

ment, dans cette perspective, sur la dimension sociale des conditions de réception, de production, de l'activité d'écriture et des écrits.

Finalement, une seule recherche porte frontalement sur les interactions lecture / écriture.

L'équipe de M. Fayol a choisi de focaliser la recherche sur des cas de figure relativement proches de l'oral où les interactions compréhension / production sont bien établies, de manière à voir si certaines marques relevées en production à un niveau donné sont prises en compte, et comment, dans la lecture-compréhension. L'article porte sur les connecteurs et la ponctuation dans les récits. Trois problèmes sont posés : quand et comment les activités de lecture-compréhension amènent-elles les apprenants à élaborer des connaissances déclaratives ? quand et comment les activités de production induisent-elles le réinvestissement de connaissances procédurales ? quand et comment s'opèrent les ajustements entre ces deux types de connaissances ?

La discussion des résultats met en évidence la complexité de ces problèmes, et la nécessité de déterminer des observables pertinents par rapport à la question de l'interaction. Ainsi les modalités de traitement des connecteurs ne peuvent pas résulter des seules interactions lecture-écriture, du fait que leur usage est d'abord oral. La ponctuation, étudiée dans une perspective psychodidactique, constituerait un observable plus heuristique : « la ponctuation est sans doute l'un des observables privilégiés permettant de saisir si, quand et comment s'opèrent les interactions lecture-écriture mais aussi si, quand et comment il est possible d'intervenir sur l'une des deux composantes en interaction pour rechercher un impact sur l'autre ».

L'existence même du Colloque et l'ensemble des contributions donne à penser que la situation de blocage sur des évidences premières commence à évoluer. Cerner les interférences entre lecture et écriture, travailler à l'un des poles de l'interaction lecture / écriture, c'est incontestablement contribuer à construire les fondations d'une problématique dont Y. Reuter esquisse les contours. A suivre ...

Hélène Romian

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**, revue de l'Association Française des Enseignants de Français (décembre 1995) : « Lecteurs, lectures ». N° 112.

Le propos du numéro, présenté par Jeanne-Antide Huynh et Michel Le Bouffant, porte sur quelques « déplacements essentiels auxquels se trouve aujourd'hui confrontée l'école dans la construction et la formation du lecteur ». Une première partie, mise en perspective par Roger Chartier, traite des modèles et théories de la lecture et de ses apprentissages. La seconde partie, centrée sur les « lectures de la littérature », illustre la prise en compte de ces déplacements dans des pratiques de classe.

L'analyse des « déplacements » considérés, ceux du texte, de ses supports, du lecteur et de l'activité de lecture, pose problème. Soit que l'analyse n'envisage qu'un seul des courants théoriques potentiellement « didactisables », soit qu'elle présente comme actuel un courant bien antérieur. Sans doute réfère

t-elle à l'état de la connaissance des recherches dans la communauté pédagogique plutôt qu'à l'état même des recherches, et au Secondaire plutôt qu'au Primaire. Et c'est sans doute ce qui explique que les pratiques de classe présentées dans la seconde partie du numéro, certes intéressantes, ne soient guère innovantes.

Premier déplacement. Les avancées de l'approche cognitive ont modifié « la représentation du fonctionnement de l'apprenti lecteur et donc la représentation des stratégies d'apprentissage ». Telle est bien la thèse des deux articles de la première partie consacrés à la question. Mais ce n'est là que l'un des courants actuels de la recherche : les travaux sur la compréhension, la production d'écrits ne sont pas moins éclairants. Ils auraient permis d'élargir la perspective désormais bien balisée du courant cognitive. En fait, le « déplacement » tiendrait non pas au fait de placer la didactique de la lecture en orbite sur telle ou telle planète disciplinaire - le « clou » cognitive chassant le « clou » structuraliste ou naturaliste - mais de construire un cadre théorique rendant compte du caractère pluridimensionnel de l'activité de lecture et de ses apprentissages, de leurs relations avec l'activité de production d'écrits, l'activité langagière et symbolique en général, et les apprentissages correspondants.

Resterait à poser la question des enjeux des choix didactiques concernant les premiers apprentissages. Leur moteur est-il l'intégration du « code » en vue d'une identification mécanique des mots aussi rapide que possible ? l'intégration des opérations de compréhension ? l'interaction des deux dans une démarche de résolution de problèmes où activité langagière et activité métalinguistique se répondent ? Ces diverses voies didactiques sont-elles également porteuses de sens pour les élèves ? Sont-elles également accessibles aux élèves selon leur culture langagière, la culture de leur milieu ?

Second déplacement. Dans une perspective « d'apprentissage continué de la lecture » indiquée par les compléments aux I. O. de 1985, les partages traditionnels s'estomperaient : l'apprentissage « instrumental » (terme bien discutable) de la lecture se prolongerait, la littérature de jeunesse prenant une place croissante à l'école primaire, et induisant de nouvelles approches, de nouvelles activités.

On est surpris de voir présenter ce courant comme nouveau, du moins pour le Primaire. Le « retard à l'allumage » des I. O. est en effet important, sur ce point comme sur d'autres. On trouve cette position dès les années 70, dans des productions de mouvements, d'associations pédagogiques, dans des recherches, notamment celles qui ont été menées autour du *Plan de Rénovation INRP*, et dans bien des Ecoles Normales d'alors.

Sans doute faudrait-il étudier le cheminement des idées et des pratiques à ce sujet, mais ce n'est pas le propos du numéro. Il faudrait aussi interroger le lexique d'hier et d'aujourd'hui des chercheurs, des formateurs en didactique, celui des I. O. et des enseignants. L'article d'Yves Reuter qui interroge fortement la « lecture littéraire » donne, de ce point de vue, particulièrement à réfléchir. De même la recherche présentée par Francis Grossmann sur l'évaluation du savoir lire. Elle s'inscrit à contre courant des pratiques sommatives dominantes, dans une perspective formative, et pose le problème des relations entre des « profils » de lecteur des collégiens, des lycéens traduisant des modes d'acculturation différents, et les habitus socio-culturels des élèves, les situations scolaires de lecture. Deux questions particulièrement vives aujourd'hui.

Quant aux positions de Serge Martin sur la problématique du cycle III, elles ne questionnent pas, elles anathémisent et prescrivent. La violence de sa diatribe contre Foucambert, assimilé au « chercheur » puis à la « recherche », n'est pas faite pour éclairer les débats nécessaires entre différents courants. Quant à ses positions propres, elles se discutent. Poser en principe « les oeuvres (l'art, la littérature, la poésie) avant les documents », « la lecture avant l'écriture » peut paraître singulièrement « rétro » par rapport à l'état des recherches qui posent la nécessaire diversité, la nécessaire mise en relation en excluant des hiérarchisations de toute façon contestables (on peut aussi bien justifier l'inverse). Par contre, poser la nécessité d'un « enracinement du texte » dans l'expérience du monde, les connaissances, les représentations, les systèmes d'explication des élèves, la primauté de l'oeuvre dans sa complexité, celle du texte sur les outils d'analyse, celle de la « lecture impliquante » sur la « lecture distanciée », c'est rendre un hommage implicite aux innovations, aux recherches qui depuis les années 70 (et parfois avant), ont largement exploré ces pistes.

Troisième déplacement : « le passage d'une lecture intensive d'un nombre restreint de livres à une lecture extensive d'un nombre et d'une variété toujours plus grande de textes, leur accessibilité plus aisée conduisant à redéfinir le sens qu'on donne généralement à l'acte de lire. Lire ne peut plus être simplement comprendre. Lire, c'est aussi, et à la fois, être capable de mettre en relation des textes avec d'autres, articuler des types de discours très divers, apprendre à varier les modes de lecture (...) (On est donc conduit) à diversifier les situations et les activités d'apprentissage en mettant notamment l'accent sur les interactions lecture-écriture. La construction du lecteur passe désormais par l'association étroite des pratiques de lecture et d'écriture (...). L'école ne peut ignorer les nouvelles données des textes électroniques, de l'hypertexte, du multimédia ».

On ne peut que souscrire à cette position. Elle n'est pas nouvelle en soi : bon nombre de ces pistes étaient présentes dans des recherches des années 70-80, par ex. dans le *Plan de Rénovation INRP* des années 70, et bien entendu dans les pratiques des classes en recherche des équipes INRP (citons entre autres : Romian H. dir. : *Devenir lecteur. 3 CP à St Etienne, Toulouse, Poitiers*, « Recherches Pédagogiques » N° 112 ; et dans la Coll. INRP Nathan, Romian H. dir. : *LectureS/ EcritureS en SG, CP, CE1* ; Sublet F. dir. : *Poésie pour tous* ; Romian H. & Yziquel M. : *Enseigner le français à l'ère des médias. Rencontres de la langue, de l'image et du son*). Il est vrai que ces recherches sont aujourd'hui ignorées. Mais certaines des pistes qu'elles avaient explorées redeviennent d'actualité. La didactique doit-elle nécessairement redécouvrir périodiquement des pistes oubliées ? Espérons cependant que ce n'est pas un simple retour à la case départ.

Ce numéro incite-t-il à une évolution des pratiques ? Rien n'est moins sûr.

Mais il est à lire, notamment par les didacticiens. Certes, pour les articles qui traitent de questions en recherche comme l'évaluation, la lecture littéraire. Pour l'ensemble aussi, dans la mesure où il donne une certaine image de l'état des lieux : fascination et rejet de l'application du dernier modèle théorique en vogue, bruit et fureur de la polémique, cheminement des réflexions et des pratiques de classe dans des voies contradictoires où se mêlent l'ancien et le nouveau, relative ignorance de la diversité des travaux de recherche, dans l'espace et dans le temps. On attendrait de la revue de l'AFEf qu'elle aille au-delà.

Hélène Romian