

LU

Comportement de lecteur d'enfants de CM2

(Profils, représentations, influence des animations et de la contrainte.)

Sous la direction de Christian POSLANIEC

INRP. Didactiques des disciplines. 1994.

Christian Poslaniec, on le sait (Cf. **Donner le goût de lire**. A.L. n°33, mars 91, p.21. **De la lecture à la littérature**. A.L. n°39, sept.92, p.12) est très attaché à la lecture-plaisir des enfants, à leurs lectures "sans contrainte", à leur "goût de lire" la littérature de jeunesse. Ce qui le préoccupe et est à l'origine d'une recherche INRP menée sous sa direction et portant sur les lectures "réelles" de 200 élèves de 10 CM2 pendant un an, c'est l'existence chez beaucoup d'enfants d'une "*dissociation entre la compétence et l'intérêt ou entre la compétence et la pratique*" que les travaux de F. de Singly ont montrée (Cf. **Lire à 12 ans**. A.L. n°30, juin 90, p.17. **Lectures et performances scolaires**. A.L. n°41, mars 93, p.16) "*Tous les familiers du livre n'en sont pas des amis. Tous les amis en sont-ils familiers ?*" précise encore F. de Singly. En d'autres termes, il y a rupture entre "savoir lire" et "vouloir lire" et on connaît maints exemples d'enfants qui "*ont une compétence suffisante en lecture, sont même parfois capables d'une compréhension fine et cependant n'aiment pas lire et ne lisent guère.*"

En outre, pour Ch.Poslaniec, l'accord maintenant acquis sur le fait que "lire, c'est comprendre", s'est traduit dans tous les discours à destination des enseignants (qu'il s'agisse de directives officielles ou d'ouvrages pédagogiques) par une définition "rétrécie" de la lecture, par ce qu'on a appelé la "lecture fonctionnelle". À tel point qu'on peut se demander "*si l'objectif ne consiste pas à rejeter en dehors de l'école le plaisir de lire (et) les éventuelles activités qui pourraient y conduire*".

Le passage à la lecture autonome dépend-elle exclusivement de la compétence lexicale ou d'autres facteurs (à identifier) interviennent-ils et notamment, la mise en place d'animations lecture ? Y a-t-il un ou plusieurs comportements de lecteurs ? Peut-on repérer des paliers dans l'acquisition de ce(s) comportement(s) ? Y a-t-il des comportements d'adultes susceptibles de favoriser ou d'entraver cette acquisition ?

Voilà les interrogations que cette recherche se proposait d'élucider. Les informations réunies au cours d'une pré-expérimentation qui a consisté à demander aux élèves d'un CM2 de consigner leurs lectures pendant une année scolaire, ont conduit à la mise en place d'un dispositif de collecte de données dans 10 CM2 aux pratiques pédagogiques différentes mais caractérisés par la présence dans l'école de livres pour la jeunesse et à proximité d'une bibliothèque publique. Un répertoire individuel de lecture, des entretiens avec les maîtres pour déterminer et leur connaissance de la littérature enfantine et leurs représentations de la lecture et de son enseignement, un classement prédictif des élèves (aime lire, lit sans plus, n'aime pas lire, ne sait pas lire), des tests d'efficacité de lecture, la mise en place de trois types testés d'animations à l'aide de fiches-guides, des entretiens avec les enfants et un questionnaire en fin d'année ont permis l'établissement de fiches synthétiques sur chaque enfant et d'un fichier informatisé sur les livres.

Il est exclu que nous puissions ici seulement donner idée de l'ensemble des résultats obtenus. Nous nous contenterons de signaler quelques informations ou conclusions auxquelles sont parvenus les auteurs de cette vaste investigation et de renvoyer nos lecteurs intéressés au compte-rendu lui-même.

Les lectures des enfants de CM2. Une très grande diversité des lectures (2 036 titres répertoriés correspondant à 3 582 lectures complètes et 1 107 lectures commencées) mais rares sont les lectures "spontanées" et nombreuses celles induites par les animations... une prédominance de la fiction... une répartition des éditeurs conforme au marché du livre... les filles lisent plus que les garçons.

Les profils de lecteurs. À partir de 2 critères (terminer ou non les livres commencés et changer ou non de comportement au cours de l'année) les enfants ont été classés en trois catégories :

- les "déjà lecteurs" (1/4 de l'échantillon) Ils lisent beaucoup, sont concernés par la lecture et s'"impliquent" (identification aux personnages, projection dans l'action, mise en jeu de l'imaginaire, nous reviendrons sur ce concept d'implication). Familiarité avec les livres, fréquentation d'une bibliothèque, échanges avec d'autres lecteurs sont encore ce qui caractérise ces gros lecteurs.
- les "stagneurs". (la moitié des enfants) sont peu concernés par la lecture de livres. Ils ne les terminent pas souvent... savent mal les résumer... ne parlent pas avec les autres de leurs lectures... ne fréquentent pas de bibliothèque et " ont des comptes à régler avec l'obligation de lire ".
- les "démarreurs". (1/4 de la population étudiée) qui sont des enfants qui au début de l'année ressemblent aux "stagneurs" et finissent par ressembler au bout d'un an aux "déjà lecteurs" après être passés par une phase de lecture intensive de "petits livres" et de "séries".

Le croisement de ces profils avec les données recueillies par ailleurs confirme l'influence du milieu d'origine et du sexe. En revanche, il y a sur le plan individuel peu de corrélation entre compétence et quantité de lecture sauf quand on est en-dessous d'un seuil qui se situerait à moins de 500 signes/minute !

Des représentations de la lecture telles qu'elles résultent du dépouillement des entretiens et des questionnaires, retenons que :

- pour les enseignants se maintient la distinction entre mécanismes et compréhension. Ce qui les conduit à hiérarchiser les fonctions de la lecture : d'abord l'acquisition des techniques, ensuite le fait de comprendre, en troisième lieu le plaisir. Et malgré leur "*désir d'unir fonctionnalité et plaisir*", ce dernier est "*rejeté en dehors de l'école*". À cela, selon nos auteurs, plusieurs explications et notamment la difficulté à évaluer et à contrôler la lecture-plaisir du fait d'une méconnaissance de la lecture de jeunesse.
- chez les enfants (quel que soit leur "profil") comme chez les parents se retrouve ce même conflit entre lecture-plaisir et lecture-utilitaire. Toutefois, les enfants inversent la hiérarchie et accordent au plaisir la première place (ce qui laisserait supposer que l'influence magistrale est toute relative) alors que les parents majoritairement (et même les parents lecteurs des enfants "déjà lecteurs") ont une représentation très scolaire de la lecture qui les conduit à privilégier savoir-lire et aspect utilitaire.

Le comportement de lecture qu'on a soi-même et l'attitude qu'on adopte par rapport aux enfants ont peu à voir, semble-t-il, avec ces représentations de la lecture. C'est ainsi que les enseignants, comme les parents des "déjà-lecteurs" (qui sont des lecteurs) et des "démarreurs" ont en général une attitude libérale alors que les mères des "stagneurs" généralement peu

lectrices elles-mêmes exercent une contrainte de lecture sur leurs enfants dont souffrirait la lecture-plaisir.

L'école peut-elle contribuer à donner le "goût de lire" ? Pour répondre à cette question, il a été demandé aux maîtres de 8 classes sur 10 des animations-lecture repérées comme "particulièrement efficaces, c'est-à-dire, faisant lire immédiatement", l'animation étant définie comme une activité de médiation culturelle entre le livre et l'enfant, excluant l'obligation de lire ; cette médiation pouvant être ludique ou responsabilisante. Les conclusions des chercheurs sont les suivantes :

- les animations autour du livre et de la lecture paraissent avoir une influence réelle pour faire lire immédiatement et cela surtout parce qu'elles ne sont pas accompagnées de l'obligation de lire et ne conduisent pas à un travail.
- les animations lecture sont des pratiques faciles à mettre en oeuvre. Encore faut-il s'intéresser aux livres pour enfants et être informé, ce qui est rarement le cas en France où la littérature jeunesse n'est pas considérée comme un outil pédagogique et ne figure pas dans les programmes de formation des maîtres.
- si les animations font lire, rien ne prouve qu'elles suffisent à fixer un comportement de lecteur .

Cette trop brève présentation d'une recherche riche en informations et abondant, explicitement ou non, une multitude d'aspects du "*plus ingénument polymorphe des actes culturels*" selon l'expression de Jean-Claude Passeron, a bien évidemment pour inconvénients d'en rendre compte imparfaitement mais surtout de ne pas examiner point par point toutes les questions qu'elle soulève.

C'est ainsi qu'on peut s'interroger sur l'importance de l'effet induit par l'expérimentation sur la nature et la quantité des lectures des enfants observés. De même, 10 enseignants c'est une bien petite population qui ne permet guère d'extrapoler. Enfin, l'examen des performances techniques rapportées à la quantité de lecture montre qu'il y a collectivement une relation assez forte que les auteurs minimisent quelque peu à notre avis dans leur analyse. Mais passons...

De leur travail, les auteurs tirent l'enseignement que décidément la lecture considérée comme l'"appropriation de certains biens culturels" (De Singly) est affaire d'"implication" au sens que Ricœur donne à ce terme quand il écrit que la lecture est "*une pratique dialogique*" par laquelle "*le lecteur s'implique comme sujet actif dans une relation d'échange dont l'issue n'est pas donnée d'avance*". En conséquence, le plaisir leur paraît aller au-delà de la compréhension et s'y surajouter et ce mode de lecture être un état caractérisé par ce qu'on pourrait appeler une culture de l'écrit, par un "bagage" dont on peut définir les contours, par une "maîtrise épilittéraire", une "conscience métalittéraire". Cet état est-il l'aboutissement d'un cheminement dont les trois "profils" constitueraient des étapes ou s'agit-il d'un seuil à franchir par qui serait en-deça de cette lecture-plaisir ? Christian Poslaniec a l'honnêteté de dire qu'une recherche du type de celle qu'il a mise en oeuvre ne permet pas de dire comment cette "envie d'implication se forme". Tout au plus peut-il affirmer que les animations lecture ont une certaine efficacité quand on prend soin de ne pas les dénaturer par souci pédagogique, que l'offre de lecture doit tenir compte de la grande diversité de goût des enfants et qu'il est bon de privilégier les écrits de fiction...

Ce qui est troublant dans cet ouvrage, c'est qu'il semble y avoir une "littérature de jeunesse", posée là, s'imposant comme une valeur intrinsèque, indiscutable et indiscutée, dégagée de toute contingence sociale, de toute connivence culturelle et qu'il s'impose de promouvoir auprès d'enfants qui ne seraient identifiables que par une caractéristique : celle d'avoir ou pas, cette "envie de s'impliquer". Et de cette promotion naîtrait l'accès au plaisir de lire et donc à la lecture-plaisir. C'est oublier que la littérature enfantine est essentiellement une production socialement marquée. Les situations qu'elle présente, les personnages qu'elle met en scène, les valeurs qu'elle promeut, les systèmes d'explication qu'elle avance permettent-ils à tous les enfants cette "implication", cette identification avec ses personnages et ce "dialogue entre le réel et la fiction" ? C'est oublier sans doute tout ce que la recherche sociologique a pu révéler sur les pratiques de lecture cultivée et littéraire et notamment sur leur fonction de distinction et de légitimation. C'est oublier aussi à quelles conditions sociales et culturelles peuvent s'instaurer ces pratiques et... cette attente de plaisir. Certes la lecture fait partie des "intégrateurs sociaux" mais l'écrit avec lequel on n'a pas un minimum de connivence résiste et exclut. Il y a peut-être là une explication au constat que les animations-promotion-de-livres-de-jeunesse, si elles font quelquefois lire immédiatement des non-lecteurs, ne suffisent pas à établir durablement un comportement de lecteur. Dire cela, ce n'est pas donner tort à Christian Poslaniec ni trouver vaine sa volonté que l'école apporte sa part à l'augmentation du nombre de lecteurs de livres et ne limite pas son ambition à la fabrication de "décrypteurs de messages écrits", ni encore penser que les problèmes qu'il pose sont simples et leurs solutions évidentes mais c'est considérer qu'il va un peu vite dans sa condamnation d'une école qui ne fonde pas entièrement son action pour la lecture sur des activités en faveur de la lecture littéraire et qui n'assimile pas son effort pour un meilleur usage de l'écrit à une "pastorale" du plaisir. Faire par exemple, comme nous l'entendons à l'AFL, de la BCD un "service général dans l'école" et un "observatoire des écrits", c'est permettre la multiplicité des formes de lecture, prendre en compte les différences culturelles, faire que la lecture de livres soit *"une activité référentielle qui correspond à une attente constituée par rapport à une expérience déjà existante non pas de textes épars mais d'un système de la littérature"* (J.C. Passeron), promouvoir en définitive *"l'exercice d'une liberté qui va du rejet assumé au choix en passant par la contestation et le détournement"* (Jean Foucambert).

Car, si l'on en croit certains des intervenants à un colloque récent sur le sujet (L'apprentissage du jeu démocratique par la littérature de jeunesse, organisé par les Amis de la Joie par les Livres et l'Institut Charles Perrault), la littérature jeunesse, et notamment le roman, n'est plus ce vecteur d'idéologies (et on sait lesquelles) qu'elle a été jusqu'à il n'y a guère, mais " le jeune lecteur doit se contenter d'un schéma unique d'organisation politique, celui de la société libérale " et le risque est donc grand qu'il soit conduit *"à l'acceptation aveugle et irréfléchie du modèle proposé... l'absence de débat idéologique allant de pair avec une absence de sens critique "d'autant plus que pour se vendre " le livre ne doit pas être trop en déphasage avec le discours hégémonique."* La littérature jeunesse "politically correct" ? Alors, le plaisir, soit. À condition que *"la préoccupation esthétique (...) ne se substitue pas au processus d'éveil de la conscience historique."*

Michel Violet