

Brigitte El Khomsi
Enseignante bilingue, professeur de français
Collège A.Malraux, Ramonville Saint-Agne
IRIS, Études & Recherches, Colomiers

**COLLOQUE GERS DU 21 NOVEMBRE 2004
BIEN LIRE, AIMER LIRE**

PRATIQUES DE LECTURES DANS LE SECONDAIRE¹

Cette intervention était articulée avec celle de Mme Kellerhals sur le primaire. L'article décrit donc des pratiques de lecture qui s'inscrivent dans la continuité de ce qui se fait en amont et qui s'appuient sur les acquis du primaire.

Cette intervention s'appuyait sur des séquences vidéo. Celles-ci ne pouvant être reproduites dans un article, elles sont, quand cela est possible, commentées ou traduites.

LES CONDITIONS DE RÉUSSITE

Devenir un bon lecteur dans le secondaire implique que les élèves disposent déjà d'un certain nombre d'acquis du primaire

Maîtriser la LSF, langue d'échange et d'analyse: la lecture est toujours l'objet d'un débat, d'un échange

Être habitué à étudier une langue en fonctionnement (français et LSF)

Être un connaisseur d'histoires

Être un lecteur de textes

Avoir une expérience de lecture analytique (ou lecture par hypothèses)

I. QU'ENTEND-ON PAR "LIRE" AU COLLÈGE ET AU LYCÉE?

"Lire" un texte en français c'est d'abord s'approprier son sens littéral; la lecture s'attache donc à la compréhension immédiate du texte: il s'agit d'un premier niveau de lecture (appelé dans les instructions "lecture cursive"). Il s'agit des lectures personnelles de l'élève ou de lectures faites en classe visant à enrichir la culture du lecteur, à alimenter un débat ou une réflexion menée en classe.

Lire, c'est ensuite procéder à une lecture analytique : observer des faits de langue, les procédés d'écriture, dégager la portée et l'implicite d'un texte, préciser ses enjeux, observer

¹ L'intervention porte sur la lecture dans le secondaire mais comporte peu d'exemples concernant le lycée. Deux raisons à cela:

- les anciens élèves du lycée ne sont pas toujours joignables et ceux que j'ai pu contacter se sont opposés à la diffusion de vidéos les mettant en scène

- l'enseignement du français en classe bilingue au lycée a fait l'objet d'un article dans le n° 137 de la revue Langue française: "Présentation d'une expérience pédagogique d'enseignement du français dans une filière bilingue en lycée", *La langue des signes statuts linguistiques et institutionnels*, février 2003.

La présentation de l'enseignement en lycée est également disponible sur le site IRIS Études & Recherches à l'adresse: http://membres.lycos.fr/iris/E_R/R_pedagogie_en_LS/Langues/francais/francais_lsf.htm

et restituer la construction du texte, mettre en valeur la façon dont l'auteur a mis en oeuvre des procédés d'écriture, une organisation interne pour produire tel ou tel effet. La lecture analytique est menée collectivement en classe. Ce n'est qu'au lycée que les élèves peuvent mener seuls ce travail et restituer à la classe leur analyse dans l'optique de la préparation à l'épreuve orale² du baccalauréat.

En 6^e, il s'agit essentiellement de la compréhension globale d'un texte long, que ce soit un conte, un court roman ou une courte pièce de théâtre. L'objectif est que l'élève soit capable de procéder à une identification générique (c'est-à-dire identifier le genre du texte à certains traits caractéristiques et justifier cette identification) et de restituer oralement³ l'histoire.

Une démarche de lecture plus analytique s'attache à l'observation de la langue, notamment le choix des groupes nominaux ou termes de reprise pour nommer les personnages.

En 5^e-4^e, la lecture porte sur la compréhension globale d'un texte long: un roman, une pièce de théâtre intégrale ou un recueil de nouvelles. L'élève doit pouvoir retrouver la structure narrative et restituer le récit par un résumé écrit ou des réponses écrites. La lecture analytique s'attache à l'observation minutieuse de faits de langue: la polysémie et la construction du texte avec l'étude de la description et des notions de subjectivité, de focalisation etc.

En 3^e, la lecture se concentre sur des œuvres intégrales: romans, recueils de poésie ou pièces de théâtre. Elle donne lieu à des compte-rendu à l'écrit ou à l'oral portant à la fois sur le récit, les choix narratifs et le style d'écriture.

La lecture analytique observe avec attention la construction du récit ou l'organisation de l'argumentation, les faits de langue, les figures de style employées et leurs effets et analyse l'implicite (qu'il soit culturel ou idéologique, à travers la question des valeurs).

En 2nd et en 1^{ère}, lecture cursive et lecture analytique continuent à être pratiquées, mais même la lecture cursive ne peut se satisfaire d'une simple compréhension de l'histoire et se doit d'être attentive à la narration et aux choix d'écriture.

La spécificité du secondaire est que la lecture est très liée à l'écriture, soit qu'elle la prépare, soit qu'elle y fasse suite. C'est donc à la fois en tant que lecteur exigeant (qu'il s'agisse de lecture plaisir, lecture informative ou lecture critique) et en tant que scripteur (lecture formative) que l'élève aborde les textes. Ce sont donc toutes les lectures qui vont nourrir les écrits des élèves et pas uniquement les lectures faites en cours de français. (voir annexe 1)

II. UNE PÉDAGOGIE EN LSF QUI PERMET UN ACCÈS DIRECT À LA LECTURE ET À L'ÉTUDE DU FRANÇAIS ÉCRIT

L'enseignement direct en LSF dispensé à des élèves qui ont dans leur langue un bagage linguistique et culturel important permet en cours de français de parler de lecture et

² Cette épreuve orale est faite en LSF, le candidat se présentant accompagné d'un interprète.

³ Le terme "oral" ne renvoie pas à l'"oralisation" mais à la Langue des Signes (orale par opposition à la langue française écrite). Les deux langues utilisées dans les classes bilingues sont en effet la langue française écrite et la LSF.

d'étudier un texte écrit sans frein ni filtre puisque la langue d'échange - la LS- est comprise et maîtrisée par tous. Pour cette raison, la description d'activités pédagogiques réalisées en classe bilingue semble relativement proche de ce qui se fait, ou pourrait se faire, dans les classes monolingues. Le fait d'utiliser deux langues, loin de gêner le cours, sert de révélateur de ce qui existe de façon moins visible dans l'enseignement monolingue.

La lecture en classe porte toujours sur un texte - extrait de roman, conte intégral, scène de théâtre, poème-, jamais sur des énoncés isolés. C'est à l'intérieur du texte à l'occasion de la lecture que va être étudiée la langue. Celle-ci n'est qu'exceptionnellement étudiée hors d'un texte.

Les textes à lire sont choisis pour leur intérêt culturel et en conformité avec les instructions officielles. Dans les premières années du collège, j'évite les textes dont l'oralité est trop marquée, attendant que les élèves aient intégré les normes de l'écrit pour proposer des textes qui s'en éloignent ou jouent avec, comme certaines nouvelles de Maupassant où par souci de réalisme les dialogues reproduisent la syntaxe et la prononciation de l'oral, comme les textes de Céline, de Queneau et autres romanciers contemporains.

1. PRÉPARATION DE LA LECTURE

Un texte à lire peut comporter, suivant le niveau des élèves ou la complexité du texte, des difficultés d'ordres divers et la lecture nécessite parfois d'être préparée pour que les élèves n'aient pas à gérer toutes les difficultés en même temps⁴. Cette activité permet également d'insister sur le fait que la lecture est une activité de construction du sens, que le lecteur ne peut être passif; cette démarche de lecture active doit être progressivement intégrée par l'élève pour être maîtrisée au lycée. Cette étape préparatoire peut être plus ou moins longue: parfois il s'agit juste d'attirer le regard des élèves sur un point avant de lancer la lecture. Par exemple la lecture de textes déroutants dont le contenu va surprendre les élèves peut être préparée par une simple question. Ainsi, dans le cadre de l'étude des textes fondateurs en 6ème, le récit de la destruction de Sodome (ville où les lois reposent sur des valeurs contraires au bon sens) peut être préparé par une réflexion sur les lois et leur fonction. Aborder ce point avant la lecture permet de signaler aux élèves qu'ils devront être attentifs au contenu des lois et d'éviter toute réaction, somme toute normale devant un texte dont le contenu est inattendu, qui consiste à penser que l'on a mal lu ou mal compris le message. De la même façon, en 5°, la lecture de quiproquos dans les fabliaux du Moyen Age ou dans l'*Avare* de Molière est grandement facilitée si l'on amène les élèves à réfléchir avant sur les sources possibles d'un quiproquo, notamment quand ceux-ci portent sur le langage et l'emploi de termes polysémiques ou de pronoms qui renvoient à deux réalités différentes.

La préparation à la lecture ne peut prétendre supprimer toutes les difficultés possibles d'un texte, elle ne cherche pas non plus à en dévoiler le contenu à l'avance; elle s'attache seulement à aborder certaines difficultés, à en annoncer d'autres par anticipation en rendant l'élève conscient qu'il va être confronté à telle ou telle particularité. Il s'agit avant tout de

⁴ Le fait d'utiliser deux langues dans la situation d'enseignement oblige l'enseignant à se poser la question des difficultés que peuvent rencontrer les élèves et de chercher à les anticiper en y préparant les jeunes lecteurs. Ces difficultés existent également chez les élèves entendants mais elles ne sont que rarement pensées avant la lecture. Considérer dans l'enseignement général que la langue écrite joue le rôle d'une deuxième langue (la première étant la langue orale qui tend à se distinguer de plus en plus de l'écrit par ses codes) permettrait de prendre conscience des difficultés que peuvent rencontrer des élèves - entendants- quand ils sont en situation de lecteurs.

mettre toutes les chances du côté du lecteur et de lui permettre d'accéder à toute la richesse du texte à découvrir.

Quelques exemples de préparations à la lecture

Au collège

Formulation d'hypothèses de lecture

En 6ème - 5ème, nous procédons à la traditionnelle observation du titre, de la quatrième de couverture et des illustrations pour formuler des hypothèses de lecture: le lecteur est actif, s'interroge sur le texte à lire et sa lecture va chercher à valider ou invalider ses hypothèses: il aborde donc sa lecture avec un regard aiguisé.

Préparation thématique à partir de la classe de 4°.

Pour lire par exemple *Iqbal, un enfant contre l'esclavage* de F.Adamo, une approche du sujet peut être nécessaire pour que l'élève ait accès à toute la richesse du récit, c'est-à-dire aussi bien à sa dimension narrative qu'informative.

La préparation peut se faire:

- par une recherche documentaire: lecture de rapports officiels sur le travail des enfants dans le monde (construction de savoirs qui vont faciliter la lecture et surtout permettre à l'élève de pénétrer le détail de l'oeuvre, de faire la part entre la fiction et la vérité historique)

- par un débat (écrit ou en Langue des Signes) sur le travail des enfants. Dans une classe de 3°, ce type de débat s'inscrit parfaitement dans l'étude de l'argumentation: deux interlocuteurs s'affrontent sur cette question en défendant deux thèses opposées. Il va de soi qu'il vaut mieux laisser le rôle de l'avocat du diable à l'enseignant qui par son argumentation apporte des connaissances et par sa mauvaise foi pousse les élèves à trouver des arguments, à imaginer des réponses en dépassant la simple condamnation de principe du travail des enfants.

Pour lire un récit ou un extrait portant sur une période historique précise, par exemple les *Thibault* de R.Martin du Gard et la première Guerre Mondiale en 3°, des connaissances historiques sont nécessaires, aussi bien sur les faits que sur les débats et les mentalités de l'époque. Ces connaissances sont indispensables à l'élève s'il veut pouvoir saisir l'implicite ou les valeurs en jeu dans une argumentation ou dans un débat entre deux personnages. L'enseignant peut s'appuyer sur le programme d'histoire (comme le recommandent les instructions) ou donner ce savoir par l'étude préliminaire de documents historiques visuels ou écrits.

Au lycée

Préparation générique et stylistique

Le niveau des textes abordés en lycée rend souvent cette préparation indispensable. C'est le cas notamment pour certaines formes théâtrales comme la tragédie classique (où les codes doivent être connus voire

maîtrisés pour une lecture fine) ou la reprise des mythes au XX^e (où la connaissance du mythe antique d'origine et de l'entre-deux guerre sont nécessaires pour mesurer les écarts, les adaptations et les reprises).

Situation du texte dans son contexte culturel

Replacer le texte dans son contexte permet de changer le regard du lecteur, de lui donner vis à vis des textes la distance nécessaire. En effet, situer, même rapidement, un texte dans son contexte littéraire et générique avant une lecture individuelle des élèves permet d'éviter des contresens énormes comme interpréter l'exagération dans l'évocation de la guerre et de la violence, dans une Chanson de gestes, comme un signe de critique, de dénonciation de la guerre.

Préparation des élèves aux particularités de l'écriture du texte à lire (registre ou genre)

Cette préparation est propre au lycée et gagne à être abordée en 3^e. Plutôt que d'aborder un point (écriture du tragique, registres pathétiques ou lyriques, formes de l'ironie; écriture critique face à la censure) de façon magistrale avant la lecture ou d'être contraint de procéder à de trop nombreuses relectures d'un texte fort riche et nécessitant plusieurs niveaux d'analyse (formel, thématique, de registre), la lecture peut être préparée par une activité d'écriture, ou une activité en LS, tout dépend de la notion à aborder et du temps que l'on peut ou veut y consacrer. En effet, en plaçant les élèves dans la situation de l'auteur du texte à étudier, on les amène à s'interroger sur des aspects formels, à prendre conscience de certaines difficultés et à faire des propositions pour y remédier. En devenant lecteurs ensuite, ces élèves seront d'autant plus sensibles à divers aspects du texte qu'ils auront eux-mêmes été confrontés à ces difficultés, qu'ils aient ou non réussi à les surmonter.

2. ACTIVITÉS DE LECTURE - MODALITÉ DE LECTURE

Quel que soit le niveau de l'élève, il est laissé seul face au texte dans un premier temps pour une lecture découverte, ou lecture stylo en main en fin de collège et au lycée. Les élèves préparent déjà au cours de cette étape de découverte du texte le travail collectif qui sera fait par la suite. C'est ainsi que l'on observe qu'ils signent déjà le texte pour retrouver dans leur langue le sens du texte écrit.

Cette étape de lecture individuelle permet de dégager un premier niveau de sens, qui est bien sûr affiné suivant le niveau de la classe concernée, avec des remarques formulées par les élèves, remarques qui vont devenir des hypothèses de lecture qu'il s'agit de valider par une relecture collective du texte. Chaque remarque doit être justifiée par une citation et validée par l'ensemble des élèves de la classe, chaque élève devant lui-même justifier son point de vue.

Cette activité de *propositions - vérification - confrontations de points de vue - validation* est une démarche de lecture active. L'idéal étant que l'élève prenne l'habitude de s'interroger sur le sens du texte qu'il lit par une démarche de validations d'hypothèses. Cette habitude de lecteur lui sera grandement utile au lycée et de façon générale dans ses lectures personnelles où il sera seul face au texte.

Au cours de cette première partie de l'étude, je ne sers que de secrétaire et d'animatrice de la discussion en prenant note des propositions, justes et fausses, relançant la recherche par de nouvelles questions, demandant de nouvelles précisions. Je peux éventuellement préciser le sens d'un mot quand celui-ci est indispensable à la compréhension et que sa définition dans le dictionnaire est problématique parce que compliquée à comprendre ou utilisée au sens figuré ou d'un emploi vieilli. J'invite également les élèves à émettre des hypothèses de sens sur tel ou tel terme important et dont le sens est suggéré par le texte ou peut être compris en contexte.

Une fois le texte compris par les élèves qui peuvent alors le raconter en LS et justifier certains points texte à l'appui, je reprends la main pour une étude de détails plus fine qui va permettre de dégager toute la richesse du texte. C'est ici que sont abordées les questions linguistiques et grammaticales ainsi que les procédés stylistiques.

Ainsi les élèves n'ont jamais à lire des énoncés isolés comme les phrases sans contexte textuel. L'étude de la langue se fait systématiquement en contexte. Si le scripteur utilise tel ou tel procédé littéraire, telle ou telle structure, c'est pour produire tel ou tel effet qui ne peut être compris pleinement que dans un contexte textuel. De plus, comme la lecture prépare fréquemment l'écriture - qui se nourrit de lectures chez des élèves sourds encore plus fortement que chez des entendants-, celle-ci s'attache à montrer la langue en fonctionnement et non des faits de langue isolés. Ces procédés d'écriture qui seront sollicités au moment de la production de textes par les élèves seront donc mémorisés en contexte. Ainsi se tissent des liens entre les textes, entre textes lus et textes écrits, entre faits de langue et utilisation dans l'écrit d'autrui et dans les productions personnelles.

Les élèves ont parfois du mal à passer de la traduction ou de l'adaptation du texte en LS (qui permet de vérifier leur compréhension d'un texte) à la lecture analytique (qui dégage les enjeux du texte). Pour éviter les risques de paraphrase qui se révèle tragique le jour de l'épreuve orale du baccalauréat ou de l'épreuve écrite du commentaire, les élèves sont entraînés dès le début du secondaire à pratiquer les deux exercices: lecture et analyse en cours de français. Ils sont conduits à s'interroger par exemple sur le choix de nommer tel ou tel personnage de telle ou telle façon (reprises nominales, caractérisation), d'employer tel mot ou expression plutôt qu'un autre, de procéder à tel circuit narratif. Ils mettent très tôt en relation les effets produits ou ressentis avec les moyens mis en oeuvre. Cette activité passe à la fois par la LS et par l'écrit.

Pour distinguer clairement ce qui est de la lecture et ce qui ressort de l'analyse, il est parfois nécessaire de passer par la lecture d'image dans sa fonction narrative comme dans sa fonction argumentative. Les choix opérés par le peintre ou le photographe étant analysés comme des procédés d'écriture. Ainsi en 6^e, l'étude du mythe vient s'enrichir d'un travail d'analyse d'image qui distingue la description, du commentaire qui porte sur les choix opérés dans le traitement du récit mythologique, les omissions, les transformations, les ajouts, le choix des couleurs, de l'organisation du tableau, etc. Ce travail d'analyse d'image retrouve sa place en 3^e dans l'analyse de l'argumentation où elle est une excellente introduction à l'étude de l'implicite, et en seconde dans la préparation de la lecture analytique. C'est dans ce type d'activités que se forment les outils d'une lecture active et analytique.

3. VALIDATION DE LA LECTURE DES ÉLÈVES OU RESTITUTION DE LEUR LECTURE PAR LES ÉLÈVES

Les formes de restitution de la lecture sont variées et ce sont les élèves qui proposent leur lecture du texte.

Au collège, celui-ci est signé dans son déroulement narratif, et non syntaxique, par un ou plusieurs élèves (plusieurs signeurs dans le cas d'un dialogue ou d'un texte de théâtre). Les élèves spectateurs vérifiant que l'intégralité du texte a été retranscrit en LS, que la tonalité est respectée (dans le dialogue et pour l'ironie quand elle est présente) et que le sens est restitué. Ils sont également attentifs à bannir le français-signé qui révèle une lecture petit nègre et non une lecture intelligible et comprise. Quand ils proposent leur lecture du texte, ce sont eux qui se corrigent entre eux en justifiant leurs remarques, texte à l'appui.

Au lycée, les élèves proposent une adaptation en LS des textes: ils conservent en plus du sens et de l'intégralité, les registres et l'implicite ainsi que l'allusion. Cet exercice est pratiqué le plus souvent dans le cas de scènes de théâtre et de poèmes, parfois dans un passage romanesque où le registre est particulièrement important, l'ironie par exemple. Il s'agit non pas d'une traduction ou d'une restitution en LS mais bien d'une adaptation en LSF puisqu'ils doivent communiquer l'essence du texte et donc parfois expliciter le non-dit et surtout théâtraliser la lecture comme par exemple pour la lecture d'oraisons funèbres ou de poèmes de V.Hugo ou du *J'accuse* de Zola. Ils sont également amenés à restituer leur lecture par un commentaire oral d'un extrait. Il s'agit alors d'une lecture analytique qu'ils ont préparée individuellement ou à deux. Les premières critiques sont faites par leurs camarades et portent aussi bien sur la méthode que sur le contenu et sont formulées à partir d'exigences fixées collectivement.

La finesse de la lecture est également vérifiée par l'écrit: aux questions de repérage et de compréhension immédiate des petites classes du collège viennent se substituer les questions analytiques et d'interprétation. Ainsi peu à peu les élèves s'habituent-ils à prendre en charge seuls le premier niveau de lecture pour faire collectivement la lecture analytique et proposer une analyse ou un commentaire du texte, à l'oral ou à l'écrit dans la perspective du baccalauréat.

4. INVITER À LA LECTURE, FAIRE PARTAGER LE PLAISIR DE LIRE

Si la lecture est indispensable à la poursuite d'une scolarité et à l'obtention du baccalauréat, il faut également s'attacher à développer chez les élèves le goût de la lecture comme plaisir et comme ouverture sur le monde. Les meilleurs relais sont les élèves eux-mêmes, qu'ils communiquent leur avis sur des lectures faites autour d'un même thème ou qu'ils produisent des textes à lire pour le plaisir ou destinés à être utilisés dans d'autres classes comme document de travail. Je réutilise par exemple certains récits d'élèves au collège et les poèmes de lycéens en seconde.

Ce qui est intéressant quand les élèves présentent leurs lectures, c'est de voir avec quels critères ils invitent leurs camarades à lire ou à ne pas lire un livre. Quand ils arrivent à formuler d'autres remarques que celles portant sur la longueur du texte ou sa facilité de lecture, on peut estimer que non seulement ils sont entrés dans la lecture mais qu'ils adoptent une position de vrai lecteur exigeant. Une élève avait par exemple en 3^e lu trois récits tirés de la littérature jeunesse sur le travail des enfants. Elle a présenté aux élèves de 6^e ses lectures et a terminé son intervention en portant un jugement sur les œuvres; ce jugement est

toujours laissé à l'entière liberté de l'élève qui a donc tout à fait le droit de déconseiller vivement une lecture. L'élève terminait ainsi sa présentation⁵ :

Iqkal, un enfant contre l'esclavage de Francesco Adamo
“C’est le livre que j’ai préféré. D’abord parce que l’histoire est très intéressante et très détaillée sur les conditions de vie des enfants qui travaillent. En effet, on précise qu’ils sont enchaînés, qu’ils sont battus et quelles sont les brimades qu’ils subissent. Par exemple on apprend qu’ils ont un salaire très faible, ils ne gagnent qu’une roupie par jour - c’est la monnaie de là-bas - , et encore leur patron ne les paie que de temps en temps! Aussi les sentiments des enfants sont expliqués clairement, comme la peur... On sait ce qu’ils ressentent. C’est très bien. De plus, les événements ne s’enchaînent pas facilement comme par miracle. C’est l’histoire d’un combat très dur, d’une lutte difficile et de victoires. De plus le livre n’est pas difficile à lire, il est relativement facile.”

La soie au bout des doigts
“J’aime bien cette histoire, elle n’est pas mal. C’est une histoire d’amour. Mais j’ai quand même appris beaucoup de choses. Par exemple, les difficiles conditions de travail des petites ouvrières. Elles se lèvent à trois heures du matin et ne dorment que quatre heures par nuit. Elles ont seize heures de travail par jour. Dans les ateliers, il fait chaud et humide. Elles commencent à travailler à huit ans jusqu’à La loi interdit le travail des enfants en dessous de dix ans mais ils les embauchent quand même. Leur vie est dure: elles travaillent et dorment dans de mauvaises conditions. L’inspecteur qui vient contrôler le travail des enfants – leur âge, leurs conditions de travail – ne vient que tous les dix ans. De plus la vérification est mal faite. En effet, il prévient les patrons de sa venue. Alors ceux-ci ont le temps de tout arranger. L’inspection ne sert à rien. De plus, quand l’inspecteur constate une faute, comme une travailleuse trop jeune, il ne peut la signaler et faire condamner l’entreprise car cela provoquerait la fermeture de l’entreprise et augmenterait le chômage. Alors l’inspecteur ferme les yeux et laisse faire, ce qui fait que les enfants sont mal protégés.”

Un chant sous la terre de Florence Reynaud
“Je n’aime pas trop ce livre. L’histoire est en effet trop facile. Il n’y a pratiquement pas d’obstacles. Quand il y en a, l’héroïne s’en sort toujours sans difficultés, comme par enchantement. C’est miraculeusement que les solutions arrivent, il n’y a pas de difficultés à surmonter. De plus l’héroïne est trop parfaite: elle n’a aucun défaut! Ce n’est ni crédible ni intéressant.”

Les remarques de cette élève de troisième révèlent qu’elle est attachée au réalisme du récit, à sa vraisemblance; c’est d’ailleurs sur ce critère qu’elle rejette le troisième roman. On observe que le livre est une source de connaissance, d’ouverture sur un univers à découvrir: elle valorise à chaque fois ce qu’elle a appris. C’est une lectrice exigeante sur le traitement de l’intrigue et des personnages. Elle est donc capable d’évaluer un roman et de justifier sa position sans avoir vis à vis de l’oeuvre ni rejet systématique ni une attitude soumise qui consisterait à trouver bon tout livre présenté par l’enseignant.

⁵ L’intervention étant en LSF, elle est ici traduite.

Si les collégiens recherchent des histoires intéressantes à lire, les élèves de lycée sont eux sensibles au contenu des œuvres: contenu émotionnel (poèmes, (auto)biographies) et surtout culturel (théâtre, littérature d'idées).

D'autres activités autour de la lecture, moins traditionnelles que le compte-rendu de lecture, ont été expérimentées avec comme objectif de faire lire les élèves et de leur montrer des élèves lecteurs ou écrivains pour qu'ils s'approprient l'acte de lire. En seconde ont été organisés des débats autour de la lecture avec la documentaliste. Les élèves arrivaient avec leurs livres qu'ils commentaient librement et qu'ils s'échangeaient. Sur le même principe, les élèves de collège sont parfois invités à raconter en classe leurs lectures - sans qu'il y ait de consignes autre qu'une limite de temps-, à présenter des livres. D'autres supports que les livres peuvent inviter les élèves à se lancer dans la lecture. Les tableaux sont par exemple un excellent outil de séduction, notamment tout ce qui a trait aux scènes mythologiques et bibliques. Si l'enseignant raconte avec force détails le début du mythe pour s'arrêter avant la fin, sans dire si Iphigénie ou Isaac seront sacrifiés par exemple, il y a fort à parier que certains élèves quitteront le cours avec dans leur cartable le récit écrit qui traîne sur le bureau.⁶ De la même façon, exposer un tableau représentant Prométhée le foie dévoré par un aigle excite la curiosité des élèves qui demandent eux-mêmes où ils peuvent lire l'histoire. A l'enseignant d'avoir un sac bien rempli et de ne pas être trop regardant sur l'état du livre au retour, ni trop inquisiteur sur la lecture qui en a été faite. La relecture des *Droits du lecteur* de Pennac est parfois nécessaire.

Ce qui fonctionne le mieux reste indiscutablement ce qui passe directement d'élève à élève. Les élèves se lisent avec plaisir ou d'un regard très critique. Les inviter à s'écrire des histoires d'un niveau à l'autre - sans que cela devienne un pénible exercice scolaire! -, c'est leur faire prendre conscience que le texte est travaillé pour étonner, faire rire, peur ou rêver. Une sorte d'émulation se crée, de surenchère dans tel ou tel genre ou registre. Aux productions poétiques et pathétiques du lycée ont succédé les scènes théâtrales comiques et les récits d'horreurs du collège. Les élèves écrivent parce qu'ils savent qu'ils vont être lus et pas seulement corrigés. Ils préparent en écrivant l'effet qu'ils vont produire ou chercher à produire. Ils assistent aux lectures de leurs textes: lectures silencieuses ou faites en langue des signes par l'enseignant ou des élèves qui prennent plaisir à lire leur texte et manifestent ce plaisir. Ce qui a marché chez un élève va alors être récupéré jusqu'à parfois lasser et laisser la place à une autre découverte. Cherchant à marquer leurs lecteurs et à faire preuve d'originalité, les élèves associent dans ce type d'activités le plaisir de lire (plaisir donné et reçu) et la réflexion sur les formes que peuvent prendre l'écrit.

III. CAS PARTICULIERS D'ÉLÈVES ARRIVANT EN COURS DE PARCOURS (OU N'AYANT PAS BÉNÉFICIÉ D'UNE SCOLARITÉ EN LS)

Les élèves qui arrivent en cours de scolarité (au lycée plutôt qu'au collège) dans une filière bilingue rencontrent parfois certaines difficultés, notamment ceux qui au primaire n'ont pas eu un accès précoce à une langue et à des récits, racontés comme lus.

Le tableau suivant résume brièvement les difficultés qui se posent.

⁶ Il y a une collection de récits mythologiques dans la littérature jeunesse qui fonctionne bien - même si elle est parfois d'un accès un peu difficile pour des sixièmes - c'est la collection "Histoires noires de la mythologie"

Pré requis et habitudes de lecteur indispensables	Quels problèmes observe-t-on chez les élèves ne disposant pas de ces pré-requis ?	Quelles actions possibles ?
Maîtrise de la LSF, langue d'échange et d'analyse	Difficultés à s'inscrire dans des échanges, à formuler des hypothèses de lecture	Cours de LSF
Être familiarisé à l'étude d'une langue en fonctionnement	Difficulté à être sensible aux procédés d'écriture, aux registres, à l'implicite	Cours de LSF
Être un connaisseur d'histoires	Incapacité à comprendre certains genres et à évaluer des choix narratifs Incapacité à anticiper la suite d'un récit	Récits en LSF d'histoires écrites, étude de ces récits en LSF
Avoir une expérience de lecteur de textes	Difficulté ou incapacité à donner le sens global d'un texte	Montrer explicitement la démarche du lecteur, de la lecture naïve à la synthèse de l'analyse
Avoir une expérience de lecture analytique	Confusion entre traduction et analyse	Analyse d'image

Dans l'ensemble, peu habitués à être confrontés à des textes longs, certains de ces élèves ont beaucoup de mal à rechercher des informations dans un texte dont ils ne connaissent pas tous les mots: ils ne disposent pas de réflexe pour formuler des hypothèses de lecture à vérifier ou des hypothèses sur le sens des mots en contexte. Les lectures deviennent alors laborieuses et sont vécues, de leur propre aveu, comme un exercice pénible: ils ressentent en effet le besoin de comprendre tous les mots pour se lancer dans la lecture. On ne part donc pas d'un sens général pour arriver à une compréhension fine de l'oeuvre mais on se livre à une fastidieuse étude de la langue: l'observation de la structure des phrases complexes, de la polysémie et du sens des mots écarte sans cesse l'attention des élèves du texte et le morcelle. Les études deviennent longues et le travail sur la langue prime au détriment de l'étude du fond: quand les élèves ont enfin déchiffré le texte et qu'ils se rendent compte qu'il faut le lire à un autre niveau (lecture analytique), ils sont découragés. Imposer ce type de démarche est donc le plus sûr moyen d'aller à l'échec avec ces élèves. On ne peut pourtant pas tout reprendre quand il s'agit d'élèves arrivant en seconde.

Deux types d'actions peuvent aider ces élèves à mieux entrer dans un texte (c'est-à-dire plus rapidement et plus efficacement) et doivent être menées conjointement, ce qui implique un suivi du travail entre l'enseignant de LSF et celui de français:

- le **travail en cours de LSF**: en s'habituant à analyser sa propre langue, en travaillant sur vidéo, en apprenant qu'il y a deux niveaux de lecture même en LSF (une compréhension immédiate et une lecture analytique), l'élève s'habitue peu à peu à adopter un regard analytique sur la langue et transfère cette nouvelle compétence en français.
- le **travail sur l'analyse d'image**, et notamment les tableaux, fait en cours de français avec les outils d'analyse d'un texte littéraire. L'élève se rend compte que la reconnaissance de l'objet représenté ne suffit pas à en comprendre le sens. De la même façon, définir chaque terme d'un texte avant de le lire ne permet pas d'accéder immédiatement à une

compréhension du texte. Sensibilisé à l'analyse d'image, l'élève accepte mieux d'être confronté à un texte dont il ne maîtrise pas tout le lexique.

La scolarité antérieure et l'environnement familial jouent donc un rôle prépondérant au collège; un élève qui arrive riche d'histoires sera un bon lecteur. Par contre, les élèves qui arrivent dans un système bilingue en cours de scolarité présentent des difficultés dans leur activité de lecteur: souvent capables de lire un énoncé court (ils n'ont pas forcément de lacunes en terme de vocabulaire), ils éprouvent des difficultés quand ils abordent un texte long ou une oeuvre intégrale. La difficulté de se représenter l'histoire, de raccrocher le texte à un savoir antérieur, qu'il soit textuel ou culturel, les pénalise fortement. Ces lacunes les suivent dans toute leur scolarité. Ainsi, des élèves arrivés en seconde n'avaient aucune connaissance du conte. Or ce savoir est indispensable à la découverte et à la compréhension d'autres genres comme le conte philosophique. Le conte voltairien ne peut s'entendre que par comparaison avec le conte merveilleux que tous les élèves ont normalement rencontré dans leur scolarité antérieure et en famille pendant leur enfance. On voit là l'importance de faire accéder très tôt l'enfant à la littérature sous forme racontée puis lue et l'importance de disposer d'une langue commune à partager avec la famille.

Annexe 1: l'exploitation des lectures dans les écrits des élèves

L'écriture s'appuie sur les textes étudiés et se nourrit des lectures faites par les élèves. Ces lectures sont aussi bien celles qui sont menées en cours de français que celles qui sont faites dans les autres disciplines. Si les instructions officielles invitent les enseignants de français et d'histoire à travailler en interdisciplinarité en harmonisant les programmes, dans une pédagogie qui cherche à rendre l'élève le plus autonome possible dans l'appropriation et la réutilisation des savoirs, il est indispensable d'établir des ponts entre les matières et d'inviter explicitement l'élève à tirer profit de tout ce qu'il a appris. C'est cette compétence que met en oeuvre l'élève qui a rédigé le texte reproduit ci-dessous. Elle s'inspire aussi bien des lectures faites en français (étude d'un extrait de *Les Thibault* de R. Martin du Gard) que des documents qu'elle a lus en histoire à l'occasion du cours sur la première guerre mondiale. Elle s'approprie donc des lectures diverses pour produire son propre texte.

Le sujet était: *Un soldat mobilisé en 1916 refuse d'aller à la guerre et s'enfuit. Il écrit à sa mère pour lui expliquer ses raisons. Vous rédigerez une lettre argumentative en utilisant les lectures de français et d'histoire.* (classe de 3ème, octobre 2004)

Les fautes d'orthographe ont été conservées.

1er septembre 1916

Ma chère mère

Je vais bien. Ne t'inquiète pas! Je vais sincèrement bien. Je suis à la ville en surète. Si tu veux vraiment savoir pourquoi me suis je enfuit? Je vais te l'expliquer.

Avant d'avoir l'idée de m'enfuir, je suis allé voir mon cousin blessé qui est déjà allé à la guerre. Je lui ai demandé de me raconter comment cela s'est passé. Mais il ne voulait pas me raconter. Il n'a dit qu'une phrase: "La guerre est la terreur que tu ne peux pas imaginer." En sortant de la salle où

mon cousin se reposait, j'ai vu un homme qui est devenu fou après la guerre et j'ai entendu des cris qui sont douloureux. J'ai commencé à réfléchir. J'ai pensé que si j'allais à la guerre, il est possible qu'après, je sois mort. Je ne te connaîtrais plus ou je suis devenu fou. Je ne veux pas te blesser à cause de la guerre. J'ai pris conscience que j'avais peur d'y aller. J'ai aperçu deux hommes qui se parlaient. Tu me connais bien, je suis toujours curieux. J'essayais de les écouter. Un des hommes a dit: "Mon ami m'a raconté qu'il n'a jamais vu le moral du corps d'armée aussi bas qu'en ce moment. Mon ami m'a toujours répété qu'il se rappelle avoir enjambé un cadavre qui brûlait, tout noir, avec une nappe de sang vermeil qui gresillait sur lui et qu'il a vu que les pans de la capote qui se déplaçait près de lui avait pris feu et laissait un sillon de fumée." Tu crois que je suis d'accord d'y aller avec toutes ces horreurs! C'est non, je ne peux pas y aller. Ce n'est pas humain de voir les autres qui sont en train de mourir. C'est un assassin, alors je n'irai jamais à la guerre. j'ai pensé que je n'avais qu'une solution. La solution est de fuir. Donc j'ai fui, sans hésiter et sans rien te dire.

Pardonne-moi.

Maman, n'oublie jamais que je t'aime toujours. Je t'en prie, tu me promets que tu ne l'oublieras jamais. Je te promets de te revoir.

Je t'embrasse

De la part de ton fils qui t'adore toujours

Marc