

INTRODUCTION

« Je dis au contraire : l'élite ne doit plus avoir le monopole des bonnes fictions. Elle a le devoir de les partager et de les propager le plus largement possible.

Concrètement cela veut dire : à l'école, ne plus se contenter d'inculquer aux enfants le "canon" de leur pays, en magnifiant la littérature nationale par patriotisme et en la massacrant par l'analyse. »

Nancy HUSTON¹.

C'est face aux difficultés rencontrées dans mes propres classes que la nécessité de faire des recherches sur la lecture a germé. Comme tous les enseignants de lettres-histoire de lycée professionnel, je suis parfois désemparée devant l'énergie que les élèves déploient pour ne surtout pas lire les œuvres que je leur propose. La première question, lors de la première heure de cours, est invariablement la même : « On va lire des livres cette année ? » et devant une réponse positive, la réaction des élèves est presque unanime : celui qui les fera lire n'est pas encore né !

Pourtant, parmi eux, certains sont lecteurs et même grands lecteurs si l'on se réfère à la quantité de pages lues. Plus jeunes, ils ont dévoré *Harry Potter* et aujourd'hui, c'est le tour de *Twilight*. Ils ne semblent pas décontenancés par les volumes qu'ils engloutissent. Alors pourquoi ce simple livre, si petit, le plus petit que j'ai pu trouver, fait-il l'objet de tant de résistance ?

L'ÉVÈNEMENT DE LECTURE

Mes premières recherches m'amènent à explorer l'évènement de lecture en classe, ces petits moments de grâce pendant lesquels les élèves s'emparent de l'œuvre scolaire et découvrent le plaisir de lire. Cela m'amène à questionner ce qui manque dans mes cours pour que ces moments se multiplient, pour que la lecture scolaire devienne évènement. Celui-ci se produit lorsque l'élève a l'impression si singulière que le livre a été écrit pour lui, qu'il éprouve ce plaisir de l'émotion esthétique qui fait du lecteur un sujet.

La rencontre avec Annie Rouxel et le groupe des chercheurs en didactique de la littérature est alors un véritable moteur pour ma recherche mais également pour mes propres cours. À partir des travaux sur le *sujet lecteur* et la prise en compte de la subjectivité du

1. HUSTON N., *LEspèce fabulatrice*, Arles, Actes Sud, 2008, p. 181.

lecteur dans les classes, je m'engage dans une recherche doctorale propre à me permettre de creuser un peu les questions soulevées par le groupe de chercheurs et à expérimenter les propositions qui en découlent auprès d'un public peu étudié : les élèves de lycée professionnel.

Beaucoup de travaux, en effet, s'intéressent aux élèves du premier degré, du collège et du lycée général et technologique. La question de la difficulté est donc prise en charge dans un contexte globalement favorable et d'une manière marginale, elle ne concerne que quelques élèves dans les expériences réalisées. Aussi, l'intérêt de travailler en lycée professionnel réside-t-il dans la concentration d'élèves en difficulté scolaire et en particulier de non-lecteurs. Si la prise en compte du sujet lecteur en classe avec toutes les dimensions de son être – sensible, intellectuel, physique – est importante pour tous les élèves, il me semble alors que ceux qui en ont le plus besoin sont justement ceux qui se trouvent en difficulté face aux textes.

L'orientation des recherches actuelles sur le sujet lecteur, inaugurées à Rennes en 2004, sous l'impulsion notamment d'Annie Rouxel et de Gérard Langlade, implique la prise en compte du lecteur réel. Celui-ci s'engouffre dans son livre et en fait quelque chose de singulier, de personnel. Le sujet agit sur l'œuvre, la transforme, la torture parfois et ce faisant il se transforme lui-même. Les déviances qu'il fait parfois subir au texte, l'attention qu'il porte à des détails sans importance pour d'autres lecteurs sont le signe de sa singularité, de son histoire et de ses besoins. Ils sont un des éléments du plaisir de lire. Mais l'enjeu qui se pose alors à moi est de travailler sur la lecture des non-lecteurs !

Dans un premier temps, j'ai questionné l'histoire de lecteurs singuliers pour comprendre les résistances à la lecture et trouver des solutions afin de favoriser l'évènement de lecture dans le cadre de l'école. Quelques réussites et beaucoup de questions me poussent à poursuivre cette recherche, pour améliorer et systématiser un dispositif qui implique le lecteur dans sa lecture, qui prenne en compte sa subjectivité. L'histoire personnelle de chaque lecteur, en effet, ne suffit pas pour expliquer la manière dont l'ensemble des lecteurs lisent : si elle explique les résistances, elle n'explique pas l'avènement qui se produit.

De plus, on considère parfois que le plaisir de lire des élèves vient d'un mode de lecture que l'on dit « ordinaire » ou naïf, et qu'une lecture plus construite, plus savante serait propre à les éloigner de la lecture. Pourtant, ce clivage lecteur littéraire/lecteur ordinaire me paraît masquer ce qui unit ces lectures et ces lecteurs. Existe-t-il vraiment deux types de lecture irréconciliables et sans fondement commun ?

L'EXPÉRIENCE DE LECTURE

Je me penche alors sur ce qui fait l'expérience de lecture, c'est-à-dire la lecture vécue comme expérience, qui est très différente de l'expérience de la lecture, qui est celle du savoir lire. Les élèves, en effet, ont tous une expérience de la lecture. Ils ont appris à lire, ils lisent, peu, mal peut-être mais ils savent comprendre un texte, ils peuvent parler de la lecture. En revanche, si tous les élèves ont la possibilité de l'éprouver, il est difficile de savoir si tous les élèves ont vécu une expérience de lecture. Or, si l'on estime que cette expérience est le point commun des différentes cultures en présence dans les classes, des différents modes de lecture, ce qui peut les unir et donc les faire dialoguer, il est important d'étudier cette expérience. Mais de quoi est-elle faite ?

L'expérience est sensible. Elle est une forme de la connaissance, différente de la connaissance scientifique ou conceptuelle, et qui emprunte des chemins singuliers pour l'individu. Edmund Husserl, fondateur de l'école phénoménologique, explique que l'expérience « déborde » son objet. Elle est constituée d'un ensemble complexe et infini d'expériences antérieures et simultanées qui l'accompagnent². C'est pourquoi elle est singulière. Autrement dit, lorsqu'un sujet se plonge dans un texte, il intègre dans sa lecture l'ensemble du contexte dans lequel il se trouve, les circonstances dans lesquelles il lit, son corps, sa connaissance de l'œuvre, ses lectures antérieures, etc. La complexité des références et des liens qui accompagnent la lecture font de celle-ci l'expérience singulière et donc unique du lecteur. La connaissance de cette expérience est impossible dans sa totalité, d'autant plus que le sujet lui-même ne peut qu'approcher cette complexité par l'*introspection*.

Paul Ricœur explique quant à lui que, dans et par la lecture, c'est la dimension temporelle de l'expérience humaine qui surgit³. Prolongeant cette réflexion, Antoine Compagnon explique que le récit est irremplaçable pour « configurer l'expérience humaine, à commencer par l'expérience du temps. La connaissance de soi présuppose ainsi la forme du récit⁴ ». Par la médiation de ce dernier, le lecteur apprend à se connaître et à se construire⁵. Le lecteur se reconfigure par l'appropriation de la lecture; la « connaissance de soi » est alors « interprétation de soi » car, selon P. Ricœur, se construire est « devenir ce que l'on est⁶ ».

Ainsi, je cherche à découvrir en quoi ces lectures qui font événement se rapprochent d'un mode de lecture privé qui permet aux élèves d'adhérer à la lecture scolaire. Les protocoles utilisés sont donc construits pour faire émerger les lectures singulières des élèves et les analyser.

LE RAPPORT AUX ŒUVRES

Un autre problème se pose alors à moi et vient infléchir mes recherches : construire le sujet lecteur n'est pas seulement favoriser un événement de lecture, c'est aussi lui donner assez de place et d'ampleur pour que cette expérience modifie en profondeur et sur le long terme le rapport à la lecture et aux œuvres. L'école ne construit pas seulement des élèves performants lors de l'examen – ce qui n'est déjà pas si mal – mais participe à la formation de l'être. Ainsi, l'orientation générale de ma recherche prend-elle en compte une autre dimension : celle du temps. Je m'engage alors sur une étude longitudinale propre à mesurer les impacts du dispositif au cours d'un cycle de trois ans de baccalauréat professionnel. Ce type d'étude est peu fréquent en littérature et s'inspire des travaux de sociologues⁷.

La durée de l'étude révèle également un autre problème. Puisque certains élèves qui aiment lire refusent la lecture à l'école, c'est que le fonctionnement de leur lecture personnelle n'est pas pris en compte en classe et que leur mode d'appropriation des textes est différent selon qu'ils lisent pour eux-mêmes ou pour l'école. Or, la culture sur laquelle

2. HUSSERL E., *Expérience et jugement*, Paris, PUF, 1970, p. 36-38.

3. RICŒUR P., *Temps et récit*, t. III : *Le temps raconté*, Paris, Éditions du Seuil, 1991.

4. COMPAGNON A., « La littérature, pour quoi faire ? », leçon inaugurale prononcée le 30 novembre 2006, [<http://books.openedition.org/cdl/524>], consulté le 15 mai 2014, § 45.

5. RICŒUR P., *Temps et récit*, t. II : *La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Éditions du Seuil, 1984, p. 17-58.

6. RICŒUR P., *Écrits et conférences*, t. III : *Anthropologie philosophique*, Paris, Éditions du Seuil, 2013, p. 373.

7. Je pense en particulier aux travaux de l'équipe de C. Baudelot dont il rend compte dans l'ouvrage : BAUDELOT C., CARTIER M. et DETREZ C., *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

s'appuie l'étude des textes en classe est une culture savante et elle diffère de celle des élèves de lycée professionnel. Celle-ci conditionne leur réception des textes et le plaisir qu'ils prennent, ou ne prennent pas, à lire les œuvres littéraires. Il s'agit donc d'étudier le fonctionnement de la lecture des élèves qui relève d'une autre culture que celle qui est favorisée à l'école. Dès lors, la focalisation sur les mêmes élèves pendant trois ans permet de saisir un peu mieux sur quoi repose leur plaisir de lire.

Ainsi, l'étude du fonctionnement de la lecture des élèves et de leur culture, considérée comme étant en marge de la culture légitime, permet-elle d'appréhender les liens possibles entre les deux cultures et les deux systèmes de valeurs qu'elles renferment. En outre, étudier la lecture des milieux les plus éloignés de la lecture savante permet peut-être de comprendre quelque chose de la lecture en général. En effet, que l'on soit enfant de lettrés ou enfant d'ouvriers, la lecture peut, à un moment ou à un autre de l'histoire de chacun, bouleverser le sujet, lui ouvrir de nouveaux horizons. Je cherche donc le « plus petit dénominateur commun » de ces cultures. Cela s'appuie sur un constat énoncé par A. Compagnon : « tout jugement de valeur repose sur un constat d'exclusion⁸ ». Il est donc essentiel de travailler sur ce qui lie les deux cultures sans préjuger de la valeur de chacune.

LITTÉRATURE COMME PARTAGE

Les enjeux de ce travail sont de deux ordres. Ils doivent améliorer les performances scolaires des élèves, en particulier des élèves non lecteurs, mais ils doivent également, et il s'agit là d'un enjeu éthique, participer à la construction du sujet et prendre en compte le devenir des élèves dont on a la charge.

Par la lecture, en effet, c'est l'expérience humaine que l'on partage. L'œuvre, en particulier lorsqu'elle est littéraire, est constituée des mots du texte mais également des multiples expériences qu'elle a suscitées et qu'elle suscite encore car les œuvres proposent de partager des expériences. Ainsi, A. Compagnon explique-t-il que :

« La littérature doit donc être lue et étudiée parce qu'elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie. Elle nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres⁹. »

La lecture est donc partage d'expériences et favorise l'enrichissement de la connaissance. Paul Ricœur, place l'expérience de lecture au cœur même de la construction de l'homme et de son savoir sur le monde.

« Où avons-nous appris les replis de la jalousie, les ruses de la haine, les modulations du désir, sinon sur des personnages issus de la création poétique et dont il importe peu qu'ils soient désignés en première ou troisième personne¹⁰ ? »

Cela a des implications pour l'enseignant. Il doit prendre en compte le fait que la lecture, si elle est expérience, a de multiples facettes. Puisqu'elle dépend en partie de la

8. COMPAGNON A., *Le Démon de la théorie*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 33.

9. COMPAGNON A., « La littérature, pour quoi faire ? », art. cité, § 72.

10. RICŒUR P., *Écrits et conférences*, t. III, *op. cit.*, p. 367.

culture du sujet, il est nécessaire de se débarrasser des préjugés pour accueillir la culture de ceux que l'on observe, tout en la mettant à distance pour saisir ce qui en fait la spécificité. La prise en compte de la dimension subjective de la lecture nécessite, en effet, une autre posture d'enseignant que celle qui consiste à prodiguer d'autorité un savoir et la bonne lecture des textes. Cela peut sembler moins confortable car les lectures des élèves sont parfois très éloignées de la lecture consensuelle attendue à l'école. Pourtant, elles contiennent des vérités.

D'ailleurs la lecture attendue n'est consensuelle que temporairement. On constate par exemple la multiplication des contre-enquêtes sur les œuvres pourtant patrimoniales. Je pense par exemple à *Contre-enquête sur la mort d'Emma Bovary* de Philippe Doumenc¹¹ qui remet en cause la version de Flaubert, à l'ouvrage de Pierre Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*¹², qui revisite l'œuvre d'Agatha Christie, ou bien plus récemment à *Meursault, contre-enquête*, de Kamel Daoud¹³ qui donne la version du frère de la victime de *L'Étranger*. Ces textes témoignent d'un renouvellement de la lecture des œuvres qui prend en charge de nouvelles connaissances, un nouveau contexte de réception, la sensibilité de l'écrivain-lecteur. S'il n'est pas question de relativiser complètement la lecture au point de tout accepter sur les œuvres, il est pourtant nécessaire de saisir ce qui, dans la lecture singulière des textes, relève de la création du lecteur et de ses droits sur le texte. Dans mon travail, cela m'a conduite à examiner ma propre expérience de lecture et à constater les délires dans lesquels je m'engouffre parfois en lisant. En tant que chercheur, cela m'a appris à examiner plus finement les discours tenus sur les œuvres ; comme enseignante, cela me permet une écoute différente et bienveillante de la lecture des élèves afin de la prendre en charge car, dans nos délires de lecteurs, c'est notre identité que nous engageons, les élèves et moi.

Ainsi donc, si la lecture littéraire est autre chose qu'une reformulation – au mieux personnelle – d'une interprétation consensuelle et préexistante, elle doit intégrer la dimension subjective de la lecture car celle-ci mobilise le sujet lecteur et son imaginaire, libérant ainsi son potentiel créatif de sens collectif mais aussi personnel et intime. Dans le cas contraire, il me semble que la lecture scolaire est autre chose que la lecture littéraire, elle est « un mime scolaire de l'interprétation » pour paraphraser un titre évocateur de Jean-Maurice Rosier et ainsi l'élève n'est-il pas sujet mais *agent*.

EXPÉRIENCE DU RÉCIT

Dans les expériences exposées dans cet ouvrage, je me suis centrée sur la question de la lecture – ou de la non-lecture – des œuvres pour la classe et de leur réception sur laquelle s'élabore le cours de français. Certains peut-être regretteront que des questions importantes ne soient pas développées davantage. Je pense, par exemple, à la construction des compétences langagière, linguistique ou stylistique. Pourtant, ce travail les engage toutes. C'est en partant de la réception des œuvres par les élèves que ces compétences s'enrichissent. L'enjeu ici est de montrer comment faire émerger cette subjectivité sur laquelle vient s'arrimer l'acquisition de savoirs et de compétences. En effet, l'étude de la langue, par exemple,

11. DOUMENC P., *Contre-enquête sur la mort d'Emma Bovary*, Arles, Actes Sud, 2007.

12. BAYARD P., *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2002 [1998].

13. DAOUD K., *Meursault, contre-enquête*, Arles, Actes Sud, 2013.

ne fait jamais l'objet d'un cours *ex nihilo*, elle prend racine sur les questions qui se posent pour les élèves. Plus précisément, il n'est pas question de travailler la phrase complexe uniquement parce que c'est au programme mais plutôt de saisir le moment où les élèves ont besoin de cet outil pour approfondir leur lecture ou pour l'expliquer. Alors, la langue devient un outil précieux et son observation, issue d'un besoin, en grave le souvenir. Ainsi les questions précises qui permettent de passer d'une lecture subjective et personnelle à la lecture littéraire sont-elles traitées au cours des expériences réalisées. Elles sont transposables à d'autres œuvres et déterminées par les réactions des élèves.

Les exemples proposés dans cet ouvrage sont pour une part issus de mes travaux de thèse, cependant, depuis, j'ai réalisé d'autres expériences afin d'affiner et d'approfondir des démarches qui se mettaient alors en place. Ces nouvelles démarches sont décrites dans cet ouvrage. Elles découlent d'un travail d'équipe et s'inspirent des travaux d'autres chercheurs qui ont établi des protocoles dont je me suis emparée¹⁴. Mais elles découlent également des échanges et des expériences multiples proposés par les formateurs de lettres-histoire de l'académie de Rennes ; elles s'affinent lors de formation lorsque les enseignants acceptent des expériences, proposent des arrangements aux protocoles, expliquent leurs difficultés ou celles des élèves. Ce travail d'équipe est un élément fondamental dans notre métier si solitaire d'enseignant ; or, c'est bien de ces échanges que naissent les réussites et les innovations.

Puisqu'il s'agit d'observer le devenir des élèves, je prends le parti de faire une étude longitudinale. L'étude des effets immédiats des protocoles ponctuels est articulée sur une étude à plus long terme. Celle-ci permet d'évaluer si le dispositif peut aider les jeunes à construire la culture nécessaire pour passer le baccalauréat en conjurant un peu le déficit culturel dont ils sont victimes. Le dispositif mis en place facilite l'accueil de la parole de l'élève et, à la manière dont on procède dans une recherche-action, je mesure l'impact de ce dispositif au fur et mesure qu'il s'affine. Le travail de fond s'effectue avec deux classes de baccalauréat professionnel de deux lycées professionnels bretons : l'une d'elle, une classe de vente, est soumise à un dispositif favorisant la subjectivité des lectures ; la seconde, une classe de secrétariat, est la classe témoin. Les expériences ponctuelles ultérieures sont réalisées avec des classes de même profil : des classes de vente et d'ASSP (Accompagnement soin et service à la personne) en particulier.

L'observation porte sur les œuvres intégrales afin de permettre un temps de lecture suffisant pour que l'expérience de lecture ait lieu. Comme le souligne Antoine Compagnon :

« Pour être affecté par les livres, il me semble qu'il faut commencer par les lire en entiers [...]. Pensez-vous qu'un élève qui se contenterait de cinq ou six morceaux, même bien choisis, de *Madame Bovary* puisse saisir toute la tragédie que vit Emma ? Je ne le crois pas¹⁵. »

Il est nécessaire alors d'intégrer la question de la difficulté scolaire de certains élèves et de proposer une étude des œuvres sous forme de parcours afin que chacun puisse s'y

14. Je pense en particulier aux travaux de BRILLANT RANNOU N., « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie », in BRILLANT RANNOU N., BOUTEVIN C. et BRUNEL M. (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes de la poésie patrimoniale au numérique*, Namur, PUN, coll. « Diptyque », 2016, p. 53-66 ; SHAMKY-MILCENT B., *La Lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris, PUF, 2016.

15. COMPAGNON A., *Une question de discipline, entretiens avec J.-B. Amadieu*, Paris, Flammarion, 2013, p. 265.

retrouver. La question paradoxale qui se pose alors est de savoir si l'expérience de lecture peut avoir lieu sans la lecture. Plus précisément et de manière moins provocatrice, est-il une expérience proche de l'expérience de lecture qui pourrait être nommée *expérience du récit* ? Celle-ci diffère de la lecture par le médium qu'elle emprunte. Le récit, en effet, peut être fait par le professeur lui-même, ou bien par les élèves lecteurs, il peut être porté par les images d'un film, etc. Cette piste de réflexion est ouverte par Pierre Bayard alors qu'il analyse la notion même de non-lecture :

« Cette notion implique en effet d'être en mesure d'établir une séparation très nette entre lire et ne pas lire, alors que de nombreuses formes de rencontre avec les textes se situent en réalité dans l'entre-deux¹⁶. »

Les élèves qui revendiquent leur statut de non lecteur sont sans doute une source à privilégier pour observer cette expérience du récit.

Afin d'appréhender l'évolution de la situation des élèves de lycée professionnel face à la lecture sur trois ans, la présentation de ce travail s'articule en trois parties.

La première partie présente le cadre de cette étude. Celui-ci s'ancre sur les recherches théoriques sur la lecture et son versant subjectif. Les travaux de Vincent Jouve¹⁷, de Pierre Bayard¹⁸ et de Jean Bellemin-Noël¹⁹ en sont des piliers fondamentaux. Il s'agit également de faire le point sur les recherches en didactique de la littérature qui intègrent et nourrissent concrètement les recherches théoriques. J'ai déjà cité les travaux d'Annie Rouxel et de Gérard Langlade mais je fais également le point sur les avancées conduites par Marie-José Fourtanier ou Brigitte Louichon par exemple²⁰. Il est également nécessaire de faire le point sur le lycée professionnel et la situation des élèves qui le rejoignent. Pour ce faire, j'ai particulièrement utilisé les travaux de sociologues comme Aziz Jellab²¹. Enfin, le cadre de l'étude longitudinale fait l'objet d'un chapitre qui en explique les démarches et présente les classes et les profils des élèves avec lesquels les expériences sont réalisées.

La deuxième partie expose différents protocoles et des expériences concrètes réalisées en classe. Ces expériences sont regroupées en quatre catégories. L'écriture directe sur les œuvres est l'objet de la première catégorie. Il s'agit pour l'élève d'exprimer son ressenti, d'expliquer sa lecture. La deuxième catégorie est constituée des écrits indirects permettant de rendre compte de la lecture : ce sont les lectures créatives. Dans le chapitre v sont examinés deux types de protocoles qui amènent l'élève à dévoiler sa lecture sans qu'il soit directement questionné sur elle. Dans le troisième groupe d'activités en classe, j'ai choisi de faire une place à l'oral et aux débats interprétatifs. Le cours de français passe souvent par ces phases, il s'agit ici d'examiner comment ce passage par l'oral conditionne les apprentissages. Le dernier type d'expérience examine la question de l'influence de

16. BAYARD P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Paradoxe », 2007, p. 15.

17. En particulier, JOUVE V., *L'Effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1998 [1992].

18. BAYARD P., *Comment parler...*, *op. cit.*

19. BELLEMIN-NOËL J., *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF, 2001.

20. Voici quelques ouvrages collectifs qui nourrissent ce travail : ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004; MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J. et LANGLADE G. (dir.), *Le Texte du lecteur*, vol. II, Bruxelles, Peter Lang, 2011 et enfin LOUICHON B. et ROUXEL A. (dir.), *La Littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon, CRDP Bourgogne, 2009.

21. JELLAB A., *Sociologie du lycée professionnel, l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.

l'interaction pédagogique dans la lecture des élèves. À partir de l'analyse de ma propre posture de lectrice face à *L'Étranger* de Camus, j'examine comment ma lecture conditionne celle des élèves.

Enfin, la dernière partie fait le point sur les résultats de ces protocoles et de l'observation de la lecture des élèves au bout de trois ans. Cette étude permet d'abord de saisir la manière dont lisent les élèves. Le fonctionnement de la lecture est examiné à partir de leurs réactions face aux lectures scolaires et dans la dimension anthropologique de la lecture. Les travaux de Claude Lévi-Strauss sur la pensée sauvage²² et ceux de Michel de Certeau sur la culture populaire²³ sont mis en perspective avec les travaux de Guilbert Durand sur l'imaginaire²⁴ pour saisir le point de rencontre des différents modes de lecture que l'on pense parfois si éloignés. Ensuite, une série d'indicateurs permet de mesurer les bénéfices de ce dispositif pour les élèves. Sont-ils devenus lecteurs ? Et si oui, à quelles conditions ? Les réponses apportées ouvrent alors sur quelques pistes nouvelles en cours d'expérimentation. Le travail de l'enseignant, décidément, n'est jamais vraiment terminé.

22. LÉVI-STRAUSS C., *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

23. CERTEAU M. de, *L'Invention du quotidien*, t. I, *op. cit.*

24. DURAND G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992.