

La lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l'étude de l'usage des manuels ¹

ELSIE ROCKWELL

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Tenorios 235, CP 14330, Mexico DF, Mexique
rockwell@cinvestav.mx

Présentation autobiographique de l'auteur

Elsie Rockwell est chercheur au Département des Recherches sur l'Éducation, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) à Mexico. Après une formation en histoire et en ethnologie, un doctorat en sciences (spécialité recherches en éducation), des stages à Paris, elle s'est consacrée à des recherches autant ethnographiques qu'historiques. Ses études portent sur plusieurs thèmes : l'éducation postrévolutionnaire et l'État au Mexique, la culture scolaire et la culture de l'écrit. Elle a participé à la discussion théorique et politique sur l'éducation obligatoire au Mexique et en Amérique latine puis à la mise en œuvre de propositions alternatives, particulièrement pour les milieux ruraux et indigènes.

L'ETHNOGRAPHIE DE L'ÉDUCATION AU DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, MEXICO

Il y a une trentaine d'années, un groupe de chercheurs a commencé à travailler à Mexico à la construction d'une tradition propre de recherche ethnographique de l'éducation. Ce projet était entrepris dans les conditions particulières d'une institution interdisciplinaire, le Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) du Cin-

vestav, qui favorisait une discussion aussi théorique que méthodologique. Ces débats nous avaient prévenue contre l'isolation dans un champ étroit et contre les risques d'une ethnographie "naïve". De plus, dans les années 1970 et 1980 en Amérique latine, nous avons lu des textes du monde anglophone, mais aussi du monde francophone

1 Une version de cet article a été publiée en espagnol dans *Educação e Pesquisa*-27-1 (São Paulo, janvier/juin 2001), 11-26. La recherche a été menée grâce à l'appui de Conacyt, projets D 113-908983 et 211-085-5-1377 et du Centro de Investigación y de Estudios Avanzados à Mexico.

et européen. Certains ouvrages français, anglais et italiens ont exercé une forte influence sur la pensée sociale avant même leur diffusion parmi les chercheurs en éducation aux États-Unis.

Le projet avait été nourri par plusieurs échanges avec des collègues d'Amérique latine. À l'époque, le Mexique accueillait des chercheurs en exil venant du Chili et d'Argentine. Ils ont apporté leurs connaissances sociales et leurs expériences politiques récentes des dictatures. En outre, nous avons été invités à faire des cours pour des chercheurs sud-américains qui étaient en train de s'approprier l'ethnographie. De premières publications ont résulté de ces diverses rencontres latino-américaines. Durant les années suivantes, le réseau se diversifia avec la venue au Departamento de collègues des États-Unis, d'Angleterre et grâce aux nombreux échanges internationaux résultant de la participation des chercheurs du Departamento à de multiples congrès, colloques, séminaires et de leurs travaux de doctorat ou postdoctoraux en lien avec des collègues à l'étranger.

Compte tenu des histoires particulières de l'Amérique latine, nous avons réfléchi au rôle de l'éducation publique sur notre continent, en valorisant sa production d'institution marquée par les luttes nationalistes et populaires survenues dans cette partie du monde. Les institutions éducatives ont été un espace de résistance face aux conjonctures politiques dès années 1960-1990. Cette réflexion nous a permis de ne pas considérer les liens entre les diverses formes d'État et la scolarisation publique comme évidents.

Cet environnement a laissé des traces sur le développement de l'ethnographie au DIE. Un intérêt pour certains thèmes : le fonctionnement habituel de l'école publique, le travail quotidien des enseignants, les processus d'exclusion des élèves, la constante revendication de la population rurale en faveur d'une meilleure éducation, les interventions de l'administration centrale et

du syndicat des enseignants dans les écoles, les traditions et les savoirs de l'enseignement et la mise en œuvre d'ambitieuses réformes pédagogiques, voire de manuels scolaires innovateurs. Contrairement aux études centrées sur l'expérience des "minorités" ethniques et raciales réalisées aux États-Unis, nous avons pensé l'échec des services éducatifs rendus à la population "majoritaire" du pays comme le problème principal. La recherche ethnographique visait à répondre à des questions autour de la politique nationale et des structures sociales à plusieurs échelles. Il s'agissait aussi d'appréhender les interactions scolaires en allant suffisamment loin dans le détail pour pouvoir les lier aux interventions des acteurs locaux.

Ce regard m'a amenée à prendre en considération deux dimensions importantes. D'une part, la présence d'empreintes tant de la société civile que de l'État dans les écoles. La confrontation des descriptions ethnographiques des écoles aux prescriptions, injonctions et sanctions officielles, selon la perspective nommée "multiniveaux", invalide la notion d'une détermination absolue du quotidien scolaire par l'État et révèle comment les divers acteurs négocient à plusieurs niveaux les ressources, les dispositifs, les pratiques et les interprétations. De l'autre, des éléments divers de l'histoire locale apparaissent dans le processus de construction sociale des pratiques observées dans des écoles. J'ai tenté de comprendre comment les réalités scolaires actuelles non seulement réfléchissent la normativité effective, mais aussi comprennent les constructions historiques —évidentes dans les bâtiments, les outils et les images, présentes aussi dans les discours et les pratiques. Ces éléments constituent des "cultures scolaires" vraiment complexes qu'il faut déchiffrer pour mieux comprendre les processus éducatifs actuels.

Pour mener à bien ce type d'analyse intégrée, l'équipe de recherche a compris

l'ethnographie comme une approche qui requiert des constructions conceptuelles pour approfondir les processus quotidiens. Chaque étude doit être nourrie par les théories et enrichie par des grilles plus fines façonnées à partir des données du terrain, tenant compte des catégories sociales et des significations locales. En ce sens, nous n'étions pas d'accord avec la tendance qui consistait à aller sur le terrain sans "aucune idée" préalable, pour "voir" ce qu'on peut y trouver. Il faut, en revanche, avoir à l'esprit les concepts retenus de sources diverses pour décrire les processus observés d'une manière précise. En même temps, à la différence des enquêtes statistiques, cette approche permet d'affiner constamment les concepts choisis au début, voire de les abandonner pour construire de nouveaux outils d'analyse.

Après avoir réalisé et dirigé des études ethnographiques pendant vingt-cinq ans, je suis convaincue de l'hétérogénéité quotidienne des écoles. Il n'y a pas deux écoles pareilles. La construction sociale rend chaque école particulière, pourtant il est possible d'y identifier des catégories et des processus similaires. Une question devient inévitable : à quoi servent les études ethnographiques ? Si leur généralisation à la façon des enquêtes quantitatives n'a pas de sens, il est possible d'y recourir pour obtenir de nouvelles grilles à utiliser dans d'autres cas, pour voir la proximité ou l'écart entre les unes et les autres. On découvre ainsi des influences similaires dans plusieurs cas, telles que la formation des nations, la colonisation, les politiques d'expansion et de restriction, les réformes éducatives. On peut reconstruire des liens sociaux qui jouent des rôles semblables dans chaque cas. Surtout, on peut produire des théories éducatives plus pertinentes.

L'approche ethnologique, c'est-à-dire la pratique de l'ethnographie dans une pers-

pective comparative qui s'appuie sur les ressources et les savoirs de l'anthropologie, permet de dépasser les grilles centrées sur l'apprentissage et l'enseignement formels, qui, à mon avis, découpent l'expérience scolaire et empêchent de trouver la dimension culturelle de la transmission et de l'appropriation humaines. En fait, tout ce qui se passe dans les écoles est traversé par des histoires et des significations culturelles ; il n'y a aucun espace "neutre", même dans les écoles qui se pensent homogènes.

Un défi particulièrement difficile à relever a été l'étude des pratiques dans la salle de classe. Nous nous sommes rendue compte que la complexité n'est guère comprise par les catégories de la didactique ou de la pédagogie normative. Il faut avoir des appuis théoriques très divers afin de commencer à repérer et à suivre les multiples processus. L'analyse du discours, les études de la culture écrite et de la culture matérielle, la compréhension de la résistance chez les enfants, l'observation des interactions non verbales et l'affectivité représentent quelques aspects explorés par le département. Mon intérêt initial dans les années 1980 a été suscité par l'introduction des nouveaux manuels scolaires. Il était évident, d'abord que leur usage était très différent dans chaque classe, ensuite que la médiation orale de l'écrit par les enseignants était fondamentale et débordait le cadre didactique. Les interprétations qui se construisent entre les maîtres et les enfants peuvent être très loin des intentions des auteurs de manuels. Les ouvrages de chercheurs dédiés à la culture écrite, d'auteurs comme Ricœur, Bakhtin, de Certeau, Chartier, entre autres, m'avaient donné des concepts pour analyser ces phénomènes à partir d'une perspective culturelle. Ma contribution à cette revue se situe dans cette optique.

Il est d'usage d'identifier l'école à la culture lettrée et de supposer que le travail scolaire favorise des pratiques associées à la conception "moderne" de la lecture : une lecture individuelle, silencieuse, proche de ses formes académiques, centrée sur le signifié littéral, orientée vers l'information de type encyclopédique. Quiconque a passé un peu de temps dans une école primaire peut constater qu'il n'en est rien. Dans la classe, la lecture est un acte social. Les participants ont l'habitude de lire à haute voix, au milieu d'un échange oral continu. L'enseignant établit des ponts entre les enfants et les textes. Maîtres et élèves construisent des interprétations croisées grâce à des conventions scolaires et des savoirs de tous les jours qui rendent le texte plus ou moins accessible. En nous rapprochant de la pratique réelle des classes avec l'observation ethnographique, nous avons besoin de concepts qui permettent d'appréhender la diversité des façons de lire. L'histoire de la lecture offre quelques outils, en ouvrant un vaste panorama spatial et temporel sur cette pratique culturelle.

Parmi les chercheurs les plus éminents de cette spécialité, Roger Chartier a influencé de façon significative le milieu académique et éducatif latino-américain. Grâce à ses travaux, il a proposé des réflexions sur la difficile voie de la recherche d'indices sur les pratiques culturelles du passé. Chartier résume ainsi ce défi : "les actes de lecture qui donnent aux textes des significations plurielles et mobiles se situent à la rencontre des différentes manières de lire et des protocoles de lecture déposés dans l'objet lu..." (1981[1993], 80). Ce point de rencontre est fondamental pour la compréhension de la lecture en classe.

D'autres théories sur la culture de l'écrit complètent cette idée. De Certeau (1980) souligne la relation particulière avec la culture écrite qui vient de la forme d'apprentissage scolaire. Bakhtine (1984) fait remarquer la richesse dialogique inhérente à tout texte et nous prépare à observer l'hétéroglossie dans la classe, où s'entrecroisent différentes voix et allusions à des sources de savoir. Quelques chercheurs en éducation ont commencé à aborder l'usage de matériels imprimés dans cette perspective. Parmi ceux-là on retiendra les études d'Anne-Marie Chartier & Hébrard (1989), Heath (1981), Cook-Gumperz & Keller-Cohen (1993), Vincent (1999), Viñao Frago (1999). Une constante apparaît dans ces études, la complexité qui se tisse entre les contenus des livres et les pratiques construites autour du texte dans la vie scolaire.

Chartier reconnaît "la double historicité de l'enseignement scolaire et de ses supports" (1999, 104-107). Il ne suffit pas de faire l'histoire des manuels scolaires comme textes, il faut avancer sur le difficile terrain de la reconstitution des pratiques de lecture qui ont leur propre histoire. Comprendre l'utilisation des textes en classe selon cette perspective, requiert d'avoir pour point de départ la matérialité des livres et ensuite de chercher des indices sur les manières de lire à différentes époques et en différents lieux. Elles reflètent à leur tour des croyances enracinées et dépassent le domaine de l'écriture en débouchant sur différents

genres du discours oral. Les pratiques de lecture conduisent à une relation particulière avec les matériels écrits et ouvrent des espaces pour l'appropriation de la culture écrite. Pourtant, il est difficile de reconstruire la trame d'une pratique culturelle à partir de la documentation habituelle d'un historien. En abordant dans cet essai l'histoire des "libros de texto gratuitos" au Mexique, manuels scolaires officiels réélaborés pendant la réforme des années 1970, je reprends un registre ethnographique de ces années-là qui permet de montrer avec plus de détails la pertinence du dilemme exposé par Chartier pour l'étude de la lecture.

La lecture en tant que pratique culturelle

Chartier (1981[1993], 1999) conçoit la lecture comme une pratique culturelle réalisée dans un espace intersubjectif, constitué historiquement, dans lequel les lecteurs partagent des dispositifs, des comportements, des attitudes et des signifiés culturels autour de l'acte de lire. Si nous nous intéressons à l'utilisation des livres scolaires dans cette perspective, d'autres interrogations surgissent qui diffèrent de son traitement traditionnel centré sur les contenus pédagogiques et idéologiques des textes.

Héritée du concept de la praxis, l'idée de pratique culturelle rappelle l'activité productive de l'être humain, dans le sens matériel et aussi dans la sphère symbolique. Le concept de pratique culturelle sert de passerelle entre les ressources culturelles et la mise en œuvre observable des actes de lire dans une situation donnée. Les textes et les pratiques du quotidien, dont nous recueillons des fragments dans la recherche ethnographique, sont compréhensibles seulement lorsque nous pouvons observer des modèles récurrents et imaginer la signification qu'ils pourraient avoir pour les sujets impliqués dans leur production. En guise d'exemple, considérons la pratique de raconter des contes aux enfants, en marquant de la voix les changements de personnage, les moments clés, les émotions qui s'enchaînent dans la trame. Pour ce faire, il existe des techniques issues parfois de situations familiales ou théâtrales ou encore scolaires. Les pratiques culturelles ne sont pas des actions isolées que nous enregistrons ; elles présupposent une certaine continuité culturelle dans les façons de lire, de se relier à l'écrit, de donner du sens aux textes. C'est pourquoi il faut intégrer une perspective historique à l'analyse ethnographique (Rockwell 1999). L'intérêt pour l'historien, comme pour l'ethnologue, est de rechercher la force et le sens que certaines pratiques ont pris dans certains lieux et à certaines époques.

Dans les écoles, les activités de lecture ont été multiples et variées. Les pratiques ne peuvent pas se déduire des indications des programmes ou des manuels scolaires. Il est nécessaire d'étudier la distance qui existe entre ces matériels comme instruments normatifs et ce qui se passe dans les classes. "D'une part, à

travers les textes imprimés se fixent et se transmettent les normes pédagogiques et, d'autre part, les manuels scolaires et les productions écrites des étudiants où les élèves adossent à cette norme pédagogique leur propre production. Cela nous permet d'entrer dans une perspective plus complexe, celle de la relation ou la distance entre la pratique pédagogique et tous les textes qui tentent de construire, limiter ou définir de telles normes" (Chartier 1999, 101).

Ce point entre en résonance avec la recherche historique et ethnographique sur la culture scolaire (Julia 1995, Grosvenor, Lawn & Rousmaniere 1999) qui pose comme tâche connexe de comprendre la relation entre une norme officielle et sa traduction dans une classe. À l'école primaire, la production ne donne pas toujours lieu à des textes écrits par les élèves. La lecture des manuels est impliquée dans de nombreuses productions orales, tant par le maître que par les élèves. Bien sûr, il est pratiquement impossible d'avoir accès aux productions orales du passé. Il est difficile de se documenter sur l'hétérogénéité des usages des manuels à partir des inventaires et des commandes. Même s'il existe des descriptions et des propositions pédagogiques qui évoquent la lecture dans une séquence de classe, elles sont souvent des versions idéalisées. Les registres ethnographiques nous offrent une possibilité de décrire les manières de lire dans le quotidien scolaire. Le registre de la production orale en classe permet de mesurer la distance entre norme et pratique. Dans cette recherche, la description ethnographique complète la documentation d'archive pour rendre compte des appropriations possibles de la langue écrite.

En recherchant ce point de rencontre entre des protocoles de lecture et des manières de lire dans la classe, il est important de rappeler certains axes présents dans la façon de poser le problème de la lecture de la part de plusieurs chercheurs (Darton 1989, Chartier 1990[1991], 1981[1993], 1994, Boyarin 1992, Fabre 1993b, Viñao Frago 1999, Anne-Marie Chartier 1999). Ils incluent l'analyse de la matérialité des écrits, les manières de lire, les croyances à propos de la lecture et de la production orale qui accompagnent l'acte de lire.

La matérialité du texte

Il faut toujours partir des caractéristiques du support. Cela requiert l'examen de la présentation physique et matérielle des livres : la disposition du texte dans une page, l'impression et la reliure, le format et le volume du livre, sa disponibilité et les marques de son utilisation effective.

Dans tout matériel imprimé on retrouve un profil de lecteur idéal et un protocole de lecture (Chartier 1981[1993], 8). Parfois, le texte donne des indications explicites à ce lecteur idéal, même si normalement on ne trouve que des signes indirects. Par exemple, le format conditionne la possibilité d'avoir le livre en main et de regarder le texte. La succession des pages, les chapitres et les sous-

titres, de même que les tableaux et les illustrations règlent, marquent et rythment la lecture. Les choix d'édition et de typographie expriment des niveaux d'habileté et des conditions d'utilisation imaginés par les auteurs et les éditeurs. Dans le cas des manuels scolaires, quelques traits diffèrent de ceux qui apparaissent dans d'autres matériels imprimés. Par exemple, beaucoup incluent des rubriques dans lesquelles le lecteur doit répondre à des questions, sur place ou ailleurs. Cela fait partie d'un protocole qui les distingue d'autres livres.

La matérialité comprend aussi la disponibilité. On peut se demander où se trouvaient ces matériels, qui contrôlait leur lecture, dans quels espaces ils étaient lus normalement. Dans le cas des textes scolaires, on suppose souvent l'existence d'exemplaires identiques pour tous les élèves d'un groupe, comme condition pour pouvoir réaliser une lecture simultanée (Chartier A.-M. 2005). L'existence réelle dans chaque classe peut limiter ou modifier les possibilités d'une lecture en accord avec le protocole attendu. Quelques inventaires scolaires mexicains anciens décrivent un assortiment hétéroclite de livres de lecture et on trouve souvent jointe la plainte des maîtresses qui ne pouvaient pas conduire les activités de lecture avec le groupe à cause de leur disparité. Même aujourd'hui, il est fréquent de trouver des écoles dans lesquelles les collections ne sont pas complètes et où, par conséquent, les élèves doivent partager un livre pour faire une lecture en classe. À certaines époques et dans certains endroits, tous les livres scolaires sont la propriété de l'école et ne s'utilisent qu'en classe. Aujourd'hui au Mexique, les élèves de primaire possèdent leurs livres, peuvent les sortir de la classe et les avoir chez eux où ils deviennent des objets d'usages différents.

Prendre au sérieux la matérialité comme point de départ nécessite d'examiner les caractéristiques propres du livre comme support du texte écrit. Au cours des années, la présentation des matériels scolaires a beaucoup évolué. Les auteurs concrétisent leurs théories pédagogiques non seulement dans le contenu du texte mais aussi dans les formes discursives, comme l'usage de différentes personnes et temps verbaux, et en incluant des indications pour l'exploitation du document. Les illustrateurs et les imprimeurs ajoutent d'autres éléments –la proportion et la relation entre texte et illustration, l'usage de symboles et d'éléments graphiques, le type et la taille de la typographie et la disposition des exercices qui orientent la lecture. Tout cela est limité par les conditions et les ressources disponibles pour la production. L'ensemble de ces éléments implique et induit un certain protocole de lecture, mais ce scénario ne concorde pas toujours avec ce qui se passe dans la classe.

Les manières de lire

Même si la matérialité influence la façon de lire, elle ne la détermine pas à elle seule. Pour aller au-delà de ce que peut nous dire un livre comme objet, il est

nécessaire de chercher des preuves sur les manières de lire qui caractérisent chaque époque et chaque société. Pour l'histoire de la lecture, Chartier (1981[1993], 79-104) retient toutes les pistes sur les types et modes de lecture, en incluant des données sur la position du corps, l'usage de la voix, les temps et les rythmes de lecture. Pour cela, il a démontré la possibilité de retrouver des indices indirects dans des documents d'archive, dans des récits autobiographiques et des œuvres littéraires et graphiques qui représentent l'acte de lire. Les conditions dans lesquelles se trouvent les matériels que l'historien ou l'ethnographe examinent et surtout les annotations manuscrites, révèlent quelque chose de la façon dont le texte a été reçu. Les marques d'usure peuvent révéler s'il a été beaucoup utilisé, les dédicaces ou signatures indiquent le nombre de propriétaires. Parfois on trouve des livres dans lesquels le lecteur a souligné des passages difficiles ou significatifs, a fait des annotations en marge ou a répondu aux questions. Tout cela signale des façons de lire et d'interpréter le texte.

Différents éléments conditionnent et orientent les manières de lire. L'espace, la lumière, le mobilier, les outils ont une influence. Pour reconstituer et comparer des pratiques de lecture, il est aussi pertinent de considérer les personnes qui sont présentes : celles qui sont autorisées à lire, celles qui sont prêtes à écouter ou à répondre aux sollicitations ou bien à déchiffrer ou commenter le texte. La situation scolaire définit certains paramètres : s'agit-il d'un adulte qui a l'habitude de diriger l'activité et d'étudiants en cours de formation à la lecture. Cela délimite –sans pour autant les déterminer– les actes de lecture appropriés ou possibles dans ce contexte.

Un autre axe de recherche consiste à distinguer l'individuel du collectif dans l'acte de lire. Il y a des façons privées et silencieuses, d'autres plutôt publiques et orales. J'en veux pour exemple les veillées traditionnelles en Europe et ailleurs. Bien qu'il y ait débat à ce sujet (Chartier 1981[1993], 84-87), de telles séances pouvaient familiariser à la lecture à haute voix et encourager une certaine participation à l'écoute en réunion. De fait, la tradition avait quelque chose de commun avec la pratique scolaire consistant à demander à un élève de lire face à un groupe ; encore que dans le contexte scolaire l'attention est davantage focalisée sur la correction et la reproduction littérale du texte que sur le sens.

Néanmoins, les façons de lire peuvent être aussi très différentes d'une classe à l'autre. Parmi les nombreuses pratiques dans différentes écoles, hormis la lecture à haute voix en groupe, on dénombre la mémorisation du texte pour le réciter, la copie d'extraits d'une leçon, la recherche dans le texte de réponses à un questionnaire et la consultation de différents matériels imprimés. Les modes de reprise du texte par le maître sont aussi très variés, depuis la pratique de narration d'un conte avec l'intonation requise et l'utilisation de questions de compréhension sur le texte lui-même, jusqu'aux tentatives pour relier la leçon aux expériences quotidiennes des élèves. Il est intéressant d'explorer la dissociation entre le protocole idéal de lecture et les multiples variantes de lecture adoptées

dans la classe. Chaque manière de lire peut conduire à une utilisation différente du matériel imprimé. À leur tour ces manières reflètent les croyances et usages enracinés de chaque endroit.

Croyances sur la lecture

À chaque époque ou lieu, certaines croyances et opinions ont orienté les lecteurs vers la valeur potentielle de l'écrit et modelé l'acte de lire. J'en veux pour exemple "la croyance en la magie du livre" qu'a étudiée Fabre (1993a) dans le monde rural français du XVIII^e siècle. Dans le cadre scolaire, les croyances ont changé au cours des temps en reflétant des conceptions pédagogiques et épistémologiques diffusées dans le domaine éducatif, comme l'ont montré Anne-Marie Chartier & Hébrard (1989) dans le cas de la France. Keller-Cohen (1993) et Heath (1981), entre autres, ont étudié l'influence des autres idées sur la lecture scolaire à des moments clés de l'histoire nord-américaine. Viñao-Frago (1999) et Castillo-Gómez (1997) suivent les veines de la tradition hispanique. En Amérique latine on trouve aussi plusieurs études : Castañeda, Galván & Martínez (2004), Vidal-Gonçalves (1997), Sawaya (2000). Les croyances à propos de l'apprentissage de la lecture et de l'évaluation de la compétence des lecteurs reflètent des histoires culturelles qui se recouvrent et forment des traditions différentes, comme l'a démontré Anderson-Levitt (2002) dans une étude comparative sur les enseignants de première année élémentaire aux États-Unis et en France.

Dans l'État de Tlaxcala, au centre du Mexique, où ont été menées mes recherches, des professeurs de générations différentes ont exprimé des idées à propos de l'usage des manuels qui s'enracinent dans l'histoire de la région. Une opinion largement répandue dit que le "bon maître" ne devrait pas se fonder sur les manuels. Carrillo, pédagogue mexicain du XIX^e siècle, a soutenu une position similaire : "Je veux que vous appreniez à vous servir de la nature, pas des livres... que vous imprimiez à vos leçons ce tour particulier qui transparait dans les paroles de chacun... Pour que l'enfant, qui connaît bien son maître, le comprenne..." (cité par Jimenez-Alarcon 1987, 122).

Cet argument se retrouve presque mot pour mot dans les débats pédagogiques postérieurs à la révolution mexicaine, quand il s'agissait d'"enseignement pour la vie". Le premier directeur d'éducation de Tlaxcala (1923) répétait à ses enseignants la consigne de ne pas lire directement mais de transmettre et d'expliquer oralement la connaissance à ses élèves. Se faisant l'écho de cette tradition, un inspecteur me disait (en 1986) que les parents réclamaient que les maîtres répètent aux élèves ce qu'apportait le manuel car "ainsi tout le monde peut être maître". Ces indices témoignent d'une tradition qui valorise la compétence de raconter et d'expliquer oralement la connaissance sans se référer au texte écrit.

Cette croyance ne manque pas de fondement. Elle est étroitement liée à la matérialité et à la disponibilité des manuels et conduit à la valorisation de certaines pratiques à l'école. Dans le passé, si les élèves de primaire achetaient normalement des abécédaires et des livres de lecture élémentaires, peu possédaient des textes ayant un contenu historique ou scientifique. Aussi, la présentation d'un thème par le maître était-elle indispensable. Cette pratique est encore très fréquente dans les niveaux supérieurs du système éducatif. Le professeur d'université a l'habitude d'exposer, de résumer, d'intégrer et de systématiser l'information écrite à laquelle les élèves n'ont pas accès, parce qu'elle a été publiée dans d'autres pays ou dans des langues étrangères. Ainsi, croyances et conditions objectives ont contribué à forger la pratique de donner une leçon et expliquent l'exigence pour les professeurs de bien connaître ce qu'ils vont enseigner. Parmi les enseignants du premier cycle, la traditionnelle méfiance vis-à-vis de l'utilisation directe du texte, permet d'expliquer la place secondaire qu'occupent les manuels dans beaucoup de classes.

À partir des années 1970, voire avant, une autre croyance s'est fait jour parmi les auteurs des manuels scolaires officiels au Mexique : l'espoir de créer un texte qui pourrait "parvenir directement aux enfants", indépendamment de l'enseignant. Les discussions dans l'équipe de rédaction des manuels scolaires dont j'ai fait partie témoignent bien de cette idée de produire un texte qui "parlerait aux enfants". Dès ces années, de nouvelles techniques de production de livres incluant des formes discursives et des illustrations propres à la littérature enfantine ont été introduites. Quelques manuels utilisés dans les écoles au cours des trente dernières années en témoignent. Le protocole implicite de ces livres présuppose une lecture individuelle menée par un élève capable de répondre à des questions et de réaliser les activités sans que le maître intervienne beaucoup. Dans ce cas, comme nous le verrons plus loin, quand on lisait le texte en classe survenaient des choses inattendues puisque les auteurs en général ne prenaient pas en compte la médiation du maître.

Le texte imprimé et l'oralité

La relation entre le texte écrit et l'oralité est un autre axe de l'analyse historique de la lecture comme pratique culturelle. Chartier (1994, chap.3) explore cette dimension en relation avec les "mises en scène" des œuvres dramatiques de Molière, et avec les effets qu'elles ont eus sur le texte lui-même. La présentation d'une œuvre à un public noble ou populaire modifiait le scénario et influençait l'édition de la version finale. Cette évidence annule la distinction nette entre l'écrit et l'oral (Chartier A.-M. 1999, 124). Pendant des siècles, l'acte de lire impliquait souvent l'usage de la voix et c'est seulement avec le temps que s'est répandue la pratique de lire en silence. À l'école cela a pris du temps ; en fait, la

classe demeure aujourd'hui un lieu de pratiques qui relie le texte à l'expression orale, avec la lecture à haute voix, la récitation, le commentaire. Les maîtres continuent à orienter la lecture du texte à l'oral, de plus ils invitent les élèves à participer oralement. C'est pourquoi, il est essentiel d'aborder la contrepartie orale du texte écrit pour comprendre la rencontre entre norme et pratique scolaires.

Une première piste consiste à traiter les marques de la langue orale dans le texte lui-même. Le langage des livres scolaires se compose généralement d'énoncés éloignés des formes de la langue quotidienne ; cependant, certains textes se rapprochent des formes dialoguées et familières. Sawaya (2000, 76) rappelle que de Certeau mettait en évidence les relations orales structurantes qui s'incorporent aux matériels écrits et facilitent l'appropriation, comme la répétition et la rime. En écrivant normalement, on évite les références à la situation d'énonciation, tels les pronoms de première et deuxième personne qui abondent dans le discours oral, puisque l'écrit est généralement interprété dans un contexte différent de celui de sa production. Pourtant, quelques textes scolaires s'adressent au lecteur en utilisant la deuxième personne, comme s'ils étaient en train de "parler" au moment et dans le lieu de la lecture. Ils rompent ainsi avec les conventions du texte académique.

Si nous reprenons la perspective de Chartier sur les œuvres théâtrales et l'oralité, nous pouvons explorer les leçons du livre comme autant de scénarios pour faire cours. De fait, à certaines époques, les éducateurs écrivaient des scénarios de cours, en forme de dialogues qui représentaient une interaction verbale idéale entre maîtres et élèves. Les catéchismes sont un exemple extrême ayant des racines dans la Réforme protestante et une vaste diffusion postérieure dans les pays catholiques. Leur usage pédagogique avec des contenus différents, dans les écoles de nombreux pays, peut avoir contribué à former certaines pratiques de lecture et d'interaction qui subsistent encore.

Les manuels actuels ne présentent pas cette forme de dialogue ; cependant, dans quelques cas, les auteurs rédigent leurs leçons en imaginant la séquence didactique idéale. Quand les maîtres s'attachent au texte, leur enseignement peut être considéré comme "une mise en scène" de la leçon, une approche dramatique pour présenter les contenus du livre. Néanmoins, nous devons rappeler que toute mise en pratique du scénario implicite d'une leçon laisse une marge importante à l'élaboration et la transformation. Les maîtres peuvent sélectionner et amplifier les discours qu'ils s'approprient avec une marge supérieure à celle que normalement peuvent avoir les acteurs de théâtre. Les autres acteurs de la classe, les élèves, ont aussi la possibilité –selon l'organisation de la participation en classe– d'inventer leurs propres lignes, au lieu de répéter le texte original.

Prendre en compte la matérialité du texte, les manières de le lire, les croyances et les pratiques orales qui l'accompagnent, permet d'aller du protocole à la pratique réelle de la lecture. La relation entre ces quatre axes peut être appréciée dans l'exemple suivant, l'observation d'un cours dans une école rurale du Mexique.

Un exemple : “En découvrant l'éléphant”

Au Mexique, à partir de 1960, tous les élèves du primaire du pays ont reçu un jeu de cinq ou six livres gratuits, édités par le Secrétariat de l'Éducation Publique. Au cours de la réforme de l'éducation des années 1970, on a invité d'éminents professeurs et éducateurs à élaborer de nouveaux manuels pour le primaire. L'équipe des sciences naturelles a conçu des leçons qui diffèrent du contenu informatif habituel. Les “protocoles de lecture” de ces textes suggéraient d'intercaler des questions, des récits de contes, d'observations d'illustrations et de réalisation d'expériences d'une lecture à l'autre. L'exemple montre une des façons dont ce type de leçons écrites a été introduit dans la dynamique de la classe.

Après cette réforme, des chercheurs ont fait de nombreuses études sur des classes qui ont utilisé ces nouveaux manuels. J'ai observé la classe dont je traite dans une petite école rurale de Tlaxcala, vers la fin septembre 1979, peu après le début de l'année scolaire. L'enseignante, une femme très compétente, était encore en train de négocier avec le groupe les principes du travail quotidien. Elle avait une classe à deux niveaux, quatrième et cinquième années (CM1 et CM2 en France), ce qui est fréquent dans les écoles rurales. Tout d'abord, la maîtresse a donné une tâche des plus courantes aux élèves de cinquième élémentaire : copier un texte d'un de leurs livres de lecture. Cela lui a laissé du temps pour travailler avec le groupe de quatrième année sur le manuel de sciences naturelles.

La première leçon, intitulée “Comment étudier les choses ?”, est une introduction à la recherche scientifique, fondée sur une légende hindoue connue mettant en scène un groupe d'aveugles qui tentent de découvrir ce qu'est un éléphant. La maîtresse commence par expliquer brièvement le mot “rechercher”. Elle prend pour exemple la recherche sur “un chien” : “ils devraient dire comment il naît, comment il grandit, ce qu'il mange et ainsi de suite”. Ensuite, elle commence à lire le texte à haute voix, s'arrêtant à certains moments pour poser des questions aux enfants. Chaque élève a son livre et certains l'observent très attentivement.

La leçon du manuel commence sans autre préambule que la phrase classique : “Il était une fois”. Elle présente un conte où quatre enfants partent en excursion avec leur maître. Dans la nuit, ils entendent un horrible bruit et vont tous à la recherche de ce qui a pu le produire. Chaque enfant touche une partie différente d'un animal et quand ils reviennent au campement, ils décrivent ce qu'ils ont senti. L'un d'entre eux a senti quelque chose comme “un arbre très grand” ; une autre a entendu le battement d'aile d'un grand oiseau. Une autre dit avoir touché quelque chose ressemblant à une grosse vipère et un quatrième, lui, a cru qu'il s'agissait d'une petite vipère. Tous ont entendu des bruits étranges ressemblant à des cris et des rugissements. Le maître leur a expliqué que “comme il faisait si noir, on ne pouvait pas se rendre compte de tout”. Le lendemain, ils ont su qu'il

s'agissait d'un éléphant. Les enfants ont discuté de leur expérience avec le maître en soulignant qu'il est nécessaire de "rassembler les observations" pour tirer une conclusion.

Le protocole implicite de la leçon présuppose une lecture individuelle, conditionnée par la disposition du texte et des illustrations dans les pages. Le conte est illustré à la façon des contes pour enfants qui commençaient à circuler à cette époque. La disposition du texte introduit de nouvelles formes, différentes de ce qui existait avant : par exemple, le texte est partiellement imprimé au-dessus des illustrations. Quand on le lit pour la première fois, le récit se prête au suspens. Une illustration montre les enfants dans l'obscurité, chacun tâtant une partie de l'étrange animal, elle représente toute l'émotion de cette aventure nocturne. C'est seulement en tournant la page que l'éléphant apparaît. Il fait jour et les enfants rient de leur bétise.

Le récit est écrit sous forme de dialogue entre les enfants et leur maître. On y trouve certaines marques d'oralité, qui indiquent un style particulier de lecture du texte à haute voix. Il est probable cependant que les enfants étaient peu familiarisés à la lecture de passages dialogués. La maîtresse a opté pour traiter la leçon non pas comme un texte à lire en silence ou à copier mais comme un scénario à proposer à la classe. Elle a essayé de transformer le texte écrit en un récit, en recourant à un genre oral répandu parmi les maîtres. Dans ce cas, la lecture devient une véritable mise en scène de leçon.

La maîtresse de ce groupe a montré ses talents de narratrice, en lisant le début du conte, en donnant à son intonation l'émotion et le suspens qui caractérisaient le récit. Elle ne s'est pas restreinte au texte mais l'a amplifié, y a ajouté des commentaires en le lisant pour essayer d'attirer l'attention de son auditoire : "Nous nous mettons à la place des enfants, ils étaient tranquilles... et tout à coup ils ont entendu un bruit. [...] Maintenant, ils commencent à imaginer et à raconter ce qu'ils ont vu". La maîtresse a fait les gestes et les mimiques associés à la situation qu'elle relatait. Elle a repris les éléments des illustrations pour expliquer les détails : "Ils racontent ce qu'ils ont compris, tant bien que mal". Elle soulignait certains détails : "c'est-à-dire qu'ils sont en train d'imaginer ce qui produisait le bruit". Après les avoir mis en situation, elle leur a demandé : "Que pouvez-vous imaginer que c'était ? Un tronc si grand que l'on avait beau étirer les bras on n'en faisait pas le tour ?". À cette question, un enfant avait répondu, sans aucune émotion, "la patte d'un éléphant".

À ce moment-là, le protocole idéal de la leçon a été bouleversé par la présence du livre dans les mains de chaque enfant. Le fait que chacun puisse feuilleter son livre, regarder les illustrations des pages que la maîtresse n'avait pas encore abordées et ainsi anticiper sur le dénouement, rendait difficile pour elle le maintien de l'intensité requise pour raconter oralement un conte. Comme coparticipants, les élèves sont sortis du scénario prévu et ont inventé leurs propres rôles.

“Bien”, dit la maîtresse et elle continue à essayer de faire en sorte que les élèves imaginent ce qui s’est passé, en ajoutant des exemples de sa propre pratique : les enfants ont imaginé ce qu’ils étaient en train d’entendre et de sentir. “Remarquez bien que nous sommes en train de tâter quelque chose. C’est comme la dernière fois... quand on nous a envoyé des pétards, c’était vous, n’est-ce pas ?” Elle continue son récit sur la façon dont ils ont touché l’animal. “Qu’est-ce qu’ils ont trouvé, Claudia ?” Plusieurs élèves répondent, “l’oreille de l’éléphant”. La maîtresse repose la question, en reprenant l’hypothèse : “C’était peut-être son oreille, voyons, qu’est-ce qu’elle a senti ? Comment était-ce ?” “Plissé”, répond une élève. La maîtresse continue en tâchant de recréer l’expérience des enfants et demande, en attendant une réponse qui ne viendra pas, “Pourquoi dis-tu que c’est un éléphant ?” Ensuite elle leur demande leur opinion sur le conte, sans plus de succès. Elle fait lire à haute voix les passages qui manquent à différents élèves. À la fin elle ajoute : “Maintenant si nous tirons tous une conclusion ?”. Comme ils interviennent peu, elle indique : “Bon, faites un résumé dans votre cahier”.

Pendant le cours, quelques enfants ont été plus attentifs que d’autres. Plusieurs ont parlé entre eux, certains à propos des détails du récit. Par exemple, certains enfants se sont demandé en riant si l’on devait dire pied ou patte à propos de l’éléphant. À la fin, les enfants se sont réunis en petits groupes pour faire le résumé et ont relu entre eux des parties du texte.

Les conditions de travail de la maîtresse contraignent l’activité : pendant qu’elle la réalise, les élèves de cinquième année occupés à copier le texte dans leur cahier ont rapidement terminé ce travail et commencé à se lever. Certains vont de l’autre côté de la salle et écoutent en silence le récit. D’autres demandent à la maîtresse de regarder leur copie. À un moment, une élève d’une autre classe vient chercher un mètre. La maîtresse reprend ceux qui bavardent puis attire l’attention sur le livre d’un élève : “Regarde ce que tu as fait de ton livre, si tu l’avais recouvert !”. En fait, cet élève avait laissé son livre neuf à la maison et avait pris un vieux livre dans une des armoires de la classe. Finalement, la cloche sonne et l’activité s’arrête là. Même si cela semble étrange, c’est là le rythme normal d’interaction dans de nombreuses classes du primaire dans le monde, la situation réelle dans laquelle s’inscrit la lecture d’un conte à l’école.

Ce bref épisode montre la complexité de la rencontre entre le protocole idéal du texte et les pratiques de lecture dans la classe. Ici, l’aspect matériel du support a été décisif, particulièrement la relation entre texte et image. La maîtresse a mis en pratique une manière de lire qui correspond à l’usage pédagogique d’un conte. Pour cela elle a ajouté au texte des intonations, des gestes, des commentaires appropriés à un récit ; elle l’a dramatisé. La stratégie aurait été pertinente si les enfants n’avaient pas eu le texte en main avec la possibilité de feuilleter le manuel à volonté. La manière de lire de la maîtresse est allée à l’encontre du protocole implicite supposant une lecture individuelle et silencieuse. Cette leçon montre les problèmes liés à la croyance des auteurs qui ont

coutume de s'adresser aux élèves en faisant abstraction de la situation de classe et de la médiation des professeurs.

Pendant toute la classe, le texte a été immergé dans l'interaction orale. La maîtresse a fait basculer le conte dans l'oralité et a entremêlé la narration à d'autres genres oraux propres à la classe, comme les questions de compréhension et les avertissements. Ces mélanges n'ont pas cours normalement lorsqu'un adulte raconte un conte à un public d'enfants dans d'autres occasions. Dans ce cas, la leçon du texte a servi de point de départ, mais la classe ne s'est pas déroulée conformément au scénario prévu. La maîtresse a modifié, ajouté des idées et des indications, pour pouvoir maintenir "la cadence" (Erickson 1996) que requiert l'interaction avec un groupe d'enfants. Les enfants sont allés au-delà et ont modifié le rôle qui leur était dévolu. Finalement, en perdant le suspens du récit puisque les élèves connaissaient la fin, il a été difficile pour la maîtresse de susciter une participation soutenue. De ce fait, elle a eu recours à une autre façon de lire. Elle a demandé aux enfants de faire un résumé écrit. Cet incident montre bien le jeu entre les dimensions individuelles et sociales de la lecture comme le jeu entre ce qui est attendu selon le protocole et ce qui est construit en classe.

Construire un rapport à la culture écrite

L'exemple précédent n'est qu'un moment dans la longue expérience scolaire des élèves ; une expérience circonscrite par l'accumulation des activités autour des matériels imprimés qu'ils ont à disposition. Quels types de relation vont construire les enfants avec le monde de l'écrit à partir de ces expériences ? L'histoire de la lecture suggère quelques voies d'analyses possibles. Une première idée sur les relations avec l'écrit est la transition d'une lecture intensive, c'est-à-dire, la lecture réitérée d'un ou plusieurs livres fondamentaux, vers une lecture extensive, caractérisée par la recherche d'une information inconnue dans une large gamme de matériels imprimés (Viñao Frago, 1999, chap.10). Dans un commentaire sur cette distinction, Chartier (1981[1993], 93) a suggéré que "les manières de lire ne se réduisent pas aux deux grands modèles proposés". Les croisements possibles entre les protocoles et les pratiques de lecture pourraient générer différentes relations avec le monde de l'écriture.

Les changements dans la relation avec l'écriture ont profondément marqué l'histoire des cultures scolaires. Dans plusieurs endroits, on est passé d'une alphabétisation fondée sur le catéchisme religieux et les lectures morales et civiques, à "l'ouverture de la lecture aux valeurs qui la lient à une définition de l'individu, de la nation ou d'une culture, qui conduit à inventer des manuels nouveaux et à enrichir leurs contenus" (Chartier 1999, 107). Ce changement est lié à l'apparition des manuels scolaires comme véhicules de diffusion des contenus de cours. C'est pourquoi l'étude des manières de lire est significative.

Au Mexique, la distribution de manuels gratuits a sans doute suscité de nouvelles pratiques dans la classe. Chaque réforme des livres officiels a ajouté de nouvelles conventions textuelles et graphiques auxquelles devaient se familiariser maîtres et élèves. L'introduction des cahiers d'exercices imprimés avec des instructions pour réaliser des activités assorties de questions de compréhension a produit de nouvelles façons de travailler. Les nouveaux formats, les illustrations et le genre de textes de chaque édition ont redéfini les protocoles de lecture. La présence des livres dans la classe a modifié les dynamiques d'enseignement. On a renforcé la possibilité d'une lecture simultanée d'un même livre pour tout le groupe, à voix haute ou silencieusement. Néanmoins, le travail avec les livres sera toujours dépendant de pratiques de lecture forgées dans le passé ou créées en situation selon les recours disponibles. Les pratiques de lecture qui ont émergé ont été variables répondant à différentes traditions professorales et conditions scolaires. De multiples réalités culturelles locales ont tamisé l'usage des textes uniques dans tout le pays.

La présence de ces textes a aussi généré de nouvelles relations avec le mot écrit. Par le passé, les élèves avaient des livres de caractère moral, civique ou littéraire, les nouveaux livres ont donné accès à des contenus plus larges. Le recours aux livres a supplanté les dictées que les élèves devaient copier dans leurs cahiers ; il leur a permis d'observer et de lire des représentations textuelles et graphiques de connaissances traditionnellement transmises par la craie et la voix du maître. Pouvoir étudier un texte a suscité un rapprochement avec le mot écrit qui n'existe pas lorsque les élèves dépendent de la version du maître. Les élèves pouvaient mettre en contraste la parole du maître et celle du texte et explorer des contenus non abordés en classe. Les textes pouvaient même acquérir une plus grande "autorité" que la voix du maître, compte tenu de la tendance à récompenser la reproduction littérale dans les évaluations écrites.

Pourtant, dans les écoles primaires mexicaines les manuels scolaires ne sont jamais parvenus à détrôner le maître. Aucun texte imprimé ne détermine la relation à l'écrit, puisque la lecture se déroule dans des milieux préexistants, où les pratiques et les croyances habituelles lui confèrent une valeur particulière. Ainsi, la médiation de l'enseignant par rapport à la connaissance codifiée dans les livres oriente aussi la relation au texte écrit. Les enseignants sélectionnent constamment, ils amplifient, reposent le problème, relèguent ou contredisent le contenu d'un livre. Les genres discursifs privilégiés par les maîtres encadrent les pratiques de lecture, par exemple, en demandant une récitation ou bien en suscitant un questionnement sur le texte (Rockwell 1991, 1995, 2000). Dans ce jeu entre protocole et pratiques, les enfants se forgent des stratégies de lecture qu'ils devront mettre à l'épreuve, avec plus ou moins de bonheur, dans d'autres occasions hors de l'école, pourtant à l'école comme ailleurs, ils ne s'approprient la culture de l'écrit qu'en fonction des pratiques objectives qui s'y déroulent.

L'appropriation, axe des pratiques culturelles

L'appropriation est un concept central dans l'œuvre de Chartier : "j'ai utilisé le terme dans le sens de la pluralité des usages, de la multiplicité des interprétations, de la diversité de la compréhension des textes..." (Chartier 1999, 162). Ainsi, "l'appropriation du lecteur a ses limites mais, en même temps, c'est une production inventive, une forme de construction conflictuelle de sens..." (Chartier 1999, 249). Cependant, il n'y a pas que la diversité des usages et des sens qui l'intéressent mais bien la façon dont l'appropriation sociale entre en jeu dans des processus qui "hiérarchisent, consacrent ou discréditent" les biens culturels (Chartier 1990[1991], 19). C'est pourquoi il faut situer la diversité des usages et des sens dans un monde social où s'entrecroisent des relations du pouvoir.

La pensée de de Certeau à propos de "l'économie scripturaire" accrédite la perspective de Chartier. Dans les diverses inventions quotidiennes face au discours dominant, de Certeau (1968) a trouvé des preuves d'une transformation populaire du sens et de l'expérience. Il a enrichi la notion d'appropriation en rendant explicite la différence entre stratégie et tactique dans des contextes de domination (de Certeau 1980). Comme le signale Vidal-Gonçalves dans son étude des pratiques de lecture dans les écoles au Brésil : "La tactique ferait état de mille façons de faire avec les matériels mis en circulation dans les écoles : livres, cahiers, fichiers, etc., en étudiant la manière dont élèves et professeurs s'approprient ces objets, quels usages ils leur attribuent, comment ils subvertissent les dispositifs qui leur ont été prescrits et, en même temps, comment ils ont été modelés et modèlent à leur tour la lecture qu'on leur a enseignée. L'étude de ces tactiques permet de connaître l'espace scolaire de l'intérieur" (Vidal-Gonçalves 1997, 100, traduit par l'auteur).

Le concept de tactique permet de comprendre la diversité des appropriations des biens culturels communs dans des situations sociales distinctes. L'accent mis sur l'appropriation nous met en garde face à une lecture unidimensionnelle des livres scolaires. Une multiplicité des façons de lire les textes bouleverse l'apparente uniformité des contenus et des formes. L'appropriation des manuels génère des usages très différents, de la part des enseignants, des enfants et même des parents. Au Mexique, les manuels scolaires arrivent dans des milieux hybrides et des écoles, où l'hétérogénéité des savoirs qui soutient toute lecture leur donne des significations particulières difficiles à prévoir et à étudier.

Les enfants emploient leurs propres tactiques pour parvenir à trouver du sens aux textes et s'en resservir dans d'autres situations. Parfois, ils répondent effectivement aux questions soulevées par le texte ; à d'autres moments, les problèmes qu'il pose ne sont pas reçus ou compris. Les enfants ont des tactiques visant à faciliter la reproduction textuelle qui leur est demandée dans certains exercices ; d'autres sont destinées à introduire des éléments du texte à leur monde

de signifiés. Ces différentes façons de lire et d'interpréter les textes témoignent de la marge de liberté que possède le lecteur face au protocole idéal qu'imaginent auteurs et éditeurs.

Cette marge est réduite, cependant, par des pratiques qui éloignent les enfants de la lecture. Les manières de lire en classe ne favorisent pas toujours l'adhésion de l'enfant lecteur au monde de l'écrit. Souvent, elles accentuent la distance entre l'écrit et son expérience vécue. Certaines pratiques peuvent même les inciter à ne pas lire, à ne pas chercher le sens de ce qu'ils lisent. La pression vers l'individualisation de l'acte de lire sape les indispensables appuis sociaux de tout processus d'apprentissage réel et la compétition individuelle augmente le risque d'exclusion. En particulier dans des communautés où prédomine une langue indigène mais où les livres sont en espagnol, la lecture scolaire bien souvent ne va guère au-delà d'un habile déchiffrement de lignes, de mots sans lien entre eux. Le texte peut rester obscur, le sens construit très pauvre. Voilà pourquoi connaître les pratiques scolaires permet aussi de préciser le seuil entre les processus d'inclusion et d'exclusion qui existent dans l'enseignement formel.

Les outils que ces chercheurs avisés offrent pour étudier la lecture aident la recherche du sens pris par les rapports scolaires à la culture écrite en différents contextes socioculturels. Ce qui est fondamental, c'est de concevoir les activités de la classe comme des "pratiques culturelles" intégrant non seulement les manières de lire construites dans l'enseignement scolaire mais aussi celles venant d'autres traditions. La culture scolaire est traversée de processus sociaux et politiques créés hors de l'école (Julia 1995). Il est aussi essentiel de reconnaître qu'à tout moment la possibilité existe de l'invention quotidienne de nouveaux usages et de nouveaux sens des textes reçus.

Références bibliographiques

- ANDERSON-LEVITT K. 2002 *Teaching cultures: knowledge for teaching first grade in France and the United States*, Cresskill New Jersey, Hampton Press
- BAKHTINE M. 1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard
- BOYARIN J. (ed.) 1992 *The ethnography of reading*, Berkeley, University of California Press
- CASTAÑEDA C., GALVÁN L. E. & MARTÍNEZ L. (coords) 2004 *Lecturas y lectores en la Historia de México*, Mexico, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social
- CASTILLO-GÓMEZ A. 1997 *Escrituras y escribientes : prácticas de la cultura escrita en una ciudad del renacimiento*, Madrid, Fundación de Enseñanza Superior a Distancia y Gobierno de Canarias
- CERTEAU M. de 1968 *La prise de la parole. Pour une nouvelle culture*, Paris, Desclée de Brouwer (Trad. 1995 *La toma de la palabra y otros estudios políticos*, Mexico, Universidad Iberoamericana)

- CERTEAU M. de 1980 *L'invention du quotidien, 1 Les arts de faire*, Paris, Gallimard (Trad. 1996 *La invención de lo cotidiano*, Mexico, Universidad Iberoamericana)
- CHARTIER A.-M. 1999 "La lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle", *Éducation et Sociétés-4-2*, 115-127
- CHARTIER A.-M. 2005 L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute, in Jacquet-Francillon F. & Kambouchner D. (dirs) *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF
- CHARTIER A.-M. & HÉBRARD J. 1989 *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, Centre G. Pompidou, réédition augmentée (1880-2000), 2000, Paris, BPI-Fayard
- CHARTIER R. 1990 Les origines culturelles de la Révolution Française. Paris, Le Seuil (Trad. 1991 *The cultural origins of the French Revolution*, Durham, Duke University Press)
- CHARTIER R. 1981 Du livre au lire, in Chartier R. (dir.) *Pratiques de la lecture*, Marseille, Payot et Rivages (2^e éd. 1993)
- CHARTIER R. 1994 *Forms and meanings*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- CHARTIER R. 1999 Entrevistas, in *Cultura escrita, literatura e historia : conversaciones con Roger Chartier*, Mexico, Fondo de Cultura Económica
- COOK-GUMPERZ J. & KELLER-COHEN D. 1993 "Alternative literacies in school and beyond: multiple literacies of speaking and writing", *Anthropology and Education Quarterly-24-4*, 283-287
- DARNTON R. 1989 What is the history of books?, in Davidson C.N. (ed.) *Reading in America : literature and social history*, Baltimore, Johns Hopkins University Press
- ERICKSON F. 1996 Going for the zone, in Hicks D. (ed.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press
- FABRE D. 1993a Le livre et sa magie, in Chartier R. (dir.) *Pratiques de la lecture*, Marseille, Payot et Rivages.
- FABRE D. (ed.) 1993b *Écritures ordinaires*, Paris, éditions POL Bibliothèque Georges Pompidou
- GROSVENOR I, LAWN M. & ROUSMANIERE K. (eds) 1999 *Silences and images: the social history of the classroom*, New York, Peter Lang
- HEATH S.B. 1981 Toward an ethnohistory of writing in American education, in Whiteman M. F. (ed.) *Variation in writing: functional and linguistic cultural differences*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum
- KELLER-COHEN D. 1993 The web of literacy : speaking, reading and writing in 17th and 18th century America, in Keller-Cohen D. (ed.) *Literacy : interdisciplinary conversations*. Cresskill, New Jersey, Hampton
- JIMÉNEZ-ALARCÓN C. 1987 *La Escuela Nacional de Maestros : sus orígenes*, Mexico, Secretaría de Educación Pública
- JULIA D. 1995 La culture scolaire comme objet historique, in Nóvoa A., Depaepe M., Jonanningmeier E. V. (eds) 1995 *The colonial experience in education: historical issues and perspectives*, Gante, Paedagogica Historica, CSHP
- ROCKWELL E. 1991 "Palabra escrita, interpretación oral : el libro de texto en el aula", *Infancia y Aprendizaje-55*, 29-43
- ROCKWELL E. 1995 En torno al texto, in Rockwell E. (coord.) *La escuela cotidiana*, Mexico, Fondo de Cultura Económica

- ROCKWELL E. 1999 Recovering history in the study of schooling: from the 'longue durée' to everyday co-construction, *Human Development*-42-3, 113-128
- ROCKWELL E. 2000 Teaching genres: a bakhtinian approach, *Anthropology and Education Quarterly*-31-3, 260-282
- SAWAYA S.-M. 2000 "Alfabetização e fracasso escolar : problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista", *Educação e Pesquisa*-26-1, São Paulo, 67-81
- VIDAL-GONÇALVES D. 1997 Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930, in Faria Filho L. M. de (org.) 1997 *Modos de ler, formas de escrever : estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica
- VINCENT D. 1999 Reading made strange: context and method in becoming literate in eighteenth and nineteenth-century England, in Grosvenor I., Lawn M. & Rousmaniere K. (eds) *Silences and images: the social history of the classroom*, New York, Peter Lang
- VIÑAO FRAGO A. 1999 *Leer y escribir : historia de dos prácticas culturales*, Mexico, Educación, voces y vuelos, IAP