

Christian Yerly

De la leçon aux situations, pour des éclats de lire

Actuellement, il n'est pas facile de dépasser le *lamento* généralisé régulièrement servi pour décrire les performances de lecture des différentes catégories d'élèves. Et si on allait y voir de plus près, dans les pratiques quotidiennes de l'école, avec le regard d'une didactique écologique, afin de mieux *cerner les manières de lire que l'école développe*, en n'oubliant pas leur corollaire : les manières d'évaluer, de « mesurer la compréhension ». Est-on toujours certain de pratiquer la bonne tâche de lecture et d'utiliser la bonne échelle de mesure pour définir la compréhension ?

On appréhende le fait littéraire comme un fait divers et non comme un produit artistique. (C. Tauveron)

Quelles tâches de lecture à l'école ?

L'activité de lecture est une cueillette dont les fruits sont essentiellement intériorisés. La plupart du temps inaccessibles, ou seulement attestables par des voies détournées, les « produits » d'une lecture sont des objets difficilement identifiables. Qu'est-ce que les élèves vont comprendre ? La question est un monument dans les nombreuses activités scolaires. Au-delà d'un questionnement ordinaire, la compréhension reste un mystère.

En effet, mesurer la compréhension devient une quête incessante (et souvent in-sensée) qui traverse tout l'édifice scolaire. Car le soupçon de découvrir « l'acte de compréhension » inaccompli est une cons-

tante dans les tâches scolaires. Pour Catherine Tauveron (2002), c'est ainsi que s'explique, dans les pratiques traditionnelles de lecture en classe, le souci obsessionnel de la vérification de l'effectuation de l'acte lui-même. L'élève a-t-il lu tout le texte ? A-t-il perçu et mémorisé chacun des mots du texte ? Pourquoi un tel souci de vérification ?

Pour cette chercheuse, c'est parce que l'on n'a pas l'idée que la lecture puisse être une production, *on ne s'enquiert pas de savoir comment l'élève a lu le texte, ce qu'il en a retiré comme questions et comme profits, comment il y a marqué sa place, ce qui s'est passé sur sa scène secrète, quel voyage, quelle dérive, quels accostages ont été les siens.* (p. 20)

Les trois instances complémentaires du lecteur

Pour M. Picard (1986), les instances complémentaires du lecteur sont: le lu (le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle, s'abandonnant aux émotions jusqu'aux limites du fantasme), le *liseur* (le lecteur physique et son contact avec la vie physiologique) et le *lectant* (le lecteur critique, qui en appelle à la secondarité, à la réflexion, à la mise en œuvre critique de savoirs).

Le lecteur : un mauvais technicien de surface ?

Pour employer une métaphore technique, Tauveron déclare que jusqu'ici, l'école a formé de modestes techniciens de surface et sans surprise, plus exactement de mauvais techniciens de surface, qui n'apprennent jamais ou presque jamais à jeter un œil dans les coins, à soulever les tapis ou les trappes que pourraient cacher les tapis, à ouvrir les fenêtres sur l'extérieur pour faire circuler de l'air chargé de sens. Pourquoi une telle analogie ?

Parce que les pratiques scolaires font trop souvent évoluer les élèves sur une surface plane, un circuit balisé caractérisé, pour continuer à filer la métaphore dont Ch. Vandendorpe (1977) a le secret, par « la granularité extrêmement fine du revêtement et par l'architecture surélevée des courbes afin d'éviter les dérapages et sorties de routes ». En bref, la lecture-compréhension faite à l'école se fait dans un univers surprotégé, qui interdit tout accident, tout frottement, toute initiative, tout vagabondage, et toute appropriation aventureuse du texte.

Toute lecture, même celle de l'expert connaît des ratés et des errements. (C. Tauveron)

Le lecteur : un ingénieur ingénieur des mines et des ponts

Se donner comme objectif d'apprendre à comprendre et de chercher à former, dès l'origine, de véritables ingénieurs des mines et des ponts (dotés d'initiatives, du goût du risque et de la stratégie), implique qu'on les fasse évoluer sur des terrains accidentés, qu'on les confronte à la difficulté vivable et surmontable et qu'on leur assigne des tâches cognitives nouvelles. En effet, partant de

l'idée que tout peut être signifiant dans un texte littéraire, il s'agit de faire de chaque lectrice et chaque lecteur un créateur : le constructeur d'un parcours personnalisé de lecture qui tisse inlassablement sa propre toile. Pour ce faire, il s'agit de proposer de nouvelles tâches langagières :

- a) questionner et reformuler le texte
- b) exposer/justifier une interprétation,
- c) écouter la lecture des pairs pour nourrir sa propre lecture,
- d) évaluer (comparer) sa propre interprétation par rapport à d'autres,
- e) estimer le poids et la pertinence des indices utilisés pour étayer son argumentation,
- f) réclamer auprès des autres des pièces à conviction, repérer des indices, etc.

Le travail de l'enseignant se trouve ainsi transformé. Il ne s'agit plus d'élaborer (et/ou de soumettre) des questionnaires de lecture, mais *d'aménager des situations qui vont contraindre les élèves à se trouver face à certaines difficultés* (qu'autrement ils peuvent parfaitement ne pas voir et se satisfaire de ne pas voir, ce qui est une tendance avérée des «mauvais compreneurs»), et à réunir ensemble les moyens pour les surmonter. Si le texte littéraire est une aire de jeu pour le lecteur comme pour l'auteur, il s'agit de placer les élèves, par des dispositifs de présentation et de modalité de questionnements, *en situation d'être des partenaires actifs*.

Cette mise en scène peut consister à doubler les ruses du texte d'une ruse de présentation. Comme le dit B. Daunay (1993), il faut chercher à saper, par la présentation non canonique, l'évidence du texte, il s'agit d'opacifier sa transparence trompeuse pour permettre dans un second temps la transparence de l'opacité. Toutes sortes de manipulations stratégiques sont possibles (occultation du titre, de certaines images, découpages astucieux, livraison en morceaux soigneusement délimités, évidage partiel, etc.), dès lors qu'elles introduisent le petit grain de sable qui va gripper les rouages habituels et confortables de la lecture et produire ce frottement dont B.

Gervais dit qu'il «est peut-être un frein à la vitesse, mais tout autant un lieu de traction active qui incite, par la force des choses, au travail, à un travail sur l'objet même du frottement.»

Parmi les tâches rusées, Tauveron distingue deux niveaux:

- Les tâches-leurres qui ont pour finalité de provoquer des balbutiements, des méprises ou des illusions de lecture. Car loin d'être les signes d'une défaillance (à sanctionner), ces ratés et ces errements sont la condition de la lecture littéraire: «La lecture ne devient littéraire que s'y l'on accepte d'avoir pu se tromper et de n'avoir pas compris (...) Notre lecture ne se met à produire du sens qu'à partir du moment où elle est enrayée» (Gervais, op. cit.). Les lapsus de lecture, en imposant un retour sur le texte, impliquent un investissement cognitif du lecteur et aboutissent à une meilleure compréhension du texte comme de ses propres mécanismes de lecture.
- Les tâches-écrans ont des enjeux réels qui émergent lors de l'activité. La tâche-écran est une activité qui invite les élèves à effectuer une autre activité cognitive que celle annoncée. Le véritable enjeu est découvert après la tâche. Cela consiste, par exemple, tout de suite après la première lecture, à transformer les modalités énonciatives du texte. Il s'agit donc d'une tâche d'écriture visant à reconsidérer les paramètres de la situation de communication qui vont par la suite permettre aux élèves de découvrir le point de vue biaisé du narrateur.

Quand les arbres cachent la forêt...

D'autres recherches (Michel Dabène, 2000) ont mis en évidence les types de positionnement du lecteur par rapport au texte : les apprentis lecteurs se distribuent sur un continuum, d'une position «haute» qui garde ses distances et permet de faire le tri entre ce qui est perçu comme essentiel et ce qui ne l'est pas, à une position «basse», au ras du texte, où «les arbres cachent la forêt» et où les détails sont mémorisés selon des modalités inexplicables pour l'observateur. A partir de là, M. Dabène suggère de travailler aussi sur la notion d'indices et de réseaux de continuité, sur *la remise en cause de l'écrit comme porteur de vérité*.

La diversité des cheminements de sens de jeunes lecteurs démontre l'intérêt que l'école doit avoir à faire varier la mise en forme des diverses manifestations de la construction de sens chez les lecteurs. Une manière plus créative de jouer avec la variation dans le domaine des «produits» de la lecture.

Bibliographie

Dabène M. (2000), Les cheminements du sens chez de jeunes lecteurs en situation scolaire, in Etudes de

linguistique appliquée, No 119, Didier érudition, Paris.

Picard M. (1986), La lecture comme jeu. Paris : Minuit (coll. «Critique»).

Tauveron C. (2001), Les tâches de lecture à l'école primaire : entre feintise du texte et ruse du maître ou de la tâche routinière au stratagème, in La lettre de la DFLM, No 29, 2001-2, Uni 3, Lille.

Tauveron C. (2002), Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM. Hatier.

Christian Yerly, rte de Lossy 141, 1782 Lossy-Formangueires. Tél. 026 475 16 17 (Didactique du français, HEP Fribourg)