



**HAL**  
open science

## Chapitre 1 : Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs

Anne Godard

► **To cite this version:**

Anne Godard. Chapitre 1 : Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs. Godard Anne, Rollinat-Levasseur Eve-Marie, Havard Anne-Marie. L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexion pour une didactique, Riveneuve, pp.19-36, 2011, Actes académiques, 978-2-36013-064-1. halshs-01243004

**HAL Id: halshs-01243004**

**<https://shs.hal.science/halshs-01243004>**

Submitted on 6 Jan 2023

**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.

L'expérience de lecture  
et ses médiations :  
*réflexions pour une  
didactique*

dirigé par

Anne GODARD, Anne-Marie HAVARD  
et Ève-Marie ROLLINAT-LEVASSEUR

*R*iveneuve  
éditions

## SOMMAIRE

### INTRODUCTION

Anne GODARD, Anne-Marie HAVARD et Ève-Marie ROLLINAT-LEVASSEUR  
*Lire, une expérience de relation* . . . . . 9

### DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET LECTURE LITTÉRAIRE

1. Anne GODARD  
*Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs* . . . . . 19

2. Vincent JOUVE  
*Quel statut accorder à la lecture dans l'enseignement de la littérature ?* . . 37

3. Dominique MAINGUENEAU  
*Lecture et surlecture* . . . . . 49

4. Francine CICUREL  
*Postures et lectures littéraires : la construction d'une action didactique* . . 61

5. Hélène MERLIN-KAJMAN  
*Enseigner la lecture littéraire : autorité vs civilité (quelques réflexions fondées sur l'expérience)* . . . . . 85

### CULTURES ÉDUCATIVES ET LECTURE SCOLAIRE

6. Jean-Louis CHISS  
*De l'école au collège : apprentissages de la lecture et conceptions de la littérature* . . . . . 101

7. Patricia VON MÜNCHOW  
*Motiver l'élève pour la lecture : comparaison de manuels scolaires en français et en allemand langues maternelles* . . . . . 123

8. Anne-Claire RAIMOND  
*Lire en V.O. un texte narratif dans le secondaire en France  
et en Allemagne* . . . . . 141

9. Monica VLAD  
*La lecture scolaire en FLE : quelques éléments d'analyse à partir  
de l'évolution des manuels scolaires en Roumanie* . . . . . 159

### **LE LECTEUR EN LANGUE ÉTRANGÈRE**

10. François VANOOSTHUYSE  
*La littérature hors contrat : le lecteur étranger comme modèle pour  
les théories de la lecture* . . . . . 179

11. Anne-Marie HAVARD  
*La compétence de lecture de niveau avancé : spécificités, approche,  
évaluation* . . . . . 199

12. Auréliane BAPTISTE  
*Qu'est-ce que l'aisance en lecture ? Les lecteurs de niveau avancé  
face aux textes littéraires* . . . . . 217

13. Ève-Marie ROLLINAT-LEVASSEUR  
*Parcours de lecteurs en français langue étrangère : lecture, autoformation  
et autoévaluation* . . . . . 237

### **TEXTES, IMAGES, NOUVEAUX SUPPORTS, NOUVELLES MÉDIATIONS**

14. Florence FERRAN  
*L'expérience de la coexistence textel/image pour le lecteur  
en langue étrangère* . . . . . 281

15. Youmna TOHMÉ  
*La bande dessinée en classe : un moyen d'accès à la lecture ?* . . . . . 281

16. Emmanuel FRAISSE  
*Lire à l'heure de la numérisation* . . . . . 299

# 1.

## Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs

Anne GODARD

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

DILTEC

La didactique de la lecture, qui s'est constituée autour de l'apprentissage de la lecture, considérée comme un ensemble d'habiletés techniques et de stratégies à mettre en œuvre pour construire le sens d'un message écrit, s'est peu à peu élargie en s'emparant, d'une part, des théories de la lecture développées, dans le domaine littéraire, autour des modalités et des règles de l'interprétation des textes et, d'autre part, des travaux historiques et sociologiques révélant la diversité des pratiques de lecture. Cette intégration progressive de toutes les dimensions de la lecture, des premiers apprentissages jusqu'à ce qu'on peut appeler, au sens large, les cultures de l'écrit, est marquée par l'émergence de la figure du lecteur, d'abord lecteur *modèle* (U. Eco 1979), partenaire du texte auquel il apporte complétude par sa coopération active, puis, de plus en plus, en tant que lecteur singulier, historiquement, socialement et culturellement situé. En effet, si l'attention portée aux *habiletés et stratégies* relève d'une approche cognitive et psycho-linguistique qui met l'accent sur les activités de décodage et de construction, le déplacement vers les *styles et attitudes* qu'adoptent les lecteurs (voir T. Ridgway 2000), tant en situation d'apprentissage que dans le rapport qu'ils entretiennent avec les différents textes et les différentes formes d'écrits auxquels ils sont confrontés, conduit à s'intéresser en priorité aux dimensions

subjectives de l'apprentissage et au statut de l'écrit et des textes, notamment des textes littéraires, dans différentes cultures, et, plus spécifiquement encore, aux relations aux textes qui sont validées dans le contexte scolaire.

C'est ce mouvement, allant des stratégies de lecture à l'expérience du lecteur, ou plutôt – car le pluriel est significatif – des lecteurs, que je voudrais dessiner ici, pour en marquer les enjeux, tant dans le domaine de la didactique du français langue maternelle que dans celui du français langue étrangère et seconde.

## **1. La lecture : de la construction à la coopération**

### *1.1. Habiletés : décodage et calcul des significations*

La lecture, du point de vue cognitiviste, est un processus de *construction* qui permet de passer d'un code écrit (alphabétique, syllabique, idéographique) à des représentations mentales. Un certain nombre de procédures lui sont communes avec la compréhension du langage parlé (reconnaissance des mots, intégration syntaxique, signification des phrases, associations à des images mentales, à des connaissances antérieures, inférences), mais elle s'en distingue par le fait qu'il s'agit d'identifier des mots à travers le code orthographique ; par *assemblage* grapho-phonologique des mots inconnus pour lesquels chaque graphème est mis en relation avec un phonème pour arriver à l'image mentale associée à la forme sonore du mot, ou par *adressage*, pour les mots courants, dont l'image graphique est associée directement à son signifié à travers un lexique orthographique acquis<sup>1</sup>. La *compréhension*, deuxième étape du processus, se fait par l'intégration des mots dans les relations morphosyntaxiques et par le calcul de significations partielles, qui permettent d'élaborer progressivement un modèle mental de signification qui est réévalué et transformé au fur et à mesure de l'intégration d'informations nouvelles pour former une représentation globale de la signification d'un texte (voir J. Morais 1994 et ONL 1998). Comprendre est ici considéré

---

1. La procédure d'adressage, reconnaissance directe et association avec un signifié, concerne la plupart des mots courants ; c'est la plus rapide, parce qu'elle est automatisée et inconsciente et parce qu'elle part de la forme globale du mot. La procédure d'assemblage, au contraire, est plus longue parce qu'elle passe par une représentation phonologique du mot ; c'est la procédure que l'on adopte pour les mots longs ou inconnus et qui requiert plus d'attention consciente.

comme un mouvement qui s'élève des plus petites unités linguistiques, le mot ou le graphème, arrive d'abord à la compréhension locale d'informations explicites, puis, par inférences, en intégrant des significations non explicites, à un modèle de signification globale.

Ce modèle *ascendant* de la lecture et de la compréhension, qui permet surtout de rendre compte des premiers apprentissages, est complété plus qu'il n'est contesté par un modèle *descendant*, selon lequel le lecteur plus expérimenté part de schèmes et de connaissances antérieures, sémantiques ou procédurales, qui lui permettent de formuler d'abord une interprétation globale du texte d'où il pourra tirer des hypothèses partielles pour résoudre, localement, des difficultés de compréhension (voir F. Smith éd. 1980). L'idée que le bon lecteur est capable de combiner à la fois des procédures locales et globales de calcul de la signification a fait son chemin dans la didactique de la lecture à l'école et au collège (voir, *infra*, J.-L. Chiss, et ONL 2005) qui associe travail lexical, orthographique, morphosyntaxique avec l'entraînement à reconnaître schèmes discursifs, types de textes et genres de discours. Ainsi sont consciemment développées et entraînées des habiletés qui, automatiques et inconscientes, favorisent la compréhension en rendant la lecture plus rapide. En effet, la qualité de la lecture est directement dépendante de la rapidité avec laquelle les mots, photographiés par une *mémoire iconique* extrêmement courte (de l'ordre de quelques centièmes de millisecondes), sont associés à des représentations mentales que la *mémoire de travail* peut traiter en petit nombre (on estime ce nombre à sept unités), le temps de les combiner pour arriver à des significations qui, elles, associées à des schèmes d'organisation des informations et des connaissances, seront conservées durablement et réutilisables (voir F. Smith 1986, et ONL *op. cit.*). Il n'est bien évidemment pas que les habiletés automatisées qui permettent d'arriver au seuil critique pour que le décodage aboutisse à la compréhension : la longueur du texte, sa complexité, la présence de redondances formelles et sémantiques, la cohésion syntaxique, la cohérence sémantique et textuelle sont autant de facteurs de *lisibilité* (F. Richaudeau 1976) en fonction desquels peut se faire le choix de tel texte plutôt que tel autre dans un contexte d'enseignement donné. On comprend cependant que toute didactique vise à développer la capacité à aborder des textes de difficulté croissante et que c'est donc sur les

habiletés et les stratégies à mettre en œuvre que se concentrent les réflexions.

Tant qu'il s'agit d'habiletés, on peut considérer le lecteur comme une sorte de technicien, plus ou moins rapide dans l'effectuation de tâches automatisées. On améliorera ses performances en l'entraînant, par exemple, à la reconnaissance rapide de l'image visuelle de syllabes, de morphèmes ou de mots courants et en l'aidant à maîtriser les règles de la combinatoire syntagmatique qui lui permettront d'accélérer le traitement des informations par le recours au co-texte et au contexte. D'autres exercices porteront sur la recherche rapide d'informations ponctuelles, listes de mots, chiffres, noms de lieux. Ces entraînements visuels, amplement développés dans les méthodes de lecture rapide, sont proposés précocement à l'école (voir, par exemple, A. Bentolila, B. Chevalier et D. Falcoz-Vigne 1991) comme dans de nombreux manuels de français langue étrangère, à la fois comme des moyens d'évaluation des performances de lecture et de perfectionnement de la compétence.

### *1.2. Stratégies : projets de lecture et auto-évaluation*

Le rôle du lecteur s'enrichit dès lors qu'il s'agit de développer chez lui des stratégies, qui sont conscientes, à la différence des habiletés, et, surtout, subordonnées à un *projet* de lecture qui va impliquer des *types* de lecture allant du rapide *survol* (*skimming*) ou feuilletage non sélectif, à la lecture par *balayage* (*scanning*) pour chercher une information précise, ou une *lecture-action*, attentive aux procédures, comme dans la lecture de consignes, d'un mode d'emploi ou d'une recette, jusqu'à la lecture *critique* (C. Cornaire 1999) ou *studieuse* (F. Cicurel 1991), où l'attention est maximale pour retenir les informations, les mémoriser ou les interpréter. Le répertoire de ces types de lecture ne constitue pas les seules stratégies à la disposition du lecteur, qui peut sciemment choisir de tolérer le flou et se contenter d'une signification provisoire pour avancer dans la lecture en attendant qu'une ambiguïté soit levée par la suite du texte, mais toutes les stratégies reposent sur cette idée que lire n'est pas un décodage complet et univoque, mais, selon une conception fonctionnelle de la lecture, qu'être un bon lecteur, c'est pouvoir adapter le niveau de précision de sa lecture, en modulant son attention, sa vitesse et la



sélection des informations en fonction d'un objectif que l'on s'est explicitement fixé. Avec la notion de stratégies, on le voit, deviennent déterminants pour la lecture, non plus la procédure de décodage, mais les deux pôles d'une interaction : le *lecteur*, avec des objectifs, des motivations, des besoins, et le *texte*, ou plutôt, les documents écrits, puisqu'il s'agit ici de reconnaître aussi la diversité des genres de discours : articles de presse, recettes, consignes, modes d'emploi, horaires, brochures publicitaires, annonces, lettres, qui ne se présentent pas tous sous forme de livre, ni même selon une organisation linéaire et textuelle.

Le lecteur, contraint de faire appel consciemment à des stratégies pour résoudre les difficultés de compréhension que lui oppose un document écrit, va avoir recours plutôt aux procédures globales, dites aussi de haut niveau, lui permettant, selon le modèle descendant de la lecture déjà évoqué, soit de résoudre des difficultés locales, soit de les ignorer, si elles ne constituent pas un obstacle pour l'objectif spécifique qu'il a fixé à sa lecture. On comprend pourquoi la didactique du français langue étrangère s'est très tôt intéressée à cette question : tandis que l'apprenant étranger a tendance à se focaliser sur les difficultés d'ordre lexical, le développement conscient de stratégies globales lui permet, au contraire, de les minorer et de parvenir à une compréhension sinon complète, du moins suffisante pour l'utilisation qu'il a à faire d'un document écrit. C'est ainsi que les méthodes dites *communicatives* (S. Moirand 1979) ou *interactives* (F. Cicurel 1991) privilégient l'approche globale des textes reposant sur la formulation d'hypothèses de départ, le repérage des formes discursives et de l'appareil énonciatif ainsi que des situations de communication.

Ces démarches paraissent d'autant plus nécessaires dans le cas du français langue étrangère que l'apprenant, qui dans certains cas a acquis dans sa langue maternelle des compétences avancées de lecture, se trouve, paradoxalement, démuné, dès lors qu'il change de langue, et au lieu d'avoir un recours spontané à des stratégies de haut niveau, agit comme s'il se retrouvait dans le contexte scolaire de ses premiers apprentissages et qu'il n'avait à sa disposition pour élucider le sens d'un texte que le pas à pas du déchiffrement mot à mot. Ce phénomène, qui s'observe y compris avec des étudiants de niveau universitaire (voir F. Grossmann et J.-P. Simon édés 2004), révèle que le transfert des compétences d'une langue à l'autre non seulement n'est

pas automatique, mais ne peut se faire qu'à la faveur d'une démarche consciente, qui repose, en grande partie, sur des activités d'objectivation et d'auto-correction, après évaluation, par l'apprenant, des stratégies qu'il met – ou non – en œuvre (C. Cornaire 1999). L'évaluation des lectures, ainsi entendue non comme vérification de la compréhension d'un texte, mais comme mesure de l'efficacité des stratégies mises en œuvre, nécessite, en effet, de la part du lecteur lui-même, une démarche méta-cognitive, qui peut s'appuyer sur la verbalisation de ses représentations interprétatives ou par les « itinéraires de lecture », dans lesquels, en soulignant ou recopiant les mots qu'il juge significatifs, le lecteur met au jour les opérations de sélection et de balisage qu'il a effectuées dans le texte (F. Grossmann, in J.-A. Huynh et M. Le Bouffan éds 1995, p. 23-33).

La disjonction entre compétence linguistique et performance de lecture peut, du reste, se renverser dans le cas du français de spécialité où la connaissance de ce dont traite un texte et la maîtrise, en langue première, des formes discursives qui lui sont associées, va permettre à des étudiants d'un niveau linguistique relativement médiocre, de comprendre, par exemple, un article difficile, mais appartenant à leur domaine de spécialité (F. Grossmann et J.-P. Simon 2004). À l'inverse, l'analyse des difficultés d'élèves en situation d'échec scolaire peut faire apparaître qu'en dépit d'une maîtrise linguistique correcte, ils se trouvent incapables de tirer du sens de l'ensemble du texte (ONL 2000).

Ainsi, que l'on se situe en français langue maternelle, étrangère ou seconde, la compétence de lecture dépend, à partir d'un certain niveau de complexité, de la capacité du lecteur à coopérer activement à la construction du sens. Pour ce faire, il lui faut pouvoir s'appuyer sur des pré-connaissances – ce que U. Eco appelle « l'encyclopédie » du lecteur (1979) – qui peuvent être linguistiques et stylistiques, discursives, séquentielles ou thématiques, ou encore socio-culturelles, actantielles et idéologiques, grâce auxquelles il va identifier des situations, des expressions, des enchaînements, des actants ou des idées stéréotypés, donc reconnaissables (J.-L. Dufays 1994). Ces pré-connaissances permettant de reconnaître les stéréotypies jouent le même rôle, dans les procédures de haut niveau, que l'*adressage* qui fait passer directement de la forme du mot à son signifié, sans en avoir préalablement analysé les composants syllabiques

et graphématiques. La reconnaissance immédiate de l'organisation phrastique, discursive ou idéologique de tel genre de discours ou le repérage d'un scénario familier, d'actions ou de personnages typiques de tel genre narratif va donner au lecteur les moyens d'anticiper en formulant des hypothèses sur la suite prévisible du texte, ou de vérifier la validité de ses premières inférences. Mais à la différence des procédures d'assemblage ou d'adressage qui sont relativement univoques, même si des ambiguïtés peuvent intervenir au niveau orthographique, morphologique ou syntaxique, les pré-connaissances citées ci-dessus touchent à tous les domaines de la connaissance et les règles de mises en relation directe entre des formes discursives ou des contenus et des schèmes ou des idées stéréotypées varient considérablement non seulement d'une culture à l'autre, d'un milieu à l'autre, mais encore, d'un individu à l'autre. Le lecteur, dès lors, ne peut se réduire à un modèle cognitif abstrait, mais se révèle pluriel, divisé en instances diversement impliquées dans la lecture sur un mode affectif, émotionnel, voire pulsionnel, et déterminé, dans son rapport au texte écrit, par ses pratiques et ses valeurs culturelles et sociales.

## **2. Subjectivité des lecteurs et expériences de lecture**

### *2.1. Figures de lecteurs, subjectivité et lecture littéraire*

Depuis les travaux de l'École de Constance, l'interprétation de l'œuvre littéraire ne se conçoit plus sans tenir compte de la réception qu'en font ses lecteurs : *réels*, historiquement déterminés dans la réception immédiate où leur « horizon d'attente » (H.-R. Jauss 1978) peut être bouleversé par l'œuvre, ou bien, *effets* du texte, dont le rôle est inscrit dans le « répertoire du texte » qui les contraint en tant que « lecteur[s] implicite[s] » d'en réaliser l'actualisation (W. Iser 1985). Mais cette séparation originelle entre deux pôles – lecteur réel ou lecteur en tant que structure du texte –, tout en étant partiellement reconduite dans des travaux appartenant soit à la sémiologie, soit à l'histoire littéraire, s'est estompée en se déplaçant dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire qui a emprunté à la fois aux études littéraires et à la sociologie en délaissant progressivement le paradigme formaliste pour revenir à la question des valeurs, que celles-ci soient portées par les textes ou attribuées à la littérature par les lecteurs.

Le tournant est manifeste d'abord dans la théorie littéraire qui a vu le « lecteur modèle » d'U. Eco – lecteur idéal, abstrait, appelé par les structures du texte et dont le rôle est d'en actualiser les significations implicites – perdre de son abstraction pour s'incarner dans un sujet s'investissant dans la lecture à plusieurs niveaux. C'est ainsi que M. Picard (1986), reprenant au psychanalyste D. W. Winnicott la distinction entre deux types de jeu, *playing*, où l'imaginaire se déploie, et *game*, régi par des règles immuables, a vu dans le lecteur, outre le *liseur* réel, tenant le livre, deux instances subjectives prises au jeu de la lecture : le *lu*, celui qui laisse pleine liberté à sa faculté d'immersion, dans ses dimensions imaginaire et pulsionnelle, et le *lectant*, analyste conscient des procédés dont use le texte et cherchant à les déjouer. Cette tripartition a été reprise par V. Jouve (1992) qui a proposé, en abandonnant le *liseur* réel, d'introduire, à côté du *lectant* qui reste l'instance critique distanciée, et du *lu*, qui conserve les investissements inconscients et pulsionnels, le *lisant*, comme étant celui qui cède à l'illusion référentielle et s'identifie aux personnages de la fiction dans laquelle il s'immerge. Il s'est efforcé ainsi de rendre mieux compte de ce qui fait la qualité subjective de la lecture, et sa motivation. On comprend l'intérêt, pour la didactique de la lecture et de la littérature, de penser la lecture non pas seulement comme cette lecture critique, analytique, qui caractérise la lecture lettrée orientée vers le commentaire, mais comme une lecture faite de cette tension entre participation affective, investissements pulsionnels et distanciation interprétative. En témoignent les travaux explicitement centrés sur la notion de *lecture littéraire* qui ont mis au premier plan de leur préoccupation la motivation des élèves et le développement du plaisir de lire au sein même de l'institution scolaire (voir A. Rouxel 1996, ainsi que J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur 1996a et 1996b). J.-L. Dufays parle ainsi d'une « alchimie » entre culture, compétence et plaisir (1996a, p. 167). Nombre de propositions pédagogiques présentées dans les ouvrages cités ci-dessus s'efforcent de rendre une place aux impressions spontanées de lecture, soit en distinguant, à l'intérieur de la classe, entre différents types de lecture : il s'agira alors de laisser la subjectivité d'un lecteur s'exprimer dans une présentation orale d'un livre qu'il a aimé, et dont la consigne est de donner envie à d'autres de le découvrir ; ou bien en distinguant, à l'occasion d'une lecture analytique, entre différents niveaux, qui feront l'objet d'une

élaboration collective, permettant de passer du *ressenti* au *réfléchi* par des allers-retours entre les lecteurs et le texte.

Le renouvellement des recherches sur la fiction, mettant l'accent non plus sur le *comment*, mais sur le *pourquoi* (J.-M. Schaeffer 1999), c'est-à-dire, abandonnant l'étude formelle des structures narratives, actanciennes ou énonciatives, pour s'interroger sur les besoins anthropologiques auxquels répondent les fictions – qu'elles soient littéraires ou cinématographiques – a également contribué à revaloriser, y compris dans un contexte d'enseignement, les « enjeux » non seulement « rationnels », mais « passionnels » (J.-L. Dufays, L. Gemmenne et D. Ledur 1996a, p. 132) de la lecture littéraire considérée comme une *expérience* à la fois de décentrement et de découverte de soi qui *affecte* en profondeur le lecteur (voir aussi M. Macé 2011). L'« expérience de lecture » (voir V. Jouve éd. 1995) est alors reconnue comme une expérience esthétique plus qu'herméneutique, où l'émotion est plus importante que l'interprétation, dans la mesure où c'est par elle que se fait l'expérience de communication intersubjective non seulement entre les lecteurs, mais entre un lecteur singulier et la subjectivité de l'auteur dont le texte garde trace. L'idée d'un lecteur abstraitement programmé par le texte se trouve enfin relativisée par la reconnaissance des déterminations sociales et collectives qui, à l'intérieur de ce que S. Fish appelle les « communautés interprétatives », contraignent le lecteur par des règles implicites et des « protocoles intériorisés » (2007, p. 130) auxquels, malgré lui, il obéit (voir également Y. Citton, 2007).

## *2.2. Parcours de lecteurs, attitudes de lecture et cultures éducatives*

Si, comme on l'a vu, la théorie littéraire a contribué à l'évolution de la didactique de la lecture vers l'expérience des lecteurs empiriques, une meilleure connaissance de la réalité sociale des pratiques de lecture des Français, et plus spécifiquement, du public scolaire, enfants et adolescents, a également été un facteur déterminant.

Des enquêtes sociologiques, menées depuis les années soixante, ont permis, dans un premier temps, de mesurer, de manière quantitative, l'importance de la lecture par tranche d'âge, par classe sociale et par sexe ; elles se sont enrichies, depuis vingt ans, d'évaluations qualitatives portant, entre autres, sur les types d'ouvrages, les supports, les

motivations, les moments et les manières de lire. Les résultats de ces enquêtes, qui concourent à montrer une baisse de la lecture-plaisir entre le collège et le lycée, ont, plus généralement, fait apparaître la diminution de la part de la lecture dans les loisirs des adolescents, qui privilégient les pratiques culturelles multimédia, mais également, y compris à l'intérieur de la lecture, une baisse de la lecture de livres, corrélée avec un moindre prestige attribué à la valeur symbolique de la littérature et avec le développement de styles de lecture nouveaux (voir F. de Singly 1993, ainsi que C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez 1999). Ainsi, de la lecture continue, suivie, intégrale, qui constitue le modèle de la lecture, par exemple, d'un roman, on est passé, notamment avec la massification des usages d'internet et des supports multimédia, à des lectures beaucoup plus fragmentées, rapides, superficielles, où le sens se déploie en réseaux potentiellement infinis (voir CNL 2007 et Darnton 2011). Diversement interprétés par les didacticiens, ces résultats ont suscité deux types d'initiatives : d'une part, un ensemble de propositions visant à développer à l'école les médiations vers le livre et la lecture, souvent en partenariat avec les bibliothèques publiques ; d'autre part, une interrogation plus directe sur les lectures réelles faites par les élèves, en contexte scolaire et hors école.

La sociologie de la lecture et des pratiques culturelles a eu une grande influence dans le développement de ce que l'on peut appeler les pratiques de médiation visant à rapprocher les élèves d'une culture lettrée qui ne leur est pas familière. À côté des travaux classiques de P. Bourdieu, qui ont montré l'importance déterminante du milieu social d'origine dans la réussite ou l'échec scolaire, d'autres contributions, tout aussi importantes, viennent d'anthropologues et d'historiens. Les premiers ont mis en évidence les spécificités de la culture de l'écrit et les effets que la maîtrise de l'écriture a eus sur le développement des sociétés (J. Goody 1994, D. R. Olson 1998) ; les seconds ont suivi les transformations diachroniques internes des pratiques de lecture (R. Chartier 1985) et la présence, à l'intérieur de la culture lettrée, non seulement de l'écrit, mais d'une oralité savante (F. Waquet 2003), dont les règles, elles aussi, nécessitent des apprentissages explicites dans le cadre scolaire. Ce n'est donc pas seulement comme remédiation aux inégalités des chances vécues dès l'enfance que l'école s'est donné la tâche d'être une médiatrice vers les livres et l'écrit en général, mais aussi en reconnaissant que

l'entrée dans l'écrit ou dans la *littératie*<sup>2</sup>, ne se réduit pas au « savoir lire », mais implique une intégration à la dimension anthropologique plus vaste de la culture savante.

Ainsi l'école a-t-elle ajouté à ses objectifs la familiarisation progressive avec l'objet-livre et ses lieux de diffusion ou de consultation ; le développement, au sein de la classe, d'une sociabilité autour du livre, encouragée par le prêt entre élèves et les échanges informels sur les lectures ; ou encore le contact précoce avec la plus grande variété possible de genres de discours pour faire prendre conscience aux élèves de l'omniprésence de l'écrit dans la vie quotidienne et favoriser le passage entre lecture pratique, fonctionnelle, lecture de loisir et lecture scolaire, qui font désormais partie de la pédagogie de la lecture-écriture dès les premiers apprentissages et jusqu'au lycée, avec, par exemple, la création du Goncourt des lycéens (voir M. Burgos et J.-M. Privat, *in* M. Poulain éd. 1993). La sensibilisation aux notions les plus notables de l'histoire du livre et de l'étude du fait littéraire comme institution sociale et pratique culturelle est entrée dans les programmes de lycée en 2000, en même temps que sont parus des ouvrages offrant des outils pédagogiques pour les aborder en classe (voir, par exemple, J.-M. Rosier, D. Dupont et Y. Reuter 2000).

Une nouvelle inflexion, dans la prise en considération plus fine des spécificités individuelles dans le rapport aux livres et à la lecture, s'est faite à travers l'intérêt porté aux récits de vie et aux écritures autobiographiques – notamment depuis les travaux de P. Lejeune (1975) et la création en 1992 de l'APA (Association pour l'Autobiographie et le Patrimoine Autobiographique), qui collecte et conserve les écrits autobiographiques inédits qui lui sont envoyés. Dans le sillage d'historiens pratiquant volontiers la micro-histoire, à partir, notamment, d'histoires de vie non pas seulement de personnalités exceptionnelles mais de gens ordinaires, ont vu également le jour des enquêtes sociologiques menées par le moyen non de statistiques, mais d'un petit nombre d'entretiens approfondis, conduits de manière assez libre, au domicile, afin de pouvoir observer la place effective que les livres y occupent. Ainsi, à travers quinze « *Histoires de*

---

2. On n'entrera pas ici dans les débats existant à la fois sur les diverses graphies de ce mot venu de l'anglais « *literacy* » et orthographié également *litéracie* ou *littéracie*, ni sur l'extension plus ou moins étroite qui lui est donnée en France. Pour une mise au point sur ces deux aspects, voir les contributions de J.-P. Jaffré, p. 21-42 et J.-L. Chiss p. 43-52 *in* C. Barré de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl édés (2004).

*lecteurs* », les sociologues G. Mauger, C. Poliak et B. Pudal (1999) mettent en perspective la trajectoire biographique, les logiques d'acquisition, d'accumulation, de prescription et de circulation du livre, les intérêts investis dans la lecture et les manières de lire. Ils révèlent ainsi le rôle joué par les lectures à des moments charnières de la vie, la répartition sexuée des pratiques de lecture et les usages sociaux, principalement fonctionnels, de la lecture (lire pour se divertir, pour apprendre, pour se parfaire, et seulement de manière plus minoritaire, « pour lire »).

Les travaux de didacticiens autour du « sujet lecteur » (G. Langlade et A. Rouxel 2005) et du « texte du lecteur » (C. Mazaucic, M.-J. Fourtanier et G. Langlade édés 2011) explorent la diversité des formes dans lesquelles la subjectivité se manifeste : « autoportraits » ou « autobiographies de lecteur » qui deviennent, pour l'enseignant, des outils pédagogiques ; annotations portées dans les marges des livres ; ou encore réflexions, à partir de scènes de lecture qui servent de déclencheurs à des activités d'écriture ouvertes sur l'invention et la libre association. Ainsi se révèlent la singularité et la diversité des investissements affectifs, des parcours et des représentations. Indissociable de la tendance à développer en classe les « écritures de soi »<sup>3</sup>, la mise en avant de la subjectivité singulière s'exerçant dans la lecture se tempère de la nécessaire prise en compte de la communauté de la classe et du caractère collectif de la lecture qui fait, en définitive, l'objet d'une construction intersubjective. Déplaçant la perspective pour se pencher sur la question des corpus scolaires et de leur appropriation par les élèves dans une « bibliothèque intérieure » (voir B. Louichon et A. Rouxel 2010), les didacticiens ont trouvé, dans l'essai de P. Bayard (2006), d'un ton désinvolte et ironique, une mise au jour de la réalité des pratiques savantes de lecture, faites de « non-lectures » – livres dont on a entendu parler, qu'on n'a fait que feuilleter ou lire à demi, ou livres dont seule une vague impression subsiste<sup>4</sup>

---

3. Bien que l'expression fasse référence à M. Foucault (« L'Écriture de soi », *Corps écrit*, 1983, n°5, p. 2-23, repris en 2001 dans *Dits et écrits*, vol. 2 1976-1988, Gallimard, « Quarto »), il s'agit ici de désigner le développement des écritures autobiographiques à l'école.

4. P. Bayard suggère que chaque auteur « signale les livres qu'il est censé avoir lus » non par le traditionnel « *op. cit.* », mais par une série d'abréviations explicites : *LI* pour livres inconnus, *LP* pour livres parcourus, *LE* pour livres dont on a entendu parler, *LO* pour livres oubliés (p. 17).



– qui constituent un réseau de connaissances préalables formant une bibliothèque *personnelle* ou *intérieure*, distincte à la fois de la bibliothèque *réelle* (où sont rangés les livres possédés), et de la bibliothèque *virtuelle* (totalisante, comme celle de Borges, où tous les livres, formant réseaux, dessinaient l'ensemble d'une culture). Or, c'est cette capacité de constituer, par le total des lectures et des non-lectures, une bibliothèque personnelle ou intérieure, dans laquelle on circule en établissant des connexions permettant de faire non pas étalage d'un faux savoir, mais des hypothèses interprétatives, qui caractérise en grande partie ce que l'on va appeler une personne *cultivée*.

D'autres recherches conduites en sociologie culturelle relativisent un peu la rigidité des catégories de la sociologie bourdieusienne et mettent en avant l'hétérogénéité des pratiques individuelles. C'est le cas de B. Lahire qui s'est attaché à étudier les modalités de transfert qui pouvaient exister entre les différents espaces de sociabilité dans lesquels se déploie « l'homme pluriel » (1998 et 2004) et les types de compétences différenciés qu'il adapte à chacun d'eux. Par un renversement de point de vue, ce n'est plus la culture familiale de l'élève qui est l'objet d'une explicitation, mais celle de l'école, en tant qu'institution, dont les règles et les valeurs, souvent implicites, sont reconnues comme constituant non pas « La » culture, mais une forme spécifique de culture : la culture scolaire. Les difficultés que rencontrent certains élèves dans le cadre scolaire pouvaient ainsi être considérées moins comme le résultat malheureux d'un « déficit » du « capital culturel » transmis, mais comme une crise d'adaptation entre des cultures de l'écrit – entre des *littératies*, pourrait-on dire, suivant en cela l'usage anglo-saxon – dont les normes divergentes méritaient d'être, de part et d'autre, connues et explicitées (B. Lahire 2008). À cette tâche concourt l'analyse du/des discours, dans son versant sociologique autant que linguistique<sup>5</sup>, et notamment dans le travail de D. Maingueneau lorsqu'il s'attache au « discours littéraire » pour montrer comment, consacré par l'institution scolaire en tant que « discours constituant », il requiert, dans les pratiques de commentaire, un traitement spécial « surprotégé » qui assure le maintien de son statut privilégié (voir *infra*, et 2004).

---

5. Rappelons, si besoin, que c'est à l'articulation du social et du linguistique que le discours a été défini et étudié par Mikhaïl Bakhtine.

Plus spécifiquement, la question des normes scolaires de l'écrit a été un des axes majeurs de la recherche en français langue seconde où l'on a vu émerger la notion de « français langue de scolarisation », clé de l'accès aux savoirs scolaires des élèves non francophones, dont non seulement les cultures d'origine, mais les cultures d'apprentissage sont irréductibles au modèle français de *littérature* scolaire (J.-L. Chiss, in D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss édés 1997, et plus récemment J. Archimbald et J.-L. Chiss 2007, Chiss 2008). D'autres travaux, qui se situent à la croisée du français langue étrangère et des études culturelles, se sont donné comme objectif de conjuguer ces deux dernières dimensions : mise en relation des parcours biographiques, des pratiques de lecture et de l'écriture de soi ; prise en considération de la spécificité et de la diversité non seulement de la culture scolaire, mais des cultures éducatives. Dépassant la seule question de la didactique de la lecture, ils se situent dans une perspective à la fois interculturelle et plurilingue (voir M. Molinié éd. 2007).

Enfin, c'est avec la notion de « cultures éducatives » (voir J.-C. Beacco *et al.* 2005) que se sont ouvertes en français langue étrangère nombre de perspectives. La nécessité de mieux connaître non seulement les parcours scolaires des migrants, mais les implicites constitutifs de la culture éducative des enseignants dessine, pour la recherche en français langue étrangère et seconde, de nouvelles directions, soit du côté du répertoire des enseignants, domaine en plein développement sous l'influence des théories de l'action (voir *infra* F. Cicurel, ainsi que V. Bigot et L. Cadet 2011), soit du côté de la rhétorique contrastive, comme le font certaines des contributions de ce volume (voir notamment P. von Münchow, A.-C. Raimond). On peut, du reste, espérer que dans les prochaines années soient développées, au-delà d'une comparaison de pays à pays, des recherches en réseaux avec des collaborations internationales à une vaste échelle, comme la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) peut en lancer simultanément dans plusieurs pays<sup>6</sup>, afin de comparer non pas seulement les sys-

---

6. C'est une telle enquête qu'a lancée la FIPF en 2006 autour des cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage (Projet CECA), mais il s'agit de comparer les pratiques des enseignants de français (FLE et FLS), non d'une comparaison des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture en langue maternelle. Voir la présentation du projet sur le site de la FIPF : <http://www.fipf.info/index.php?post/2008/10/26/CECA>.

tèmes éducatifs, mais les pratiques de lecture et de commentaire scolaire.

À l'échelle de la didactique du français, on ne peut que se réjouir des relations de plus en plus étroites que tissent les spécialistes du français langue maternelle, seconde ou étrangère, réunis autour des problématiques du français comme « discipline d'enseignement » (voir J.-L. Chiss, H. Merlin-Kajman et C. Puech édés 2011) ou, ici-même, de la didactique de la lecture. L'enjeu est de taille, puisqu'il s'agit de considérer la lecture dans toute sa continuité : des apprentissages fondamentaux aux modalités d'appropriation et d'interprétation des textes ; et, au-delà, dans la continuité des pratiques qui forment, pour chacun, la diversité des expériences de lecture. Or c'est précisément par le renversement de perspective que l'on vient de retracer qu'une telle continuité est devenue perceptible : c'est le *lecteur*, en effet, considéré non plus comme un opérateur plus ou moins habile, mais comme un individu plein, socialement et culturellement ancré, qui constitue le point de rencontre « pluriel » de ces recherches, comme c'est en lui que s'unit l'extrême *singulier* – l'expérience unique que constitue sa lecture – et le *collectif* – les formes socialement déterminées du rapport à l'écrit et la possibilité même d'une communauté culturelle.

## Références bibliographiques

- ARCHIMBALD James et CHISS Jean-Louis édés (2007), *La Langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÉ-DE MINIAC Christine, BRISSAUD Catherine et RISPAIL Marielle édés (2004), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie et DETREZ Christine (1999), *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Le Seuil.
- BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine et VÉRONIQUE Daniel (2005), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte et FALCOZ-VIGNE Danièle (1991), *La Lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan, coll. « Théories et pratiques ».

- BIGOT Violaine et CADET Lucile éd(s) (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques, enjeux de formation*, Paris, Riveneuve, coll. « Actes académiques ».
- BOYZON-FRADET Danielle et CHISS Jean-Louis éd(s) (1997), *Enseigner en classes hétérogènes. Ecole et immigration*, Paris, Nathan.
- CHARTIER Roger éd. (1985), *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages (rééd. 1993, Paris, Payot).
- CHISS Jean-Louis (2008), « Littérature et didactique de la culture écrite », *Pratiques* n°137/138, p. 165-178.
- CHISS Jean-Louis, MERLIN-KAJMAN Hélène et PUECH Christian éd(s) (2011), *Le Français discipline d'enseignement. Histoire, champ et terrain*, Paris, Riveneuve, coll. « Actes académiques ».
- CICUREL Francine (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE, coll. « F/Autoformation ».
- CITTON Yves (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Editions Amsterdam.
- CNL (Centre National du Livre) (2007), *Le Livre en France*, Paris, Lire en fête.
- CORNAIRE Claudette (1999), *Le Point sur la lecture*, Paris, Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères » (1<sup>e</sup> éd. Québec, 1991).
- DARNTON Robert (2011), *Apologie du livre, Demain, aujourd'hui, hier*, (2009), trad. fr., Paris, Gallimard, coll. « NRF essais ».
- DUFAYS Jean-Louis (1994), *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, coll. « Philosophie et langage ».
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique (1996a), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Savoirs en pratique » (2<sup>e</sup> éd. 2005).
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique éd(s) (1996b), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Formation continuée ».
- ECO Umberto (1979), *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. fr., Paris, Grasset.
- FISH Stanley (2007), *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, (1980), trad. fr., Paris, Les Prairies ordinaires.
- GOODY Jack (1994), *Entre l'oralité et l'écriture*, (1993), trad. fr., Paris, PUF, coll. « Ethnologies ».
- GROSSMANN Francis et SIMON Jean-Pascal éd(s) (2004), *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*, Berne, Peter Lang, coll. « Exploration ».

- HUYNH Jeanne-Antide et LE BOUFFANT Michel éd(s) (1995), *Le Français aujourd'hui*, n°112, « Lecteurs-Lectures », Paris, Armand Colin.
- ISER Wolfgang (1985), *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, (1976), trad. fr., Liège, Mardaga, coll. « Philosophie et langage ».
- JAUSS Hans-Robert (1978), *Pour une esthétique de la réception*, (1972), trad. fr. Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées ».
- JOUBE Vincent éd. (2005), *L'Expérience de lecture*, Actes du Colloque de Reims 2002, Paris, L'Improviste.
- JOUBE Vincent (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- LAHIRE Bernard (1998), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE Bernard (2004), *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LAHIRE Bernard (2008), *La Raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- LANGLADE Gérard et ROUXEL Annie éd(s) (2005), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».
- LEJEUNE Philippe (1975), *Le Pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil.
- LOUICHON Brigitte et ROUXEL Annie éd(s) (2010), *Du Corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- MACÉ Marielle (2011), *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais ».
- MAINGUENEAU Dominique (2004), *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MAUGER Gérard, POLIAK Claude F. et PUDAL Bernard (1999), *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, coll. « Essais & Recherches ».
- MAZAURIC Catherine, FOURTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard éd(s) (2011), *Textes de lecteurs en formation, Bern et alibi*, Peter Lang.
- MOIRAND Sophie (1979), *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- MOLINIÉ Murielle éd. (2006), *Le Français dans le Monde* « Recherche et Application » n°39 : « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », Paris, FIPF-Clé international.
- MORAIS José (1994), *L'Art de lire*, Paris, Odile Jacob.

- OLSON David R. (1998), *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, (1994), trad. fr., Paris, Retz.
- ONL (Observatoire National de la Lecture) (1998), *Apprendre à lire*, Paris, CNDP – Odile Jacob.
- ONL (Observatoire National de la Lecture) (2000), *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, Paris, CNDP – Odile Jacob.
- ONL (Observatoire National de la Lecture) (2005), *L'Evolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*, Actes des journées de l'ONL, janvier 2004, diffusion ONL : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/> [consulté le 20 janvier 2011].
- PICARD Michel (1986), *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, coll. « Critique ».
- POULAIN Martine éd. (1993), *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, coll. « Bibliothèques ».
- RICHAUDEAU François (1969), *La Lisibilité*, Paris, Denoël.
- RIDGWAY Tony (2000), « Literacy and foreign language reading », *Reading in a Foreign Language*, volume 15, n°2.
- ROSIER Jean-Maurice, DUPONT Didier et REUTER Yves (2000), *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Savoirs en pratique ».
- ROUXEL Annie (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».
- SCHAEFFER Jean-Marie (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Le Seuil.
- SINGLY François de (1993), « Les jeunes et la lecture », *Dossiers éducation et formations* n°24, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.
- SMITH Frank éd. (1980), *Comment les enfants apprennent à lire*, (1971), trad. fr., présentation J. Foucambert, Paris, Retz.
- SMITH Frank éd. (1986), *Devenir lecteur*, (1971), trad. fr., Paris, Armand Colin – Bourrellet.
- WAQUET Françoise (2003), *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Albin Michel, coll. « L'Evolution de l'humanité ».