

On comprend, on approuve qu'ils ne veulent pas faire dire à leur enquête ce qu'elle ne peut pas dire, mais l'interprétation de celle-ci laisse le lecteur grandement sur sa faim.

Le parti pris de travailler sur des représentations à travers des discours conduit, certes, les auteurs à distinguer les représentations de la réalité des pratiques (non observées) mais ne les conduit pas à traiter les représentations qui s'expriment pour ce qu'elles sont fondamentalement : des images de soi, en tant qu'individu et que membre d'un groupe ayant positions et rôles dans l'enseignement au collège, des images qu'on présente à d'autres (à qui exactement, dans l'enquête, élèves et professeurs se présentent-ils ?), par lesquelles on se dessine en définissant le rapport qu'on a à un objet, ici l'objet littérature, qui, les auteurs le soulignent fortement, est porteur de valeurs, d'enjeux, de malentendus, voire de controverses.

On analyse peu les arguments, les justifications exprimés dans les entretiens. On dit peu de choses des problèmes de continuité école-collège mais aussi collège-lycée que les résultats de l'enquête posent d'évidence. On ne met pas en relation cette enquête avec d'autres réalisées dans d'autres pays de la francophonie et dont les résultats diffèrent. La perspective historique semble un peu courte, bornée qu'elle est à l'instauration du collège unique. Un rappel de la place et du traitement de la littérature dans la filière Écoles primaires supérieures puis Cours complémentaires et dans celle des premiers cycles des Lycées conduirait vraisemblablement à nuancer le jugement de continuité entre le passé et le présent. Enfin, on n'interroge pas la formation universitaire et professionnelle des professeurs comme source ou, au moins, comme légitimation des attitudes et des représentations des professeurs.

On reste donc par trop au niveau du constat. C'est dommage, en particulier du point de vue de l'intérêt que présente indéniablement cet ouvrage pour les formateurs d'enseignants et leurs étudiants.

Gilbert Ducancel

- POSLANIEC Christian (Dir.) et coll. : *Comportement de lecteur d'enfants de CM2. Profils, représentations, influence des animations, influence de la contrainte*. Paris, INRP, Didactiques des disciplines, 1994

Comme le titre l'indique, on s'intéresse ici à des enfants au CM2, en tant que lecteurs. Ce que les auteurs visent à appréhender c'est la lecture de fictions comme « appropriation de biens culturels » (F. de Singly), comme « interaction entre texte et récepteur. (Il s'agit alors de) s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste, (de) se comprendre » (P. Ricœur).

Les auteurs distinguent donc cette lecture du simple traitement de l'information qui définit souvent la compréhension. Il est cependant curieux qu'ils fassent grief à la brochure du Ministère de l'Éducation nationale. *La maîtrise de la langue à l'école* et à nombre d'ouvrages de pédagogie ou de didactique de faire de « comprendre [...] le maître mot » alors qu'ils avancent par ailleurs, après Ricœur, que la lecture qui les préoccupe consiste bien à comprendre, mais au-

delà de la simple saisie d'information, en mettant en jeu la réflexivité. Il nous semblerait plus juste de dire que toute lecture est réflexive mais que la réflexivité en œuvre dans la lecture de fictions est spécifique, et de l'analyser en œuvre chez les élèves.

Les auteurs n'ont pas tort de s'interroger sur la prédominance des propositions de « lecture fonctionnelle » dans nombre de discours sur la lecture. Mais leur argumentation gagnerait à distinguer les emplois de l'adjectif. Il est synonyme d'« utilitaire » par exemple dans le discours de l'A.F.L. Il réfère à la fois aux fonctions du langage et aux fonctions en psychologie dans celui des équipes INRP École. Pour elles, la lecture de fictions, la lecture littéraire sont fonctionnelles au premier chef (rappelons, par exemple, le titre d'un ouvrage publié à la suite du Plan de rénovation : *Poésie pour tous*, G. Jean et coll., INRP et Nathan, 1982).

Dans le même sens, il semble pour le moins rapide d'attribuer aux incitations à diversifier les textes donnés à lire à l'école la responsabilité d'une préten due désaffection des maîtres pour les textes littéraires. Une toute autre hypothèse a sous-tendu la recherche INRP « Variation » (1984-88) : le travail didactique à la fois de l'unité de la langue et de la variation de ses usages et de ses formes socio-langagières permet de développer chez les élèves la prise de conscience de la spécificité des codages, des organisations textuelles. Les résultats de cette recherche (J. Treignier et coll. dans H. Romian et coll. : *Didactique du français et recherche-action*, INRP, 1989) mériteraient au moins que les auteurs examinent l'hypothèse...

Ces réserves faites, il semble judicieux que les auteurs visent, à la fin de la scolarité élémentaire, à « distinguer, comme des réalités potentiellement différentes, savoir lire, comprendre, être familier des livres, et lire d'une façon autonome, par plaisir ». Ils ont collecté des données dans dix CM2 de cinq départements métropolitains, en 1990-91. Les 200 élèves y ont tenu une sorte de journal de bord de leurs lectures, les notant au fur et à mesure et précisant leur provenance, qui les leur avait recommandées, où ils les avaient lues... De leur côté, les maîtres consignaient quotidiennement dans un autre cahier les activités liées à la lecture pratiquées en classe. Un entretien avec les maîtres en début d'année visait à la fois à ce qu'ils catégorisent leurs élèves ( aime lire ; lit, sans plus ; n'aime pas lire ; ne sait pas lire) et à ce qu'ils expriment leurs représentations de la lecture, de son enseignement, leur connaissance de la littérature de jeunesse. Des tests de lecture ont été passés par les élèves en début et en fin d'année.

Des entretiens et des questionnaires en direction de certains élèves et de leurs parents sont intervenus en fin d'année. Enfin, dans huit des classes, les chercheurs ont mis en place avec les maîtres trois animations lecture échelonnées dans l'année.

La première caractéristique des lectures des élèves est une « grande diversité des titres », sans que certains se détachent nettement. Cela semble lié au fait que les ouvrages lus ont été « présentés en classe, dans le cadre d'animations ou en lecture suivie ». La moyenne est de 18 livres lus dans l'année. « La fiction l'emporte largement sur les documentaires, les BD et les divers » (68 % des livres lus). Il est à noter que les grands lecteurs de documentaires le sont également de fiction.

Les chercheurs ont construit trois « profils de lecteurs » :

- les « déjà lecteurs » lisent beaucoup et achèvent les livres qu'ils commencent,
- les « stagneurs » commencent peu de livres et, la plupart du temps, ne les finissent pas,
- les « démarreurs », « stagneurs » en début d'année, ils en viennent à commencer et finir un plus grand nombre de livres.

Avec la prudence que nécessitent les modes de recueil de données, les chercheurs avancent à titre d'estimation que la moitié des élèves seraient « stagneurs », un quart « démarreurs » et un quart « déjà lecteurs ». Ces derniers sont des lecteurs éclectiques, qui trouvent du plaisir, un intérêt culturel et scolaire à lire. Ils s'impliquent profondément dans leurs lectures, connaissent bien les livres disponibles, choisissent parmi eux. Ils sont capables de résumer un livre lu. Ils se rappellent leur démarrage en lecture qui correspond, en général, à la première lecture seul d'un livre en entier. Mais ils se rappellent également ce qui a précédé, en particulier leur goût pour les histoires que leur maître et/ou leurs parents leur lisaient.

Leurs lectures sont occasion de discussions, d'échanges. Enfin, ils fréquentent la bibliothèque municipale.

Les « stagneurs » se montrent peu concernés par la lecture des livres. C'est, au mieux, un loisir parmi d'autres qu'ils ne souffrent pas d'abandonner pendant plusieurs semaines. Ils déclarent manquer souvent de temps pour lire, ou en être empêchés à la maison, ou, tout simplement, ne pas aimer. Ils se procurent essentiellement les livres chez eux. Lire est associé à contrainte et aussi à difficulté, erreurs, et c'est souvent leur mère qui les contraint et souligne leurs faiblesses. C'est surtout avec elle et sur ce mode qu'il y a échanges à propos de lectures. Cependant, leurs représentations et leurs justifications de la lecture sont essentiellement « scolaires » : apprendre des choses, des mots, pour avoir des bonnes notes, réussir les dictées... Cette représentation des finalités scolaires de la lecture s'accompagne de celle des livres comme des manuels et non comme « réservoirs à histoires ». Enfin, ils se rappellent souvent bien leur démarrage en lecture, mais, pour eux, il s'agit du C.P. et du déchiffrage, ce qui fait que, pour beaucoup, ce souvenir est quelque peu douloureux.

Les « démarreurs » se situent, comme on pouvait s'y attendre, entre les deux profils extrêmes et si le démarrage est bien repérable, il est difficile souvent de l'expliquer. Ainsi, leur représentation de la lecture reste fortement ambivalente, mêlant utilité scolaire et plaisir personnel (par exemple : « C'est comme si on peignait une histoire », mais aussi « Ça apprend la grammaire, des trucs comme ça. »). En conséquence, l'attention nette qu'ils portent aux livres est, elle aussi, ambivalente. Ils situent leur démarrage en lecture à la fois au C.P. et au premier livre lu seul et avec plaisir. Par ailleurs, ils savent résumer un livre, s'impliquent dans leurs lectures, en parlent et commencent à fréquenter la bibliothèque municipale.

Suit une analyse des représentations de la lecture et de son enseignement chez les dix maîtres, dont nous dirons seulement qu'elle donne lieu à des formulations généralisantes plus que hardies (« La plupart des enseignants... » !) et qu'elle va par trop dans le sens des thèses initiales des auteurs... En tout cas, aucune relation entre les représentations des maîtres et les profils de lecteurs de leurs élèves ne se dégage. Par contre, une relation nette s'observe entre les pro-

filles des enfants, les comportements de lecteurs et les représentations de la lecture de leurs parents. Cela accrédite une fois de plus la thèse sociologique de la « reproduction », de l'« héritage ».

C'est pourquoi les chercheurs se sont posés la question du « rôle que peut jouer l'école pour contribuer à donner le goût de lire aux enfants, autrement dit un comportement de lecteur ». Ils ont choisi en réalité d'étudier le rôle des animations lecture, de tenter d'en « prouver l'efficacité ». Ils définissent les animations comme des médiations culturelles entre la littérature de jeunesse et les élèves, sans obligation de lire, par motivation ludique ou responsabilisante (la classe s'adresse à un public cible). Par nécessité méthodologique, ils ont préparé les trois mêmes animations avec les maîtres de huit des dix classes, et ce sont ceux-ci qui les ont conduites. Les chercheurs ont observé la mise en œuvre. Ils ont également relevé les autres animations que chaque maître a mises en place de sa propre initiative.

« Les classes qui arrivent en tête pour la quantité de lecture sont celles qui ont pratiqué le plus d'animations. En revanche, celles qui ont pratiqué le plus de lecture suivie ont peu lu, comme si les enfants se contentaient de lire les livres proposés en lecture suivie, ou presque. » Une des deux classes témoins se retrouve dans la moyenne de la quantité de lecture car l'enseignant a spontanément mis en place des animations. Inversement, une des classes expérimentales se retrouve en queue. Le maître n'a mené que les trois animations imposées et a repris en lecture suivie la plupart des titres présentés. Enfin, il faut souligner que les livres commencés après animation sont nettement plus souvent terminés que ceux qui sont commencés après une leçon de lecture et que, si l'animation a ses effets les plus nets chez les « déjà lecteurs », elle en a d'indéniables chez les « stagiaires » et les « démarreurs ».

On souscrit à une des explications des chercheurs : « les animations lecture informent les enfants sur les livres qui existent et dont, la plupart du temps, ils ne soupçonnent pas l'existence. » On partage leur regret que la littérature de jeunesse ne soit pas abordée à l'université et leur souhait qu'elle ait toute sa place dans les IUFM.

Par contre, on ne peut s'empêcher d'être sceptique quand ils affirment qu'en dehors des animations sans contrainte, sans obligation de lire, les livres perdent leur statut, se « scolarisent », sont source d'exercices qui ôtent ou, du moins, ne suscitent pas le plaisir de lire. Sceptique parce que les chercheurs n'apportent pas la preuve que c'est bien ainsi que cela se passe dans la généralité des classes.

Aussi parce qu'on peut penser que les animations lecture pratiquées par les enseignants sont elles-mêmes « scolarisées » (plusieurs des auteurs sont eux-mêmes écrivains ; ils pourraient donc bien juger de la chose...). Enfin, et surtout, parce qu'il est très vraisemblable que la construction d'un comportement de lecteur autonome au sens où l'entendent les auteurs ne relève pas de l'effet d'une seule activité à l'école, en l'occurrence les animations. D'ailleurs ils notent (sans l'expliquer) que chez les « démarreurs », les titres lus proviennent plus fréquemment de la lecture suivie que des animations. Une recherche ultérieure pourrait étudier les moyens didactiques d'une approche des livres dans les séances de lecture qui soit en continuité avec celle des animations et évaluer les effets d'une telle continuité.

Dans ce sens, et alors que les auteurs soulignent à juste titre que la lecture autonome est interprétation, ce qui manque grandement ici c'est une réflexion sur, une analyse de la réception comme interaction entre le contexte, le système de représentations et de significations du récepteur, ses attentes et son questionnement et, d'autre part, ce qu'Eco appelle « les droits du texte », de son auteur, du projet d'effet qui était le sien... L'explication par l'ouverture de l'offre de livres et par la création d'une motivation laisse un peu sur sa faim dans la mesure où, finalement, elle reste extérieure à l'enfant, à l'élève comme sujet de ses apprentissages.

Gilbert Ducancel

■ VERMEERSCH Gérard : *La petite fabrique d'écriture*. Paris, Magnard, 1994

Voici, par contre, un ouvrage qui vise à faire alterner, interagir, en poésie, réception comme interprétation sensible et production comme invention, création.

« On ne naît pas poète », mais « la poésie peut se vivre dans des situations d'apprentissage jubilatoires ». On est dans le domaine du plaisir et du jeu. Le parcours visé va de l'« oser dire » au « pouvoir dire ».

L'auteur se fonde sur l'efficace de la contrainte, fondatrice de l'écrire. C'est elle qui permet aux jeux de se déployer. Par ailleurs, lire les poètes pour écrire, ce n'est pas imiter un modèle, c'est « explorer les possibles » et, par là, rencontrer et faire l'« éloge des différences ». L'interaction écrire / lire se centre finalement sur l'entrée par l'écriture, sur celle des poètes et, à égalité de dignité, sur celle des élèves. Insistons sur le fait que si le maître fait des propositions, fixe des contraintes et des règles d'écriture, ce sont les élèves qui lisent, interprètent, écrivent, interprètent... et fabriquent leurs chefs d'œuvre.

Ce sont eux aussi qui parcourent plus ou moins vite tout ou partie des trois volets (« Premières approches » ; « Atelier d'écriture » ; « Ouverture ») de la démarche de chacun des actes d'écriture qui sont offerts dans l'ouvrage : ces actes mêmes sont très variés et l'ordre de leur approche n'est pas prescrit à l'intérieur de chacune des trois parties (« Écrire pour lire » ; « Lire pour écrire » ; « Écrire-lire entre les lignes »). On peut également faire telles et telles navettes entre ces parties. Tout cela fait de cet ouvrage un outil souple et ouvert.

Il est le fruit d'une « recherche-action », d'une « expérimentation », selon les termes de son auteur. Les ateliers qui sont proposés ont été essayés et mis au point d'abord dans un lycée professionnel industriel, puis dans des classes de quatrième technologique, à l'usine, à la prison, à l'IUFM, à la MAFPEN, au GFEN. L'auteur projette des ateliers au CE2. « Aussi *La petite fabrique d'écriture* revendique-t-elle la diversité de ses terrains d'expérimentation pour se prétendre ouverte, en amont comme en aval, aux adaptations et aux transpositions. »

Nous ne chicanerons pas Gérard Vermeersch sur l'emploi même de « recherche-action » et d'« expérimentation ». Plus fondamentalement, l'ouvrage, tel quel, argumente sur le mode du « vous pouvez le faire : je l'ai fait », sans nous dire, décrire les mises en œuvre, les difficultés, les ajustements... Comme