



La lecture de la littérature, voie de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture

Catherine TAUVERON,
Professeur émérite, CELAM Rennes 2

28

D'un constat à une recherche-action

Le constat

L'enquête internationale PIRLS (menée en fin de CM1) montre que seulement un quart de nos élèves de CM1 dispose des capacités inférentielles et interprétatives définissant le Niveau 3 : capacité de synthèse d'indices épars, d'interprétation de comportements des personnages et événements. Ils sont beaucoup plus à l'aise pour retrouver des informations explicites ou faire des inférences simples automatiques que pour interpréter ou se livrer à une « réflexion critique ». Les élèves français ont particulièrement échoué à la question suivante : « *Les actions de M. Labon qui sont racontées dans le texte nous informent sur son caractère. Décrivez ce caractère et donnez deux exemples de ses actions.* » Plus de 20 % d'entre eux n'a pas donné de réponse ; un tiers a donné une réponse erronée qui manifeste une compréhension inexacte du caractère de Labon ou ne le décrit pas. Quelques raisons à ce constat :

• Les élèves ont des défaillances méta-cognitives ou métaprocédures :

Ils ont une représentation restrictive et erronée de la tâche de lecture, construite dès le cycle 2 et renforcée ensuite. Ils croient qu'il suffit de décoder tous les mots du texte pour accéder sans autre procès au sens (univoque) et qu'à toute demande du maître correspond dans le texte littéral une réponse.

Les plus faibles d'entre eux ont tendance à se livrer, selon le mot de Eco, à une lecture « aberrante et désirante », sorte de vagabondage sans boussole : le texte est pris « comme un stimulus de l'imagination à partir duquel ils conçoivent leur propre partie »¹ sans tenir compte des propositions du partenaire de jeu. C'est

ainsi que Léa, élève de CE1, lit *Le Petit Lapin rouge* de Rascal (L'école des loisirs). Lorsque la maîtresse lui demande pourquoi Petit Lapin rouge et Petit Chaperon, qui se sont rencontrés dans les bois et se sont informés mutuellement de la fin de leur histoire, décident d'en réécrire le scénario en supprimant les loups et les chasseurs, elle déclare que « c'est parce qu'ils vont se faire tuer autrement / parce que ça leur embête que leurs mamans elles vont être tristes ». La maîtresse sollicite une preuve dans le texte et Léa la fournit : « ils veulent pas être tués parce qu'il y a les chasseurs qui ont un fusil », « ils voient les chasseurs ». La maîtresse s'étonne mais Léa persiste : « Ben parce qu'on voit qu'ils ont des fusils ». Il se trouve simplement que les chasseurs munis de leurs fusils supposés ne sont jamais apparus dans le texte, ni aux protagonistes ni au lecteur. Léa, mobilisant un scénario connu, les voit pourtant « objectivement ». D'une façon générale, les élèves en difficulté ont beaucoup de mal à remettre en cause, au fil de leur lecture, les représentations et les interprétations qu'ils ont effectuées au début d'un texte. Leurs rappels de récit sont par conséquent largement erronés. Il convient donc d'interroger les effets potentiellement dangereux d'une pratique scolaire fort répandue qui consiste à faire anticiper l'intrigue à partir de quelques images ou pages, voire d'une première de couverture. La demande d'anticipation conduit l'élève fragile à des formes extrêmes de *lévitation* : ce qu'il a été poussé à anticiper initialement, à partir de données fragmentaires et ouvertes, en conformité avec les maigres stéréotypes dont il dispose, le détourne d'une confrontation ultérieure à la littéralité de la chose écrite et finit par devenir la réalité du texte et seul reste en mémoire le texte anticipé. Des élèves fragiles de CP appelés à imaginer la

¹ Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985

suite de *La soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade au moment où le loup (parfaitement pacifié, ne cherchant que la compagnie au soir de sa vie) sort un couteau de son sac, ont imaginé une suite sanglante, un véritable carnage dont ils n'ont pu se déprendre malgré les indications parfaitement contradictoires données dans la suite du texte. Ajoutons qu'on passe souvent dans les classes plus de temps à faire des conjectures (improbables) sur le contenu d'un texte non lu qu'à faire de vraies hypothèses interprétatives sur le contenu d'un texte lu et relu un nombre important de fois, dont tous les indices sont pesés. Ce qui est pour le moins un paradoxe.

Roland Goïgoux note que les élèves en difficulté de lecture se sentent totalement dépendants de l'enseignant : c'est lui qui pose les questions orales ou écrites indiquant quels sont les problèmes de compréhension à résoudre et c'est lui encore qui valide leurs réponses. « Cette double extériorité les conforte dans l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome (auto-contrôlé) de construction progressive du sens et qu'elle repose sur une tutelle externe ».

• Les élèves sont prisonniers d'habitus scolaires

Ils ont des difficultés à rédiger des réponses un peu longues et argumentées à des questions parce qu'on les a habitués à répondre aux seules questions qui impliquent le prélèvement d'un mot dans le texte et parce que le questionnement oral représente la pratique majoritaire en France. Ils échouent également à exprimer un jugement critique sur le texte, à dire l'effet qu'il a produit sur eux, les leçons de vie, les plaisirs esthétiques qu'on peut en tirer parce que lire en classe n'implique pas à leurs yeux un investissement du sujet lecteur et qu'on n'interroge peu les réactions de ce sujet.

Les principes d'une recherche-action

« Je caresse la vision d'écoles de lecture créatrice » dit Georges Steiner. Il pose la première étape de cette révolution : « commencer par la quasi-dyslexie des habitudes actuelles de lecture ». L'élitisme pour tous, selon la formule d'Antoine Vitez, travailler la difficulté avec les élèves en difficulté, plutôt que de leur imposer un régime de sous-alimentation, tels sont les principes qui ont guidé ma recherche sur une cohorte d'élèves en difficulté de lecture, suivis pendant deux ans. Son postulat : la lecture littéraire est l'une des voies possibles pour (ré)concilier avec la lecture les jeunes lecteurs reconnus en difficulté selon les critères traditionnels, du CP au CM2. Son objectif : modifier les représentations de l'acte lexique et le rapport à la lecture, et construire une culture, souvent manquante. Partant de l'hypothèse que « les mauvais lecteurs ont moins des difficultés techniques qu'une absence de représentation des profits symboliques qu'ils peuvent tirer de la lecture »² on s'est proposé d'étudier avec précision les effets des variables

didactiques introduites (choix de travailler la difficulté avec des élèves en difficulté sur des récits littéraires posant des problèmes circonscrits et surmontables de compréhension et/ou d'interprétation, susceptibles de surcroît de provoquer un investissement affectif et des émois esthétiques, ouverture d'un espace intersubjectif d'expression, de négociation de sens et d'entraide, explicitation des règles du jeu interactif et des stratégies possibles de lecture). Nous avons cherché à renforcer l'estime de soi des élèves et leur sécurité lectorale. Déporter la difficulté des élèves vers le texte est une manière symbolique de les décharger de la responsabilité de l'erreur. A l'inverse, leur confier des responsabilités intellectuelles est une façon de les prendre au sérieux et de les enrôler dans la tâche. Inciter au partage des errements comme des bonheurs de lecture, à la mutualisation des forces pour trouver le chemin qui mène au sens est un moyen de rompre la solitude et la mortification de l'échec.

Nous avons même avancé prudemment l'idée que le défaut d'automatisation de l'identification des mots n'est pas, dans certains cas de figure, la cause des difficultés de compréhension mais le symptôme, ou si l'on veut, la conséquence d'une mauvaise représentation de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire, qui conduit certains élèves à se crispier sur des opérations de bas niveau qu'ils croient déterminantes et qu'ils échouent à mener à bien pour cause de crispation.


Quelques éléments pour réconcilier avec la lecture les élèves en difficulté

Se donner une définition complexe de l'acte de lecture réussi donc des lieux d'intervention didactique



2 Gérard Chauveau, (1997), Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle, Paris, Retz

COMPOSANTES D'UN ACTE LEXIQUE REUSSI

demande sociale : soulignement de l'importance du lire / livre recommandé / promesse d'un plaisir...	intention de lecture intérieurisée et à ajuster dans le cour- rant de la lecture (pilotée par gratifi- cation des textes déjà lus)	connaissance métalexique : re- présentation de la stratégie à mettre en œuvre pour accéder au sens	prélèvement et traitement des données graphiques (ou littérales) du texte	traitement supposant la mobilisation de connais- sances ← ⇒ connaissances des relations phonies / graphies, du rôle morphosyntaxique des lettres muettes	hors du matériau graphique déductions = penser que c'est
			graphèmes (syllabes)		
contrat de lecture posé dans la classe par l'enseignant			mots	connaissances syntaxiques	construction et vérification d'hypothèses interprétatives locales = penser que cela pourrait être
			phrases	connaissances sur le rôle et le sens des signes de ponctua- tion	empaquetage des propositions sémantiques
			ponctuation	connaissances sur les reprises anaphoriques, le rôle et le sens des connecteurs	détermination de la stratégie nar- rative et de la valeur d'illocution = penser que cela veut dire
			éléments servant à l'enchaînement des phrases (substituts, connecteurs ...)	connaissance du déroulement et des caractéristiques textuel- les du genre auquel appartient le texte	évaluation ou jugement de valeur aléthique idéologique éthique esthétique
			texte	connaissance de l'auteur	
				connaissance du référent tex- tuel	
				connaissance de l'intertexte	
				connaissance des stratégies textuelles	
					bénéfice social (s'inscrire dans un lectorat : -prestige -convivence -régulation...) bénéfice personnel

2.2 Construire des connaissances qui permettent d'aborder le texte dans toutes ses dimensions

Nous insistons sur l'importance de construire l'ensemble des connaissances listées dans la case 5, les manuels de lecture pour le CP s'en tenant quasi exclusivement aux connaissances sur les relations graphies/phonies, négligeant la syntaxe, le rôle syntaxique et sémantique des lettres muettes et de la ponctuation, cependant majeur : la virgule peut regrouper ou dissocier des groupes de sens, modifier le sens (« il est mort naturellement » ne dit la même chose que « il est mort, naturellement »), valoir un connecteur logique à déterminer (« je t'aime : je te tue »). Le signe peut aussi nécessiter un important travail interprétatif sur le non-dit ou sous-entendu qu'il implique (cas des points de suspension). On voit également l'importance cruciale de développer des connaissances sur le texte, absentes de tous les manuels, et, parmi elles, des connaissances sur les stratégies textuelles, ce qu'on peut appeler une culture des « coups narratifs ». A la manière du bon joueur d'échec, le bon lecteur est celui qui a engrangé dans sa mémoire des « coups » intéressants, en l'occurrence :

non-dit ou silence pur et simple ; dit retardé (la rétention d'une information capitale, qui ne sera délivrée qu'à la fin, associée à des leurre savamment répartis, fonctionne comme une machination ourdie pour provoquer la méprise) ; dit à côté (le point de vue insolite adopté sur notre monde familier oblige à des désignations périphrastiques qui se présentent comme autant de devinettes) ; dit à demi ou dit et son contraire ou dit pour son contraire (gommage des relations de cause à effet, brouillage ou contradictions des voix, brouillage des frontières des mondes, de la vérité et du mensonge, camouflage de la nature du narrateur, clin d'œil culturels, les moyens ne manquent pas aux narrateurs ou personnages de mauvaise foi pour égarer le lecteur). Le bon lecteur est aussi celui qui sait que, sous couvert du dit, le texte peut vouloir dire métaphoriquement ou allégoriquement autre chose que ce qu'il dit (il s'agit d'opérer une sorte de traduction), qui sait que, sous couvert du dit, le texte peut vouloir dire le contraire de ce qu'il dit (et rien de plus difficile que de percevoir l'ironie, qui ne laisse quasi aucun indice textuel).

Mener un enseignement explicite des stratégies de compréhension pour favoriser l'auto-régulation (case 3 et case 6)

L'explicitation en classe de la règle du jeu interactif et des stratégies de lecture possibles est une étape incontournable qui contribue à la *clarification et la sécurisation des tâches* du côté des élèves. On peut ainsi en venir avec les élèves à souligner deux éléments déterminants : si le lecteur a de la difficulté à comprendre le texte, cette difficulté n'est pas imputable seulement au lecteur mais aussi et surtout au texte qui a pour projet de le mettre dans l'embarras (opération de déculpabilisation) ; si le rôle du lecteur (de son activité) est incontournable dans l'achèvement du texte, alors le texte n'existe pas sans lui, sa seule parole et sa parole seule lui prête vie (opération de « démiurgisation »). Mieux encore, plus il y a de lecteurs et de lectures et plus le texte et les lecteurs vivent des vies nouvelles. La règle peut ensuite se faire plus précise, par exemple et dans un désordre volontaire :

« - le texte attend de toi que tu sois actif, intelligent et sensible, son sens n'est ni dans le texte, ni dans ta tête : il est entre les deux (« *la lecture est une activité à responsabilité partagée* » dit Alberto Manguel)

- méfie-toi de lui, il peut te tromper exprès
- en tout cas, il attend de toi que tu remplisses ses blancs, que tu lèves les ambiguïtés, et pour ce faire que tu relies des indices qui ne sont pas forcément ensemble, dans le même endroit du texte
- si tu ne comprends pas le sens d'un mot, ne te laisse pas arrêter, poursuis ta lecture
- demande-toi si un mot n'a pas plusieurs sens
- sois attentif à la beauté des mots, des phrases
- si tu ne comprends pas un passage, relis-le
- les questions que posent l'enseignante n'ont pas forcément de réponse dans le texte
- trouve toi-même des questions à poser au texte qui n'ont pas de réponse explicite dans le texte ; n'aies pas peur de dire ce que tu comprends, ne comprends pas
- les problèmes que pose le texte n'ont parfois qu'une solution, d'autres fois plusieurs
- fais dialoguer le texte avec d'autres textes que tu as rencontrés antérieurement
- quand tu interprètes, apporte des preuves de la validité de ton interprétation
- écoute l'interprétation des autres qui peut t'enrichir ; au besoin, discute-la en t'appuyant sur le texte ... »

Sur ces derniers points, il importe que enseignant et élèves (case 6) sachent, comme le dit Eco, qu'« il est possible de faire dire beaucoup de choses au texte, parfois un nombre potentiellement infini de choses, mais [qu'] il est impossible, ou du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. ». Cela

suppose d'établir un cadre de référence commun, des protocoles de lecture communs, singulièrement d'engager les jeunes lecteurs dans une relation de réciprocité comptable avec le texte lu, d'admettre qu'il y a une certaine limite à la diversité des interprétations recevables, une gradation aussi de l'impossible au douteux, du douteux au possible, du possible au plausible, du plausible au vraisemblable et du vraisemblable au sûr. Cela signifie entre autres choses qu'il faut distinguer les points où aucune discussion n'est possible sur le texte qui est à comprendre d'une seule manière (on est dans l'ordre du nécessaire : il ne fume plus implique qu'il a fumé, il habite Paris implique qu'il vit en France...) et les points où il s'ouvre à l'interprétation (on est dans l'ordre du conjectural). Concernant les interprétations diverses émises dans la communauté de la classe, il convient que ce que Bayard appelle le « livre intérieur » individuel de l'élève (tout irréductible qu'il soit au livre intérieur du voisin) puisse contribuer à l'élaboration du « livre intérieur » collectif, voire que, selon Steiner : « les désaccords et subjectivités inévitables dans une lecture tendent vers la possibilité d'un consensus, d'un *textus receptus* ». ³ Par « consensus », il faut entendre « consensus sur les lectures possibles argumentées et validées » et par « *textus receptus* », un texte enrichi de la superposition de ses différentes lectures, auxquelles le lecteur singulier n'adhère pas forcément sur la plan affectif ou éthique mais qu'il reconnaît comme argumentativement (raisonnablement) valides et comme trace d'une aventure lectorale collective.

Ajoutons que l'explicitation par les élèves de la stratégie qu'ils ont utilisée pour accéder à un sens (« qu'as-tu compris et comment as-tu fait pour comprendre comme ça ? ») est tout aussi essentielle : elle est une façon de prendre conscience soi-même de cette stratégie et éventuellement d'en percevoir les limites, une façon aussi de parvenir à verbaliser une conduite générale possible.

Valoriser les écrits réactifs de travail

On écrit peu ou pas au cycle 2 et généralement pas sur sa lecture. Le temps apparemment perdu (il faut parfois recourir à la dictée à l'adulte) est un temps précieux gagné. Les écrits accompagnant la lecture permettent de dire ou de faire voir ce qui a été compris /non compris (reformulation de l'intrigue avec ses propres mots ou avec l'aide du dessin, après première lecture et après discussion collective ; formulation par les élèves mêmes des questions que leur pose le texte, sans réponse dans le texte ; interprétation d'une phrase ou d'un passage ouvert ; remplissage d'un blanc du texte). Il en est d'autres qui sollicitent plus ouvertement le *sujet* lecteur. On soulignera l'intérêt d'engager très tôt les élèves à évaluer la qualité esthétique de ce qu'ils lisent, à peser

³ Georges Steiner, op. cité, p.162

les enseignements à tirer de l'histoire lue en général et pour soi-même (en particulier autour du comportement des personnages), à exprimer le retentissement intime des œuvres lues, les troubles, rejets ou ravissements qu'elles suscitent, à décrire leur cheminement de lecture par la narration de lecture (comment as-tu lu ?, sur quoi t'es-tu arrêté? qu'as-tu sauté ? qu'as-tu d'abord compris ? comment s'est modifiée ta compréhension ? ...) ou l'écrit « mémoire de lecture » (de quoi te souviens-tu un mois après ? une scène ? une image ? un personnage ? une phrase ? ...).

Ces écrits, très rarement présents au cycle 2 et cependant hautement heuristiques, ont une fonction d'explicitation et de clarification pour soi, une fonction de réassurance parce que ne pas comprendre devient avouable et l'aveu, étant partagé, voit son impact neutralisé. Dans la communauté lectorale, parce qu'ils sont échangeables, discutables, ils ont une fonction d'explication pour les autres et une fonction de mémoire et d'auto-régulation (ils gardent la trace d'un parcours de lecture individuel et collectif). On a pu constater au cours de la recherche une augmentation sensible du volume des écrits de travail et celle identique du volume de parole sur les textes (certains des élèves étudiés deviennent moteurs du débat, y compris dans d'autres disciplines que le français). L'augmentation du volume des écrits de travail est un résultat en apparence paradoxal dans la mesure où l'on ne s'attend pas qu'un élève en difficulté avec la lecture et plus généralement avec l'écrit ait des facilités d'écriture. Il apparaît avec netteté chez tous les élèves observés que les écrits de travail ne sont pas vécus comme un problème ajouté à un autre mais au contraire comme un stimulant.

Les écrits de travail sont enfin pour l'enseignant des outils de régulation incontournables. Ils permettent de traiter individuellement et au plus près les difficultés singulières d'un élève. C'est ainsi que nous avons repéré un élève de CE1 qui, dans ses reformulations, ne retenait des récits lus que la scène inaugurale ou tel autre qui ne retenait qu'une scène fantasmagorique ou ne faisait aucun lien entre les scènes successives. Les écrits permettent, par la confrontation, de traiter collectivement les réussites ou les errements singuliers et d'avancer collectivement dans la compréhension. C'est ainsi que, dans une classe de CP lisant *L'Afrique de Zigomar* de Corentin et ayant déjà perçu que le merle, en dépit de ce qu'il dit, n'a pas conduit ses passagers en Afrique mais au pôle nord (une seule compréhension possible), l'enseignante demande par écrit d'interpréter pourquoi le merle (qualifié de « vantard » dans le texte) s'obstine à dire qu'ils sont en Afrique. Deux réponses possibles : Zigomar a bien pris conscience de son erreur mais est trop imbu de lui-même pour l'admettre ; Zigomar est aveuglé jusqu'au bout. Les réponses, qui

montrent une analyse inégale et parfois fautive, sont examinées collectivement et discutées en fonction de leur pertinence dans le texte.

Des réponses qui exhibent des contresens qu'il faudra traiter par un retour au texte :

- *Parce qu'il veut que ses camarades disent la route à Zigomar*
- *Parce qu'il veut partir sans eux et qu'il veut que ses amis soient morts dans la bouche de l'ours blanc*
- *Parce Zigomar veut mettre Pipioli et la grenouille en danger*
- *Parce qu'il n'a pas envie de faire demi-tour*

D'autres qui ne dépassent pas le constat :

- *Parce qu'il a décollé du mauvais côté*

D'autres qui amorcent des éléments de réponse recevables :

- *Il est vexé parce qu'il ne connaît pas le chemin*
- *Parce qu'il est un monsieur je sais tout*
- *Il se croit le plus fort et il ne veut pas que les autres sachent qu'il ne connaît pas le chemin*

Les écrits permettent enfin de suivre les progrès de chaque élève et, pour illustrer le fait, nous prendrons l'exemple de Pauline, élève de CM1, suivie depuis trois ans par un orthophoniste. Ses écrits de début d'année scolaire sont difficilement compréhensibles. Ecrire pour Pauline est très contraignant. Elle se représente la lecture comme une simple activité de déchiffrage dont la finalité est purement scolaire (« lire c'est pour répondre à des questions ») ou utilitaire (« lire c'est pour commander des robes »). Sa lecture à haute voix est hésitante et peu expressive. En classe, elle ne consulte que les magazines, s'interroge peu sur les récits parce que tout est possible dans les histoires, ne participe pas aux débats autour des textes. Elle rencontre par chance une enseignante qui lui fait découvrir la littérature et une autre façon de la lire, ce qui modifie tout à la fois en fin d'année scolaire sa représentation des finalités de la lecture, des profits qu'elle peut en tirer aussi bien que son comportement observable (à partir d'avril, Pauline prend un livre dès qu'elle a fini un travail, emprunte des livres présentés par ses camarades, prépare ses lectures à haute voix pour les rendre plus expressives, intervient dans les débats, questionne les textes et entre dans la problématique de ses camarades, justifie ses interprétations qu'elle modifie au besoin en fonction de ce que disent les autres). Le basculement s'opère lorsqu'elle découvre avec sa classe *L'enfant-océan* de Jean-Claude Mourlevat (Pocket jeunesse), réécriture-réinstanciation du *Petit-Poucet* en drame du quart-monde. Nous n'avons pas la place de suivre son parcours scripturaire et nous contenterons de montrer son dernier écrit sur le roman, où les difficultés orthographiques initiales semblent comme par magie s'effacer. Disons simplement que cet élève, qui ne lisait pas et n'écrivait pas, se passionne

pour l'histoire et investit les pages de son journal avec une ardeur croissante, au fur et à mesure de sa découverte du texte. La lecture des derniers chapitres déclenche chez elle un texte d'une longueur inhabituelle et d'une densité (émotionnelle) impressionnante :

Il y a eu un chapitre pour Yann où il a raconté ce qui c'est passé et il ma beaucoup plus car j'ai bien aimé comment il était avec les chats et il est très gentil avec sa chate. Et son frère dans l'embuence. Yann est très très gentil !!! Et fort quand il avait pris le téléphone. Revenons aux chats je pense qui avouluie partir pour que les chat qu'il vive plus lomptemps et je pense que quand il reviendra et il suplira à son papa de les garder. Il est super ce livre !!!! Je pense qu'il a décidé de fuir pour que les chats five plus lomptemps ou que le père oublie. Pourquoi l'océan ? je pense l'océan pour voir la mère des montagnes d'eau pourvoir le couché de soleil sur l'océan sa doit être magnifique Etait-ce une bonne idée ? oui par ce que je peux pas dire plus de choses car on a les leçon [leçon de mathématiques] c'est bête

L'investissement affectif aide Pauline à lire ou inversement, parce qu'elle sait mieux comment lire, son investissement cognitif s'accompagne d'un investissement affectif. Ce qui est également remarquable dans cet écrit, c'est l'aptitude nouvelle à se poser des questions (qui n'ont pas de réponse explicite dans le texte) et à y répondre, dans une sorte de débat intérieur, définition même d'une lecture littéraire experte. Il est patent que les réponses apportées ne sont pas exactement pertinentes dans le contexte du roman. Il y a dans le discours de Pauline des « malentendus » : elle se trompe sur les motivations de Yann qui ne part pas pour préserver les chats mais parce qu'il rêve de voir la mer (il finira sa vie romanesque à la prou d'un navire). Pour autant, ce sont les droits de Pauline, lectrice naissante, et donc balbutiante, qu'il convient ici, me semble-t-il, de préserver sans ambages. Pauline a la révélation que le livre peut lui parler et qu'elle peut lui parler en retour, elle investit le non-dit du texte, coopère à sa manière à sa finition, se met à la place des personnages pour mieux en comprendre le fonctionnement, se pose des questions d'ordre éthique sur leur comportement et tire de cette expérience de lectrice qu'on lui a fait vivre une profonde jubilation : « il est super ce livre ! ». Comme le dit son enseignante, elle a fait de son journal de bord « son lieu », le lieu où elle organise désormais ses rendez-vous intimes avec les livres.

Tous les élèves suivis ne sont pas devenus des « Pauline ». Cependant, les réponses au questionnaire de début et de fin d'année montrent des déplacements d'importance : chez la majorité des élèves observés, en fin d'année, la lecture est une activité reconnue comme

fonctionnelle (elle sert à réaliser un projet) ; le plaisir de lire (« c'est mon plaisir », « ça me fait du bien », « j'adore »...) est plus massivement présent et il arrive que ce plaisir soit analysé (« Quand je lis maintenant, j'ai l'impression d'entrer dans le livre, je suis un personnage qui regarde et écoute les personnages de l'histoire », « Quand je lis je m'enfoncé dans l'histoire et je m'y crois vraiment. Quand je lis, je me sens libre ») ; la fonction scolaire du lire (lire « ça sert à faire les devoirs », « à répondre aux questions du maître », « à pas redoubler », « pour la grammaire et pour les exercices ») est en nette régression alors que dans le même temps se développe sa fonction sociale (lire pour échanger ses impressions de lecture) ; les stratégies déclarées d'accès au sens en cas de difficulté de compréhension prennent une autre forme, la relecture est privilégiée (« relire le passage », « relire la quatrième de couverture », « relire avant et lire après »...), le recours au maître est délaissé au profit du recours aux pairs et à la discussion collective. Avoir été mis dans la situation d'éprouver la lecture comme une activité doublement coopérative, avoir trouvé leur place légitime et leur profit personnel dans une communauté interprétative ouverte aux différences de compétences et de réception, avoir saisi que le livre et l'enseignant attendaient d'eux la mobilisation de leur sensibilité et de leur intelligence, et non point seulement de leur aptitude à identifier correctement une suite de mots, procure aux élèves cette « sécurité lectorale » que nous posions en hypothèse. Cette « sécurité lectorale » ne leur donne pas *ipso facto* une compétence de lecture experte mais facilite leur investissement affectif et cognitif : un premier pas essentiel. ■