Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 15 (1993)

Heft: 3

Artikel: De mauvais lecteurs parlent de lecture

Autor: Cifali, Mireille / Schneuwly, Bernard / Schubauer-Leoni, Maria Luisa

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786342

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

De mauvais lecteurs parlent de lecture

Les regards de trois disciplines

Mireille Cifali, Bernard Schneuwly et Maria Luisa Schubauer-Leoni

A partir d'une séquence didactique au cours de laquelle un groupe d'élèves du secondaire inférieur discute avec son professeur de français de l'acte de lire et du rapport à la lecture, trois chercheurs de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève cherchent à comprendre le sens de ce qui est déclaré par ces élèves dits «mauvais lecteurs». Dans un article en plusieurs volets, un didacticien du français, une psychanalyste et une psychosociologue se questionnent mutuellement et confrontent leur façon d'aborder une telle réalité complexe, en faisant fonctionner la spécificité de leur propre regard théorique.

Présentation: la mise en perspective de trois regards disciplinaires

Mireille Cifali, Bernard Schneuwly et Maria Luisa Schubauer-Leoni

Dans le cadre d'un atelier organisé à l'occasion d'une «journée à la carte» de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, nous avons mis en scène une intervention à trois voix de façon à rendre visible un possible dialogue sur un même objet entre trois chercheurs et enseignants de la subdivision Didactique et pratiques éducatives de ladite section. A partir d'une vidéo montrant des élèves «mauvais lecteurs» qui parlent de leur rapport à la lecture, quelques extraits jugés significatifs avaient été préalablement retranscrits et ont

joué le rôle de corpus de référence pour les analyses de chacun[1]. Tout en permettant une visite guidée dans les méandres des discours d'élèves, nous avions ainsi tenté de faire fonctionner nos regards théoriques respectifs en cherchant à identifier certaines dimensions de la réalité considérée.

Conformément à l'identité institutionnelle de chacun, Bernard Schneuwly a développé le regard de la didactique du français, Mireille Cifali a fait appel à l'approche psychanalytique et Maria Luisa Schubauer-Leoni a procédé à une analyse didactique d'inspiration psychosociologique. Compte tenu de l'enjeu de l'atelier, nous espérions ainsi permettre au public d'entrer dans un échantillon d'analyses possibles à partir de nos cadres conceptuels de référence. Mais pour ne pas en rester à une juxtaposition de «points de vue», nous nous étions proposé d'engager la communication entre nous par le biais de questions que nous nous adresserions mutuellement et qui auraient été alimentées par le débat avec le public.

Les textes qui vont suivre sont une reconstitution après coup des trois analyses. Ces textes sont accompagnés d'une triple mise en perspective des regards tels que perçus par chaque intervenant. Sans pouvoir «conclure», nous avons surtout eu le souci de comprendre la nature du regard de l'«autre» afin d'imaginer de possibles – et peut-être nécessaires – articulations.

Mauvais lecteurs – Que faire? ou Le regard du didacticien de la langue maternelle

Bernard Schneuwly

Dans ce concert qui réunit trois disciplines des sciences de l'éducation, je joue la partition de la didactique du français langue maternelle, sans doute la voix principale dans le présent morceau. La difficulté particulière de ma tâche réside dans le fait qu'il s'agit d'une voix double. En effet, d'une part, le matériau sur lequel nous travaillons est déjà un produit de la didactique et il s'agit de décrire le processus de fabrication: c'est la didactique en acte; d'autre part, il s'agit d'analyser les outils conceptuels nécessaires à l'élaboration du produit: c'est la didactique qui se réfléchit. La deuxième voix domine le début et la fin de ma partition, la première la partie centrale.

Quelle est la spécificité du «regard» du didacticien de la langue maternelle dans l'exemple qui nous intéresse ici?[2] La didactique tente, entre autres, de donner une réponse à la question «que faire?» dans l'enseignement d'une discipline, d'un savoir-faire, d'une notion. A cet effet, elle organise et systématise trois ordres de données, en puisant librement et selon les besoins dans les sciences de référence, à savoir celles qui ont comme objet la matière d'ensei-

gnement ou qui théorisent les processus d'apprentissage dans le domaine en question: les pratiques et objectifs de l'école dans une discipline donnée; les savoirs, savoir-faire et attitudes des élèves par rapport aux contenus enseignés; des démarches innovatrices d'enseignement efficaces. En réalité, ces trois ordres sont inextricablement liés, comme le montrera l'exemple d'analyse présenté plus bas: les démarches innovatrices s'appuient sur et transforment les pratiques déjà existantes d'enseignement; les objectifs se définissent partiellement sur la base de connaissances concernant les processus d'apprentissage en œuvre chez les élèves.

Mauvais lecteurs? Un défi pour la didactique

Je ne peux présenter ici une analyse approfondie des pratiques et des objectifs de l'école par rapport à la lecture des élèves du secondaire. Les échecs bien trop nombreux dans ce domaine constituent l'un des problèmes les plus douloureux qu'on puisse rencontrer à l'école et démontrent à l'évidence qu'il faut rechercher de nouvelles voies pour l'enseignement; il s'agit là d'un défi majeur lancé à la didactique, qu'elle est encore loin de pouvoir relever de manière satisfaisante. Pour cela, il faudrait – mis à part le travail patient et complexe d'expérimentation et de recherche auquel se livrent actuellement de nombreux enseignants et chercheurs (voir la bibliographie de Sprenger-Charolles 1990, le recueil de textes de Rieben et Perfetti, 1989 ou le Guide méthodologique, avec de nombreuses références à des recherches actuelles, sur la lecture rédigé par Chartier, Clesse et Hébrard, 1991) – comprendre pourquoi les difficultés de lecture sont aujourd'hui apparemment plus fréquentes et massives dans l'enseignement, et plus généralement dans la société contemporaine (cf. supra, dans l'éditorial, la «découverte» récente de l'illettrisme dans nos sociétés dites industrielles). Comme le dit très justement Fijalkow (1988): «Il ne semble pas y avoir actuellement ni plus ni moins de problèmes qu'auparavant, mais on a pris conscience d'un problème et de ce fait on a transformé un problème technique en problème social et politique. En somme, ce qui est intéressant ici est moins le problème que le fait de se le poser» (p. 2). Il faudrait aussi élucider pourquoi l'école n'a jamais réussi à résoudre de manière satisfaisante le problème de l'acquisition de la lecture pour tous. Les causes de cet échec se trouvent sans doute tout autant du côté des pratiques culturelles, admirablement décrites par exemple dans l'ouvrage de Bahloul (1988), que dans les pratiques scolaires (Chartier, 1990).

La pensée didactique en acte: un exemple

La séquence didactique décrite en annexe 1 et dont est issu l'extrait de discussion (annexe 2) constitue une tentative pour relever le défi annoncé ci-dessus: des élèves réputés mauvais lecteurs, avec des problèmes de compréhension de

textes longs, comme par exemple des nouvelles, travaillent pendant quelques semaines sur leur attitude par rapport à la lecture. Ils réfléchissent sur ce qu'ils aimeraient lire, ils choisissent des textes divers et des livres à lire et ils lisent ces textes en interaction constante, par des dialogues écrits, avec l'enseignante. Cette démarche didactique vise essentiellement deux objectifs: donner une certaine habitude, voire du plaisir à lire; transformer l'acte de lecture solitaire et automatique en acte interactif et réflexif par le dialogue écrit qui nécessite un retour fréquent au texte.

Pour la suite du travail, il s'agit d'évaluer les effets de ce travail, de consolider certains acquis et de définir de nouveaux objectifs. A cet effet, l'enseignante organise une discussion portant sur les représentations de la lecture: «qu'est-ce que lire pour ces élèves mauvais lecteurs? que lisent-ils? quand? comment? mais aussi plus concrètement: comment ont-ils vécu le travail déjà accompli sur la lecture? quelles sont les pistes qu'ils envisagent pour apprendre à mieux lire? veulent-ils continuer le même type de travail?» La discussion est donc *un outil d'analyse et d'évaluation pour l'enseignante* pour réguler le processus d'enseignement/apprentissage. Mais elle est également *un outil d'apprentissage pour les élèves* dans la mesure où certaines représentations de la lecture sont discutées et mises en question. De nouvelles attitudes sont formulées et des objectifs à atteindre sont définis. Dans ce sens, la discussion fait donc partie intégrante de la séquence didactique qui vise en fin de compte la *transformation du rapport à la lecture.* Par cette double dimension, la discussion représente un prototype de l'évaluation formative telle que nous la concevons (Bain et Schneuwly, à paraître).

L'analyse de la discussion, et plus particulièrement des quelques extraits visionnés (cf. annexe), permet de circonscrire *quatre zones d'ambivalence,* quatre thématiques qui, implicitement ou explicitement, sont abordées de manière hésitante, ouverte, voire contradictoire, par le groupe et qui, de ce fait, vont devenir des zones privilégiées de l'intervention didactique.

Les rapports ambivalents des mauvais lecteurs à la lecture: conséquences didactiques

La première zone d'ambivalence est la plus massive. D'emblée, les élèves situent leurs difficultés de lecture et leur aversion à son égard en termes de choix et d'obligation. «J'aime lire ce que je choisis de lire; je n'aime pas lire ce qu'on m'impose», dit Christel. Certains expliquent même leur dégoût de la lecture par l'obligation qui leur avait été faite de lire un livre qui ne leur a pas plu. Dans ce modèle d'explication, *obligation* de lecture rime avec *aversion* et *choix,* avec *plaisir.*

Mais un autre schéma explicatif concurrent apparaît aussitôt. Les mêmes élèves et d'autres acceptent la thèse que pour aimer lire, il faut y avoir été forcé; et que peut-être même si on les contraignait aujourd'hui, ils apprendraient à

mieux lire et peut-être à lire. Et, sur ce même axe d'explication, certains disent qu'on peut aimer ce qu'on est obligé de lire. A leurs yeux, l'obligation devient ici presque la condition d'une attitude positive par rapport à la lecture; le plaisir en est une conséquence possible, voire probable.

D'un point de vue didactique, l'ambivalence constatée doit être prise comme un indice d'ouverture qui signale la possibilité d'une négociation: devoir lire peut aussi signifier apprendre à mieux lire, apprendre à aimer lire. Cette ouverture – à la fois résultat de la séquence didactique qui précède et résultat de la discussion qui a lieu et qui renforce cette tendance – est le lieu où sera défini par la suite ce que nous appelons un *projet pédagogique* entre enseignante et élève: chaque élève s'engage à lire, dans un délai imposé, un livre qu'il a choisi, à le présenter et à le discuter avec les camarades de sa classe.

La deuxième zone d'ambivalence a trait à la signification de la lecture pour les élèves. Encore une fois deux pôles fort éloignés apparaissent dans le discours. Deux énoncés clés illustrent particulièrement bien le premier pôle: «Lire c'est rien faire» (Christel); «Lire c'est gaspiller son jeudi» (Christophe). La lecture apparaît comme activité gratuite, inutile, sans intérêt aucun, à laquelle toute autre activité est préférable: musique, copains ou cinéma; même ne rien faire est mieux que lire, qui est un «rien faire» épuisant. A cette conception de la lecture s'oppose une autre qu'on découvre en filigrane à de nombreux endroits de la discussion, et notamment quand les élèves parlent de livres passionnants avec une vraie histoire ou quand ils mentionnent le fait qu'ils lisent les pages de sport, les revues hebdomadaires, les illustrés ou la vie des stars [3]. Il est vrai qu'il s'agit là de lectures socialement peu valorisées, mineures, scolairement non rentables. S'agit-il même vraiment de lecture du point de vue de l'école? Et pourtant, visiblement, ils lisent (Pittard, 1990).

Deux conclusions s'imposent d'un point de vue didactique: 1. Chez les élèves, une *transformation de leur représentation de la lecture* se fait jour: lire c'est aussi lire les genres mineurs; lire est une activité multiforme: les élèves peuvent dire à l'école «Je lis», «J'aime lire», même si ce «lire» n'est pas celui prôné par l'école. 2. Du point de vue de l'enseignement, il s'agit de renforcer cette découverte que fait l'élève de lui-même comme lecteur en *reconnaissant pleinement ses lectures comme authentiques et légitimes.* L'élève le plus faible en lecture affrontera par conséquent une biographie de 500 pages du roi du football Pelé – il ne réussira d'ailleurs que partiellement et se rabattra sur une lecture plus simple; mais un nouvel horizon d'apprentissage s'est peut-être ouvert pour lui; tel autre lira un livre sur les courses de formule 1; et telle autre encore une histoire d'amour.

La troisième zone d'ambivalence est énoncée de manière beaucoup plus implicite. Suivant en cela des conceptions tout à fait courantes de la lecture, les élèves se la représentent comme une *action solitaire* purement individuelle. Quand, dans la discussion, il s'agit par exemple de savoir comment on trouve un bon livre, ils font référence au résumé de la 4e de couverture ou à la lecture d'un chapitre, c'est-à-dire à des démarches individuelles. Le lecteur est seul face au livre. Ce qui se passe avant ou après cette action n'est pour ainsi dire jamais pris en considération; le texte est choisi, est lu, est compris ou pas, est accepté ou non tel quel par un lecteur seul face à l'écrit.

Seulement à quelques rares endroits les élèves mentionnent le fait qu'on lit parce que d'autres ont lu, parce que d'autres ont dit qu'il fallait lire (la bibliothécaire par exemple), pour échanger avec d'autres; qu'on peut mieux comprendre ce qu'on lit en discutant avec d'autres, en posant des questions à d'autres, en étant questionné par d'autres. Bref, à quelques rares endroits, la lecture est conçue comme *action hautement collective.*

Faire apparaître *l'autre dans la lecture* sera l'axe privilégié choisi par l'enseignante pour la continuation du travail, que ce soit sous forme de dialogue entre enseignant et élève par le dialogue écrit qui sera poursuivi, entre un élève et la classe lors des présentations en classe, entre élèves en groupe lors des discussions, voire, à d'autres moments que la séquence d'enseignement ici discutée, entre personnes extérieures et élèves, par exemple lors d'une soirée avec les parents. Toute lecture se fera toujours aussi pour d'autres, avec d'autres, en vue d'un autre, pour apprendre à voir ce qui est lu aussi d'un autre point de vue, à le mettre en perspective. Et cette perspective est d'abord l'autre, qui peut devenir un autre intériorisé (Vygotsky, 1985).

La dernière zone d'ambivalence concerne la représentation que se font les élèves de ce qu'est lire et comment lire: lire c'est d'abord lire un livre et c'est tout lire du début à la fin. Pourtant ils font très souvent autrement: lire une page sur deux, dit l'un presque honteusement; lire seulement un chapitre ou deux; ne pas tout lire; lire des résumés. Ces pratiques, légitimes et courantes, sont avouées, mais considérées comme illégitimes, comme ne correspondant pas à la norme de la bonne lecture.

En partant de leurs pratiques spontanées, il s'agit d'apprendre aux élèves à ne pas respecter le texte, à diversifier les approches du texte, à adapter la lecture aux objectifs poursuivis, à dompter le texte; de les *introduire aux techniques diversifiées de lecture:* en surface, en diagonale, par extrait, en profondeur, en revenant en arrière, en anticipant; en soulignant, annotant, découpant, faisant des extraits, reformulant... Diverses manières de lire seront donc proposées et discutées avec les élèves: dans le livre sur Pelé, on choisira quelques épisodes marquants avec l'élève; après un survol du livre, deux courses marquantes de formule 1 seront étudiées plus en détail et présentées; l'histoire d'amour par contre sera dévorée en une seule lecture du début à la fin.

Remarques métadidactiques

Je l'ai dit en introduction: «Faire de la didactique» prend un sens limité et particulier dans mon intervention. En fait, seule la didactique comme entreprise d'élaboration de propositions nouvelles est présentée: la séquence d'enseignement elle-même dont est issue la discussion est déjà le produit d'une conception didactique dans laquelle la régulation de l'apprentissage – c'était précisément le but de la discussion – joue un rôle central; décrire la séquence et montrer le fonctionnement de la régulation; c'est ce que je viens de faire. Montrer les limites inhérentes à la séquence, qu'elles soient dues à la démarche

elle-même ou aux contraintes qui pèsent généralement sur le système didactique: voilà qui serait la prochaine étape dont se chargeront sans doute mes collègues. En plus, la dimension «Que faire?» de la didactique que j'ai illustrée ci-dessus devrait être complétée par la présentation des recherches et réflexions sur l'histoire des pratiques, sur l'adéquation des objectifs et des pratiques en classe, sur les représentations de la lecture qui l'ont rendue possible. Pour néanmoins mettre en perspective théorique le travail présenté, je mentionnerai à titre d'exemple deux modèles théoriques dont les outils ont été mis en œuvre dans l'élaboration et la description de la séquence d'enseignement et j'esquisserai quelques lignes directrices qui s'en dégagent pour un travail futur avec de mauvais lecteurs.

Le premier modèle que j'aimerais citer est celui de Léont'ev (1984) qui analyse le comportement humain, et ici plus particulièrement la lecture, en termes d'activité comportant trois niveaux: celui des motifs d'agir (qui suis-je en tant que lecteur? qu'est-ce que la lecture pour moi? qu'est-ce qui me fait lire ou ne pas lire? c'est à travers le projet pédagogique que se négocient ces dimensions); celui du choix d'une action particulière dans un contexte donné (les types diversifiés de lecture et de conditions de leur maîtrise comme l'interaction sociale et la réflexivité mentionnées plus haut); et celui des opérations (les multiples techniques de lecture dont nous avons vu l'importance plus haut, mais aussi – problème qui n'est pas abordé ici – les opérations qu'on pourrait appeler «de bas niveau» et qui ont trait par exemple à la reconnaissance des caractères et des mots).

L'autre modèle est présent à travers le terme de «zones d'ambivalence» qui se réfère directement au concept de «zone proximale de développement» (Vygotsky, 1985). L'importance de cette dernière apparaît clairement dans la citation suivante: «L'enseignement n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone proximale de développement [...] Aussi est-ce seulement lorsqu'il s'effectue dans les limites de la période déterminée par la zone proximale de développement que l'enseignement est le plus fructueux» (p. 275 ; traduction corrigée). La discussion collective révèle ces zones, montre dans quelle direction les élèves sont prêts à faire des pas dans l'appropriation de la lecture, avec l'aide de l'enseignante et des camarades.

L'analyse de la séquence d'enseignement menée ici, pour ponctuelle et limitée qu'elle soit, contient des ingrédients pour des démarches innovatrices dans l'enseignement de la lecture. Rappelons-en les principaux: définir des projets pédagogiques qui tiennent compte des motivations et besoins des élèves; diversifier les types de lectures et de textes; faire des divers types de lectures l'objet de démarches didactiques spécifiques; aborder la lecture comme action collective; entraîner des processus diversifiés face au texte; faire participer les élèves à la définition des objectifs; ce à quoi servait d'ailleurs la discussion même analysée ci-dessus (voir Pittard, 1990 pour une réalisation concrète de ces principes).

Ouvertures

Les analyses présentées ci-dessus sont forcément allusives et surtout n'illustrent qu'un aspect, certes important, de la didactique. J'espère tout de même avoir pu montrer certaines spécificités du «regard didactique» sur la réalité scolaire. Sans doute doit-il être articulé avec un regard que j'aime à appeler «pédagogique» (Schneuwly, Rosat, Pasquier et Dolz, 1993), «le projet» mentionné plus haut étant un lieu d'articulation possible avec d'autres approches de la même réalité. Encore faut-il construire ces articulations...

Références bibliographiques

Bahloul, J. (1988). *Lecteurs précaires. Etude sociologique sur les faibles lecteurs.* Paris: Centre Georges Pompidou.

Bain, D., et Schneuwly, B. (à paraître). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: L. Allal, D. Bain, et P. Perrenoud (Ed.), *Evaluation formative et didactique du français.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P., et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche, 13,* 8-26.

Chartier, A.-M. (1990). Lecture scolaire: les années de crise. *Revue française de pédagogie,* 90, pp. 5-15.

Chartier, A.-M., Clesse, C., et Hébrard, J. (1991). *Lire écrire. 1 – Entrer dans le monde de l'écrit.* Paris: Hatier.

Fijalkow, J. (1988). La lecture, une activité en péril. *Voies livres, 10,* pp. 1-8.

Léont'ev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité.* Moscou: Editions du Progrès.

Pittard, J. (1990). *Et pourtant ils lisent.* Genève: Centre de recherches psychopédagogiques.

Rieben, L., et Perfetti, A. (1989). *L'apprenti lecteur.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B., Rosat, M.-C., Pasquier, A., et Dolz, J. (1993). Différencier – diversifier. La didactique et l'hétérogénéité des apprenants. In: M. Lebrun, et M.-C. Paret (Ed.), *L'hétérogénéité des apprenants en classe de français. Actes du 5e congrès international de didactique du français langue maternelle.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Sprenger-Charolles, L. e. a. (1990). *Apprentissage de la lecture – écrire dans le premier degré: Bibliographie sélective.* Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage.* Paris: Editions Sociales.

Un regard marginalisé de la didactique

Mireille Cifali

Etat des lieux

Le découpage opéré à la fin du siècle dernier entre la psychologie centrée sur la cognition et la psychanalyse peu préoccupée de l'apprendre semble aujourd'hui avoir vécu. En effet, l'acte d'apprendre ne peut être envisagé par une seule approche: sa complexité échappe au sociologue, au cognitiviste, au psychanalyste, au pédagogue qui n'en détiennent pas à eux seuls la clé. Toute centration est pathogène et toute vision isolée, restrictive.

L'apprendre pousse de plus en plus les spécialistes à accepter d'entrer dans une démarche clinique avec la reconnaissance de la singularité de chaque enfant face au savoir; à tenir compte de la multiplicité des déterminations liées à l'histoire des partenaires. Ni le sociologue avec son hypothèse d'une reproduction sélective, ni le cognitiviste qui met en avant le développement de l'intelligence, ni le psychanalyste qui greffe l'apprendre au sujet et à ses relations, n'ont tort ou raison. La difficulté d'apprendre demande une pensée singulière qui ne peut éluder aucune composante, puisqu'il s'agit d'*un* enfant, dans cette école, avec ces parents-là et face à tel ou tel programme. Aucune méthodologie, technique, application de nos sciences actuelles ne peut prétendre non plus définitivement venir à bout des difficultés rencontrées par un enfant. Avec ses propres outils, chacun doit réfléchir, avancer dans les techniques, mais garder à l'esprit que tout sujet peut les déjouer: si l'important est bel et bien d'entendre ce qu'il en fait, l'enjeu revient à l'introduire dans notre singulière *compréhension.*

Nul n'échappe ici à ses responsabilités, pas plus l'enseignant, l'école, les parents, la méthode que l'enfant. Il est aventureux de reporter sur d'autres la culpabilité: le discours se bloque, la pensée se fige, et nous restons à nous plaindre de notre impuissance sans nous rendre compte que nous avons contribué à sa fabrication.

Une question insistante

Une question ne cesse d'être posée par les didacticiens et les psychosociologues: l'espace scolaire de l'apprendre relève d'un cadre social, avec ses normes prégnantes, ses rouages qui dépassent un sujet, et avec un adulte qui doit par éthique s'adresser non pas à un seul élève mais à vingt et plus. N'est-il pas alors aventureux de parler, comme je le fais, de la singularité du rapport au savoir, de sens à retrouver qui serait différent pour chacun; de proposer d'écouter la

difficulté en la rapportant non pas seulement à son intelligence mais à ce qu'il est, sujet vivant et communiquant, enserré dans des relations familiales et scolaires? A force de parler d'affect, ne risque-t-on pas de se faire déborder, et perdre le cap?

J'ai là une certitude. Il ne s'agit aucunement de nier norme, code, contraintes et déterminations sociales. Ce «déjà là» est nécessaire au grandissement d'un être humain, sujet historique d'une société donnée. Mais chaque sujet développe un rapport particulier à la norme. Une détermination provoque mille et une attitudes et finit, dans la réaction d'un sujet, par être transformée par sa poétique. Il importe que tout sujet se rapporte à la norme mais ne s'y laisse pas simplement enchaîner. Le travail de l'enseignant serait donc de ne privilégier ni la norme dite sociale ni la poétique du sujet, mais leur articulation. C'est à ce prix qu'il y comprend quelque chose et aide celui qui se trouve marginalisé à rétablir son appui sans se perdre. Il s'agit d'un travail sur le sens de ce qui arrive à l'un ou l'autre sans céder aux explications rapides et commodes, ni recourir aux exclusions définitives. A partir d'une norme pour tous, l'enseignant travaille immanquablement sur une différence, surtout lorsqu'une difficulté se pointe.

Points de repères

L'apport d'un questionnement venant de la psychanalyse n'a de sens que s'il est articulé aux autres hypothèses. Et vice versa. Je résume ici quelques-uns des points de repères que tous nous devrions ne pas perdre de vue.

Dans l'acception courante, apprendre mobiliserait principalement l'intelligence et la raison et serait au bénéfice de leur développement. Il vaut donc la peine de souligner qu'apprendre concerne le sujet *dans son entier.* Le sujet y construit des repères indispensables pour sérier la réalité, la nommer, faire qu'elle ne soit plus si floue, inconnue, angoissante. Il avance des hypothèses, relève les informations pertinentes pour les traiter, donne du sens à ce qui lui arrive et réagit. Apprendre, c'est donc à la fois accéder à un savoir déjà là, mais également se forger des repères existentiels sans lesquels tout serait possible, l'extérieur étant menaçant parce que insaisissable. Il n'y a pas de coupure entre le grandissement du sujet et son accès au savoir. Cela l'aide à se situer face au monde extérieur et intérieur. Il peut en espérer un surcroît d'*être* et pas seulement d'avoir. Si un enfant le comprend, il traversera les difficultés inéluctablement rencontrées sans perdre courage.

Apprendre crée un espace où ce qui me travaille *affectivement* resurgit. Idéalement, le savoir est neutre, extérieur à moi. Je travaille sur des symboles, je m'exclus comme sujet et j'accède à des codes que je ne peux transformer. Mais mon rapport au savoir est toujours lié à ce que je suis, et si je ne m'y retrouve pas dans mon sexe et mon rapport aux autres, il n'y a pas de séparation possible entre moi et l'objet. Tout se mélange. Plus «je» est perdu, plus «je» ne se distancie pas de l'objet. Un nombre n'est alors pas qu'un nombre, ni une lettre,

ni une matière non plus. Le savoir se colore, se sexualise, où le sujet dit quelque chose de lui dans son rapport ou son refus de tout accès au savoir.

Apprendre est *angoissant;* il confronte au vide, à l'échec, à la non-maîtrise: peur d'échouer avec la difficulté d'accepter que l'échec soit nécessaire et positif. Apprendre peut être dangereux, parce que justement il déplace, fait grandir, éloigne de la proximité des autres, nous oblige à affronter notre intériorité. Si cette charge négative est niée, elle s'actualisera sans entrave. Apprendre provoque également du *plaisir* lorsque la compréhension se fait. On tait cette jubilation, victoire intime, qui transforme le sujet lorsque la difficulté est vaincue. De cette expérience, que l'adulte sait-il encore? Il cherche à ne jamais plus se mettre en position d'échouer; il ne sait parfois plus pour lui-même rendre «enseignant» l'échec et permettre l'avènement de ce moment précieux où «ça y est, j'ai compris».

Apprendre advient en *médiation* avec un autre, qui semble posséder le savoir que je n'ai pas et qui est chargé de me le transmettre. Il *en* est le médiateur. Suivant quelle position il prend, il m'enlève ma confrontation directe au savoir. Je ne peux élaborer mon erreur, ne peux pas parler de ce qui se passe dans mon incompréhension. La question est dès lors posée à celui qui est là pour que j'accède à la construction d'un savoir. Comment est-il? me regarde-t-il? m'écoute-t-il apprendre, parle-t-il de ce qui se passe pour moi dans mon rapport au savoir? Invente-t-il d'autres chemins lorsque je bute? Comprend-il lorsque mon imaginaire se télescope avec mon accès au savoir, ou va-t-il se fâcher parce que je n'y arrive pas malgré ses explications rationnelles?

Si on s'en tient à de tels paramètres, on s'aperçoit que l'espace réservé à l'apprendre est essentiel pour le sujet dans sa totalité. Que s'y mêlent affect et relation. *Pour tout enfant* dans ses premiers pas dans une scolarité, il importe de maintenir des territoires, des réseaux où le savoir est en jeu, où lire, écrire, compter, se repérer dans le temps et dans l'espace sont proposés. Pour tous les enfants, même ceux que l'on dit être en difficulté psychique ou en difficulté culturelle. Il s'agit d'écouter comment je me situe, ce que je prends et rejette, ce qui me fait peur, ce que je réussis et échoue, comment ça me met parfois hors de moi, comment je m'approche ou m'éloigne, par où je m'apprivoise. Cela contraint à interroger le sens de ce qu'il dit, entre-dit, et à entrevoir dans quel dialogue on s'engage. Si le savoir n'est qu'un forçage, qu'une imposition, si on se contente de la répétition en écholalie, d'exercices en obsession, d'un savoir sans plaisir, trop extérieur, apprendre risque alors d'être traumatique. On passe à côté de ce savoir structurant, de cette victoire qui nous laisse ému.

Il faut à l'adulte des techniques, des exercices, des objectifs, une progression. Mais il est également indispensable et même primordial, qu'il réfléchisse, travaille le matériel recueilli, s'interroge sur ce qui se passe, élabore et parle. Quelle que soit la méthode, le savoir est médiateur entre eux. C'est une réflexion avec d'autres, *après coup* qui lui permettra d'avancer; un travail sur soi et à propos de ce que l'autre bouleverse, pour mettre des mots, donner du sens à ce qui se passe: l'angoisse qui surgit, l'exercice échoué, la compréhension qui ne se fait pas. Ainsi l'adulte peut ne pas baisser les bras, inventer d'autres projets, ne pas rater le signe adressé, et le reconnaître. Précisons que cette réflexion qui se réalise dans la singularité des sujets en présence ne peut advenir que lorsque

l'adulte a mis en place les règles qui transforment les individus isolés en communauté.

Ici, comme ailleurs, lorsqu'il est mis en position de permettre à un autre d'apprendre, l'adulte oublie comment, lui, apprend. Un oubli qu'il s'agit d'éclairer non pour une égoïste centration sur soi mais pour ne pas rester aveuglé quant à ce qui se passe ou s'est passé pour soi. A s'y exercer, des évidences adviennent qui rompent avec bien de nos discours et croyances. Le choc est rude de réaliser le fossé qui sépare notre fonctionnement professionnel de nos apprentissages personnels. Lever l'amnésie qui nous affecte immanquablement sur ce que nous savons d'expérience, importe. Je ne cesse de m'étonner de cette cécité qu'une simple question nous concernant peut faire céder.

A propos de mauvais lecteurs

De mauvais lecteurs parlent de leur rapport à la lecture. De cette séquence vidéoscopée qu'est-ce que je retiens? Il y a d'abord pour moi, précieuse, la parole de ceux qui s'expriment, Christophe, Frédéric, Christel, Alain, Cédric..., qui me forcent à réfléchir sur le geste de lire et provoque un premier questionnement. Je m'arrêterai sur deux points: l'affect et la norme.

Je suis évidemment frappée par l'importance de l'*affect* qui colore leurs propos: «j'aime; j'aime pas», sans qu'ils puissent aller plus loin. Il s'agit pour eux d'une évidence: «Je refuse, je fuis, j'évite...» D'où viennent ces attitudes, commment se sont-elles fabriquées? Telle est ma curiosité. Je ne peux y répondre que par des kyrielles d'autres questions. Ont-ils buté sur la technique du décodage? L'effort demandé pour déchiffrer aurait-il alors provoqué déplaisir et rejet? Mais cette difficulté technique – si on la suppose telle – comment s'est-elle construite pour chacun? Leur position affective est tranchée face à la lecture. Ce «j'aime pas» est-il la résultante d'une somme de rencontres manquées, de forçage sans parole, de difficultés éprouvées qui obligent le sujet à se protéger derrière un «je n'en ai rien à faire». Il m'intéresserait évidemment de comprendre par quel chemin une difficulté technique a fini par démobiliser le sujet; comment leur dégoût s'est forgé. Je rêverais d'une didactique qui ne provoque précisément pas le dégoût, mais parle, dédramatise, partage la passion de lire, cherche par où l'accrochage pourrait se faire pour l'un ou pour l'autre.

Je remarque ensuite leur référence à une norme de la pratique de lire: «Lire jusqu'au bout, lire toutes les pages, se forcer à lire un livre qu'on n'aime pas», avec un désarroi quant au choix d'un livre, comment on commence à lire, comment on se rend compte qu'on aime ou pas... On dirait que leurs «conceptions» – qu'en tant que lecteur nous ne partageons pas – n'ont jamais été interrogées ou ont résisté à toute mise en question. Les lecteurs que nous sommes, ne leur ont-ils pas transmis leur pratique intime de la lecture: le fait, par exemple, que je ne peux parler à haute voix de ce qui m'a ému dans les mots écrits page après page; qu'il m'arrive souvent de lire ce livre parce que tu l'as

aimé; que ma lecture joue à saute-mouton: je lis la fin pour pouvoir commencer, je passe par-dessus quelques chapitres, pour y revenir ensuite; que mes modes de lecture sont pluriels: je ne lis pas un roman comme un énoncé de mathématique; que j'ai le droit de laisser ce livre parce qu'il ne me dit rien aujourd'hui... Sont-ils responsables de leur drôle de conception ou est-elle le miroir d'une lecture scolarisée, qui ne fait pas la différence entre le moment du plaisir de lire – laissé tel quel sans volonté de savoir ce qui a été lu et compris – et le moment d'apprentissage où on s'exerce, apprend, on rend des comptes? Est-ce le résultat de la distance pour l'enseignant entre sa pratique de lecteur et ce qu'il exige de l'élève? J'ai l'impression que leur fait défaut le «sens» de la lecture: «Qu'est-ce que lire m'apporte pour moi-même?» Apprendre à lire semble n'être qu'obéissance à une injonction extérieure, sans que le sujet soit concerné pour lui-même. Dans quel réseau de savoir et d'échange les enseignants les ont-ils introduits pour que jamais ne naisse le goût de lire – qui n'enlève rien à la difficulté technique de lire. Est-ce eux qui ont été rétifs à tout sens donné? Est-ce nous qui n'avons pas trouvé le chemin par lequel ils auraient pu le découvrir? Nous ne pourrons jamais trancher, et je préfère que nous nous interrogions d'abord sur nos pratiques professionnelles avant d'incriminer l'autre.

Ces élèves sont des adolescents, dont certains ne lisent pas. Est-il trop tard? A quelle didactique recourir? Trop d'efforts ont déjà été faits, trop d'injonctions assénées. A partir de cette difficulté s'est greffé jour après jour du négatif, leur seule envie étant qu'on les laisse tranquilles et que leurs jeudis ne soient pas perdus... à lire. Alors? Je ne renoncerais pas, j'essaierais d'autres montages, d'autres projets, des paroles adressées à tous et qui concernent chacun. Un tel parcours est à chaque fois collectif et singulier, la place de l'enseignant étant d'accompagner l'adolescent dans cette possible découverte. Et forte de cette confiance qu'à tout moment un accrochage peut s'opérer, je ne perdrais ni patience, ni inventivité.

Que penser finalement de la séquence didactique telle qu'elle nous a été présentée? Il ne s'agit pas d'un jugement, car je connais peu ce qui venait avant et après. Si la séquence avait comme objectif de faire «prendre conscience» à chacun de son rapport à la lecture, partager la difficulté, se rendre compte comment ils abordent la lecture, j'aurais davantage vu un dialogue s'instaurer, *partage* de points de vue avec l'enseignant ou le bibliothécaire ou un lecteur assidu pour entendre et défaire les préjugés; pour oser dire la honte d'être catalogué «mauvais lecteur»; reprendre un à un les gestes et le temps de lire: le plaisir, l'intimité et la socialité; pour parler du livre qui fait rêver ou frissonner, du livre interdit et désirable où l'on découvre l'autre dans sa différence; pour critiquer certains contenus de livres qui bêtifient, appauvrissent l'imagination et donnent raison à qui s'endort dessus et les laisse tomber. L'adulte leur apporterait son questionnement, chercherait dans la relation ainsi tissée des remédiations: que nos paroles fassent écho aux leurs. Mais peut-être était-ce précisément la suite de leurs rencontres...

Bibliographie succincte

Aumont, B., «Le problème de l'échec scolaire: une double fonction pédagogique à instituer», in *Connection,* N° 37, 1982.
Bettelheim, B., «Le parti pris de l'échec scolaire», in *Survivre,* R. Laffont, 1979.
Bettelheim, B., «La violence: un mode négligé de comportement». *ibid.*
Bettelheim, B. & Zelan, K., *La lecture et l'enfant,* Paris, Laffont, 1983.
Boimare, S. «Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser», in *Penser, apprendre; la cognition chez l'enfant, la prise en charge, les troubles de l'apprentissage,* Ed. Médecine et hygiène, Les colloques de Bobigny, 1987.
Cifali, M., «L'accès au savoir et ses vicissitudes», in *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media,* N° 7, Lugano, novembre 1991, pp. 5-21.
Dolto, F., *L'échec scolaire,* Vertiges du Nord, 1989.
Gibello, B., *L'enfant à l'intelligence troublée,* Paris, Le Centurion, 1984.
Natanson, M., *Guérir l'école. Des enfants en état d'échec,* Paris, Cerf, 1973.

Parler de lecture en classe De quelques dimenisons psychosociales des situations didactiques

Maria Luisa Schubauer-Leoni

Une analyse didactique

Sous le terme de «didactique», il est tour à tour question de didactique *générale,* de didactique des *matières,* de *méthode(s)* d'enseignement et d'apprentissage, de *discours sur* l'enseignement/apprentissage... autant d'entrées dans un champ à la recherche de ses délimitations épistémologiques. Bien que cela paraisse nécessaire à la poursuite du débat, je n'entrerai pas dans ces divers découpages du didactique et dans des considérations épistémologiques subséquentes à de tels découpages; je me limiterai ici à quelques précisions susceptibles d'éclairer la nature de mon propre regard sur le didactique et plus précisément sur les quelques faits plus particulièrement en jeu dans nos propos croisés.

Pour ce qui me concerne, j'ai surtout construit mon regard de didacticienne dans le champ de la didactique des mathématiques et c'est à travers ses objets que j'ai pu me positionner, en tant que psychologue sociale visant la compréhension des phénomènes liés à cet enseignement. Le didactique m'apparaît donc inévitablement lié à des contenus d'enseignement et bien que je puisse postuler l'existence de phénomènes qui «traversent» les différentes matières et

qui relèvent, plus largement, du didactique (et, plus largement encore du pédagogique), il m'importe tout spécialement de comprendre comment ces derniers s'articulent avec des aspects *spécifiques* des contenus d'enseignements. Nécessairement tournées sur elles-mêmes, à la recherche de ce qui les caractérise, les différentes didactiques me sont apparues comme se construisant dans un inévitable isolement: celui que leur confère fatalement l'état d'avancement – sinon la raison sociale – de leur «savoir savant» et/ou de leurs sciences de référence.

Sans nullement souscrire à une «didactique générale», il est toutefois plausible de penser aujourd'hui à la nature d'objets communs traités ou traitables par les diverses didactiques. Ainsi, par exemple, un concept comme celui de «contrat didactique», que j'ai eu l'occasion de travailler dans la spécificité que lui confèrent des savoirs mathématiques (Schubauer-Leoni 1986), mériterait d'être revu à la lumière des contraintes que lui feraient subir des situations d'enseignement de la langue maternelle, la démarche comparative étant alors au service d'une meilleure compréhension de ce qui relève de la *spécificité* ou de la *généralité* du processus d'enseignement/apprentissage. C'est toute la différence qui existe entre chercher le commun au-delà des différences et ne s'intéresser qu'à des prétendues généralités aux dépens des spécificités en jeu.

C'est dans la perspective ainsi tracée que je m'autoriserai à interroger d'autres pratiques que celles habituellement mises sous la loupe dans mes travaux et que je prendrai ainsi le risque d'être renvoyée à un certain rapport d'extériorité par rapport à d'autres questionnements et analyses plus directement issus des travaux de didactique du français.

De plus, et l'enjeu est de taille, je ne suis pas une didacticienne des mathématiques «ordinaire» puisque je parle depuis la psychologie sociale... J'essaierai tout de même de visibiliser la coloration que peut prendre un tel regard lorsqu'il est porté sur les difficultés de lecture.

Mon propos est par ailleurs prévu comme devant résonner (ou raisonner!) de concert avec les analyses issues de la didactique du français et de la psychanalyse. Effet mondain? L'acteur du terrain en serait justement indigné! Souci d'efficacité dans la pratique d'enseignement? Quel est en effet l'enseignant qui ne se heurte pas au quotidien à l'inextricabilité des composantes éducatives et qui «fait au mieux», selon sa propre lecture et sa sensibilité face à la réalité du moment? Il m'est facile de parier que ce ne sera pas encore aujourd'hui que nous ferons conjointement «la» lumière sur des réalités, sur des objets «trop» compacts et qui résistent aux théories dont nous disposons. Je crois toutefois que c'est en travaillant la nature de nos découpages de la réalité et en mettant en débat les épistémologies qui les supportent que nous pourrons faire avancer une compréhension commune du monde éducatif et plus spécifiquement des phénomènes de partage des savoirs.

Enseigner et apprendre à lire

La lecture est un *objet d'enseignement* dès le début de la scolarité primaire. Au préscolaire, les maîtresses s'activent pour placer l'élève dans un «bain» de l'écrit pour lui donner le goût de la découverte dans le monde des signes codifiés de la langue écrite. Les «méthodes pédagogiques» et les options abondent pour favoriser l'accès à cette «composante langagière» qui porte sur le traitement, la réception de messages écrits. Par la suite, la lecture devient un *outil* indispensable pour la plupart des apprentissages scolaires. Entre adultes, des échanges s'établissent ainsi à propos de ce qui a été lu: telle information surprenante, intéressante, inquiétante, etc. Plus que le fait de lire, c'est le contenu du message qui est partagé et, dans ce cas, il arrive que l'on déclare un penchant, une attirance ou non pour tel style, tel genre de texte écrit. Il est possible de citer des lieux et des moments qui, éventuellement, incitent à lire, mais à un moment donné il devient fort difficile d'avouer socialement que quelqu'un ne sait pas lire. Pudiquement, dans certains milieux, on s'autorise à dire «je lis peu... je n'ai pas le temps...»

La presque totalité de la population de cette société-ci a tout de même appris à lire à l'école, et c'est dans ce contexte que les élèves ont été confrontés à des séries d'exercices organisés pour «décrocher» la lecture. Mais dans ce cas, le rapport à la lecture me paraît davantage un rapport en acte, partie prenante du processus d'apprentissage lui-même. Du point de vue didactique, j'imagine ainsi que les décisions relatives aux situations d'enseignement soient davantage orientées vers le fait de lire plutôt que vers la nécessité de s'exprimer *sur* la lecture. Ce discours métaréflexif n'apparaîtrait-il nécessaire qu'en cas d'apprentissage défectueux?

La tâche: parler de son propre rapport à la lecture

Sans connaître précisément la nature des pratiques dans ce domaine, il me paraît utile de soulever la question, naïve peut-être, de la fonction didactique assignée à un tel travail discursif.

Je prends en tout cas acte du fait que l'enseignante de notre corpus a cru bon de consacrer un moment de son enseignement à un débat semi-dirigé sur la lecture et avec mon *regard de psychologue sociale des situations didactiques,* je vais proposer un certain découpage de la réalité soumise à notre analyse croisée.

Pour cerner ce qui se passe dans le cas qui nous occupe ici, je m'interrogerai d'abord sur les *conditions d'émergence des discours* des élèves et j'aborderai ensuite quelques éléments relatifs aux *contenus* de leur dire.

A propos des conditions d'émergence, je mettrai surtout en évidence un aspect relatif au statut des propos énoncés dans ce contexe scolaire particulier.

Je formule cet aspect dans les termes suivants:

On ne dit pas n'importe quoi à n'importe qui et n'importe où.

La situation que nous propose la vidéo, de laquelle nous avons tiré quelques extraits pour l'analyse, met en scène un groupe d'élèves et leur enseignante. L'objet de communication annoncé est «la lecture» [4]. Je vais donc chercher à rendre saillants quelques aspects contextuels qui me paraissent pertinents pour dégager ensuite des éléments d'analyse du corpus.

– Les élèves s'adressent à l'enseignante, tout en sachant qu'il s'agit d'une parole publique (cf. l'enjeu de la vidéo) qui va sortir du groupe lui-même et va vraisemblablement être interprétée en dehors du cercle restreint d'intimes de la relation didactique. Au-delà du sens officiellement attribué à la situation par l'enseignante, chaque élève, en fonction notamment de sa *place* [5] dans le groupe classe, va investir la situation d'enjeux particuliers.

– En parlant sur la lecture, en disant leur rapport à la lecture, les élèves s'expriment à l'intention du professeur qui connaît leur «niveau» de compétence en lecture, il est donc difficile de «crâner» face à quelqu'un qui «sait» où chacun en est, scolairement, sur ce plan. D'ailleurs, chaque élève a pu décoder, au fil du temps et des expériences partagées avec cette enseignante, un certain type d'attentes à son égard. Les différents élèves savent, ou croient savoir, ce que le professeur est susceptible d'entendre sur la lecture et leur rapport à la lecture.

Pris dans l'urgence du questionnement, chacun estime, au fur et à mesure de l'avancement du débat, les risques et les avantages de certaines prises de position.

– De plus, ces élèves s'expriment dans un groupe dit de «lecture normale». Or, au-delà du label du groupe qui, par un euphémisme, tente d'éviter un étiquetage préjudiciable, les élèves se situent, je dirais *a priori,* comme de «mauvais lecteurs» et le fait même d'être reconnus comme tels les autorise à un certain type de déclarations: en particulier l'élève est ici spécialement invité à avouer un rapport pour le moins conflictuel à la chose écrite. Il lui est en tout cas difficile de dire qu'il lit «bien» ou «vite» et qu'il «adore ça», sans remettre fondamentalement en cause la structure même dans laquelle il se trouve pour parler «lecture» (groupe dit de «lecture normale»). En d'autres termes, la désignation du groupe devient fondement de leur discours.

– Et pourtant, l'univers de référence de ces élèves ne se réduit pas à ce sous-groupe; d'autres élèves existent pour qui la lecture ne semble pas poser autant de problèmes et ces «autruis» constituent vraisemblablement des instances de *comparaison* pour ces élèves-ci qui ne jouent pas, de la même façon, le jeu scolaire (Monteil 1989). Bien qu'absents, les soi-disant «lecteurs rapides», ceux qui font honneur à l'enseignante, sont donc supposés exister, quelque part, dans les «ingrédients» du rapport à la lecture des adolescents filmés. Le fait même que d'autres puissent faire preuve d'un autre type de rapport à la langue écrite participe directement à la définition de leur propre statut d'élèves.

Sans parler du fait que, plus loin dans la structure scolaire, d'autres élèves, encore mieux «placés», se destinent à une carrière scolaire longue que ces élèves-ci ont désormais écartée de leurs projets [6].

– Dans ce contexte d'énonciation, puisque la tâche du jour est de parler de lecture, le *contrat de communication tacite* fait que chacun «doit» avoir quelque chose à dire sur la lecture. Ce contrat oblige d'autant plus l'élève à occuper un espace de parole qu'il est autorisé, nous l'avons vu, à dire qu'il «n'aime pas» lire. Mais du coup, cet aveu ne peut s'accompagner d'un, peut-être spontané, «et j'en ai rien à faire».

Une contrainte que préside le contrat didactique [7] du moment amène l'élève à expliquer, tant soit peu, «pourquoi il n'aime pas lire». Observons au passage que cette question, introduite par l'enseignante, sur le pourquoi émerge justement face au dysfonctionnement que représente le «mauvais lecteur» pour le système didactique, en lien avec les attentes officielles du professeur [8].

Les attributions causales sont faites généralement lors de situations de ce type, où l'on se heurte à des faits inattendus, étranges ou qui peuvent porter préjudice à quelqu'un [9].

– Dans la situation qui nous occupe ici, le contrat tacite est partiellement explicité par les questions du professeur. Les élèves ainsi interrogés et interpellés se trouvent dans l'obligation d'occuper leur place de sujets énonciateurs. Quitte à refuser de jouer le rôle d'élève au sein de ce système didactique avec cette enseignante et le travail en lecture tel que proposé, les élèves se trouvent contraints à prendre la parole (un élève au moins, au nom du groupe), en brisant le silence qui suit la question et en montrant ainsi une certaine «bonne volonté»! Dans ce jeu, il est ainsi requis de l'élève «mauvais lecteur» qu'il fasse mine de s'intéresser aux modes qui lui sont offerts pour qu'il s'«en sorte».

En d'autres mots, c'est comme si l'école voulait bien être clémente et continuer de s'occuper et d'aimer – par l'intermédiaire du professeur – un élève faible, à condition qu'il se «donne de la peine» pour collaborer à sa remise à niveau.

Que disent les élèves? Que pensent-ils «vraiment»?

Compte tenu des conditions d'émergence des discours, je traiterai maintenant de quelques éléments majeurs de contenu, en considérant comme relativement peu important de savoir si les élèves pensent «vraiment» ce qu'ils disent. Ce n'est pas leur statut de vérité ou de sincérité qui m'intéresse, mais la fonction que leur dire est supposée avoir en la circonstance. J'imagine volontiers qu'ailleurs, entre eux, dans la bande de jeunes, chez eux, en famille ou chez un thérapeute, le même individu puisse se «laisser aller» à d'autres propos autrement vrais.

En tant qu'enseignants on a probablement tendance à trop vouloir obtenir les confidences des élèves et sous prétexte d'aide on se sent bien vite à l'abri de tout soupçon d'ingérence. Nous avons vu dans la section précédente quelques contraintes qui règlent ce type de communication, et c'est en tenant compte de ces conditions que je cherche maintenant à dégager du sens dans ce qui est dit.

Je m'arrêterai sur un point qui me paraît fort important et qui concerne *l'obligation* de lire.

J'ai d'abord constaté que l'ensemble du débat a peu porté sur une démarche de lecture de nature fonctionnelle (ex.: chercher une information pour exécuter une action, pour prendre des décisions ou, tout simplement, pour en savoir plus sur un argument quelconque); il a surtout été question de la lecture de livres que chacun lirait en entier, pour le plaisir ou par intérêt (supposé désintéressé!). C'est donc dans un esprit de «gratuité» que vient s'inscrire l'échange sur l'obligation de lire. Comment se conjugue alors «obligation» et «intérêt personnel»? Quel serait le gain symbolique de savoir lire («bien», «vite», etc., selon les appréciations en vigueur dans le contexte scolaire)?

Une sorte de paradoxe vient se loger dans la communication enregistrée entre ces élèves et cette enseignante, puisque deux discours peuvent coexister sans trop de heurts; un élève peut dire: «J'aime pas lire, mais si je pouvais choisir mes lectures scolaires, ça irait mieux» et un autre affirmer: «J'aime pas lire, mais si on m'avait obligé, peut-être que j'aurais mieux aimé...» ou, autre version: «On m'a obligé, donc j'aime assez...»

Ces propos manifestent à la fois la «bonne volonté» de l'élève pour que «ça aille mieux» et le tiraillement entre deux modalités d'entrée (et de maintien) de l'élève dans le processus d'apprentissage.

Ces deux modalités se trouvent d'ailleurs en raisonnance avec des pratiques pédagogiques qui, sans s'exclure nécessairement, sont constamment à l'œuvre dans les classes.

Une première facette du discours pédagogique est celle qui prône *l'engagement* de l'élève dans son apprentissage; engagement qui suppose que l'élève intériorise et naturalise les normes et valeurs ambiants au point de les faire siennes. Dans ce cas il s'approprie, en quelque sorte, le désir de lire de l'adulte pour le prendre à son compte.

Une seconde facette des pratiques pédagogiques les plus courantes, est celle de la *coercition,* de la *prescription* («tu dois lire tant de fois parce que..., ... tu dois lire pour me faire plaisir...», etc.).

Ces versions du discours d'enseignement sont largement reprises par les parents et nous les retrouvons chez les élèves:

«... Si *je* pouvais choisir...»

«... Si *on* m'obligeait...»

Médiations et re-médiations

Mais voilà que la source principale de modification d'un certain rapport à la lecture est différente: en souhaitant le choix, l'élève se positionne, potentiellement du moins, en acteur s'octroyant une prise sur le processus; en invoquant une intervention externe et contraignante, l'élève se déclare davantage agi (Deschamps & Clémence, 1990). Est-ce une façon de ne pas vouloir prendre sur soi ce que l'élève considère désormais comme un échec irrémédiable? Penser que la responsabilité est ailleurs (chez ceux qui n'ont pas «obligé» un certain

travail) est peut-être une façon de ne pas «porter» une situation pénible et qui nous ferait perdre la face.

Sans vouloir réduire les réalités multiples des «cas» de difficultés en lecture, sans surtout traiter d'une façon disjointe des aspects qui interviennent, la plupart du temps de façon concomitante, il m'importe ici de souligner que, parmi les nombreux ingrédients à l'œuvre dans la fabrication de «mauvais lecteurs», il y a, aussi, les conditions dans lesquelles les élèves ont été initiés et ensuite tenus dans un domaine d'apprentissage. Au-delà des options idéologiques de chacun, nous connaissons la redoutable efficacité des «pédagogies de l'engagement» par rapport aux «pédagogies de la coercition» (Joule & Beauvois, 1987), les premières n'étant pas nécessairement plus angéliques, voire moins manipulatrices que les secondes des autonomies individuelles, tout en laissant à l'individu le sentiment d'avoir davantage œuvré en «toute liberté».

Le concept d'autonomie, si souvent brandi dans les déclarations de principe du pédagogue, est à manier avec précaution, puisque c'est quelque part en son nom aussi qu'un enfant peut «décider» de fermer un certain rapport à la connaissance! D'autre part, c'est bien à un élève «responsable» et «autonome» que l'enseignant souhaite adresser les situations didactiques qu'il a justement construites pour faire avancer un état de connaissance des élèves. Mais apprendre ne comporte-t-il pas aussi une sorte de conformité à l'autre, une transformation de soi au profit d'un partage de compétences?

Des groupes et des individus

Dans le jeu des relations interpersonnelles au sein d'une classe pour s'approprier un savoir, chaque élève transporte avec soi sa propre histoire sociale et culturelle, son parcours apparaît à cet égard unique et irrépétable dans le détail de sa singularité, mais il se trouve par ailleurs qu'un ensemble de régularités semble se dessiner en «regroupant» des identités scolaires. De telles identités tiennent à la fois à l'appartenance de l'élève à tel groupe scolaire (telle filière, telle classe, tel sous-groupe au sein de la classe) et aux projets des familles à l'égard des enfants. Or, le symptôme que représente une «lecture défaillante» prend une signification différente selon les contextes familiaux et cela rejaillit de façon particulière sur l'élève qui se situe (tente de se situer) en conséquence dans les enjeux multiples de l'espace scolaire et dans les enjeux du projet familial.

Symptômes, gestes professionnels et cadres théoriques

Pour faire face à un tel symptôme et le dénouer, il n'y a pas de recette applicable en toute circonstance, mais en attendant, au-delà des éventuels souhaits et désirs du principal intéressé, les institutions (école et éventuellement famille)

exigent de nouveaux gestes professionnels susceptibles, sinon de traiter le terrain, de faire disparaître (ou de déplacer!) le symptôme. Les didacticiens semblent disposer d'une panoplie de «leviers» pour modifier un tel rapport à la lecture, mais quels moyens se donne-t-on alors pour *étudier,* finement, l'entrée et le devenir de ces élèves dans le contrat prévu à cet effet? Une fois encore, selon les centrations et les découpages de nos regards respectifs les choix vont se révéler différents. Vise-t-on dans ce cas une juxtaposition de gestes professionnels? leur cohérence pratique? Et ceci au nom de quelle(s) théorie(s)?

Références bibliographiques

Deschamps, J.C. & Clemence, A. (Ed.), *L'attribution. Causalité et explication au quotidien.* Textes de base en psychologie. Delachaux et Niestlé. 1990.

Joule, R.V. & Beauvois, J.L., *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens.* PUG, 1987.

Monteil, J.M., *Eduquer et former. Perspectives psychosociales.* PUG, 1989.

Schubauer-Leoni, M.L., Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *Journal européen de psychologie de l'éducation,* 1986, vol. *1,* (2) pp. 139-153.

Schubauer-Leoni, M.L., Le contrat didactique: une construction théorique et une connaissance pratique, *Interactions didactiques,* Universités de Genève et Neuchâtel, *9,* 1988, pp. 67-81.

Réactions aux autres regards

Bernard Schneuwly

La didactique a un statut double, insérée qu'elle est à la fois dans l'ordre du savoir et dans l'ordre de l'agir; c'est pourquoi d'ailleurs nous préférons utiliser à son égard le terme d'ingénierie ou de technologie culturelle plutôt que celui de science. Dans mes remarques sur l'extrait de discussion consacrée au rapport de mauvais lecteurs à leur lecture, j'ai privilégié la dimension de l'agir en exposant une pensée didactique en acte. Ce faisant, je n'ai pu que mentionner les concepts et les données qui fondent cette pensée et qui font partie de l'ordre du savoir, seul garant d'une autonomie disciplinaire de la didactique. Les quelques remarques qui suivent me donnent l'occasion de préciser un peu cette dimension.

La contribution de Maria Luisa Schubauer-Leoni est organisée autour du concept de «contrat didactique». Un tel concept, pourvu qu'il soit articulé finement à une problématique propre de la didactique du français langue maternelle – et celle que nous avons analysée en est certainement –, fait sans

doute partie de l'appareil conceptuel qui pourrait fonder et assurer l'autonomie disciplinaire dont je viens de parler. Dans ce sens, je considère l'analyse proposée comme une contribution susceptible d'affiner le regard du didacticien sur le fonctionnement didactique et d'améliorer, à terme, son intervention dans l'ordre de l'agir.

S'il y a donc complémentarité de fait, à l'intérieur de la discipline «didactique du français langue maternelle», entre le regard de la didactique disciplinaire et celui de la psychologue sociale à travers un concept didactique qu'elle aide à élaborer et à clarifier par emprunt à la discipline qui est la sienne, il n'en est pas de même du regard psychanalytique. L'usage des deux maîtres mots dans le discours psychanalytique de Mireille Cifali – singularité et apprentissage – se trouve très éloigné de celui qui en est fait en didactique.

L'approche didactique telle que nous la pratiquons a pour objet le dispositif social d'enseignement/apprentissage scolaire dont elle observe, décrit et analyse le fonctionnement et les effets; dans cette perspective, les «singularités», si tant est que ce concept ait un sens ici, ne l'intéressent que comme révélateurs du dispositif particulier observé. Elle a également pour objet les projets à inventer et à élaborer qui aménagent le terrain de l'enseignement/apprentissage de telle sorte que des parcours individualisés soient possibles; mais la gestion de ces parcours – le travail dans la singularité – n'est pas de la compétence de la didactique.

Apprendre, dit Mireille Cifali, concerne le sujet entier, est affectif, angoissant, implique l'autre; les acteurs sont l'adulte et l'enfant, les objets, le savoir et la norme. Visiblement elle parle de l'apprentissage en général; l'analyse proposée se situe au niveau anthropologique du genre humain. Un tel niveau d'abstraction ne concerne que marginalement (l'auteur ne le dit-elle pas dans son titre «regards marginalisés»?) la didactique qui, elle, s'occupe de l'apprentissage *scolaire* et qui n'a de sens que dans ce contexte-là; c'est là d'ailleurs qu'elle est née comme critique et comme entreprise de transformation d'un cadre historiquement donné en vue d'un accès de tous à tout le savoir, comme le dit Comenius dans sa *Didactica Magna.* Quel affect à l'école d'aujourd'hui ou d'hier? Quelle angoisse dans tel dispositif d'enseignement? Quels médiateurs dans tel système scolaire? serait donc tentée de demander la didactique.

Beau paradoxe en définitive: du point de vue psychanalytique, la singularité est fondée sur la généralité; du point de vue didactique, la non-entrée en matière dans la singularité est basée sur une démarche visant la particularité historique. Y a-t-il tout de même des points d'articulation possibles entre les deux approches? Si oui – et je le pense – ils se construiront non pas, comme pour l'approche psycho-sociologique présentée ici, à l'intérieur mais à l'extérieur de la didactique, dans la dimension pédagogique de l'acte d'enseigner.

Mireille Cifali

En paroles ou dans les mots de l'écrit, c'est entre le didacticien et la psychanalyste que s'est dessinée la plus grande tension. Poursuivons donc.

Je lis dans le texte de Bernard Schneuwly une légitimité et une possible justification. Dans la séquence didactique, l'auteur découvre en effet une «ou-

verture» et souligne l'innovation; il justifie un appareillage qui est là pour faire du nouveau. Je l'avoue, de mon côté, je ne sais pas et n'oserais affirmer savoir si cet échange entre enseignant et élèves a eu un effet de déplacement pour l'un ou l'autre participant; ou si leurs représentations ont changé.

Bernard Schneuwly semble pouvoir retrouver dans ce qui s'est passé la pertinence des objectifs didactiques visés. Je l'envie. Qu'une parole, qu'un geste, qu'une activité provoque un décrochage chez tel ou tel élève, j'estime ne pouvoir l'entrevoir avec le praticien que dans l'*après-coup,* et nous ne saurons probablement pas comment cela s'est précisément passé. Je parierais que ce n'est parfois justement pas ce qui était si bien prévu qui a eu de l'effet.

Je tiens compte, quoi qu'on en dise, de la particularité et des contraintes du cadre scolaire. Si je ne tente pas de fabriquer des séquences didactiques – ce n'est pas de ma compétence – je pense devoir intervenir dans la *compréhension* par un enseignant de ce qui se passe. Je mets donc l'accent sur sa compréhension très singulière de ce qui advient dans l'instant et fais dépendre d'elle la justesse de l'initiative d'un adulte.

Un sujet est marqué par un échange, et c'est à partir de ce «marquage», qu'il propose telle ou telle activité, qui alors prend tout à coup un sens pour un élève et devient source de décrochement et de possible changement. Pour arriver à la justesse d'une «activité» ou «d'une parole» au bon moment, ce n'est pas moi qui peux la déterminer de l'extérieur selon un plan préalablement déterminé. C'est la connaissance intime de ce qui se passe, qui fait que tel ou tel outil didactique, telle ou telle activité, auront ou pas un effet. J'appelle cela «travailler dans le transfert».

Etant à l'extérieur de cette dynamique déterminée par une foule de facteurs, quelle est ma place? Soit je trace certains principes éthiques dans une généralité où chaque singularité trouve ses guides; soit je travaille les situations uniques apportées par un enseignant pour qu'il en construise précisément ce savoir.

Tout enseignant a la nécessité d'un appareillage didactique valable pour tous. Je souhaite cependant qu'il ne le ferme pas sur des réponses et une ordonnance toute faite vis-à-vis de chacun. La marge de la difficulté, l'émergence de la résistance m'importent. Qu'est-ce qui permet à un enfant ou adolescent de décrocher? Telle est l'énigme. C'est ce que je tente d'apprendre avec des praticiens à partir de leur pratique quotidienne. C'est donc plus une éthique que je poursuis, une manière de s'interroger, de ne pas s'arrêter, de questionner et de se laisser questionner.

Cette éthique, est-elle la même pour les mathématiques que pour le français? J'oserais soutenir que oui. Cela ne nie pas la spécificité du savoir mathématique et de la langue que l'enseignant doit nécessairement posséder, mais je l'articule à un autre savoir: celui de la relation, de l'autre et de son rapport au savoir. J'interviens donc après le didacticien ou en parallèle. Je ne «détruis» pas ses montages, je les relativise et rappelle d'autres dimensions du rapport à l'apprendre. Je ne comprends donc pas pourquoi ma démarche semble si incongrue.

Quant à la position de Maria Luisa Schubauer-Leoni, j'ai retenu en cette circonstance son interrogation sur le contexte qui fonde la parole des intervenants, sur les contraintes psychosociales d'un apprentissage et d'un enseigne-

ment. D'où son interrogation autour d'un parler vrai, d'un parler qui pourrait être autre dans d'autres circonstances. Je suppose donc son intention de relativiser l'interprétation de tout propos. C'est sa façon à elle de retenir la particularité d'un contexte didactique et de parole. Qu'espère-t-elle déplacer dans le champ de la rencontre autour du savoir? Défaire les représentations, nommer les contraintes et leurs implications, relativiser les propos, rendre visible les présupposés...? Mais pour être dans quelle authenticité, dans quelle justesse?

Elle et moi avons le souci commun de ne pas faire fi des circonstances particulières de parole et d'apprentissage. Je ne saisis pas encore sur quoi joue notre différence. Peut-être en ceci: je pense pour ma part que nous n'échappons à cette détermination en aucune circonstance de parole et que le *vrai* est bien ce qui s'énonce dans ce contexte-là. Mensonge, fragment partiel de la vérité? Peu m'importe. L'essentiel réside dans la manière dont un enseignant reprend le dire ou le faire pour y inscrire le sens entrevu; comment on échange à partir de ces contraintes-là.

Par rapport à la didactique, notre place à elle et à moi s'avère-t-elle la même? Non. Elle, elle semble bien près d'être reconnue comme indispensable au travail du didacticien, alors que je demeure à l'extérieur. Un dialogue entre une psychosociologue et une psychanalyste pourrait, avec bénéfice, cerner leurs places respectives.

A la lecture des textes de Maria Luisa Schubauer-Leoni et de Bernard Schneuwly, il me paraît que nous ne sommes pas si loin les uns des autres. Pourtant un fossé nous sépare. Nous clamons faire autre chose, avec d'autres objectifs: ce qui est exact. Mais la réalité sur laquelle nous travaillons est la même: apprendre, enseigner. Que signifie notre division pour celui qui jour après jour crée des situations didactiques, parle, répond dans l'urgence, et est parasité par l'ennui? La violence et le rejet. Que lui apportons-nous avec notre impossibilité à nommer nos zones d'interrelation? Ne pourrions-nous pas reconnaître que l'interrogation du didacticien sur la norme, la contrainte, l'activité solitaire ou communautaire du lire, celles de la psychosociologue sur la contrainte et l'autonomie, le biaisage de la situation de parole, et finalement les miennes s'articulent sur une même préoccupation: permettre à un enseignant et à un enfant d'accéder à un savoir structurant et de faire face aux inévitables résistances suscitées.

Maria Luisa Schubauer-Leoni

Après avoir juxtaposé les trois «regards», il est peut-être utile et intéressant de les repositionner pour en extraire quelques fils conducteurs susceptibles de nourrir le nécessaire débat sur des éventuelles convergences, divergences ou complémentarités.

Je mettrai d'abord en évidence la «voix principale» de Bernard Schneuwly, que j'interrogerai à partir de mon propre «point de vue», tout en la resituant par rapport à ce que j'entends de l'approche de Mireille Cifali. Je me ques-

tionnerai ensuite sur une possible articulation entre le regard de la psychanalyse et de la psychologie sociale par rapport à des objets de la didactique.

Bernard Schneuwly témoigne du souci du didacticien de la langue maternelle d'expliciter d'une part le sens, voire la fonction attribuée à la «séquence didactique» décrite et d'inscrire d'autre part un tel produit de la didactique du français dans le cadre conceptuel qui la justifie et la soutient. Les décisions en matière de *fabrication de séquences d'enseignement/apprentisssage* et leur mise à l'épreuve par l'observation et la constitution de corpus de recherche s'avèrent ainsi à mes yeux des objets de premier plan de la didactique.

Du coup, Bernard Schneuwly s'expose doublement: non seulement il affiche un échantillon de son analyse du corpus, mais il est amené à «justifier» les conditions mêmes d'émergence de ce corpus, et à proposer ensuite des «conclusions didactiques» et «métadidactiques». Je reconnais là les tentatives d'une conceptualisation qui vise à élaborer une *science des conditions dans lesquelles il faut placer les élèves pour qu'ils accèdent à un certain type de connaissance.*

L'observation des élèves permet alors de saisir leur rapport à l'objet d'enseignement et *via* les élèves, c'est la situation didactique elle-même (ce qu'elle permet et ce qu'elle empêche) qui est objet d'étude.

Enfin, Bernard Schneuwly ouvre des possibles articulations avec ce qu'il appelle le regard «pédagogique». Mais dans ce cas, s'agit-il d'un quatrième regard ou bien d'un regard d'ordre supérieur dans lequel il situerait ce que nous représentons respectivement Mireille Cifali et moi-même?

De façon quelque peu provocatrice je dirais que la didactique du français se débrouille très bien sans le concours des deux autres regards et qu'elle s'est déjà donné une série de références qui la font avancer. Le regard que je soutiens n'est d'ailleurs pas absent de la conceptualisation proposée par Bernard Schneuwly, bien que cela ne prenne pas nécessairement le même détour que celui que je me suis efforcée de défendre pour l'occasion. En revanche, la dimension des affects, si elle n'est pas exclue, est moins directement invoquée comme incontournable: s'agit-il d'une option épistémologique? D'un repli pragmatique face aux difficultés que pourrait supposer la prise en compte dans le champ didactique d'une telle clé de lecture où le désir est premier?

Ces questions que j'adresse tout d'abord à Bernard Schneuwly en tant que représentant de la didactique du français langue maternelle, je me les pose aussi lorsque je fabrique mon propre regard de didacticienne nourrie de psychologie sociale. Tout en étant persuadée que la *personne* fonctionne sous le contrôle d'organisations psychiques régissant affects et cognitions, je ne peux que penser que ces assujettissements se conjuguent nécessairement avec d'autres contraintes externes qui tiennent à la nature de la tâche (en tant que situation problème), aux conditions sociales de gestion de cette tâche, ainsi qu'aux habitudes didactiques et, plus largement culturelles, dans lesquelles le sujet est appelé à fonctionner.

Ceci dit, si, grâce aux interactions constantes avec Jean Brun et collaborateurs d'une part, et Anne-Nelly Perret-Clermont et son équipe d'autre part, je commence à identifier de plus en plus clairement la nature de l'articulation entre les dimensions plus typiquement cognitives par rapport à celles d'ordre

social et didactique; en revanche, force est d'admettre que je ne sais traiter dans les mêmes termes ce qui relève de l'économie psychique et qui ne se laisse pas «saisir» par les mêmes types d'instruments.

Si je me réfère à la contribution de Mireille Cifali, je me retrouve quelque part face à un discours qui est à la fois parlant pour moi et trop général pour me permettre une prise spécifique sur l'objet didactique en question, un peu comme si je manquais des moyens pour «opérationaliser» (ah! le vilain mot dans ce champ!) l'entrée en didactique (et donc sur des contenus d'enseignement spécifiques) de ce regard. Reste à savoir si Mireille Cifali, avec son «regard marginal à la didactique», estime que son apport est «marginal» par rapport au didactique tout en étant central par rapport au pédagogique. Si c'est ce deuxième cas de figure qu'elle défend, reste encore à savoir comment s'articule cette lecture-là du pédagogique par rapport à d'autres entrées théoriques du didactique. Quant au premier cas de figure (une analyse didactique d'inspiration psychanalytique), il me semblerait mériter un intérêt tout particulier... C'est en tous cas cette option que j'ai prise dans mes travaux en repensant certains cadres conceptuels de la psychologie sociale depuis une problématique de didactique.

La sensibilité que je cultive en cherchant des modalités d'articulation entre cadres conceptuels issus de disciplines distinctes doit beaucoup au travail que je conduis par ailleurs avec des didacticiens des mathématiques[10] qui, dans une optique clinique, s'interrogent sur la didactique, ses objets d'étude et les regards susceptibles d'en rendre compte. Le débat est alors tout spécialement soutenu par l'apport de la psychanalyse, de la psychologie sociale et de la didactique du mathématicien. J'ai appris dans ce contexte que c'est le travail sans complaisance entre chercheurs issus de cultures distinctes et qui débattent de la nature de leurs questionnements et interactions avec leurs propres objets d'étude qui devient fécond pour fonder une approche commune du didactique.

L'interaction qui nous a réunis à propos de l'objet «lecture» inaugure peut-être de nouvelles collaborations nécessitant un approfondissement certain de ce premier échange de paroles. Affaire à suivre.

CONCLUSION

Mireille Cifali, Bernard Schneuwly, Maria Luisa Schubauer-Leoni

Il s'agissait d'un «atelier», avec du public. Dans la salle, la réaction fut vive lorsque les trois protagonistes avouèrent que leur présence à une même table était une «première». Les dits praticiens présents, qui se confrontent quotidiennement à la complexité des situations, trouvèrent cela surprenant, eux qui savent que les limites d'une discipline ou d'une approche sont toujours interrogées par la réalité quotidienne.

Ce jour-là, le didacticien, la psychosociologue et la psychanalyste ont juxtaposé leur exposé. Ils avaient accepté préalablement d'être présents en même

temps, avaient préparé ensemble leur prestation, et étaient allés jusqu'à se poser mutuellement des questions, auxquelles le temps imparti à l'atelier ne leur permettait évidemment pas de répondre! Le jeu était, pour une part, de repérer chez l'autre ses limites, lui révéler un défaut de pensée. Le chercheur d'une orientation ou d'une discipline a ce premier réflexe: essayer de montrer à celui d'un autre bord ce qu'il a forcément oublié et finalement, même si un respect est de rigueur, qu'il a tort et que lui a raison. Nous avons tenté d'échapper à un tel engrenage, mais n'y avons-nous pas malgré tout cédé à quelque détour de la confrontation? Se buter à la discipline de l'autre n'est guère commode. La spécialisation ayant été parfois poussée à l'extrême, le langage s'étant mis en code incompréhensible à tout néophyte, même chercheur, la communication semble alors vouée au dialogue de sourd. Il nous importait de dépasser ce premier état et chercher un terrain commun. Le but est modeste: apprendre à relativiser son approche, supporter d'avoir à la fois tort *et* raison; assumer l'incertitude engendrée par l'autre différent.

L'exercice qu'un didacticien, une psycho-sociologue et une psychanalyste ont tenté de réaliser, n'est pas pleinement achevé. Il faudrait que chacun traduise en quoi il a été bousculé, est resté sur ses mêmes positions, et par quoi la fréquentation de l'autre l'a fait évoluer. Pourront-ils un jour écrire un texte ensemble et non pas trois textes juxtaposés? Ils devraient peut-être y réserver un peu de leur temps, sans lequel aucune articulation n'est envisageable. Avouons-le, il est tout de même moins périlleux de rester entre gens du même bord.

Notes

[1] Nous remercions Jocelyne Pittard qui a mis à notre disposition l'enregistrement vidéo d'une discussion qu'elle a réalisé dans sa classe. La description du contexte et un extrait transcrit de la discussion se trouvent en annexe.

[2] C'est le choix même de l'objet qui m'oblige à adopter ce regard: puisque l'objet que nous analysons est déjà produit d'une démarche didactique, il s'agit de démontrer sa pertinence; le discours sera donc ici affirmatif et ne représente qu'un aspect limité de la didactique, à savoir la didactique comme action.

[3] Ce passage ne se trouve pas dans l'extrait de la discussion transcrite en annexe.

[4] L'objet ainsi désigné suffit pour donner au lecteur de ces lignes une première délimitation de ce sur quoi les uns et les autres sont censés parler; par ailleurs, je ne sais pratiquement rien sur les mots exacts qui ont été prononcés par l'enseignante pour annoncer l'enjeu de l'opération.

[5] Place qui est une résultante de l'assignation opérée par diverses instances: l'institution, le professeur, les groupes de pairs, la famille et l'élève lui-même.

[6] Ce ne sont là que des suppositions fondées sur les informations relatives à la composition de cette classe scolaire, les projets de chacun ne faisant pas directement l'objet d'une investigation à notre disposition.

[7] A la suite des travaux de didactique des mathématiques, nous appelons «contrat didactique» le jeu des attentes spécifiques à un savoir donné qui se tissent entre le professeur et ses élèves. Ce système d'attentes réciproques est alors constamment modifié et négocié au fur et à mesure de l'avancement de l'histoire didactique d'une classe. Je ne discuterai pas du bien-fondé d'une telle séquence, je me limite à prendre acte du fait que la mise en scène discursive sur la lecture est pensée comme devant jouer le rôle de séquence didactique et c'est à cet égard que je fais appel à la notion de contrat didactique.

[8] Le professeur doit, lui aussi, rendre des comptes à l'institution qui le mandate dans sa fonction d'enseignement sur les effets de son enseignement. A ce stade d'avancement de l'enseignement secondaire inférieur, tout enseignant de français est donc amené à s'interroger sur les raisons possibles de symptômes de «mauvaise lecture».

[9] Il s'agit dans ce cas de distinguer les attentes individuelles à l'égard des différents élèves et les attentes officielles et déclarées de l'institution à l'égard des cohortes d'élèves. Pour ce qui concerne les attentes individuelles, il est facile d'imaginer que les différents enseignants en viennent assez vite à ne pas s'étonner de constater que tel élève a plus de difficultés que tel autre et, de cas en cas, le maître se construit des explications ad hoc lui permettant de faire face, dans l'urgence, aux décisions de remédiation. Dans certains cas, les professeurs trouvent même «normal» (sic) que certains élèves manifestent des difficultés (référence au milieu familial notamment). Quant à l'institution, elle doit pouvoir montrer qu'elle n'est pas responsable de l'échec d'une partie des élèves qu'elle forme, elle est donc tenue à ne pas «s'attendre» à des échecs.

[10] Sous l'égide du Groupement de recherche didactique du CNRS, ce groupe, dirigé par Claudine Blanchard-Laville et Y. Chevallard, s'est occupé de «Fonctionnement et dysfonctionnements du système didactique».

Annexes

1. Description du contexte de la discussion

La discussion, dont un extrait de la transcription figure ci-dessous et sur laquelle portent les analyses proposées dans les textes précédents, a été réalisée dans les conditions suivantes: les élèves partipant à la discussion font partie d'une 8e classe hétérogène qui travaille dans le cadre du dispositif CESAM au Collège du Marais (Cycle d'orientation) à Onex. Pour des raisons particulières, la classe, qui compte 14 élèves, ne comprend pas d'élèves qui pourront continuer en filière gymnasiale. Leur enseignante, Jocelyne Pittard, travaille depuis deux ans avec eux. Elle a la possibilité de travailler une fois par semaine en sous-groupes.

Au début de l'année scolaire 1990/91, l'enseignante propose aux élèves de passer un «test» de lecture qui permettra à chacun de faire des progrès selon son style de lecture. Sont pris en considération la rapidité de lecture et la compréhension. Les élèves lisent une histoire des «Chroniques martiennes» (Ray Bradbury) divisée en trois parties et répondent pour chacune à un questionnaire. En fonction des résultats du test, il est décidé de scinder la classe en deux sous-groupes: un groupe «lecture rapide» et un groupe «lecture normale», chacun des élèves du deuxième groupe pouvant, s'il le désire, aller dans le groupe «lecture rapide». Les deux sous-groupes travaillent séparément la lecture pendant plusieurs semaines. Pour le premier, l'accent est mis sur: expliquer les choses, apprendre à repérer ses incertitudes, à formuler des questions, à émettre des hypothèses et à les vérifier. Dans le deuxième groupe il s'agit plutôt de susciter une habitude de lecture, d'aboutir à un certain plaisir de lire, d'apprendre à choisir en fonction de ce qu'on peut et de ce qu'on aime lire.

La discussion filmée du deuxième groupe a eu lieu après cinq cours. La technique essentielle utilisée lors de ces cours est celle du dialogue écrit qui se déroule entre l'enseignante et chaque élève. L'élève répond par écrit à des questions écrites que pose l'enseignante et qui sont évidemment adaptées à chaque individu. Pour cette activité les élèves disposent d'un «cahier de lecture».

1er cours: La question de départ du dialogue écrit est commune: «Vous n'avez pas voulu aller dans le groupe lecture rapide. Pourquoi?» Ensuite: questions individuelles (préparées à l'avance).

Demande d'apporter un article qui les intéresse.

2e cours: Dialogue écrit (les élèves l'ont apprécié) sur le contenu de l'article.

3e cours: 3 livres à choix pour chaque élève (plaisir du choix), en mettant par écrit, dans le cahier de lecture, les raisons de leur choix et ce qu'ils attendent du livre. Tâche: lire la moitié du livre.

4e cours: Partage oral à propos de la partie lue. Remarques par écrit et dialogue écrit.

5e cours: Idem pour la deuxième partie du livre.

C'est ici que se situe la discussion filmée. La suite du travail avec le groupe sera consacrée à la lecture d'un autre livre, différent pour chaque élève, avec négociation sur les délais de lecture. Il y aura à nouveau dialogue écrit avec l'enseignante, présentation, interview d'élèves. En plus, il est prévu que la classe essaie de réaliser des dialogues écrits entre élèves de même capacité (activité non réalisée). Pour le choix des livres, une collaboration avec la bibliothécaire s'installe.

2. Extrait d'une séquence vidéo de discussion sur la lecture

9'49"

Ens.: On pourrait peut-être faire un tour de table là autour si vous vous situez dans ceux qui aiment bien lire ou pas – Christophe?

Chr.: Moi j'aime bien lire les livres qui m'intéressent – autrement euh les autres – pas trop – pas beaucoup – seulement si je suis vraiment obligé – en premier je lis le livre puis j'en lis un – un ou deux chapitres et puis si il me plaît pas j'arrête quoi – je change de livre.

Ens.: Tu – tu peux nous dire un petit peu ce qui est difficile pour toi dans la lecture?

J.-P.: J'sais pas – c'est la même chose XXXXXXXXXX parce que j'aime pas lire.

Ens.: Oui.

J.-P.: Je sais pas.

Ens.: T'arrives pas à trouver pourquoi t'aimes pas lire?

J.-P.: Non.

Ens.: Ç'a toujours été comme ça?

J.-P.: Oui.

Ens.: Depuis que t'as appris à lire?

J.-P.: Oui, j'ai jamais aimé lire.

Ens.: T'as jamais aimé?

J.-P.: Non.

Ala.: Au début, quand j'étais petit euh – j'ai souvent – maintenant euh.

J.-P.: XXXXXXXXXX comme j'ai dit avant, à part ce que j'aime lire.

Ens.: A part les domaines qui t'intéressent?

J.-P.: Voilà.

Ala.: Moi aussi.

Ens.: Christophe?

Chr.: Euh, quand j'étais petit, euh ma mère m'obligeait à lire – alors alors bon j'étais obligé à lire – et c'est peut-être pour ça maintenant j'aime assez lire encore – peut-être mais je suis pas sûr.

Crs.: Moi, c'est les parents qui m'ont poussé aussi.

Ens.: C'est les parents qui vous ont poussés?

Crs.: Ben oui.

Ala.: C'est l'école qui poussait – j'étais dans une école privée – ils voulaient absolument qu'on lise XXXXXXXXXX.

Ens.: Mais là t'aimais bien à l'école enfantine?

Ala.: Oui – oui j'aimais bien lire là-bas ce qui m'intéresse.

Ens.: Dis Alain – ce serait assez intéressant si on arrivait à trouver – quand ça s'est déclenché que t'as plus aimé lire.

Ala.: Alors ça c'est – quand j'ai lu euh un livre à Onex-Parc – c'était euh un...

X.: XXXXXXXXXX.
Ala.: Non, c'était un livre un truc sur la préhistoire – un livre.
Ens.: Oui?
Ala.: Un truc complètement gogol – et puis j'ai pas aimé – et puis après euh j'ai plus aimé lire – fin de la sixième déb. – au milieu de la sixième quoi – après j'ai plus aimé lire.
Ens.: T'as plus aimé lire parce que tout à coup un livre ne t'a pas plu?
Ala.: Oui, pas du tout alors – y a rien qui me plaisait.
Ens.: Et puis t'as été obligé de le lire?
Ala.: Oui.
Ens.: Frédéric, tu voulais dire quelque chose.
Fré.: Moi, j'ai jamais aimé lire.
Ens.: Jamais?
Fré.: Non parce que mes parents, ils m'ont pas obligé, et puis l'école non plus – alors euh – je lisais pas – peut-être si on m'avait obligé j'aurais peut-être mieux aimé mieux lire – mais...
Ens.: Alors, t'as un peu l'air de dire que Christophe qu'il a de la chance qu'on l'ait forcé à lire quand il était petit.
Fré.: Oui un peu oui.
Ens.: Et puis t'as l'impression si maintenant moi je me mets à te forcer ça t'aiderait?
Fré.: Oui, c'est possible.
X.: Force-le force-le!
Ens.: Un livre par semaine (en riant)!
Fré.: Oui, mais non, non!
Ens.: Quand même pas, faut pas exagérer.
Crs.: Mais là, ce serait du dégoût alors.
Ala.: Ça dépend – un livre par semaine je le lis hein – si c'est quelque chose qui m'intéresse, je peux y arriver.
Ens.: Oui?
X.: XXXXXXXXXX.
Ala.: Oui – trois cents pages j'arrive.
X.: En une semaine?
Ala.: En une semaine.
Céd.: Peut-être même – peut-être même moins qu'une semaine – si c'est un livre très prenant – euh je peux en lire six chapitres d'un coup – si c'est des livres très intéressants – en un jour à la rigueur je peux le finir – il faut qu'il fasse minimum 250 pages.
Ens.: Minimum ou maximum?
Céd..: Peut-être minimum quand même – faut quand même qu'il y ait une belle histoire, quoi.
Ens.: D'accord – et là t'es prêt à lire 250 pages en un jour?
Chr.: Faut avoir congé quand même – il faut.
Céd.: Oui, c'est sûr.
X.: Un jeudi – un jeudi.
Céd.: C'est sûr.
Chr.: Moi, je trouverais que ce serait gâcher son jeudi (rires).

Schwache Leser sprechen über Lesen. Blickpunkte dreier Disziplinen

Zusammenfassung

Ausgehend von einer Diskussion, in der eine Gruppe von Sekundarschülern mit ihrer Französischlehrerin über das Lesen und ihre Beziehung zum Lesen sprechen, versuchen drei Forscher der Sektion Erziehungswissenschaften an der Universität Genf, den Sinn der Äusserungen dieser als schwache Leser eingestuften Schüler zu verstehen. Der Sprachdidaktiker, die Psychoanalytikerin und die Psychosoziologin analysieren das Geschehen von ihrem je spezifischen Blickpunkt aus, stellen sich gegenseitig in Frage und vergleichen ihre jeweilige Art, eine solch komplexe Realität anzugehen.

«Poor readers» talk about reading Viewpoints of three disciplines

Summary

A group of pupils aged 14, considered to be poor readers, talk with their French teacher about reading and their relation to it. On the basis of these discussions, three researchers of the University of Geneva: a specialist of mother tongue education, a psychanalyst and a psychosociologist try to understand the sense of this discourse. They analyse it from their specific viewpoints, ask each other questions and compare their ways of approaching such complex a reality.