur, cet artisan intellectuel, accepte d'autant mieux ces apprentissages que le livre est considéré comme un « outil de travail » et qu'il s'autorise, loin de tout sentiment paralysant d'intrusion, à « manœuvrer » dans les textes.

On aura compris qu'au-delà des dissensus qui les divisent, sur un mode récurrent et souvent polémique, un consensus, dont nous nous démarquons, semble réunir les « légitimistes » et les « modernistes » : la sous-estimation des médiations culturelles et textuelles dans l'institution du lecteur. Ainsi pensons-nous nous aussi que le type dominant d'enseignement de la littérature au lycée contribue « paradoxalement à éloigner du livre tout court des fractions croissantes de la jeunesse d'aujourd'hui », faute de « doter les élèves de schèmes générateurs les plus aptes à les rendre capables de s'approprier la plus grande variété des textes, tout en leur donnant les moyens d'organiser eux-mêmes leur propre horizon de lecture en fonction de leurs intérêts personnels et de leurs orientations professionnelles » (48). Ce qui pourrait en somme se reformuler approximativement ainsi :

Les droits imprescriptibles du lycéen-lecteur de l'an 2000

- 1.– Aller *lui-même* acheter ses livres en librairie (ou les commander par Internet)
- 2.– *Débattre* de ses lectures avec des pairs ou des (cyber-)experts
- 3.– *S'entretenir* de ses pratiques culturelles avec ses professeurs et le documentaliste
- 4.– Etre régulièrement confronté à *l'actualité* médiatique sur les livres
- 5.– Lire de la *littérature fraîche* au moins une fois par trimestre
- 6.– Lire ou relire des *livres « faciles »* ou qui ne sont plus de son âge...
- 7.– Noter des commentaires personnels directement *sur la page* au fil de la lecture
- 8.– Construire des *arts de faire* pour s'approprier des textes longs ou difficiles
- 9.– Savoir *arrêter et reprendre* une lecture sans problème
- 10.– Apprendre à intervenir comme *co-auteur* dans des textes électroniques.

(46) G. Cavallo et R. Chartier, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Le Seuil, 1997, p. 37. R. Darnton, historien américain de la culture, propose lui d'organiser le livre électronique en « couches pyramidales », depuis la couche supérieure qui se contenterait d'un exposé concis du sujet jusqu'à la cinquième couche qui serait le lieu d'un forum de discussion ; cette nouvelle espèce de livre susciterait bien entendu de nouvelles formes de lecture (*Le Débat*, « Le nouvel âge du livre », mai-août 1999, n°105).

Pour une initiation à la problématique des « mutations du texte et de la lecture », on peut lire Ch. Vandendorpe, *Du papyrus à l'hypertexte*, Sciences et société, Paris, Editions La découverte, 1999. Voir aussi P. Bazin, « Vers une métalecture », *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1, L'écrit, entre imprimé et électronique, 1996, pp. 8-15.

(47) Nous avons rappelé en début d'article combien la représentation idéalisée de l'expérience lectorale présuppose que « tout est affaire de disposition et de prédispositions », et partant qu'il n'est « aucun enseignement rationnel de ce qui ne peut s'apprendre » (voir P. Bourdieu, *L'Amour de l'art*, Paris, Minuit, 1969 et notamment les pages 13-17 et 161-167). On a fait ici l'hypothèse que les facilitations procédurales jouent en matière de production lectorale le rôle que jouent en production scripturale la programmation et la régulation, la planification et la révision.

(48) Ch. Baudelot, M. Cartier, Ch. Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, L'épreuve des faits, Paris, Le Seuil, 1999, p. 246. Voir une très intéressante présentation résumée de ce travail sous la plume de Ch. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Genèse de la croyance littéraire, Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, juin 1998, pp. 25-44.