



Jeanneret, S. (2010). Enjeux de la lecture au Cycle d'orientation et au collège – entre lecture et culture; entre lecture et écriture : réflexions et ouvertures. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 133-143. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2010.083>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Sylvie Jeanneret, 2010



## **Enjeux de la lecture au Cycle d'orientation et au collège – entre lecture et culture; entre lecture et écriture : réflexions et ouvertures**

**Sylvie JEANNERET<sup>1</sup>** (Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire 1 et 2 (CERF), Université de Fribourg, Suisse)

La présente contribution, centrée sur la problématique de la lecture telle qu'elle est envisagée au secondaire I et II, met en évidence trois axes de réflexion : les attentes de l'enseignement par rapport à la lecture – un essai de définition de la lecture – des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture. C'est en nous appuyant notamment sur des recherches effectuées sur les liens possibles entre pratiques extrascolaires et pratiques scolaires d'écriture et de lecture que nous cherchons à ouvrir en le diversifiant le champ des différentes pratiques d'enseignement du français au secondaire. Différentes démarches sont proposées, comme les ateliers d'écriture, la lecture de textes issus du 4e genre, ou encore la mise en ?uvre de cahiers de lecture, visant à approfondir les liens entre écriture et lecture, mais aussi entre le sujet écrivant et le sujet lisant.

Mots-clés : lecture, pratiques extrascolaires, lecture-écriture

### **Introduction**

Dans un article paru en 2008 et intitulé « Initiative du lecteur, initiative du scripteur », David & Le Goff distinguent entre lecture « normative » telle qu'elle serait pratiquée à l'école, et lecture visant le plaisir du lecteur, celle-ci pratiquée hors de l'école par les élèves. De fait, la question de la lecture – surtout si elle est envisagée sous l'angle de sa réception – est l'une des préoccupations constantes dans le milieu scolaire et touche particulièrement l'enseignement du français et notamment des langues vivantes. L'enseignant d'aujourd'hui se positionne constamment par rapport à la lecture : comment faire lire mes élèves ? Comment leur faire apprécier un livre ? Comment leur donner les outils et les réflexes pour leur permettre de persévérer dans l'acte de lire ? Dans le cadre de cette problématique, la présente contribution sera axée sur 3 centres de réflexion :

1. Contact :[sylvie.jeanneret@unifr.ch](mailto:sylvie.jeanneret@unifr.ch). Les auteurs de cet article posent « la question de la lecture du texte littéraire comme de l'écriture en termes didactiques qui instituent des espaces d'initiative propres à développer l'autonomie de l'élève. » Leur réflexion autour de l'initiative des élèves (comment la renforcer, comment l'évaluer ?) permet d'ouvrir sur la question des compétences que l'on souhaite développer chez les élèves en lecture et en écriture.



- Les attentes de l'enseignement par rapport à la lecture
- Essai de définition de la lecture
- Pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture

Nous envisagerons cet article comme un ensemble de réflexions destinées plus particulièrement aux enseignants du secondaire. C'est en effet à partir du cycle 3 (ou secondaire I) que la lecture va se révéler l'accompagnant indispensable de l'élève, toujours davantage confronté à des textes diversifiés quant à leur degré de complexité et ceci dans tous les domaines rencontrés lors de son cursus scolaire. Seront ainsi développées un certain nombre de pistes afin de diversifier son enseignement du français et d'améliorer les compétences des élèves en lecture comme en écriture.

### **Les attentes de l'enseignement par rapport à la lecture : les instructions officielles (plans d'*étude*<sup>2</sup>)**

La lecture est ainsi considérée comme un enjeu de taille pour les enseignants et les formateurs en Sciences de l'éducation : l'une des conditions de réussite des élèves passe par leur maîtrise de la lecture. De fait, aussi bien les instructions officielles mises sur pied pour le secondaire I que pour le secondaire II accordent une place importante à la lecture, tout en soulignant le fait qu'elle ne devrait plus être une tâche en soi mais qu'elle devrait être « là », comme base indispensable aux finalités de l'enseignement du français.

Prenons comme exemple la brochure intitulée *Enseignement/apprentissage du Français en Suisse romande* (2006), qui établit un certain nombre d'objectifs à atteindre.

Pour le Cycle d'Orientation, trois finalités sont mises en évidence :

L'enseignement du français vise trois finalités étroitement imbriquées:

- apprendre à communiquer/communiquer;
- maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue;
- construire des références culturelles. (2006, p. 9)

La lecture participe d'une logique d'apprentissage, et se définit comme une compétence à acquérir, placée au même niveau que les autres compétences que sont : Ecouter, Parler, Ecrire et Interagir. L'intérêt de cette démarche (d'ailleurs semblable à celle proposée dans les portfolios des langues étrangères) est de relier les actes de lecture et d'écriture, de

2. Je me base sur les documents de référence utilisés par le canton de Fribourg, soit : la brochure commune à la suisse romande, intitulée *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* (2006) et publiée par la CIIP et le Plan des études gymnasiales du service de l'enseignement secondaire du deuxième degré de la CDIP, domaine des langues, Français.



l'**écrit** et de l'**oral**<sup>3</sup> (p. 14). Nous trouvons ensuite, aux pages 23 et 24 de la brochure, une valorisation de la lecture, qui préconise de faire de la classe un « lieu d'apprentissage de l'interprétation des textes. » Suit une brève précision :

« Si les ressources et les pistes didactiques sont nombreuses au niveau primaire pour aborder la lecture et favoriser la compréhension de textes et la «lecture-plaisir», celles visant au développement des compétences en lecture au niveau secondaire I sont moins nombreuses. Le choix ou le développement de ressources didactiques pour concrétiser l'apprentissage continué de la lecture est une nécessité. Cette thématique devra aussi être plus présente dans la formation de tous les enseignants du secondaire I ». (2006, p. 25)

On touche ici, effectivement, à une problématique récurrente semble-t-il, le fait que les élèves, une fois embarqués dans des études plus complexes et plus variées, négligeraient la pratique de la lecture, faute de temps, faute d'envie, et se priveraient ainsi d'une véritable ressource : lire davantage signifie comprendre plus rapidement et plus facilement les textes donnés dans le cadre scolaire. J'aimerais citer ici les conclusions d'un mémoire réalisé par une étudiante en Master DAES I à l'université de Fribourg, intitulé : « Les conséquences des problèmes de lecture sur les résultats scolaires dans les autres branches (histoire et mathématiques) ». Les conclusions de la recherche menée ont mis en évidence le fait que des compétences insuffisantes en lecture préterraient les élèves dans des autres branches que le français, comme en histoire et en **mathématiques**<sup>4</sup>.

Si nous parcourons le plan des études gymnasiales consacré à l'enseignement du français, on peut constater que la lecture y est évoquée à plusieurs reprises et sous deux aspects principaux :

- la lecture méthodique
- développer le goût de la lecture et de l'**écriture**<sup>5</sup>.

3. Je cite, p. 14 de la brochure : « Lecture, relecture, écriture et réécriture, oral et écrit sont étroitement liés. [...] Lire influence les premiers pas dans l'écriture et toute pratique d'écriture nécessite une activité de lecture et de relecture en cours de rédaction. L'écriture est une des stratégies possibles dans l'apprentissage de la lecture et de la compréhension de texte : par exemple la rédaction d'une 4e de couverture pour mieux s'approprier la signification et la visée d'un texte. L'oral et l'écrit ne sont pas opposés même si leur fonctionnement présente des différences. »

4. Mémoire de Master défendu en mai 2010 (CERF, université de Fribourg). Ce travail de mémoire développe un projet de recherche sur les éventuelles conséquences que peut engendrer une insuffisance en lecture sur les résultats d'élèves faibles en histoire et en mathématiques. L'étudiante a ainsi pu montrer que des compétences insuffisantes en lecture (de textes en histoire et de consignes en mathématiques) pouvaient contribuer à mettre l'élève en situation de stress et également d'échec.

5. *Plan des études gymnasiales, Français*, p. 1. Le plan d'études est actuellement téléchargeable sous le site de la CDIP ([http://admin.fr.ch/shared/data/pdf/s2/fran\\_ais\\_-\\_version\\_2006.pdf](http://admin.fr.ch/shared/data/pdf/s2/fran_ais_-_version_2006.pdf)), de même que ce plan est souvent visible sur les sites internet des gymnases fribourgeois. Notons que les Ecoles de culture générale ainsi que les Ecoles professionnelles suivent également ce plan dans ces orientations principales.



Les plans d'étude gymnasiale sont bien entendu définis dans les grandes lignes et permettent aux enseignants de conserver leur liberté de choix tout en les contraignant à exercer des savoir-faire comme la dissertation et le commentaire composé. Les élèves sont particulièrement bien formés en analyse de texte et en argumentation (nécessaire pour la dissertation); ils devraient également, par la pratique de lecture d'œuvres intégrales, en lecture personnelle ou suivie, développer leur intérêt pour la lecture.

Ainsi l'offre dont il s'agit au secondaire I et II se définit avant tout en termes de finalités et d'objectifs de maîtrise de la langue et de l'analyse (« connaissances fondamentales » et « savoir-faire »), maîtrise combinée à un « savoir-être » défini par ses connaissances et par une sensibilisation aux différentes approches du monde qu'offre la littérature. En bref, les attentes relayées par les instructions officielles vis-à-vis de la lecture sont exigeantes – et à juste titre –; quant à la réalité du terrain de l'enseignant, elle se révèle à son tour exigeante, puisque la lecture n'est pas un acquis que l'on promène avec soi sur son chemin, mais qu'elle se définit comme un processus qui s'entraîne, se met constamment en pratique et qui semble n'avoir pas de fin en soi. En bref, on ne naît pas lecteur, on le devient...

Nous évoquerons plus tard la question de la « demande », en particulier de la demande relayée par le monde du travail. Il serait porteur de réfléchir à partir de ces notions d'offre et de demande, déterminantes pour comprendre les enjeux de l'enseignement dans notre société actuelle.

### **Essai de définition de la lecture**

Peut-être connaissez-vous le très beau livre de Adler et Bollman (2006), *Les femmes qui lisent sont dangereuses*<sup>6</sup>? Ce livre esquisse une histoire de la lecture d'après un point de vue spécifiquement féminin, en montrant également le regard que portèrent des peintres – essentiellement des hommes – sur ces lectrices.

Cette histoire des lectrices, pour passionnante qu'elle est, dérive d'un léger malentendu : lire a signifié – et signifie toujours peut-être – revendiquer sa liberté, et les femmes au XIXe siècle surent imposer leur goût et surent s'imposer en êtres de réflexion et d'indépendance, grâce à l'autonomie que leur apportait l'acte de lire. Mais pas seulement les femmes !

Il est certain que lire signifie être libre, et que cette liberté qui passe par la revendication d'une individualité, du moins en Occident, s'illustre dans l'acte de lire mais aussi d'écrire. Pensons au développement de la prise de parole par les minorités au XXe siècle, qui écrivent, publient, et affirment ainsi leur identité d'individus libres, face à leur histoire, en

6. Laure Adler, Stefan Bollman, *Les Femmes qui lisent sont dangereuses*, Paris, Flammarion, 2006.



particulier leur histoire de peuples colonisés. On peut penser aux écrivains d'Afrique noire, des Antilles, d'Algérie. Il est important d'insister sur le fait que la conquête du féminisme, tout comme celle de l'indépendance du soi, passe par la lecture et l'écriture.

Par ailleurs, les didacticiens du français s'accordent, de nos jours, sur le rôle signifiant que joue la lecture pour l'individu et pour sa socialisation. Je reprends ici la définition de Tauveron (2008), spécialiste reconnue pour ses ouvrages dédiés à la lecture à l'école : selon elle, lire signifie « partager, responsabiliser, rendre visible et être inventeur » (colloque sur le Socle commun, Lyon, 12 mars 08).

Revenons brièvement à nos lectrices : ces femmes, jeunes ou enfants, sont représentées dans leur environnement privé, qu'il soit la cellule familiale, une chambre, un jardin<sup>7</sup>. Jamais de cadre scolaire : ces femmes n'apparaissent pas dans un cadre d'apprentissage. Comme si la lecture, c'est-à-dire la lecture signifiante, qui peut se révéler potentiellement dangereuse, se développait hors des murs de l'école.

Encore un malentendu ? De fait, le lien entre le scolaire et l'extrascolaire est, aujourd'hui, interrogé par les didacticiens en terme de continuité et/ou de rupture.

Il paraît intéressant et porteur, pour l'école, de prendre en compte les pratiques de l'extrascolaire : l'école pourrait ainsi s'inspirer de ces pratiques mais aussi générer de l'extrascolaire.

Il existe bien entendu une réticence de type éthique : il ne serait pas moral de détourner le caractère privé ou intime des pratiques extrascolaires. Néanmoins, étant donné que les postulats de l'enseignement actuel sont basés sur la notion d'apprenant, il est justifié de déterminer ce qui compose le sujet, ses pratiques extrascolaires incluses. Une meilleure connaissance de ces pratiques permettrait également à l'école de réduire la fracture entre monde de l'école perçu comme théorique, voire intellectuel, et un autre monde qui ne l'est pas. Nous allons ici développer quelques pistes de réflexion à partir de deux articles qui analysent des pratiques de lecture extrascolaires afin de permettre de mieux cibler les activités d'écriture. Ces études revalorisent toutes deux le lien que l'on peut établir, à l'école, entre lecture et écriture, l'une bénéficiant de l'autre mais aussi à l'autre. Ces études sont les suivantes : Barré-De Miniac (2001), « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? »; Régine Delamotte-Legrand (2001), « Des brouillons de lecture. J'efface tout et je recommence ».

7. En particulier, les toiles suivantes : Edward Hopper, *Chambre d'hôtel*, 1931, Madrid, collection Thyssen-Bornemisza; Félix Valotton, *La Lecture abandonnée*, 1924, Paris, Musée des Beaux-Arts; Jean-Honoré Fragonard, *Jeune Fille lisant*, 1770, Washington, National gallery of Art; Alexander Alexsandrowitsch Deineka, *Jeune Femme au livre*, 1934, Saint-Pétersbourg, Musée national russe; Vanessa Bell, *Amaryllis et Henrietta*, vers 1940, Vanessa Bell Estate.



L'article de Barré-De Miniac étudie de près la question de la rupture et de la continuité entre l'écriture scolaire et l'écriture non scolaire, ceci tout au long de la scolarité. En recueillant notamment les propos d'élèves du collège (huit collégiens de 6e et huit collégiens de 3e), l'auteure met en évidence le fait que les sujets d'écriture pourraient être mieux choisis en continuité avec les intérêts extra-scolaires des élèves :

« De nouvelles situations d'écriture, sur des thèmes nouveaux, avec des dispositifs d'accompagnement permettant des dialogues autour des textes produits, mais aussi des situations permettant à l'enseignant de faire émerger et d'entendre des représentations et des attentes susceptibles de le laisser lui-même étonné ou perplexe paraissent nécessaires pour trouver des issues acceptables, permettant une réelle avancée dans les apprentissages ». (2001, p. 106).

Par contre, la contribution de Delamotte-LeGrand (2001) se concentre sur la lecture hors de l'école, en particulier sur les « brouillons » de l'acte de lire (premiers jets, essais, erreurs, tâtonnements). Pour sa recherche, l'auteure s'est appuyée sur des entretiens avec une douzaine d'enfants (entre neuf et onze ans). Cette étude permet de mettre en évidence l'importance que jouent les activités préparatoires de la lecture pour réfléchir sur les moyens d'approche qui paraissent les plus efficaces pour aller jusqu'au bout de la lecture. Les didacticiens comme les enseignants pourraient s'inspirer de ces « brouillons » personnels aux différents lecteurs que sont leurs élèves pour envisager de nouvelles approches d'entrée dans la lecture d'œuvres intégrales.

### **Pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture**

De fait, le postulat de départ de ces deux recherches implique que la lecture à l'école, pour être perçue en complément à la vie et aux pratiques extrascolaires, doit être pensée en rapport à l'extrascolaire, et, soulignons-le, pensée en fonction de la formation de l'élève, tâche qui incombe à l'école.

En nous basant sur les articles sus-cités ainsi que sur les finalités des programmes scolaires, développons ici les liens qu'on peut tisser autour de la lecture.

Ce qui paraît porteur dans ce type de réflexion, c'est le lien qu'on cherche à tisser entre les mondes du privé et du public. Je m'explique : à mon sens, on aurait tort de vouloir gagner sur tous les fronts; il me semble difficile de vouloir à tout prix développer le goût de la lecture à l'école (et par là on sous-entend trop souvent le goût pour une littérature canonisée) et de développer en même temps les compétences de compréhension ou d'analyse du texte. En particulier au lycée (gymnase) où se mettent en place les compétences de lecteur « littéraire », en fonction des examens du baccalauréat en France et de la maturité en Suisse, composés du commentaire composé et de la dissertation. Dans leur article intitulé « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », Baudelot et Cartier (1998) établissent la différence



entre lecteur « ordinaire » et lecteur « littéraire » qui gère les principes de la lecture en classe de français au lycée.

« Le premier régime, que nous appellerons ‘ordinaire’, est celui que mettent spontanément en œuvre des jeunes lecteurs dans un cadre scolaire ou privé. Le second, ‘littéraire’, est au contraire imposé au lycée où il devient la norme légitime. Encouragées au collège, les postures et les dispositions au principe de la lecture ordinaire vont se trouver disqualifiées au lycée, par l'imposition de normes nouvelles qui impliquent de la part des élèves une conversion mentale à laquelle beaucoup de lycéens d'aujourd'hui ne sont pas préparés ». (1998, p. 26)

Même si ce constat me semble un peu schématique, il est effectivement salutaire de réfléchir aux manières de concilier lecture « ordinaire » et « littéraire » au secondaire II.

Dévorer des romans policiers, voire des romans sentimentaux dans sa vie privée ne veut pas dire que vous serez un mauvais lecteur d'ouvrages « classiques » ou « canoniques ». De même pour la bande dessinée qui peut se révéler un atout précieux pour développer le goût de la lecture...

Dans cette optique, les quatre thèmes suivants me paraissent intéressants et propices à une discussion entre enseignants du secondaire, de même qu'ils pourraient donner lieu à différentes pistes pour renouveler/diversifier les objectifs de l'enseignement du français au Cycle d'Orientation et au gymnase :

- Les compétences de lecture en relation avec les compétences d'écriture
- L'encouragement et la valorisation d'activités de type socioprofessionnel
- La prise de conscience d'une culture commune autour de la lecture
- Des stratégies d'évaluation de la lecture

#### ***Les compétences de lecture en relation avec les compétences d'écriture***

Si la lecture nous apparaît fondamentale, c'est qu'elle est le lieu privilégié où le moi et le monde se rencontrent. Le lecteur est un être actif qui passe le temps de la lecture à fabriquer du sens. Il est donc justifié d'encourager cette pratique par le développement de différentes compétences qui vont pouvoir lui permettre de formuler, par écrit ou par oral, des réponses aux questions qu'il se pose sur le texte ou que nous lui posons. Il est par ailleurs fondamental, à mon sens, que l'élève développe peu à peu une conscience des différences entre le discours oral et le discours écrit : nous le savons, écrire obéit à des caractéristiques, mais aussi à une conceptualisation qui sont différentes que celles du discours oral. Un seul exemple : pour ma part, j'aime faire travailler les prises de position des élèves sur les textes, en faisant pratiquer la reformulation et la problématisation. A l'oral on privilégiera la spontanéité des réactions



(reformulations orales), et à l'écrit on s'efforcera de développer une problématique de manière argumentée, en accordant une attention accrue à la forme de leur production.

Par ailleurs, il est aussi important de valoriser les composants existentiels qu'on trouve dans l'écriture, c'est pour cette raison qu'il est bien d'offrir, une ou deux fois par année, des ateliers d'écriture – par exemple, « comment écrire une nouvelle, un conte... », « comment écrire la strophe d'un poème... », etc. Les ateliers d'écriture peuvent être pratiqués avec des résultats intéressants au secondaire I comme au secondaire II.

En fin de compte, il apparaît également nécessaire de varier les pratiques de l'écriture et de la lecture; à ce sujet j'aimerais développer une réflexion sur des activités de type socioprofessionnel.

#### ***L'encouragement et la valorisation d'activités de type socioprofessionnel***

L'une des préoccupations majeures de l'école actuelle est de valoriser les individualités et de pouvoir offrir un avenir à chaque élève. Pour cela il nous faut songer à adapter l'enseignement aux attentes des élèves, de leurs parents, et aussi du monde professionnel. Pour avoir enseigné de nombreuses années à la Haute Ecole de Saint-Gall et à celle de Winterthur (étudiants germanophones à profil économique et juridique), je me suis habituée à lire avec eux et à travailler sur des textes non littéraires. Les étudiants m'ont toujours été reconnaissants de la rigueur et de l'intérêt avec lesquels je leur faisais lire puis restituer des textes sur la société, la politique, l'économie, etc. Une anecdote : pour leur montrer que le littéraire n'était jamais loin – on oublie trop facilement le genre de l'essai (le « 4e genre ») –, je leur ai fait lire quelques chapitres d'un livre sur l'économie française écrit par Nicolas Baverez, un journaliste écrivant dans une langue colorée, truffée d'images et de mots empruntés à un lexique bien plus littéraire qu'économique. Les étudiants ont beaucoup apprécié, d'abord par fierté de travailler sur un texte difficile, mais aussi parce que tout d'un coup l'économie devenait quelque chose de vital sur lequel on avait envie d'écrire avec un langage « esthétique », voire « soutenu ». On trouve donc des possibilités de faire lire de bons livres sans qu'ils soient forcément labellisés comme faisant partie du « canon littéraire ».

Pour nos élèves qui ne continueront pas sur le chemin des études littéraires, mais aussi pour tous les élèves me semble-t-il, il serait pertinent de réfléchir sur la pratique d'écrits socioprofessionnels. En leur proposant diverses tâches comme le compte rendu, la synthèse, le rapport, la lettre argumentée, on positionne l'élève comme acteur social dans un contexte professionnel et non plus seulement scolaire. Il serait également intéressant de leur faire lire des textes essayistes (par exemple, extraits de Régis Debray, de Marguerite Duras, d'Alain Finkielkraut...)<sup>8</sup>.

8. Qu'il n'y ait pas de malentendu : il ne s'agit en aucun cas de ne plus lire de textes littéraires au secondaire I et II, mais d'essayer une diversification dans les choix des textes. Les essais permettent également à l'élève de travailler ses compétences de synthèse et son



### ***La prise de conscience d'une culture commune autour de la lecture***

Le troisième point nous permet de poser la question de l'héritage culturel que nous souhaitons transmettre à nos élèves. Réfléchissons peut-être quelques minutes sur la notion d'héritage, en particulier celui transmis en classe de français.

L'héritage culturel que l'on transmet en français est représenté par un ensemble de valeurs quasi éthiques, et par un dialogue profond avec notre passé comme avec les cultures. Lorsque nous tenons à transmettre les œuvres d'auteurs de siècles différents et de genres différents, nous pensons en terme de valeurs et de dialogue. Ce que nous recherchons c'est un apport conséquent à la jeune génération (devoir des écoles, à tous les degrés). Cet apport se devrait d'être cohérent et constructeur, aussi bien sur le plan vertical qu'horizontal.

L'enseignant doit être conscient de ces deux dimensions : l'héritage se doit d'être conçu sur un plan *vertical* – un héritage qui remonte loin, très loin, et que l'on doit faire comprendre aux élèves.

L'héritage est aussi l'occasion d'une transmission de type *horizontal* : il permet de réunir des jeunes de cultures différentes et il permet le dialogue entre élèves ou entre générations.

La question que l'on pourrait poser ici de manière un peu brutale serait celle-ci : « Qu'est-ce qu'un héritage culturel ? » Je suis toujours étonnée de constater qu'en Suisse on ne lit que très peu de littérature de Suisse romande, qu'elle soit écrite et publiée en Suisse romande ou dans un autre pays francophone (souvent en France). Cette littérature est quasiment inexiste au secondaire I et II, et si elle est lue, c'est trop souvent grâce à la volonté personnelle de quelques enseignants (ou d'un collège bien précis) de la mettre à leur programme et de la faire découvrir aux élèves. Le patrimoine culturel est donc essentiellement construit sur un répertoire d'œuvres françaises du passé (peu de littérature contemporaine). Il paraît nécessaire de débattre la question de l'héritage culturel que l'on souhaite transmettre à nos élèves, et l'on peut tout de même ajouter que ce genre de débat ne préoccupe guère l'opinion publique en Suisse romande...

Réfléchir sur la notion de culture commune devrait aussi signifier réfléchir sur le lecteur auquel nous avons affaire : un/e jeune Suisse romand-e qui, à 18 ans, ne sait pas qui est Corinna Bille, Jean-Luc Benoziglio, Yvette Z'Graggen ou Nicolas Bouvier mais qui aura lu pas moins de 3 pièces de Molière en fin de parcours scolaire ? Disons que, comme l'écrivait Victor Hugo, cela laisse pensif...

### ***Des stratégies d'évaluation de la lecture***

Abordons comme dernier point la question de l'évaluation. J'aimerais rappeler que les moments de lecture ou d'écriture, qui donnent l'illusion

sens critique, sans oublier que ces ouvrages sont très souvent bien écrits.



d'une coupure d'avec le monde – voir ces représentations de la lectrice par exemple ! -, sont en fait « le résultat d'une socialisation culturelle qui correspond à une histoire collective et à la biographie de chacun. »(Delamotte-Legrand, p. 116) « Nos lectures du moment renvoient à d'anciennes lectures et en amènent de nouvelles. » L'école est donc gagnante sur la longue durée : il serait intéressant d'évaluer la lecture sur une année scolaire par exemple, en proposant la création puis l'élaboration patiente d'un cahier de lecture, où l'on pourrait ainsi mettre en valeur une pratique extrascolaire, voire la développer. La lecture pour le plaisir ne répond pas aux mêmes critères que la lecture telle que l'école la conçoit, et créer des liens entre ces deux pratiques pourrait être stimulant pour l'élève et pour l'enseignant. Reste à trouver et expérimenter des stratégies d'évaluation... car il ne faut pas oublier que toute lecture, que ce soit de lecture canonisée et adoubée par l'école ou de lecture que l'on qualifierait davantage de « paralittéraire » améliore fortement les savoir-faire de l'élève. Dans leur article, David et Le Goff soulignent les difficultés, pour les enseignants, d'exploiter d'autres champs de lecture, en particulier les pratiques extra-scolaires, difficultés dues à l'évaluation et au risque pris par l'enseignant. Effectivement, pour l'enseignant – ainsi que pour l'élève !-, l'évaluation est un enjeu de taille, et c'est à nous d'y réfléchir et de penser en termes pluriels, lecture-écriture-évaluation. Terminons cet ensemble de réflexions autour de la lecture sur la remarque suivante : « L'initiative de l'élève ne peut s'exercer, dans ce domaine, que si le professeur fait lui aussi preuve d'initiative. » (David & Le Goff, 2001, p. 181)

## Conclusion

En guise de propos conclusif, rappelons que les différentes pistes proposées dans la présente contribution peuvent faire l'objet d'un enseignement en formation initiale. Il serait porteur de donner des moyens didactiques à nos futurs enseignants afin qu'ils puissent diversifier leurs approches dans les pratiques de lecture et d'écriture, en passant par différentes stratégies didactiques comme :

- la pratique d'ateliers d'écriture;
- la lecture et l'exploitation de textes issus du 4e genre (l'essai);
- la lecture de livres d'auteurs de Suisse romande – et de Francophonie;
- la mise en œuvre par les élèves de cahiers de lecture.

Autant de pistes didactiques qui mériteraient d'être mises au programme et approfondies en formation initiale.



## Références

- Adler, L. & Bollman, S. (2006). *Les Femmes qui lisent sont dangereuses*. Paris : Flammarion.
- Barré-De Miniac, C. (2001). De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? In Y. Reuter, Y. & M.-C. Penloup, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. Repères*, 23, 93-109.
- Baudelot, C. & Cartier, M. (1998). Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (123), 25-44.
- Baverez, N. (2004). *La France qui tombe*. Paris : Perrin.
- David, S. & Le Goff, F. (2009). Initiative du lecteur, initiative du scripteur. In *Français, langue et littérature, socle commun – Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* (pp. 179-186). Actes du colloque, Lyon, 12-14 mars 08. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Delamotte-Legrand, R. (2001). Des brouillons de lecture. J'efface tout et je recommence. In Y. Reuter & M.-C. Penloup, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. Repères*, 23, 111-129.
- Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande* (2006). Conférence intercantionale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- [http://www.ciip.ch/pages/activites/Langues/fichiers/Enseignement\\_apprentissage\\_du%20francais\\_enSR\\_Orientations\\_avril%2006.pdf](http://www.ciip.ch/pages/activites/Langues/fichiers/Enseignement_apprentissage_du%20francais_enSR_Orientations_avril%2006.pdf)
- Plan des études gymnasiales, Français* (2005).  
([http://admin.fr.ch/shared/data/pdf/s2/fran\\_ais\\_-\\_version\\_2006.pdf](http://admin.fr.ch/shared/data/pdf/s2/fran_ais_-_version_2006.pdf)).

