Document généré le 30 juin 2024 07:43

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture

Dominique Ledur et Séverine De Croix

Volume 8, numéro 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1018156ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1018156ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Ledur, D. & De Croix, S. (2005). Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *8*(1), 31–40. https://doi.org/10.7202/1018156ar

Résumé de l'article

Cet article entend apporter une contribution aux pratiques de formation initiale des enseignants dans le domaine de la lecture. Concrètement, nous souhaitons évoquer des travaux réalisés dans le cadre de la formation des futurs instituteurs et enseignants du début du secondaire en Belgique francophone. Nous nous proposons d'abord de présenter brièvement le cursus de formation qui mène à l'obtention de ces deux titres et de préciser les consignes et enjeux de l'activité d'ouverture d'un module consacré à la didactique de la lecture — l'autobiographie de lecteur — que nous avons mise en place auprès de quelque cent étudiants. Nous tenterons ensuite, par l'analyse des productions, de dresser un portrait provisoire des futurs instituteurs et régents et de déterminer, en relation étroite avec les découvertes réalisées à l'issue de cette première activité, les principales orientations d'une formation à la didactique de la lecture.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2005

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 8, nº 1, 2005, p. 31 à 40

Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture

Dominique Ledur
Haute école Galilée, Bruxelles

Séverine De Croix
Haute École Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve

Résumé : Cet article entend apporter une contribution aux pratiques de formation initiale des enseignants dans le domaine de la lecture. Concrètement, nous souhaitons évoquer des travaux réalisés dans le cadre de la formation des futurs instituteurs et enseignants du début du secondaire en Belgique francophone. Nous nous proposons d'abord de présenter brièvement le cursus de formation qui mène à l'obtention de ces deux titres et de préciser les consignes et enjeux de l'activité d'ouverture d'un module consacré à la didactique de la lecture – l'autobiographie de lecteur – que nous avons mise en place auprès de quelque cent étudiants. Nous tenterons ensuite, par l'analyse des productions, de dresser un portrait provisoire des futurs instituteurs et régents et de déterminer, en relation étroite avec les découvertes réalisées à l'issue de cette première activité, les principales orientations d'une formation à la didactique de la lecture.

Abstract – The goal of this article is to contribute to practices in the field of reading in pre-service teacher education. We wish to draw attention to work conducted in Francophone Belgium in the education of lower-secondary teachers. We first briefly present the curriculum for qualifying as an instituteur or régent and specify the implications of the initial activity, the reader autobiography, of a module on instructional methods for reading, an activity which we ourselves implemented with several hundred students. Then, through an analysis of the texts that resulted, we seek to present a preliminary portrait of the future instituteurs and régents and to determine, in close relationship with the discoveries that emerged from this initial activity, the main orientations for education in instructional methods in reading.

Introduction – Devenir instituteur ou régent

D'emblée, il importe de signaler que les cursus d'instituteur et de régent en français [1] sont dispensés dans des Instituts supérieurs de pédagogie (ISP) sous la forme d'un enseignement supérieur de type court, c'est-à-dire non universitaire. D'une durée de trois années, la formation vise à développer et à assurer la maîtrise des compétences requises pour l'enseignement/apprentissage de la (des) discipline(s) auprès d'enfants ou d'adolescents. Les disciplines d'enseignement sont imposées dans le cadre de la formation d'instituteur ; choisie(s) dans le cadre de la formation de régent [2]. Le cours de français occupe donc une place différente au sein de chacun des deux cursus.

En revanche, dans l'un et l'autre cas, les étudiants qui entament cette formation proviennent en grande partie de l'enseignement secondaire et n'ont donc bénéficié d'aucune formation supérieure auparavant. Certains choisissent l'orientation pédagogique après une autre expérience d'études supérieures (universitaires ou non) ; le plus souvent, c'est l'échec qui aura causé l'interruption de celle-ci [3]. Ces quelques considérations ne sont en aucun cas destinées à forger un profil stéréotypé des futurs instituteurs et régents, mais plutôt à dégager quelques données qu'il nous paraît opportun de prendre en compte dans la mise en place des contenus et démarches de formation. Parmi ces données, pointons, d'une part, la nécessité de tresser incessamment visée disciplinaire et visée didactique de la formation (cela, dans la mesure où aucune formation disciplinaire n'est requise à l'entrée dans un ISP) ; d'autre part, l'incontournable prise en compte de la diversité des profils des étudiants, dont une partie semble fragilisée par un « passé » d'échec scolaire ou d'enseignement de qualification technique ou professionnelle. Le choix de formation qui est posé par l'étudiant ne permet de présupposer ni un goût ou un intérêt pour la lecture ni la maîtrise de fines compétences dans ce domaine.

1. Écrire son autobiographie de lecteur

Les pratiques de formation en lecture que nous désirons mettre en œuvre s'articulent autour d'une première activité déterminante, à savoir la rédaction d'une autobiographie de lecteur/lectrice. Nous empruntons cette idée à Erich Schön (1993, p. 17-44) qui, dans le cadre d'une recherche, a utilisé ce genre d'écrit comme méthode de collecte d'informations pour tenter de déterminer les étapes récurrentes que traverse un futur lecteur assidu, confirmé. Pour notre part, nous l'envisageons notamment comme une occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui et de développer une forme de métacognition afin de mieux se cerner comme sujet-lecteur.

Tâche d'ouverture, l'autobiographie se présente comme le récit d'une histoire de lecteur/lectrice. Il s'agit de convier les étudiants à évoquer, dans une démarche rétrospective, des souvenirs et expériences personnels de lecture relatifs à la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte dans un texte autobiographique d'une à deux pages. Pour privilégier les réactions

1 Le terme « régent » désigne le professeur agrégé de l'enseignement secondaire inférieur.

2 Actuellement, le français comme discipline d'enseignement peut être couplé à la religion ou au français langue seconde ou étrangère.

3 Cette situation concerne davantage les candidats à la formation de régent.

spontanées, nous choisissons de faire écrire en salle de cours et nous laissons les scripteurs entrer dans leurs textes par le biais qu'ils souhaitent, en imposant toutefois quelques contraintes minimales : le respect de la chronologie des événements rapportés d'abord ; l'évocation d'une réalité certes subjective, mais cadrée par un contrat d'authenticité (garanti par l'absence d'évaluation) ensuite ; l'effort du souvenir du plus loin dans le passé (le lecteur que j'ai été) jusqu'à ce jour (le lecteur que je suis) enfin. Juste avant le passage à l'acte d'écriture, nous invitons les étudiants à mettre en commun quelques idées d'éléments qui pourraient figurer dans un tel récit, voire proposons en lecture quelques autobiographies des années antérieures. Ces démarches visent non à orienter l'activité d'écriture, mais à construire avec les étudiants une représentation de la tâche à accomplir.

Si la méthode retenue est bien autobiographique, les textes produits sont pourtant destinés à être communiqués. En effet, une fois l'autobiographie rédigée, l'on conviera les étudiants à oraliser leur texte au sein de sous-groupes et à comparer les étapes et événements évoqués dans leurs productions : des constantes ou, à l'inverse, des divergences majeures semblent-elles se dégager ?

Plusieurs enjeux justifient le choix de la rédaction d'une autobiographie de lecteur comme point de départ d'une initiation à la didactique de la lecture. Cette tâche d'écriture effectuée en première année permet tout d'abord d'avoir accès aux représentations initiales des étudiants en matière de lecture. Écouter des histoires racontées par les parents, manipuler des albums illustrés, est-ce déjà lire ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si on ne lit que des magazines et des journaux ? Telles sont quelques-unes des questions qui affleurent dans ces récits de vie de lecteurs et qui permettent à l'enseignant de l'ISP d'esquisser un portrait de son groupe, un atout bien indispensable à celui qui souhaite rencontrer les attentes et besoins des étudiants en formation initiale.

La biographie de lecteur porte également les premières traces d'une démarche réflexive. Les étudiants mobilisent des souvenirs, se décrivent comme sujets-(non)lecteurs, s'interrogent sur leurs goûts, leurs habitudes, leurs attitudes, leurs aptitudes. Ils expriment leurs plaisirs, leurs appréhensions.

– « J'aime lire, j'aime sentir les pages sous mes doigts. » (Alex)
– « Depuis ma plus tendre enfance, je n'ai jamais été passionnée par la lecture. » (Stéphanie)
– « Je me souviens que mes parents nous achetaient beaucoup de livres et de magazines lorsque nous étions enfants. » (Alexia)
– « En primaire, chaque mois, toute la classe se rendait à la bibliothèque pour choisir un livre. Je n'en ai jamais lu aucun. » (Sophie)
– « Lorsque j'étais enfant, ma grand-mère et ma mère me racontaient souvent des histoires, des contes. J'aimais bien parce qu'elles contaient avec intonation. » (Laetitia)
– « J'ai lu *Mon ami Frédéric* et le *Journal d'Anne Frank* et après les avoir lus, j'ai constaté que j'aimais les livres qui racontent des histoires vraies. » (Hacer)

Certains étudiants vont spontanément au-delà de ces descriptions-relations d'expériences. Ils se lancent dans l'analyse, ils émettent des hypothèses sur les causes de leur désintérêt, de leur manque de goût. Ils tentent d'expliquer l'origine d'un tournant dans leur rapport à la lecture.

– « Mais au fil du temps, j'ai perdu le goût pour la lecture car à l'école, souvent, on m'imposait certaines lectures que je n'aimais pas. » (Rachida)

– « Je pense que la lecture n'a jamais été mon passe-temps favori parce que j'étais très lente et que l'instituteur demandait souvent de lire à haute voix devant toute la classe. Je n'échappais pas aux critiques des autres élèves. » (Joëlle)

– « Je ne me suis jamais beaucoup intéressée à la lecture. Mes parents, d'origine arménienne, n'ont pas eu l'occasion de me faire la lecture pendant mon enfance puisqu'ils ne maîtrisaient pas correctement la langue française. » (Sevim)

Viser cette connaissance de soi comme sujet-lecteur constitue notre second enjeu. Cette autoanalyse paraît importante dans le cadre de la formation initiale des enseignants de français parce qu'elle les aide à se projeter dans leur future profession, à chercher des réponses et des stratégies par rapport à des questions et des constats : sans repères ni passions, comment faire pour conseiller un livre ? comment entendre le rejet de la lecture si je ne l'ai jamais connu ? Certaines biographies de lecteurs se closent d'ailleurs par quelques « décisions » et choix pédagogiques. « Dans ma classe, je souhaite que la lecture reste un plaisir, j'éviterai les lectures obligatoires. » (Magdalena)

Cette amorce d'une réflexion prospective vient assez naturellement, car, si tous ces étudiants sont des sujets-lecteurs, ils ont aussi été des élèves-lecteurs. Dans leurs biographies, ils ne se privent pas d'évoquer les pratiques des enseignants qui les ont marqués, qui ont eu un effet déclencheur, qui les ont détournés de la lecture, qui les ont soutenus dans leurs efforts.

– « En sixième, j'ai eu un professeur extraordinaire. Face à notre dégoût, elle a demandé aux "gros lecteurs" de la classe de raconter des histoires qu'ils avaient lues et aimées. » (Annie)

– « Cette année-là, j'ai vraiment lu pour moi et non pour le bulletin. » (Marie)

– « En 4e, je change d'école. Plus de livres imposés. On nous demandait de lire trois livres au choix et de faire un travail : donner son avis, changer la couverture, donner un autre titre… J'adorais ! Mon envie de lire est revenue. » (Hélène)

Ces biographies de lecteurs constituent à ce titre une mine de renseignements relatifs aux corpus et aux pratiques de lecture (tâches, rythme, évaluation) par rapport auxquels les étudiants prennent position. Et ce regard rétrospectif est non seulement celui de ceux qui ont vécu ces expériences, mais aussi celui de ceux qui commencent à prendre conscience qu'ils vont opérer des choix pour de jeunes élèves. Tel est bien notre troisième enjeu, celui de lancer les pistes d'une réflexion sur l'apprentissage de la lecture à l'école : quoi, pourquoi, comment ?

2. Entrer en didactique de la lecture

L'analyse des biographies de lecteurs des étudiants, dont nous venons de donner quelques échos, nous a permis de dresser un portrait provisoire des futurs instituteurs et régents dont nous avons la charge et de déterminer, en relation étroite avec les hypothèses émises, les principales orientations d'une formation à la didactique de la lecture. Dans la suite de cet article, nous proposons à votre réflexion/appréciation quelques principes auxquels nous sommes résolument attachées.

2.1 Apprendre à choisir

Les quelques témoignages suivants, sans qu'ils ne prétendent refléter une tendance générale, nous interpellent. Plusieurs étudiants soulignent leur appréhension, leur absence de plaisir souvent liées à l'incapacité de choisir, de se repérer dans l'univers du livre, dans la masse de l'offre.

– « Aujourd'hui, je lis un livre quand une personne m'a raconté une histoire et qu'elle m'a plu. Mais je n'ai pas plus envie de lire qu'auparavant, car je n'arrive pas à choisir un livre. » (Grégoire)

– « Je n'ai pas la passion de lire. Je pense que c'est dû au fait que je n'ai pas encore trouvé mon "style" de livres. » (Natacha)

– « Aujourd'hui, je lis quand des personnes de mon entourage me conseillent tel ou tel livre, sinon je ne lis presque pas. » (Sévim)

– « J'ai souvent eu des difficultés à choisir un livre. C'est pourquoi, je lisais ceux qu'on me donnait. » (Laure)

– « Lorsqu'on me parle de lecture, c'est un sujet que j'appréhende et qui ne me procure pas beaucoup de joie. » (Nathalie)

– « Aujourd'hui, je regrette de ne pas avoir pris goût à la lecture, car j'ai peur que cela handicape mes élèves. » (Gaëlle)

Afin de leur redonner confiance, de baliser des itinéraires d'accès au livre, nous préconisons le recours à toute une série d'exercices bien connus qui permettent de manipuler un maximum de livres de jeunesse : émettre des hypothèses sur le contenu d'un livre à partir de l'observation de la première et/ou quatrième de couverture ; trier des livres ; apparier des premières de couvertures et des incipit ; associer le nom de l'auteur et le titre reproduits sur une bandelette et une première de couverture dont les indications de titre et d'auteur ont été masquées ; retrouver le livre dont une page perdue a été photocopiée dans un ensemble de livres déposés sur une table, voire dans une bibliothèque ; explorer des catalogues dans le but de choisir des ouvrages à acquérir pour le coin lecture ou la bibliothèque de la classe ; visiter une bibliothèque et choisir un livre ; sélectionner, dans un ensemble d'ouvrages, un livre que l'on pourrait avoir envie de lire et présenter au groupe ce qu'on en a déjà perçu, etc. De tels exercices présentent l'avantage d'apprendre ou de réapprendre à se repérer dans l'univers du livre : les classements, la variété des collections, les types et genres de textes, etc. Ils sont l'occasion d'ouvrir son horizon culturel, d'être en contact, fût-il bref, avec des titres, des auteurs, des éditions. Ils affinent peu à peu la capacité à se servir du paratexte pour évaluer si l'ouvrage correspond aux goûts du lecteur potentiel, à son projet de lecture. Même les lecteurs assidus peuvent tirer parti de ces activités, car de tels exercices sont transférables avec de jeunes élèves, et les biographies révèlent souvent peu de connaissances de la littérature de jeunesse. À côté d'un panorama de cette littérature qui constitue une autre entrée possible, ces activités sont l'occasion de brasser, de découvrir un corpus sans cesse en évolution depuis l'enfance de ces étudiants.

Mais s'il s'agit de redonner confiance aux étudiants qui se déclarent « faibles » ou « petits » lecteurs, leur apprendre à choisir pour d'autres, à se décentrer constitue aussi un objectif de la formation initiale. À cette fin, le jeu proposé par Christian Poslaniec (1992) peut se révéler efficace. L'auteur part du postulat que plus un livre est riche en possibilités de lectures multiples, plus

il y aura de chances qu'il rencontre des lecteurs nombreux, qui pourront le lire différemment. Pour déterminer la richesse quantitative d'un livre, Poslaniec a inventé une formule destinée à dénombrer ces niveaux de lecture potentiels, mais qui n'indique nullement la valeur littéraire de l'ouvrage. Il rappelle en outre qu'il serait outrecuidant d'attribuer le moindre statut scientifique à pareille activité. Cette formule « NIVEAUX » nécessite quelques explications : N = narration ; I = images ; V = vraisemblance ; E = écriture, style ; A = acteurs, personnages ; U = unité du récit ; X = niveau supplémentaire. Pour chacune de ces catégories, on attribue de 0 à 2 points. Poslaniec a fixé arbitrairement à 5 le nombre en dessous duquel un livre n'est pas potentiellement riche. Sans aller dans le détail de chaque niveau, prenons un exemple afin d'éclairer la manière de procéder. N concerne l'histoire racontée. Si dans certains livres la narration est inexistante – c'est le cas des imagiers, de nombreux documentaires –, on mettra 0 point. Si la narration est linéaire, on attribuera un point. Enfin, dans beaucoup de livres, la narration permet aussi d'autres niveaux de lecture, soit parce que les événements ne sont pas racontés dans l'ordre de leur succession, ce qui provoque une attente et des anticipations, soit parce qu'il y a des fausses pistes qui donnent la possibilité d'autres histoires. Un même épisode peut encore être rapporté plusieurs fois selon des points de vue différents ; cela permettra des jeux de comparaisons/confrontations. Dans ces cas, on mettra 2 points. Poslaniec procède ainsi pour chaque niveau.

Ce jeu nous paraît intéressant, car il conduit le futur enseignant à dépasser une appréciation subjective qui repose souvent sur une impression globale pour focaliser son attention sur les diverses caractéristiques du récit susceptibles d'intéresser, d'éveiller la curiosité d'un public hétérogène de jeunes lecteurs. Cette formule ne constitue bien sûr pas une recette infaillible, mais elle a le mérite d'objectiver la question du choix, de mener le futur professeur d'une lecture pour lui vers une lecture pour les autres. Il est évidemment possible d'atteindre le même but sans avoir recours à la formule « Niveaux ». Il s'agirait, par exemple, d'entraîner les étudiants à se servir régulièrement des critères d'évaluation d'un texte de fiction que sont la lisibilité, la vraisemblance, l'intérêt potentiel pour le thème et le genre, la tension dramatique, la tension émotionnelle, les spécificités de l'objet-livre, l'originalité, les valeurs et le style.

Autre principe susceptible de guider le futur enseignant dans ses choix de textes : privilégier dès le plus jeune âge, selon la proposition de Catherine Tauveron (1999, p. 9-38), les textes problématiques, qualifiés de « résistants », dont la littérature (notamment de jeunesse) abonde[4]. Selon cet auteur, le propre du texte littéraire est de ne pas se laisser saisir d'emblée, d'offrir au lecteur ses résistances. Il s'agit ainsi de proposer, à côté de textes plus lisses, plus aisément « saisissables », des textes « réticents », d'une part, qui sont sources de problèmes de compréhension à cause de l'adoption d'un point de vue inattendu, de la perturbation de l'ordre chronologique, de l'enchâssement ou de l'intrication de plusieurs récits, de l'intertextualité, de l'effacement de relations de cause à effets, de l'éloignement des canons du genre, du masquage des valeurs, etc. ; des textes « proliférants », d'autre part, lesquels sont sources de problèmes d'interprétation en raison d'éléments polysémiques, d'indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et mener à des interprétations diverses.

4 Citons à titre d'exemples l'album de David Wiesner (2001), *Les trois cochons*, Circonflexe ; celui d'Anthony Browne (2000), *Une histoire à quatre voix*, L'École des Loisirs ; les nouvelles de Régine Detamel (1998), « Le pont du diable » dans *Solos*, Gallimard Jeunesse, coll. Page blanche ; et de Bernard Friot (2000), *Nouvelles histoires pressées*, Milan Poche Junior.

Les textes qui servent à alimenter le corpus de travail avec les futurs instituteurs et régents relèvent largement de ces diverses catégories de textes problématiques. Nous espérons ainsi exercer les étudiants à repérer les résistances d'un album, d'une nouvelle ou d'un récit pour adolescents de manière à les choisir en fonction des problèmes que ces textes posent et à élaborer autour de ces résistances des dispositifs didactiques qui permettent d'apprendre à comprendre et à interpréter.

2.2 Proposer des tâches globales de lecture

Une autre orientation de cette initiation à la didactique de la lecture concerne le choix des tâches à proposer autour des livres. Plusieurs étudiants, en effet, signalent dans leur itinéraire de lecteur l'apparition d'un moment de creux, de désintérêt pour la lecture qui, le plus souvent, coïncide avec les années du secondaire. « L'entrée dans le secondaire est pour moi le début de longues années sans "livres-plaisir". Les livres du cursus scolaire ne me satisfont pas et ne me laissent pas le temps de lire pour moi. » (Anne) Tant les choix de textes proposés en lecture que les pratiques d'exploitation de ceux-ci font l'objet de récriminations constantes, notamment parce qu'ils relèvent de l'imposition et qu'ils empêchent l'identification d'opérer. Ainsi Marie déclare-t-elle dans son autobiographie : « Les œuvres que je lis sont imposées et, dans mon cas, peu appréciées dans un premier temps parce que justement obligatoires. […] Les listes de vocabulaire, les fiches et les interrogations de lecture où on ne nous demande même pas notre avis. […] Tout cela ne me conforte pas dans l'idée que la lecture peut être un plaisir. J'ai l'impression de lire en zappant. »

Outre la question du choix des livres abordée ci-dessus, il nous semble dès lors nécessaire d'interroger avec les futurs enseignants la pertinence, les enjeux, mais aussi les effets des tâches de lecture proposées. L'on pourra ainsi observer que de nombreuses activités d'exploitation de la lecture (par exemple, les questionnaires qualifiés de « compréhension en lecture ») demeurent centrées sur la restitution d'informations littérales et ont davantage une fonction d'évaluation que d'aide à la construction de la compréhension. Comment favoriser alors le développement des processus et stratégies de lecture nécessaires dès les premiers pas en lecture (inférer, anticiper, repérer des indices, lier des informations éparses, se représenter mentalement le récit, mobiliser ses connaissances antérieures, etc.) ?

Nous préconisons quant à nous des tâches de lecture globales, au caractère léger et ouvert, qui favorisent le travail autonome de construction de sens. Mentionnons en guise d'exemples la pratique du journal de lecture (qui, dialogué, permettra à deux lecteurs d'un même ouvrage d'interagir à propos du livre, des impressions et interprétations que celui-ci génère en eux) ou celle du cercle de lecture, la collecte de traces écrites et orales au cours d'une lecture en dévoilement progressif, l'écriture d'une lettre à l'écrivain ou au personnage, la création d'un nouvel appareil paratextuel pour le livre lu, la séance d'échange de conseils de lecture à des pairs au sujet d'un livre lu… À travers ces tâches, l'école reconnaît la participation affective, la lecture en référence à « des schèmes éthico-pratiques d'expérience »[5] comme l'une des approches du récit de fiction et contribue ainsi à réconcilier quelque peu avec la littérature des publics en difficulté.

5 Bernard Lahire (1993) oppose la lecture interprétative, qui est une lecture par références (notamment à d'autres livres) à la lecture en référence à des « schèmes éthico-pratiques d'expérience » ; selon lui la première lecture est « littérairement ancrée », tandis que la seconde est « pragmatiquement ancrée ».

Les tâches globales permettent par ailleurs d'échapper à une survalorisation de la lecture distanciée, interprétative, critique (mode de lecture longtemps prôné par l'école), tout en favorisant le conflit évaluatif et interprétatif entre les différents lecteurs. En d'autres termes, des tâches globales préservent le tressage, l'intrication – constitutive de la lecture littéraire selon Michel Picard (1986) – des trois postures complémentaires du lecteur : le liseur, le lu et le lectant.

2.3 Lire à haute voix

Les quelques extraits d'autobiographies suivants sont emblématiques de l'importance de la voix dans la découverte ou l'incorporation des textes.

– « J'avais à peine atteint l'âge de deux ans que déjà ma mère passait le début de ses soirées à me raconter des histoires. » (Marie)
– « *Le meunier, le fils et l'âne…* le rituel. Papa n'a pas le choix : ce soir encore, ce sera cette histoire-là. […] Je commence à lire. Alors, c'est moi qui, chaque soir, déchiffre une ou deux pages pour l'oreille attentive de mon père. J'ai cinq ans. » (Anne)
– « Ce que j'aimais par-dessus tout, c'était écouter les cassettes Raconte-moi une histoire. Les voix donnaient libre cours à l'imagination ; je connaissais les contes par cœur. » (Céline)
– « Je fais semblant de ne pas saisir le sens de ce que j'ai déchiffré… j'ai peur qu'ils ne me lisent plus d'histoires s'ils savent que je sais vraiment lire. » (Marie)
– « Je crois que je suis tombée amoureuse des mots. Je lisais souvent à haute voix, dans ma chambre, les passages des poèmes et des livres qui me parlaient tant ; je les recopiais même. » (Gaëtane)

De tels témoignages permettent d'engager avec les futurs enseignants une réflexion au sujet de la lecture à voix haute. Ainsi le lecteur qui prête sa voix au texte, le fait vibrer, lui donne corps joue-t-il indéniablement un rôle de médiateur du livre ; rôle qui, dans certains cas, pourra s'avérer intrusif une fois l'autonomie de lecture de l'enfant acquise : « Mon père a cessé de me lire des histoires, car chaque fois qu'il arrivait dans ma chambre, je le mettais dehors en criant : "Non, moi, toute seule !" » (Amélie)

Au même titre, l'enseignant qui lit à haute voix partage un plaisir, suscite l'appropriation vocale et imaginaire des textes. Ainsi, Fanny déclare-t-elle dans sa biographie : « J'aimerais qu'on me lise à nouveau des histoires. » Répétée, voire régulière, cette pratique installe également un climat favorable à la lecture et permet de créer peu à peu des habitudes de lecture, des attitudes de lecteurs. Mais la lecture à haute voix présente encore d'autres intérêts didactiques que l'on pourra approfondir avec les instituteurs et les régents : d'une part, elle situe la littérature dans un contexte d'interaction (le livre est valorisé comme une occasion d'échange entre les lecteurs) ; d'autre part, pour les élèves en difficultés de lecture, elle constitue une aide non négligeable à la compréhension et à l'interprétation.

L'initiation à la didactique de la lecture ne peut ainsi faire l'économie ni d'une réflexion sur les effets, les enjeux, les contraintes de la lecture à voix haute ni d'un entraînement à l'oralisation des textes pour un public d'enfants ou d'adolescents, au départ des dispositifs pertinents.

2.4 L'apprentissage explicite de la lecture

Les pratiques des enseignants ont une incidence certaine sur le développement des compétences de lecture et la gestion de la compréhension/interprétation. Selon Roland Goigoux (1997, p. 131), de nombreux professeurs accompagnent, soutiennent la construction du sens de textes particuliers, travaillent tel ou tel aspect de la compréhension/interprétation d'un texte précis, mais ces mêmes enseignants ne se livrent pas à un enseignement explicite de la lecture, comme si celle-ci disparaissait comme telle, se (con)fondait avec l'analyse littéraire du texte. Par rapport à cette question, notre position rejoint celle de l'Observatoire de la lecture : il nous semble urgent d'instaurer systématiquement « des séances d'activités de lecture identifiées comme telles et visant plus spécifiquement le travail de la compréhension » (Fayol, 2000, p. 32).

Une telle affirmation suppose bien sûr de s'entendre sur les composantes de la lecture qui feront l'objet d'un tel travail. À la suite de Jocelyne Giasson (1997, p. 32-35), de Roland Goigoux (1997, p. 128-129), nous considérons que la lecture d'un texte peut être définie comme une (co)construction de sens, réalisée par un lecteur dans un contexte particulier de lecture. Cette construction est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte, au lecteur et au contexte. Le lecteur aborde une tâche de lecture avec ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les textes, la langue) et ses structures affectives (ses centres d'intérêt, son rapport à la lecture, etc.). En outre, il met en œuvre un certain nombre de processus ou opérations mentales (identification de mots, anticipation, inférences, sélection pertinente d'informations et intégration dans un tout cohérent, métacognition…). Le texte programme des modalités de lecture : il est la concrétisation de l'intention d'un scripteur, il est caractérisé par un choix énonciatif, une structure, il appartient à un type et à un genre, etc. Enfin, la prise en compte du contexte met en évidence qu'on ne lit pas de la même façon dans toutes les conditions qu'elles soient sociales (interventions des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix, etc.), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (moment, lieu). Si la compréhension/interprétation résulte de la relation entre les trois variables qui viennent d'être décrites, leur interaction mène aussi à poser un jugement. En effet, au terme de la lecture comme construction de sens, le lecteur évalue fréquemment son degré de satisfaction, notamment par un retour sur ses intentions de départ. On pourrait d'ailleurs se demander si le jugement n'est pas lui-même, à certains égards, la manifestation d'une forme de compréhension/interprétation.

Il nous semble que la formation initiale de futurs maîtres de lecture ne peut faire l'économie d'éveiller le degré de conscience des étudiants par rapport à ces différentes composantes de l'acte lexique. Une telle sensibilisation nous paraît susceptible de favoriser progressivement chez l'étudiant une réflexion en abyme sur ses propres pratiques et compétences de lecture. En d'autres mots, elle peut contribuer à développer la métacognition, processus de contrôle incontournable pour devenir un lecteur accompli. Elle permet en outre d'identifier avec plus de clarté les composantes de la lecture qui sont visées, travaillées, mobilisées dans les tâches proposées aux élèves. Elle facilite enfin le diagnostic des causes d'une perte de compréhension en même temps qu'elle vise un élargissement du répertoire des stratégies de récupération de sens utilisées (et/ou utilisables) et une régulation *on line* en cours d'activité.

Les nombreuses scènes de lecture présentes dans la littérature de jeunesse[6] nous paraissent un outil pertinent pour entamer un apprentissage explicite de la lecture. Les différentes composantes de la lecture y sont en effet représentées. Ces scènes montrent des héros qui fréquentent ou non les lieux du livre, qui lisent, qui choisissent, qui expriment leurs difficultés, leurs goûts ou leurs dégoûts ; elles mettent en scène les stratégies des lecteurs faibles ou experts ; elles pointent les processus, les opérations mentales. En un mot, elles relatent la fabrication du lecteur et de la lecture entendue comme construction de sens.

Conclusion

Comme le montrent les quelques extraits de productions présentés et analysés dans cet article, l'autobiographie de lecteur/lectrice constitue une activité d'amorce particulièrement adaptée à un public qui débute sa formation professionnelle d'enseignant. Le caractère rétrospectif des consignes d'écriture permet d'engager le futur enseignant dans une démarche réflexive : retracer son itinéraire de lecteur en partant de celui qu'il a été (ou croit avoir été) pour s'interroger sur celui qu'il est aujourd'hui et esquisser ainsi à grands traits son autoportrait de lecteur. Ce retour sur soi ouvre naturellement à une projection de soi dans un rôle prochain de « maître de lecture ».

En somme, l'autobiographie amorce un décentrement bénéfique pour le projet de formation de l'étudiant. En outre, le travail collectif de partage et d'exploitation des textes rédigés par les futurs enseignants permet non seulement de confronter une large diversité d'histoires, d'expériences, de profils de lecteurs, mais surtout de poser les jalons d'une initiation à quelques orientations majeures de la didactique de la lecture depuis le choix des textes jusqu'aux tâches, en passant par l'explicitation de l'acte lexique et la lecture à haute voix.

Références

Fayol, M., David, J., Dubois, D. et Remond, M. (dir.) (2000). *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob.

Giasson, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. (1997) *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : Éditions du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI).

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éditons de Minuit.

Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Éditions du Sorbier.

Schön, E. (1993). La fabrication du lecteur. *In* M. Chaudron et F. De Singly (dir.), *Identité, lecture, écriture* (p. 17-44). Paris : Centre Georges Pompidou – BPI.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, *19*, 9-38.

6 À ce propos, nous vous renvoyons à notre article à paraître dans la revue *Lire-écrire à l'école*, sous le titre « Travailler des scènes de lecture pour favoriser un enseignement explicite de la lecture ». Nous travaillons notamment à partir des quelques textes suivants : Claude Boujon (1990), *Un beau livre*, L'école des loisirs ; Ole Könneck (1996), Mauvaise caisse, L'école des loisirs ; Gudule (1995 et 2001), *La bibliothécaire* et *Barbès blues*, Le livre de poche jeunesse ; Anne Fine (2001 et 2001), *La guerre sous mon toit* et *Mauvais rêves*, L'école des loisirs ; Susie Morgenstern (1997), *Le vampire du CDI*, L'école des loisirs ; (Collectif, 2000) *Le livre de bibliothèque*, Éditions Thierry Magnier ; Brigitte Smadja (1993), *Halte aux livres !*, L'école des loisirs.