Stéphanie LEMARCHAND, *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*

Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2017, 228 pages

Sylvain Brehm

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/16822>

DOI : 10.4000/questionsdecommunication.16822

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2018

Pagination : 390-392

ISBN : 978-2-8143-0543-4

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Sylvain Brehm, « Stéphanie LEMARCHAND, *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel* », *Questions de communication* [En ligne], 34 | 2018, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 06 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/16822> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.16822>

Ce document a été généré automatiquement le 6 janvier 2022.

Questions de communication is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

Stéphanie LEMARCHAND, *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*

Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2017, 228 pages

Sylvain Brehm

RÉFÉRENCE

Stéphanie LEMARCHAND, *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia, 2017, 228 pages

- 1 Plusieurs essais parus depuis une dizaine d'années, tels que *La Littérature pour quoi faire ?* d'Antoine Compagnon (Paris, Collège de France/Fayard, 2007) ou *La Littérature en péril* de Tzvetan Todorov (Paris, Flammarion, 2007), s'alarment de ce qu'ils présentent comme une crise de la littérature et de son enseignement. Bien qu'ils ne fassent pas mention des recherches actuelles en didactique de la lecture littéraire, leurs préoccupations font pourtant écho à celles de nombreux théoriciens et praticiens engagés, depuis le début des années 2000, dans une vaste réflexion sur l'enseignement de la littérature. L'une des avancées les plus décisives des travaux menés dans ce cadre est la conceptualisation du sujet lecteur, qui témoigne de la volonté de plusieurs chercheurs français, mais également suisses, belges et québécois, de promouvoir un véritable changement de paradigme didactique. L'ouvrage de Stéphanie Lemarchand s'inscrit justement dans la lignée de ces recherches visant à former des lecteurs en les amenant à vivre des expériences sensibles, affectives et cognitives. Il tire son originalité du fait qu'il aborde des aspects peu explorés jusqu'à présent, en particulier les pratiques de lecture, mais aussi de « non-lecture », des élèves de lycées professionnels. L'autre qualité majeure de cet ouvrage tient à l'ampleur de la recherche qui a permis à son auteure de suivre les mêmes élèves durant trois ans afin de

déterminer dans quelle mesure « l'école est [...] en mesure de modifier l[eur] *habitus* » (p. 66).

- 2 *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève du lycée professionnel* s'ouvre sur un rappel de ce qui caractérise, sur un plan théorique et didactique, la lecture subjective. On y retrouve une présentation de quelques travaux fondateurs dans le domaine, notamment ceux de Gérard Langlade, d'Annie Rouxel et de Brigitte Louichon, ainsi que ceux de Pierre Bayard, dont *Qui a tué Roger Ackroyd ?* (Paris, Éd. de Minuit, 1998) et *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (Paris, Éd. de Minuit, 2007) n'ont cessé d'inspirer les recherches sur le sujet lecteur. On peut s'en montrer surpris, car, transposées dans un contexte scolaire, les propositions de Pierre Bayard font inévitablement surgir des questions qui demeurent largement taboues. Pourtant, comme le signale Stéphanie Lemarchand, les pratiques de lecture des lecteurs experts et celles des élèves des lycées professionnels présentent plusieurs similitudes. Par exemple, les uns et les autres parviennent parfois à parler de textes qu'ils n'ont pas lus. Plus encore, reconnaître avec Pierre Bayard que toute interprétation prétendument objective est toujours une reconfiguration singulière de l'œuvre lue légitime le droit pour les élèves d'engager leur propre subjectivité dans leurs lectures. À ce propos, Stéphanie Lemarchand rappelle les enjeux et les caractéristiques de l'enseignement de la littérature en lycée professionnel, ainsi que les profils des élèves qu'on y retrouve. Les portraits des lecteurs qu'elle établit font-ils vraiment apparaître des pratiques de lecture distinctives, comme elle le suggère ? En dépit de l'effet incontestable des déterminants socioculturels et du sentiment d'échec scolaire vécu par une majorité de ces élèves, plusieurs caractéristiques identifiées par Stéphanie Lemarchand ne sont pas très différentes de celles mises au jour dans d'autres enquêtes – celles dirigées par Christian Baudelot en France ou Monique Lebrun au Québec, par exemple – portant sur un public moins spécifique. Par ailleurs, il est dommage que Stéphanie Lemarchand ne dise mot des travaux de Fanny Renard, en particulier de son essai *Les Lycéens et la lecture* (Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011) qui aurait sûrement apporté un éclairage intéressant et fourni des points de comparaison. Elle aurait ainsi pu examiner si la « quête de soi » (p. 72), qui relève de ce que Bernard Lahire désigne comme une lecture « éthico-pratique », revêt une importance beaucoup plus importante chez les élèves de lycées professionnels en raison, par exemple, de la nature de leurs parcours individuel et scolaire. Cependant, en montrant que la fonction identitaire de la lecture est au cœur des attentes de ses élèves, l'auteure justifie parfaitement sa « volonté de proposer des lectures scolaires en cherchant à favoriser l'implication personnelle des élèves, d'accepter les *délires* dans l'interprétation des textes afin de donner à chacun le droit d'exprimer ce qu'il est et ce qu'il ressent sans réduire le sens des œuvres à ce que le professeur peut en faire » (p. 73).
- 3 La deuxième partie de l'ouvrage rend compte des résultats à court terme du dispositif mis en place par Stéphanie Lemarchand. Si les activités proposées – journal (dialogique ou non) de lecture, écriture d'invention, cercle de lecture, etc. – ne sont pas nouvelles et ont déjà fait l'objet de plusieurs recherches, les résultats présentés sont néanmoins intéressants. En effet, d'une part, ils montrent bien que même des élèves souvent considérés, *a priori*, comme réfractaires à la lecture peuvent se sentir interpellés par des œuvres variées et exigeantes ; d'autre part, ils peuvent sûrement nous renseigner aussi sur les pratiques de lecture des lycéens inscrits dans les filières générales ou technologiques. En outre, les travaux sur la réception des textes dramatiques et

poétiques sont beaucoup plus rares que sur celle des textes narratifs. On ne peut donc que se réjouir de découvrir les interprétations personnelles de *Huis Clos* ou *Cahier d'un retour au pays natal* qui ont émergé grâce à des exercices ou des ateliers d'écriture. C'est avec un même intérêt que l'on découvre la démarche autoréflexive à laquelle s'est livrée Stéphanie Lemarchand dans le but de prendre conscience de sa propre réception d'une œuvre qu'elle enseigne – en l'occurrence *L'Étranger* d'Albert Camus. L'idée est aussi originale que pertinente, puisqu'elle vise à déterminer en quoi la lecture de l'enseignant ne fait pas obstacle à l'émergence de celle des élèves. Stéphanie Lemarchand n'écarte pas la possibilité que cette influence soit bénéfique, à condition, toutefois, que l'enseignant agisse comme un *médiateur*, en créant les conditions favorables à l'appropriation du texte par les élèves. Cela la conduit à définir quatre postures de lecture d'élèves (de l'extériorité à la lecture critique et distanciée) qui « conditionnent le degré d'influence de la lecture du professeur » (p. 136). Il y a là matière à des recherches approfondies, en particulier avec d'autres types d'élèves, car Stéphanie Lemarchand lève le voile sur un aspect peu étudié, quoique déterminant lorsqu'on souhaite promouvoir des lectures subjectives en classe.

- 4 La lecture de la dernière partie de l'ouvrage, consacrée aux résultats sur trois ans du dispositif, se révèle particulièrement stimulante. Sans céder au relativisme culturel qui aurait pour effet de confiner les élèves des lycées professionnels dans leur culture immédiate, Stéphanie Lemarchand signale néanmoins que les effets éprouvés par ces élèves, lorsqu'ils lisent de la littérature populaire, s'apparentent grandement à ceux qu'on associe à la lecture d'œuvres légitimées par l'institution littéraire et scolaire. Elle rappelle également ce que la sociologie d'inspiration bourdieusienne a établi depuis longtemps : ces élèves, majoritairement issus de milieux socioculturels défavorisés, mobilisent une culture qui apparaît souvent « impropre à la lecture scolaire » (p. 153). Partant de ces constats, elle met en lumière les processus d'appropriation des œuvres auxquels se livrent les élèves lors de leurs lectures scolaires et privées. Elle envisage alors l'acte de lecture comme un « braconnage » et un « bricolage », notions qu'elle emprunte à Michel de Certeau et Claude Lévi-Strauss. Cette modélisation de la lecture est très intéressante, en ce qu'elle permet de rendre compte d'une expérience qui n'est que rarement légitimée ou, à tout le moins, reconnue, formulée et partagée en classe. Elle révèle également que même des élèves en situation d'échec scolaire et entretenant un rapport parfois compliqué avec la lecture élaborent, pour le dire à la manière de Marielle Macé, leurs propres « façons de lire » et « manières d'être ». De plus, il y a fort à parier que cette conception de l'acte de lecture permette aussi d'analyser les pratiques d'autres élèves que ceux des lycées professionnels.
- 5 Par ailleurs, le constat que des élèves indifférents à un thème particulier, lors de l'étude en classe d'un roman d'Alexandre Dumas, peuvent fort bien, l'année suivante, le relever eux-mêmes en analysant un roman d'Albert Camus, confirme ce dont la plupart des lecteurs ont conscience plus ou moins confusément : « Pour que la lecture délivre toutes les ressources possibles, que l'imaginaire se déploie dans les méandres de sens qu'elle permet de tisser, il faut du temps » (p. 158). En d'autres mots, la temporalité de l'expérience de lecture et le temps scolaire ne coïncident pas systématiquement, ce qui n'est pas sans conséquences pour les enseignants. À ce propos, Stéphanie Lemarchand revient, dans sa conclusion, sur la nécessité de revoir le « geste professionnel et la posture d'enseignant » (p. 204). Cette démarche est non seulement souhaitable, mais indispensable. Toutefois, il faut aussi reconnaître que si « l'expérience a lieu lorsque la lecture sort de l'exercice scolaire pour se fonder sur la subjectivité de l'élève » (p. 198),

la lecture en contexte scolaire demeure une activité soumise à des contraintes institutionnelles. En ce sens, le défi, pour l'enseignant, est peut-être tout autant d'accepter de « se positionner comme lecteur, lecteur subjectif mais compétent, apte à objectiver sa vision des textes et à la partager » (p. 205) que de déterminer quelles traces de l'expérience des élèves il doit évaluer et sur quels critères il peut s'appuyer pour y parvenir. Dans cette perspective, il semble intéressant de se reporter à un autre ouvrage, *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires* (Chloé Gabathuler, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016), dont la lecture entre en résonance avec celle de l'essai de Stéphanie Lemarchand. Cela dit, on ne peut que souligner la précieuse contribution de *Devenir lecteur* à la réflexion sur l'enseignement de la littérature, tant en raison de la pertinence des enjeux soulevés que de l'intérêt des propositions qu'il contient et qui visent à faire de la classe de français un lieu de construction de sens et de soi.

AUTEURS

SYLVAIN BREHM

Figura, université du Québec à Montréal, CA-H2L 2C4
brehm.sylvain[at]uqam.ca