

CHEMINS DE LECTURE : DE LA LITTÉRATURE À LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Yves Reuter

Dans ce genre en voie de constitution qu'est l'itinéraire de lecture, il existe déjà des préliminaires obligés. Ils sont dus tout autant aux représentations liées à l'écriture (qui impose, en quelque sorte, de s'exhiber) qu'au positionnement dans un espace théorique donné. Je n'y dérogerai pas.

De quoi s'agit-il en fait ? Tout d'abord d'un *itinéraire*. Reconstruction effectuée à partir de l'"ici et maintenant" et censée être tendue vers un futur. Reconstruction arbitraire, tissée d'oublis et de silences, dans ses rapports complexes au public et au privé. Cet itinéraire est de surcroît *écrit* et *publié*. Cela renforce sans doute la part de l'esquive, de ce que l'on ne souhaite ou ne peut pas dire. Cela implique aussi, consciemment ou inconsciemment, des effets de stratégie pour confirmer la place symbolique qu'une revue a bien voulu vous accorder en sollicitant un tel témoignage. Soit, par exemple, avoir l'air plutôt cultivé, intelligent et cohérent. Soit, aussi, écrire de telle sorte que l'on produise l'impression que cela peut apprendre, d'une façon ou d'une autre, quelque chose aux lecteurs. Soit, encore, afficher un zeste d'épaisseur humaine... Et c'est d'un itinéraire de *lectures* dont il s'agit. J'ai alors envie de prendre au sérieux cette notion de lecture, me déplaçant - de façon homologue aux recherches de ces

Itinéraire de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 38, 1996

vingt dernières années - des objets lus aux pratiques et modalités de la lecture.

J'ajouterai encore que, dans mon cas, c'est de l'itinéraire de lecture d'un chercheur sur la lecture dont il est question. Lecture à la puissance deux, méta-méta-lecture en quelque sorte. Cela ne simplifie rien...

Reste à organiser cet itinéraire. Après divers essais et faute de mieux, j'ai retenu quelques grands thèmes. Cela peut donner l'illusion d'une certaine maîtrise. Ce n'est pas le cas. En réalité, j'ai été obligé de contourner une démarche tendancielle chronologique qui rendait sans doute mieux compte de nombre de phénomènes mais dont je n'arrivais pas à supporter l'effet d'exposition. L'absence - les traces éventuelles - de cette première organisation, de certains thèmes ou de nombres d'exemples personnels est donc loin d'être anodine. Un itinéraire ne s'interprète qu'en fonction des chemins qu'il n'a pas empruntés...

De la littérature à la didactique du français

Il me semble que mon itinéraire est en grande partie interprétable à partir de mon insertion progressive dans la construction d'une discipline en émergence : la didactique du français. Cela peut rendre compte de changements importants aussi bien sur le plan des objets lus que sur celui des pratiques de lecture.

Au départ (avec tous les problèmes que soulève cette expression), par ma formation et par mes convictions, je suis un littéraire (Lettres Modernes) et un militant politique, effectuant ses études à Nanterre dans les années soixante-dix, en pleine vague structuraliste et marxiste. Je lis des ouvrages politiques, un grand nombre de romans (avec un goût affiché pour les auteurs "transgressifs" du passé et du présent : Sade, Céline, Bataille, Klossowski, le Nouveau Roman...), la *Nouvelle Critique*, *Tel Quel*, la linguistique... La contestation de l'ordre établi me permet d'unifier le tout.

Un déplacement s'effectue autour de 1976 avec le début de ma carrière d'enseignant (après des études aux IPES) et la rencontre avec ce qui m'apparaît comme la première véritable revue de didactique du français : *Pratiques*. Mais c'est encore une époque militante (et l'enseignement du français est le lieu de débats idéologiques particulière-

ment intenses) et j'intègre à mes lectures précédentes, selon les mêmes modalités, des écrits de sociologie de l'éducation (Bourdieu-Passeron ; Baudelot-Estabet...) et des écrits sur la pédagogie (pédagogie institutionnelle, GFEN ...). En tout cas, dès cette époque et jusqu'à aujourd'hui, la question de la place du français dans l'échec scolaire est au cœur de mes préoccupations. Mais je vis alors le temps des certitudes simplificatrices : l'ordre bourgeois et l'École ont partie liée ; progrès scientifiques, transformations sociale et scolaire vont de pair (même avec une "relative autonomie") ; il s'agit de changer le monde, l'école et la vie.

Il me faudra du temps pour rompre avec ce premier stade. Divers facteurs y concourront : la confrontation avec le champ de la recherche, la conscience progressive de l'émergence de la didactique, le déclin du marxisme... et l'enregistrement de la complexité du réel. La rupture sera nette mais la construction d'une autre configuration sera lente. Elle orientera progressivement mes lectures vers sept autres domaines que j'essaie, avec plus ou moins de réussite, de parcourir.

J'ai bien sûr vécu le développement de la didactique du français avec une "explosion" des ouvrages (depuis les pionniers : F. Marchand (1), Genouvrier et Peytard (2)...) et surtout des revues (*Bref, Le Français aujourd'hui, Pratiques, Repères...*). Cela demeure aujourd'hui mon axe central. J'essaie de ne rien "rater".

J'ai aussi eu la chance de voir, dans les sciences humaines, se développer des recherches sur "mes" objets (lecture/écriture) en sociologie (Hoggart (3), Bourdieu...), ethnologie, anthropologie (Goody (4)), histoire (R. Chartier (5)), psychanalyse... J'essaie, là encore, de lire le maximum.

J'ai découvert, mais avec plus d'éclectisme, les écrits sur l'éducation et la pédagogie (via l'autonomie, le projet, la pédagogie différenciée) en lien avec mes pratiques d'enseignant et de formateur. De ce point de vue - et au risque de choquer certains - j'ai toujours pensé que Meirieu accomplissait un travail rare de synthèse, d'articulation, de réorganisation, de "praxéologisation" qui me semble appartenir de plein droit au *champ* de la recherche.

J'ai aussi lu, de plus en plus systématiquement, les travaux dans d'autres didactiques que le français avec des éclairages, déterminants pour moi, d'Astolfi, Develay, Chevillard (la transposition didactique) et Martinand (les pratiques sociales de référence).

En psychologie - outre les recherches sur la lecture et l'écriture en psychologie cognitive - trois auteurs surtout sont devenus fondamentaux pour moi : Vygotsky (pour l'articulation entre individuel et social), Bruner (pour l'articulation entre récit et "psychologie ordinaire") et M. Brossard (6) (pour sa réflexion d'une extrême finesse sur les situations d'enseignement-apprentissage).

Depuis quelques années, je travaille aussi sur ce qui, dans de multiples disciplines, concerne les représentations (Abric, Bachelard, Giordan - De Vecchi, Jodelet, Moscovici...). Cela me permet - malgré les nombreux problèmes posés par ce concept - de mieux penser les relations entre individu et société, entre conceptions et productions et également de construire des échos entre problématiques apparemment plus récentes et problématiques apparemment plus anciennes (idéologie...). Le champ théorique souffre parfois d'amnésie...

Enfin je lis, autant que faire se peut, les écrits réflexifs concernant épistémologie, sciences, recherches, démarches, méthodes... Pour mieux comprendre et programmer ce que je fais, pour débattre avec les tenants de courants avec qui j'entretiens des désaccords, pour mieux construire la spécificité de la didactique du français. Mais je suis très largement autodidacte en ce domaine. Je ressens d'ailleurs ma faiblesse sur certains aspects méthodologiques comme un lourd handicap dans l'aide que je peux apporter à mes étudiants. C'est malheureusement, me semble-t-il, le lot des didacticiens du français de ma génération, qui ont été formés soit du côté des "disciplines-mères" (littérature, linguistique...), soit du côté des autres (psychologie, sciences de l'éducation...), d'être moins compétents, soit sur l'organisation des textes, soit sur les démarches d'enquêtes.

En tout cas, devenir formateur d'enseignants (étant ainsi contraint de lire ce qui était disponible dans de multiples domaines et d'en rendre compte aussi fidèlement que possible avant de prendre position) et devenir chercheur (avec la volonté de *comprendre*, avec la confrontation intellectuelle, avec la nécessité de fonder et d'étayer ses thèses) a contribué à modifier aussi bien les objets lus que les modes de lecture (j'y reviendrai) et les attitudes initiales. Au temps des certitudes a succédé le temps du doute.

Mais, dans ce trajet, je crois n'avoir jamais oublié ni le souci constant de penser l'échec scolaire, ni la nécessité de la critique : celle des évidences, celle de l'ordre établi. J'ai acquis l'horreur du dogmatisme. Je me suis forgé deux principes qui me paraissent essentiels

dans ma discipline : la nécessaire *construction* du complexe et l'attention aux dimensions praxéologiques. J'ai aussi intégré le regret de savoir que l'on ne peut tout lire et que, conséquemment, qu'on le veuille ou non, toute une part de ce que l'on pense et écrit est tissée d'impensé.

De la littérature aux pratiques de lecture et d'écriture

Un second grand mouvement accompagne, avec de nombreux décalages, le premier. Il s'agit de celui qui m'a conduit à travailler sur la lecture, l'écriture et leur didactique. Cela désigne au moins quatre déplacements fondamentaux : des textes aux pratiques ; des textes littéraires à la diversité des écrits sociaux ; des lectures et écritures littéraires à la multiplicité des pratiques de lecture et d'écriture ; de théories interprétatives essentiellement spéculatives à des théories de la compréhension et de l'interprétation fondées sur des recueils de données, des analyses de pratiques, des expérimentations...

Ces déplacements m'ont pris près de vingt ans et n'ont pas été aisés. J'y vois trois grandes raisons au moins. D'une part ma formation en Lettres (Agrégation, Thèse d'État) ; d'autre part le contexte de pensée dominant jusqu'à ces dernières années qui a mené trop souvent - y compris dans le champ théorique - à confondre textes et lectures, textes et livres, et à faire du littéraire l'étalon de la lecture et de l'écriture. Enfin, l'essor récent de véritables recherches (historiques, sociologiques, ethnologiques, psychologiques, didactiques) en matière de lecture (depuis moins de trente ans) et d'écriture (depuis moins de vingt ans).

Plusieurs facteurs m'ont en revanche aidé dans ces déplacements. En premier lieu, mes pratiques personnelles qui étaient loin d'être toutes légitimes (je ne suis pas un "héritier") et qui m'ont souvent mis en difficulté face à la culture institutionnelle dominante. En second lieu, mon travail de thèse en littérature - que j'avais souhaité, ce qui y était absolument atypique en 1985, relié à mes activités d'enseignant en collège - et qui m'a conduit à interroger la catégorie de littérature, son émergence et ses modes de fonctionnement, ses relations aux lectures, écritures et écrits sociaux, ses effets sur les élèves. De ce point de vue, les textes de Louis Althusser sur les appareils idéologiques

d'État (7), ceux pionniers d'Escarpit sur la sociologie de la littérature (8), et ceux de P. Bourdieu sur le champ littéraire et sa constitution, sur les pratiques sociales et culturelles, sur la légitimité et la distinction (9), ont été et demeurent pour moi fondamentaux (ce qui ne m'empêche nullement de penser qu'on gagne plus à articuler les concepts de *champ* et d'*institution* qu'à les opposer). J'y ajouterai encore mon enseignement à l'École Normale au moment où les débats sur la lecture en France étaient relancés par les ouvrages d'E. Charmeux et de J. Foucambert (au-delà de toutes les critiques nécessaires, il faut leur reconnaître cela) et où la psychologie cognitive en ce domaine se développait. J'y ajouterai enfin ma participation au collectif de la revue *Pratiques*, lieu d'apports incessants de membres travaillant - au sein de la didactique du français - sur divers objets et dans des perspectives différentes, lieu de confrontation permanente qui m'a fait comprendre *pratiquement* l'intérêt des conflits cognitifs.

Il me semble cependant que j'ai conservé, de mes commencements en théorie littéraire jusqu'à aujourd'hui, plusieurs acquis. D'abord le sentiment du caractère indispensable d'outils précis pour étudier les textes. Je dois cela à mes apprentissages universitaires lors de la percée de la linguistique, de la sémiologie et de la narratologie (Barthes, Brémond, Genette, Greimas, Hamon, Ricardou, Todorov...). Cela a chez moi une conséquence importante : la méfiance devant les mécanismes souvent très simplificateurs proposés par les analyses de contenu. J'ai aussi conservé la conviction qu'une analyse purement formelle de l'objet (le texte) était insuffisante pour la construction du sens en l'absence de mise en relation avec les conditions et les opérations de production et de réception (d'où mon intérêt à l'époque pour Pierre Macherey (10), d'où mes intérêts constants pour histoire, sociologie, ethnologie, psychanalyse et pragmatique...). Je pense aussi, plus que jamais, que la construction du sens varie selon les cadres de pensée des sujets, leurs questions, leurs références. Cela a maintenu intact - au-delà des réserves mentionnées - mon intérêt pour les théories interprétatives en tant que telles... voire mon fétichisme inaltéré à l'égard du *Petit Chaperon rouge* qui cristallise nombre d'interprétations issues de cadres disciplinaires divers. J'ai enfin conservé une interrogation constante sur les relations entre texte (qui contraint plus ou moins) et lectures (qui possèdent une relative autonomie). Cette question me paraît nodale en matière de théorie de la lecture et didactique de l'écrit. C'est pourquoi - au-delà de nombre de désaccords - je reste

attentif aux ouvrages d'Umberto Eco qui, depuis plus de trente ans, a placé cette interrogation au cœur de ses recherches.

Pratiques, sujets, objets

Après avoir tenté de désigner quelques grands mouvements qui organisent mon itinéraire, je vais maintenant essayer de préciser certaines de leurs composantes autour des pratiques, des sujets et des objets.

Je commencerai par une remarque, non négligeable, dans le contexte théorique actuel. Je ne lis que très modérément les travaux de psychologie cognitive sur la lecture et l'écriture et les juge d'un intérêt restreint *dans mon domaine* pour plusieurs raisons parmi lesquelles celles-ci : derrière un discours scientiste (néo-positiviste) exacerbé, ils sont très spéculatifs (sans toujours le dire) ; ils négligent le poids de nombreux paramètres, comme si les fonctionnements humains étaient purement techniques ; ils négligent le fait que l'essentiel des difficultés des élèves n'est pas d'un ordre purement cognitif ; les conditions mêmes de leurs expérimentations appauvrissent considérablement les productions des élèves.

Je suis, en revanche, beaucoup plus attentif aux recherches envisageant le sujet dans ses dimensions psycho-affectives et socio-culturelles. Cela est sans doute en relation avec mon histoire, par exemple la violence ressentie lorsque certains livres mis au programme de l'Agrégation m'ont fait ressentir mes "manques" lexicaux et culturels ou encore lorsque j'ai lu nombre d'écrits de survivants des camps de concentration (R. Antelme, P. Levi...) qui ont réveillé en moi une souffrance - familiale - murée dans le silence. J'attache conséquemment de l'importance aux recherches portant sur les représentations, les investissements, les valeurs liés à la lecture ou à l'écriture (voir D. Bourgain (11), M. Dabène (12), D. Fabre (13) et N. Robine (14), à celles travaillant sur les motivations, les usages, les bénéfices ou la construction de l'identité dans ces pratiques (voir Bourdieu sur le "marché" des pratiques, les bénéfices, la légitimité ; voir Lahire sur le rapport aux valeurs et aux rôles (15) ; voir M. Chaudron et F. de Singly (16) sur l'identité...). Je suis toujours attentif aux relations entre ces activités et l'échec scolaire qui demeure marqué d'un point de vue socio-culturel. Je suis avec le même intérêt les recherches sur les variations de lecture

et d'écriture selon l'âge, le sexe et le pays (Leenhardt et Burgos (17). Je suis enfin admiratif, dans ce cadre, devant ceux qui sont capables d'effectuer des synthèses concernant plusieurs paradigmes. Jacques Fijalkow (*Mauvais lecteurs, pourquoi ?*, PUF, 1986) en est, pour moi, un exemple particulièrement probant.

Je demeure cependant insatisfait par le manque de précision dans la définition des pratiques : les moments, les positions, les activités particulières... mises en œuvre dans la lecture et dans l'écriture qui me paraissent organiser des configurations porteuses de sens. J'en donnerai quelques exemples qui me sont propres : mes lectures sont cloisonnées par catégories (travail/loisir ; théorie, romans, romans policiers, travaux d'étudiants...) et je suis incapable de lire deux écrits du même domaine en même temps ; j'ai un rapport fétichiste au livre (je collectionne ouvrages théoriques et romans policiers ; je ne prête pas mes livres...). J'attends, de ce point de vue, beaucoup de l'ethnologie, de l'histoire et de la psychanalyse, dans la précision des pratiques et dans la construction de critères permettant de distinguer des configurations de pratiques.

Si je considère maintenant mon parcours du côté des objets lus, il me faut tout d'abord noter que, d'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours été un papyvore : romans, presse, textes réflexifs, écrits en tous genres... Le meilleur moyen de me rendre malade est de me priver d'écrits.

En matière de presse, j'ai essayé de diversifier au maximum, achetant régulièrement quotidiens, hebdomadaires ou mensuels de tout genre par curiosité et pour mieux comprendre, *contrastivement*, fonctionnements textuels et pratiques de lecture.

En matière de roman, il me faut sans doute noter trois accentuations : les romans contemporains (F. Bon, M. Duras, G. Perec, M. Redonnet...), les romans policiers (surtout noirs et à suspense), les paralittératures du passé et du présent. On pourrait sans doute parler ici d'une position lettrée affichant ses différences ; elle témoigne peut-être aussi d'une insécurité devant la culture classique. En tout cas, ces accentuations m'ont permis de mieux appréhender nombre de phénomènes concernant l'organisation textuelle : le fonctionnement des normes (par exacerbation, distance, transgression...), les modes de guidage du lecteur, le poids de la généralité (comment la catégorie de *genre* détermine modes d'organisation textuelle et modes de lecture et d'écriture)... Je remarque ici que je ne sais pas parler du plaisir lié à ces

lectures et que j'ai tendance à transformer toutes mes lectures en travail...

J'ai aussi, sur la base de ces pratiques intensives, beaucoup travaillé les théorisations des paralittératures. Cela m'a permis d'interroger la notion de *littérarité* qui ne me semblait pas spécifique de certains textes (voir le remarquable ouvrage de M. Marghescou : *Le concept de littérarité*, La Haye, Mouton, 1974), de comprendre l'intérêt des relations entre analyses interne et externe (voir les travaux de J. Dubois (18). J'ai aussi, par mes recherches en ce domaine, rencontré deux ouvrages extrêmement importants pour moi, celui de L. Giard et M. de Certeau (*L'ordinaire de la communication*, Paris, Dalloz, 1983) qui pose très clairement la distinction entre logiques de production et logiques de réception et celui de C. Grignon et J.-C. Passeron (19) qui montre, exemplairement à mon sens, comment tenir compte méthodologiquement du fonctionnement social des objets et des pratiques pour les analyser.

Je conclurai ce point en ajoutant, très succinctement et très classiquement, que nombre de modifications dans mes objets de lecture sont sans doute à penser en relation avec mes rencontres privées (amis, femmes...), avec mon trajet théorique et avec mes changements de statut : devenu professeur, j'ai lu beaucoup de manuels et de copies ; devenu professeur à l'Université, je lis beaucoup de maîtrises, DEA, thèses... C'est intéressant, mais j'ai parfois le sentiment que cela m'empêche de lire bien d'autres textes.

Lire... et écrire

Je crois qu'il manquerait une dimension essentielle de cet itinéraire de lecture si je ne parlais, même succinctement, d'écriture.

Professeur de français, formateur d'enseignants, chercheur en didactique de l'écrit, responsable d'une équipe de recherche sur les relations lecture-écriture (20), scripteur assidu de multiples écrits (théoriques ou non), l'écriture n'a cessé de m'intéresser et de m'interroger.

Je me contenterai ici de quelques trop brèves remarques. Écrire des articles ou des ouvrages théoriques a modifié mon rapport à la lecture : cela accélère et guide très fermement des lectures dont j'ai besoin pour écrire (du coup, cela nécessite très souvent des relectures

ultérieures) ; cela m'a imposé de mieux penser le rapport entre mes lectures pour les textualiser ou cela a pu objectiver des rapports peu conscients ou encore manifester des ruptures ; cela m'a permis de mieux percevoir le travail cristallisé dans les textes (présent seulement en partie dans les écrits) et les stratégies de prise en compte des lecteurs. Fondamentalement, écrire m'a aussi aidé à lire en comprenant mieux, "de l'intérieur", les processus de construction de sens, la difficulté de certains choix, les relations entre techniques utilisées et effets de sens visés. Je suis ici redevable à tous ceux qui ont promu les ateliers d'écriture (d'Élisabeth Bing à Jean Ricardou), au grand anthropologue de l'écrit qu'est Jack Goody, au travail considérable d'historiens tels Roger Chartier... et aussi à mes pratiques d'écriture et d'animateur d'ateliers d'écriture qui m'ont appris à m'excentrer radicalement pour aider les participants à s'améliorer par *rapport à leur projet* et non, simplement, par rapport à mes normes et à mes valeurs...

De quelques obstacles

Il serait sans doute malhonnête de m'acheminer vers l'issue de cet itinéraire comme si l'agissait d'un long fleuve tranquille, comme si la maîtrise de la lecture s'était effectuée, pour moi au moins, sans problème majeur.

J'ai rencontré et je rencontre encore quelques obstacles importants : lire, dans certains domaines, de façon autodidacte, ce qui me fait passer à côté de points importants, de débats cruciaux mais parfois implicites ; lire trop rapidement et avec une perspective trop restreinte (pour écrire, pour préparer un cours...) ; lire de façon "éclatée" en fonction de mes charges de travail entre ouvrages théoriques "pour moi", écrits des étudiants, écrits administratifs, écrits courants ce qui entraîne pertes de sens et incohérences ; lire "par ricochet", longtemps après, des textes cités par d'autres et que j'utilise, de fait, avant de les avoir réellement lus...

Mais l'écueil le plus grave à mes yeux consiste à lire au travers de ses positions en ne retenant dans les écrits des autres que ce qui peut conforter ses thèses ou en cherchant incessamment ce qui pourrait démonter des thèses opposées aux siennes. Je ne cesse en fait de lutter contre. M'y ont aidé le fait de lire pour faire cours (et d'être obligé de rendre compte des thèses en présence), le fait de lire pour faire réécrire

dans des projets qui n'étaient pas les miens (ateliers d'écriture), le fait de discuter des lectures dans des collectifs (*Pratiques*, par exemple) où j'étais confronté à des pairs qui avaient parfois des positions différentes des miennes mais pour qui j'avais la plus grande estime, le fait progressif et jamais achevé d'acquérir une conscience de chercheur et d'inscrire le doute au cœur de mes pratiques. Mais, une fois encore, je crois que l'on ne cesse jamais définitivement de lutter contre cet écueil, prisonnier que l'on est de ses cadres cognitivo-évaluatifs qui, dans le même mouvement, aident et gênent la compréhension.

Par où commencer ?

Je reprendrai, pour conclure, cette question de Roland Barthes à propos d'un autre objet (l'analyse structurale des récits). Elle ouvrirait en fait une première version de cet article rédigée sous forme chronologique à laquelle j'ai renoncé car je n'arrivais pas à assumer l'exposition qu'elle manifestait.

Je mentionnais à propos de cette question quelques souvenirs familiaux à la manière du *Je me souviens* de Georges Perec. J'analysais brièvement les traces de la place de l'écrit dans cet univers, les relations entre lecture, famille, école, travail et rôles familiaux, les habitudes héritées, les bénéfices retirés,...

Je concluais cette première version sur ma fille, âgée de dix-huit mois, Alice. J'expliquais que je lisais (autrement, d'autres livres) avec elle et pour elle et que je me réjouissais qu'elle semble aimer lire.

Mais dans les deux cas - son enfance et la mienne - je concluais en affirmant que je ne saurais dire précisément quand, où et comment cela avait commencé.

Avec la question des pratiques n'a cessé de me préoccuper celle des conditions de (re)production, de possibilité (ou non) de ces pratiques. Après avoir pointé de grandes corrélations statistiques est venu le temps des modalisations de ces corrélations et surtout celui des tentatives d'explication. J'ai quelques idées sur ce sujet au sein de l'école. J'en ai trop peu, de réellement fondées, sur l'éducation familiale par exemple.

C'est un des nombreux domaines qu'il me faut maintenant explorer. Finalement, avancer sur un chemin, c'est toujours renoncer à d'autres voies. Et puis, parfois, les retrouver ultérieurement sous

d'autres formes. Construire un itinéraire de lecture c'est sans doute lire mieux et plus vite en fonction de ce que l'on a capitalisé dans un champ, mais c'est incessamment aussi se heurter aux frontières de ce domaine, découvrir ce que l'on n'a pas lu, ce dont on se doutait et ce dont on ne se doutait pas, jubiler en pensant à ce que l'on pourra encore lire, s'attrister en pensant à ce que l'on ne lira jamais...

Yves REUTER

Professeur de sciences de l'éducation

Université Charles de Gaulle

Lille III

Laboratoire de recherches THEODILE

Notes bibliographiques

- (1) MARCHAND, F. *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Paris : Larousse, 1971.
- (2) PEYARD, J. et GENOUVRIER, E. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse, 1970.
- (3) HOGGART, R. *La culture du pauvre*. Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- (4) GOODY, J. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- (5) Voir, entre autres, la prodigieuse *Histoire de l'Édition française*, parue en 5 tomes chez Promodis, à partir de 1983, sous la direction de H.-J. Martin et R. Chartier avec la collaboration de J.-P. Vivet.
- (6) Lire notamment de BROSSARD, M. : Qu'est-ce que comprendre une leçon ?, *Bulletin de Psychologie, La psycholinguistique textuelle*, 1984-1985, n° spécial XXXVIII-371, et *École et adaptation*, Collection Scientifique Stablon, 1994.
- (7) ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'État, *La Pensée*, juin 1970, n° 151, réédité dans ALTHUSSER, L. *Positions*. Paris : Éd. sociales, 1976, p. 67-125.
- (8) ESCARPIT, R. *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF, 1958, (Que sais-je ? ; 777).
- (9) Notamment : La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, n° 13, p. 3-59 et *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- (10) MACHEREY, P. *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris : Maspéro, 1974. Cet ouvrage gagne d'ailleurs à être relu sous l'angle des apports sur l'écriture.

- (11) BOURGAIN, D. *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse d'État, Besançon, 3 tomes, 1988.
- (12) DABÈNE, M. *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1987. (Prisme : textes/société ; 5).
- (13) FABRE, D., dir. *Écritures ordinaires*. Paris : BPI - POL, 1993.
- (14) ROBINE, N. *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation française, 1984.
- (15) LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : PUL, 1993, et *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille : PUL., 1993.
- (16) CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de. *Identité, lecture, écriture*. Paris : BPI, 1993.
- (17) BURGOS, M. et LEENHARDT, J. La lecture, raison et passion européennes. *Le Français aujourd'hui*, septembre 1991, n° 95, p. 53-60.
- (18) DUBOIS, J. *L'institution de la littérature*. Bruxelles : Nathan-Labor, 1978.
- (19) GRIGNON, C. et PASSERON, J.-C. *Sociologie de la Culture et sociologie des cultures populaires*. Paris : GIDES, 1982.
- (20) Équipe d'Accueil 1764, THEODILE - Réseau Didactique en Français.

