

Des questions

- Si, comme le dit, Y. Reuter (*Le français aujourd'hui*, n° 112) il est possible d'adopter une lecture face à des textes non littéraires et inversement d'adopter une lecture non-littéraire face à des textes littéraires, qu'est-ce qui justifie que soit appelée « lecture littéraire » une lecture attentive aux seuls indicateurs de la fiction, sauf à reconnaître, ce que se refuse l'auteur, que les fictions choisies pour exercer cette lecture « littéraire » sont précisément littéraires ?

- Comment une lecture « littéraire » peut-elle éviter la technicité et l'esthétisme quand technique et esthétisme sont constitutifs du littéraire ?

Serge Martin, à travers l'étude d'un album particulièrement « constellé de sens » : *Mina je t'aime* (L'École des Loisirs, 1991), montre comment, dès le cycle 3, le livre peut être approché comme un « lieu d'intertextualité [et d'intericonicité] vive », comment il ouvre, après lecture indicielle fine, et sans parcours obligé, l'espace de toute une bibliothèque et de tout un musée (de tout un concert) :

- du côté des histoires, les multiples versions originales du *Petit Chaperon Rouge* et leurs parodies contemporaines ; autour de la couleur rouge, l'Espagne et Carmen ; autour du thème de la louve, l'Allemagne et ses légendes (profitons de la récente parution de la légende des Nibelungen à l'École des Loisirs pour l'adjoindre à la liste proposée : Mina a aussi quelque chose de Brünnhilde), l'Europe centrale et ses Draculas ;

- du côté de la peinture, les impressionnistes et les fauves d'une part, la symbolique du rouge d'autre part ;

- du côté de la musique, Bizet, Von Weber (et ajoutons, Wagner).

Il s'agit là de mettre en place dans les classes quelque chose qui est plus qu'une lecture littéraire : une lecture de lettré, une lecture qu'on pourrait dire « cultivée », dont on voit tout l'intérêt, mais dont on imagine également les dérives possibles (texte-support simple prétexte à étude thématique).

Catherine Taveron

■ GROSSMANN Francis (1996) : *Enfances de la lecture, manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. Berne, Peter Lang, Série Exploration, recherches en sciences de l'éducation.

Francis Grossman nous propose ici une thèse personnelle de l'objet sémiotique « livre », thèse illustrée par les usages de cet objet à l'école maternelle.

Dans une première partie intitulée « la médiation », c'est d'abord le livre qui est analysé en tant qu'objet à dimensions discursive, textuelle, matérielle, commerciale. L'auteur choisit alors un point de vue qui bouscule nos repères habituels : il définit le champ de la médiation comme réseau de relations appartenant à la fois, à la genèse du livre « en amont » (de l'acte discursif de l'écrivain à la mise en vente de l'objet-livre), et à ses diverses interprétations « en aval » (ce qu'en font les lecteurs). On s'achemine alors vers une description théorisée d'une médiation particulière, celle que prennent en charge les maîtres d'école maternelle.

La seconde partie reprend la logique d'analyse de la première étape de la première partie, mais à propos de l'album. C'est de « *mise en texte* » qu'il est question pour ce livre singulier, c'est-à-dire de l'origine, de la création, et des caractéristiques de l'album.

Deuxième étape de cet exemple, la « *mise en relation* » (troisième partie) théorise les circulations des livres dans l'école, les circulations des textes d'album dans la classe, les manières de faire, les finalités scolaires de ces usages.

Entrer dans la pensée originale de Francis Grossman suppose, je crois, trois conditions : lire son ouvrage jusqu'à son terme, le lire dans l'ordre de l'argumentation présentée, utiliser l'index (très bonne idée !) pour s'y retrouver dans les différents concepts. L'effort sera récompensé. En particulier deux types de lecteurs y trouveront de l'intérêt : ceux qui, novices, veulent s'informer sur les usages de l'album à l'école maternelle et sur ce qu'en disent les praticiens (extraits d'un corpus de réponses de 200 enseignants), et ceux qui, « professionnels » de la question, souhaitent découvrir une mise en relation théorisée d'enjeux jusque là traités en « puzzle » (aspect culturel, aspect linguistique, aspect didactique...).

De cette théorisation naissent notamment deux concepts particulièrement intéressants. C'est d'une part l'opposition *récit élémentaire* (exemple « Petit Ours Brun ») vs *récit élaboré* (exemple « Roule Galette »), c'est d'autre part l'opposition des styles des maîtres, en *interaction faible* (lecture « on line » du texte aux enfants) vs *interaction forte* (lecture du maître et commentaires-discussions simultanés des enfants). Voilà des variables très opératoires en didactique, que F. Grossman analyse en termes de richesse (par exemple dans l'interaction faible qui permet une mise en relief de la textualité) ou de préjudice (par exemple dans l'interaction forte qui risque une perte de cohésion textuelle chez l'auditeur). Mais une richesse peut cacher un préjudice et inversement, nous dit l'auteur. Et c'est là un parti pris de sa part de ne pas prendre parti, allant même jusqu'à « comiger » une réalité ressentie comme gênante : « *Les stratégies négatives (comme l'élimination de textes jugés non adaptés) sont certes utilisées mais seulement par une minorité, il est vrai relativement importante. Cette stratégie peut d'ailleurs se révéler justifiée dans certains cas, quoique en ce domaine les jugements a priori soient fréquents.* » (p. 235).

Restent les grands absents de l'étude, les enfants. Bien sûr toute recherche s'impose des limites. Mais on sait aussi que c'est souvent en partant du point de vue de l'élève qu'on arrive à cerner les facteurs opératoires de triangles didactiques, tel que celui que constitue la triade livre-maître-enfant. Par exemple, la question fondamentale des regards n'est jamais évoquée ici. Pourtant on sait la pertinence de cette question où regardent les maîtres quand ils lisent ? quand ils montrent ? quand ils commentent ? que regardent les enfants quand ils écoutent ? quand ils commentent ? Ces regards ne sont-ils pas à l'origine des conceptions des élèves en matière d'acte de lire ? Et ces conceptions sont-elles étrangères à la notion de médiation culturelle ? Voilà peut-être des pistes offertes à l'auteur pour une nouvelle recherche sur la Maternelle...

Mireille Brigaudiot