Comportement de lecteur d'enfants du CM2. Profils, représentations, influence des animations, influence de la contrainte. Rapport de recherche.

Numéro d'inventaire : 2005.03081
Auteur(s) : Christian Poslaniec
Nadine Brun-Cosme
Marie-Paule Dessaivre
Type de document : imprimé divers
Description : Ensemble de feuilles dactylographiées rassemblées dans une chemise plastique translucide.
Mesures : hauteur : 297 mm ; largeur : 210 mm
Mots-clés : Pratique pédagogique
Apprentissage du français : filières élémentaires
Filière : École primaire élémentaire
Niveau : Cours moyen
Autres descriptions : Langue : Français
Nombre de pages : 146
Sommaire : sommaire

DIDACTIQUES DES DISCIPLINES
Unité de didactique du français et de la philosophie

COMPORTEMENT DE LECTEUR D'ENFANTS DU CM2

Profils, représentations, influence des animations, influence de la contrainte

Rapport de recherche

Christian Poslaniec

et Nadine Brun-Cosme
Marie-Paule Dessaivre
Evelyne Grellier
Thierry Houyel
Bernadette Poulou
Edith Weber

1994

SITUATION

Dans «Lire à 12 ans» (1), François de Singly distingue deux sens du mot «lecture», celui qu'il appelle «décryptage de messages écrits», et celui qu'il désigne comme «appropriation de certains biens culturels»; et, parlant de l'enquête dont l'exploitation constitue l'essentiel du livre, il précise qu'elle «repose exclusivement sur le second sens de ce mot. Elle vise à comprendre comment, alors que beaucoup de jeunes savent "lire", peu "lisent"».

Dans l'approche de François de Singly, la rupture est consommée entre deux façons de parler de la lecture. Si la première est bien identifiée comme le résultat de l'apprentissage initial de la lecture -quelles que soient les désignations qu'on trouve de cette activité-, la seconde est moins déterminée. Peut-on légitimement l'assimiler seulement à une «appropriation de biens culturels»? En tout état de cause, elle renvoie, chez l'auteur, à ce qu'on peut appeler le «vouloir lire».

Cette rupture entre «savoir lire» et «vouloir lire», était déjà à l'ordre du jour au colloque international de 1972, à Tours, sur «Lecture et pédagogie», au cours duquel Colette Chiland, dans une communication intitulée «De diverses manières de ne pas lire», déclara : «L'aptitude à reconnaître les signes graphiques, à les assembler, à déchiffrer des mots et même un message -être liseur- se montre disjointe du goût de lire, du plaisir de se plonger dans un monde, qui, pour être extérieur par ces petites traces imprimées ou manuscrites, est intérieur par les pensées, les images, les sentiments qu'il mobilise -être lecteur. Le lecteur s'enrichit sans cesse de l'univers des autres. Mais il faut d'abord que son univers personnel ait quelque richesse dans ce champ de la parole intérieure où se rejoignent et se fécondent mutuellement vie intellectuelle et vie fantasmatique». Mais ce n'est que très récemment qu'on a commencé à s'intéresser à ce «goût de lire», maints sondages, enquêtes, évaluations attestant, comme le dit François de Singly, que beaucoup d'enfants qui savent lire ne lisent guère.

Pourtant, en 1911, les «Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire» définissaient un mode de lecture qui s'apparentait à ce qu'on appelle aujourd'hui la «lecture plaisir», et faisait place au «goût de lire», en parlant d'une «liste, aussi étendue et variée que possible, de livres appropriés à l'âge et à l'intelligence des jeunes lecteurs et dans laquelle ceux-ci choisiront librement, sans autre idée que de se distraire. L'essentiel est de donner le goût de la lecture» (2).

Tout au long du XXe siècle, on a constamment rapproché «lire» et «comprendre», et ce dernier mot a été utilisé dans de nombreuses acceptions. S'agit-il de comprendre le mode d'association des graphèmes? La liaison entre graphèmes et phonèmes? De comprendre les mots, les phrases, l'ensemble d'un texte? S'agit-il de comprendre un récit? D'en saisir les connotations, les références? D'en mettre à jour l'implicite? S'agit-il, comme on l'a dit longtemps, de comprendre ce qu'a voulu dire l'auteur? Ou, comme l'écrit Paul Ricœur à la suite des théoriciens de la réception, de «se comprendre devant le texte» ?

Dès 1881, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard en font la remarque (2), l'arrêté du 3 août précisait la finalité de la lecture à haute voix à l'école primaire par référence à la compréhension : «Comprendre un texte et, en le lisant, le faire comprendre à ceux qui nous écoutent; saisir la pensée intime d'un auteur et la rendre claire aux autres». Comprendre s'apparente alors davantage, dans la représentation du législateur, à une forme de lecture littéraire qu'à une vérification de la maîtrise de la langue écrite.

En 1979 a lieu le premier colloque sur la lecture organisé par le ministère de l'Éducation nationale. Les positions y sont tranchées, paraissent inconciliables. Et pourtant l'accord se fait sur une définition de la lecture : lire, c'est comprendre. Or par la suite, cette définition, prise au sens large dans les discours adressés aux

pédagogues, se rétrécit vite à ce qu'on a appelé la «lecture fonctionnelle» dès qu'il s'agit de proposer des activités pédagogiques de lecture. L'approche d'Eveline Charmeux peut servir d'exemple de ce phénomène. Dans «La lecture à l'école» (3), les quelques pages consacrées à la «lecture de plaisir et de détente» font partie du chapitre consacré aux «Lectures fonctionnelles». Le discours concernant cette lecture plaisir préserve le droit des enfants de ne pas aller à la bibliothèque et donc implicitement de lire ou de ne pas lire. Mais «ces lectures individuelles libres seront doublées de lectures dirigées collectivement ou par petits groupes, permettant d'engager tout le monde dans cette aventure et de faire tomber les dernières réticences et les dernières angoisses»; et les seuls conseils pédagogiques structurés, à cet égard, concernent cette lecture dirigée; ce qui implique un «contrôle de cette lecture, qui constitue "la leçon" proprement dite», contrôle ayant une finalité fort vague puisqu'il «débouche sur une connaissance aussi intime que possible», mais l'auteur renvoie, en note, à un autre passage où le contrôle, «par questions», par «jeu de vrai ou faux», par «le dessin», par «consignes», se réduit à vérifier si les enfants ont compris ce qu'ils ont lu. Les autres réponses possibles (une autre note renvoie à une partie énumérant les «acquisitions de connaissances», les «jugements», l'«adhésion ou refus», les réponses «affectives», «socialisées», «culturelles») font partie des «prolongements», «indispensables» cependant.

Les différents modes de lecture sont donc bien prônés, reconnus, encouragés, au niveau des intentions, mais les conseils pédagogiques concrets ne concernent qu'un seul de ces modes.

Pareillement, dans «Savoir lire au collège» (4), les «lectures personnelles, non obligatoires, et ne donnant lieu à aucun travail imposé par le professeur» sont prévues, dans la partie «Quelle pédagogie de la lecture au collège?» Mais aucune activité d'incitation à ce type de lecture -incitation et non obligation- n'est proposée, hormis la lecture suivie qui est une forme de travail impos par l'enseignant. Et si l'on se réfère à «Apprendre à lire : échec à l'échec» (5), qui ne s'adresse pas spécifiquement aux enseignants, alors même que toutes les activités qui y sont proposées concernent la lecture fonctionnelle (catalogue, affiche, énoncé de problème, lettre des impôts, page documentaire, police d'assurance, etc.), le discours reste large : «Lire apparaît comme un moyen d'autre chose, et non comme une activité en soi, ayant sa propre fin en elle-même. Lire est une activité finalisée, au service d'un projet qui la dépasse. On peut donc dire que savoir lire, c'est être capable de se servir d'un écrit pour mener à bien un projet, qu'il s'agisse d'actions à accomplir ou de loisirs à meubler. Ce qui permet d'affirmer que la lecture a été efficace, c'est la réalisation du projet qui l'avait provoquée. Cette réalisation du projet, c'est aussi ce que l'on appelle "comprendre"».

Ici, la formulation trahit le choix implicite de la lecture fonctionnelle. En effet, il y a cohérence entre «mener à bien un projet», «actions à accomplir», «réalisation du projet», «comprendre», dans le cadre d'un projet fonctionnel qui peut facilement s'évaluer par la réalisation projetée. Mais que dire de la lecture de loisirs évoquée? Peut-on vérifier que ce «projet» a été réalisé?; que la «lecture a été efficace»? Autrement dit, probablement par manque d'outils d'évaluation, la lecture de loisir est absente des propositions concrètes d'activités pédagogiques, alors qu'elle reste présente dans le discours général.

Ce type d'approche, on le trouve dans de nombreux livres et, chaque fois, la définition large du discours se réduit à une approche fonctionnelle étroite. Le livre d'Alain Foucault et Philippe Wuchner : «Si lire m'était permis» (6) en est encore un exemple. Dans leur définition de la lecture, on trouve les phrases suivantes : «Lire c'est aussi sortir transformé d'une expérience de vie. C'est s'attendre à quelque chose. Lire est un signe de vie, un appel, une occasion d'arriver sans être sûr que l'on va arriver. Petit à petit, le désir disparaît sous le plaisir». Mais dès qu'il s'agit de proposer des activités concrètes, seule la lecture fonctionnelle, revendiquée comme