

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER LE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE : DU TEXTE RÉTICENT AU TEXTE PROLIFÉRANT

Catherine TAUVERON
INRP, Recherche « Littéraire »

Résumé : La recherche INRP « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école, cycles 2 et 3 », se donne pour objectif de déterminer et d'éprouver les conditions favorisant l'initiation précoce des élèves à la lecture littéraire, initiation jugée possible et nécessaire dès l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit.

La recherche pose que les élèves ne peuvent être initiés à la lecture littéraire, comme activité de résolution de problèmes, que sur des textes résistants. Elle distingue parmi les textes résistants, les textes réticents qui posent des problèmes de compréhension délibérés et les textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation. Une telle distinction a pour ambition d'aider les maîtres à repérer, dans la production des récits destinés à la jeunesse, ceux qui se prêtent à une lecture littéraire, à catégoriser les problèmes qu'ils posent pour ensuite développer les connaissances culturelles et les savoir-faire spécifiques, imaginer des dispositifs didactiques efficaces permettant aux élèves d'identifier à leur tour ces problèmes et de les résoudre dans l'éventuelle pluralité des réponses possibles.

Ce qui suit est à lire comme le cadre théorique et didactique que s'est donné la recherche « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école (cycles 2 et 3) » (INRP, équipes Français 1^{er} degré), tel du moins qu'il se présente à mi-parcours (2) et sur la seule question de la lecture littéraire. Des exemples de mise en œuvre concrètes dans les classes seront analysés par des membres de l'équipe dans les trois articles qui suivent.

1. LA LITTÉRATURE MANGÉE PAR LES MYTHES

L'école élémentaire entretient aujourd'hui des rapports paradoxaux avec la littérature, faits de fascination et de révérence (elle lui reconnaît des vertus qu'elle n'accorde pas aux textes non littéraires) et tout à la fois de mépris pour sa singularité (elle n'encourage guère à la lire autrement qu'un écrit ordinaire) et dès lors qu'elle pose que sa lecture n'implique aucune « compétence particulière », elle ne prévoit pour elle « aucun apprentissage technique particulier » (3)). En d'autres termes, la littérature ne cesse de figurer en bonne place à l'école mais, pour reprendre F. Marcoin (1992), « dans l'ignorance de son propre statut », comme simple support, parmi d'autres, des activités langagières.

Le paradoxe repose sur ce qu'à la suite de Picard (1986), j'appellerai des « mythes », générateurs d'erreurs tactiques qui ne sont pas sans conséquences.

1.1. Le mythe de « l'efficacité intrinsèque des œuvres »

Parce que l'on table sur la magie naturelle du livre ou du maître présentant le livre, c'est bien sans apprentissage spécifique que l'on compte établir une « connivence culturelle et affective » entre le texte et l'élève, en ignorant que la connaissance du « répertoire » au sens qu'Iser (1979) donne à ce terme (« Le répertoire est la partie constitutive du texte qui précisément renvoie à ce qui lui est extérieur »), « constitue une condition élémentaire pour une connivence possible entre le texte et le lecteur. » C'est aussi sans savoirs ou savoir-faire spécifiques que l'on compte, comme y invite le slogan, « faire naître le plaisir de lire ». Comment, en effet, répondre didactiquement à ce qui fonctionne comme une injonction paradoxale ? Dès lors qu'on entend le plaisir comme une sorte de jouissance intime, subjective et pour partie mystérieuse, née dans l'immédiateté et la chaleur du contact, comment penser son apprentissage ? De fait, on ne le pense pas et le slogan est une invite à ne rien entreprendre qui puisse faire obstacle à la rencontre unique de l'enfant et du livre. Il suffit, semble-t-il, de proposer des livres en abondance et de les (faire) lire. **Nous posons, pour notre part, que la connivence culturelle se construit et qu'il existe une forme de plaisir, intellectif et esthétique, qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation. C'est à cette construction et à cette éducation que nous travaillons.**

1.2. Le mythe de « la lecture naïve » ou « de la transparence du texte »

S'appuyant sur les acquis des recherches en lecture, pour l'essentiel menées dans le domaine de la psychologie cognitive, les recommandations officielles donnent à l'école, et ce, dès le cycle 2, la mission unique d'apprendre à *comprendre*, tous les textes indifféremment, en deux stades distincts : d'abord atteindre la « compréhension littérale » au cycle 2 et viser ensuite progressivement au cycle 3 la « compréhension fine », entendue comme capacité à faire des inférences simples. Une telle opposition, qu'on a du mal à justifier théoriquement (s'il existe une « lettre du texte », la compréhension littérale est une chimère), une telle progression (par quel miracle peut-on passer d'une lecture non inférentielle à une lecture inférentielle ?) ont des effets pratiques désastreux. Dominique Lafontaine (1998) montre qu'au sortir de l'école primaire, les élèves ayant suivi un cursus normal sont incapables de faire des inférences sur des textes simples, parce qu'en ne leur posant que tardivement et rarement des questions inférentielles, on ne leur a pas appris que lire c'est nécessairement faire des inférences. G. Chauveau (1997) constate qu'à l'entrée en 6^e les élèves mauvais lecteurs, au-delà de réelles difficultés techniques, ne se représentent pas les « profits symboliques » qu'ils pourraient tirer de leur contact avec les livres qui racontent des histoires. Et pourtant, au lieu de travailler à mettre en valeur ces profits symboliques, c'est bien sûr la technique d'identification des mots qu'on s'acharne pour tenter de sauver les élèves les plus perdus. C'est du moins ce que révèle l'enquête de R. Goigoux (1999) dans les SEGPA (4) et dont il rend compte dans la précédente livraison de la revue : « Ces

lecteurs croient en particulier qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre [...] Bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés et procèdent à l'inverse des lecteurs habiles qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). [...] Ils considèrent la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement et sans intention particulière de leur part sur une compréhension univoque du sens du texte. [...] C'est en cycle 2 qu'ils ont appris à identifier tous les mots d'un texte avant de chercher à comprendre le sens de ce texte. Et plus ils ont été en difficulté, plus les maîtres ont accentué les clivages entre déchiffrement et compréhension, entre compréhension littérale et compréhension inférentielle. ».

Apprendre à lire entre les lignes dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture est à nos yeux un enjeu essentiel pour tous les types de textes puisque *tous* les types de textes supposent une lecture inférentielle. Ce n'est pourtant pas parce que cette condition serait satisfaite qu'on aurait pour autant réglé la question des textes littéraires. Les textes littéraires (nous nous limiterons cependant aux *récits* littéraires), plus que les autres, demandent la coopération cognitive active du lecteur, tout simplement parce que : « Le monde que produit le texte littéraire narratif est un monde incomplet, même si certaines œuvres proposent des mondes plus complets que d'autres. Il serait plus juste de parler de fragments de mondes, constitués de parties de personnages et de dialogues, où des pans entiers de la réalité font défaut. Et, point essentiel, ces défaillances du monde de l'œuvre ne tiennent pas à un défaut d'information que le travail de recherche, comme en histoire, peut espérer combler un jour, mais un défaut de *structure*, à savoir que ce monde ne souffre pas d'une complétude perdue, faute d'avoir jamais été complet. De ce fait, le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis. Pour toutes ces raisons, il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui le lit. [...] C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait chaque fois de manière différente. » (P. Bayard, 1998, 127-128)

Ensuite et surtout, ils sont les seuls à légitimer le traitement de chacune de leurs informations comme un indice potentiel. En ce sens, les concernant, on ne saurait faire reposer la compréhension fine sur la seule capacité à faire des inférences, entendues comme « opérations logiques par lesquelles on admet une proposition en vertu de sa liaison [quasi automatique, « hypercodée », dirait Eco] avec d'autres propositions *déjà tenues pour vraies* » (Le Robert), relativement à ses connaissances pragmatiques et encyclopédiques. On doit aussi y inclure la capacité à trouver des connexions entre éléments à partir d'une « série de règles équiprobables que propose la connaissance courante du monde », ce qui peut conduire à des « actualisations sémantiquement conflictuelles » (abduction « hypocodée »). Autrement dit, plusieurs règles en « si... alors » peuvent être simultanément mobilisées, entre lesquelles le lecteur devra choisir ou ne pourra, voudra pas choisir. Et de cette indécidabilité, il tire généralement un *plaisir* (le mot revient mais a déjà changé de figure), pour peu qu'il ait appris qu'il était possible et légitime d'hésiter. Enfin et surtout, les textes littéraires invitent, à partir d'un premier rapprochement de mots, de faits, dont on subodore qu'il est prometteur sans avoir de loi pour le justifier, à

inventer une loi qui sera ensuite testée à titre d'hypothèse sur l'ensemble du texte et provoquera d'autres rapprochements (abduction « créatrice ») (Eco, 1992). En ce sens, ils invitent à une prise de risques.

1.3. Le mythe de la graduation de la difficulté ou du danger des profondeurs

Ce qui suit est directement lié à ce qui précède. L'accès aux différentes strates du texte est conçu comme l'apprentissage de la plongée sous-marine, par paliers successifs qui ménagent l'organisme. Les étapes qui jalonnent la descente vers les grands fonds sont clairement indiquées : les novices en lecture progresseront en surface (*compréhension littéraire*), les élèves de cycle 3 seront invités à explorer les couches superficielles (*compréhension fine*). Il revient au collège et au lycée d'accompagner les élèves dans les couches profondes : pour marquer la rupture, on parle alors d'*interprétation*. Comme le note Y. Reuter (1996), « plus l'âge des élèves est élevé, plus le réseau scolaire est noble, plus on se rapproche du mode d'appropriation esthétique [des textes littéraires]. Et à l'inverse, moins le réseau scolaire est « noble », moins l'âge des élèves est élevé, moins la visée d'apprentissage est d'ordre littéraire et plus on s'approche d'un mode de lecture courant, tout se passant comme si la « lecture lettrée esthétique », sorte de luxe, ne pouvait être abordée qu'après la mise en place de la lecture courante ». (5)

Là s'arrête la comparaison avec l'apprentissage de la plongée sous-marine parce qu'à ainsi procéder par étapes, on demande en réalité aux élèves, au sortir de l'école, un saut qualitatif que la plupart ne peuvent franchir, parce qu'on a construit chez eux, à l'*origine*, des rapports figés à la chose écrite, des représentations inopérantes et réductrices de l'acte lexique qui se sont enkystées. Ces représentations se retrouvent intactes au sortir du lycée, chez les faibles lecteurs, en dépit d'un enseignement institutionnalisé de l'interprétation, comme le constate Rosier et Pollet (1996) : pour ces faibles lecteurs, « la lecture interprétative du texte littéraire [relève] de l'avis personnel donc de l'arbitraire » ; « dans leur pratique, [ils] s'en tiennent à une approche purement consummatrice et affective associée à une simple activité de compréhension mécanique évacuant l'ambiguïté et la polysémie et ne leur permettant pas d'atteindre le niveau symbolique du texte, deux facteurs qui participent à la constitution d'un habitus de dominé ». **L'une des hypothèses de la recherche est qu'il est nécessaire de traiter le problème à sa source, c'est-à-dire nécessaire, dès l'entrée en lecture, d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire pour, ce faisant, on l'espère, leur faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu (des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre et peuvent s'imbriquer en une multitude de configurations à la manière d'un mécano), jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles.** On remarquera aussi avec A. Petjean (1997) qu'« enfermer les élèves dans les cadres de la lecture « ordinaire » dominée par les modalités émotionnelle et identificatrice de type éthico-pratique qui, sans être négligeables dans la consommation des fictions, ne facilite pas l'apprentissage de la distance critique ». Par distance critique, on peut entendre aussi bien la capacité à évaluer la pertinence, l'originalité des moyens littéraires mis en œuvre par l'auteur que la finesse d'une stratégie de ruse. « Nombre d'œuvres littéraires (les romans policiers, par exemple) présentent une stratégie narrative astucieuse qui génère un Lecteur

Modèle naïf prompt à tomber dans les pièges du narrateur (avoir peur ou soupçonner l'innocent) mais en général elles prévoient aussi un Lecteur Modèle critique capable d'apprécier à une seconde lecture la stratégie narrative qui a configuré le lecteur naïf de premier degré » (Eco, 1992, 227). Encore faut-il que ce Lecteur Modèle critique ait été prévu par l'école, c'est-à-dire qu'une réflexion sur le processus même de la lecture littéraire y soit menée.

Pour toutes ces raisons, et en n'ignorant pas le débat en cours (6), nous nous retrouvons dans les propositions de B. Schneuwly (1998) : « Certains défendent la position qu'apprendre à lire des textes littéraires, c'est apprendre à lire. La littérature devient ainsi un objet sans contour véritable qui se trouve partout et nulle part. Elle aura alors tendance de se trouver nulle part d'abord, partout ensuite : nulle part dans l'enseignement primaire ; partout, dans l'enseignement secondaire, notamment supérieur. Il me semble intéressant de suivre une autre piste [...], de faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité. [...] La littérature est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement biens définis, c'est-à-dire avec des disciplines académiques de référence. On pourrait dès lors considérer que la tâche de l'école est d'introduire les élèves dans le mode de penser et de parler particulier des pratiques littéraires qui se fondent sur des savoirs tout à fait spécifiques. Dans une telle perspective, le travail sur la littérature constitue entre autre l'apprentissage d'une forme particulière de lecture qu'il s'agit de repérer parmi d'autres formes de lecture que l'élève doit s'approprier. »

La présente recherche trouve donc sa légitimité dans la nécessité théorique de conceptualiser la spécificité de l'objet et des finalités de la didactique du littéraire à l'école, dans la nécessité pratique d'assurer une continuité des apprentissages de la grande section de maternelle au collège et au lycée. N'est pas oubliée, non plus, la nécessité politique de rendre explicite la dimension culturelle des approches initiales de la lecture et de l'écriture, dans un contexte institutionnel peu réceptif à la proposition. Sur le plan théorique, nous cherchons à valider notre hypothèse en interrogeant la pertinence du couple compréhension / interprétation qui clive école et collège. Les mots ne sont pas toujours définis avec précision mais c'est pourtant de leur définition que dépend la façon d'organiser et de légitimer le cursus scolaire et la manière d'aborder les textes : **si l'on pose, comme on le fait le plus souvent dans le discours théorique et didactique, que l'interprétation est une activité seconde par rapport à la compréhension mais supérieure à elle, et de ce fait plus élitiste, alors il convient d'abord d'apprendre à comprendre à l'école avant d'apprendre à interpréter au lycée, et c'est bien ainsi que les choses sont entendues ; inversement, si l'on pose que le processus interprétatif est inclus dans le processus de compréhension, c'est la conception même de l'apprentissage de la lecture qui est à revoir. C'est précisément la position du groupe de recherche.**

2. LES RAPPORTS DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'INTERPRÉTATION

2.1. Traitement de la compréhension et de l'interprétation en psychologie cognitive

B. Gervais (1998) commente ainsi l'expression « la machine à lire », utilisée par des psychologues cognitivistes pour désigner les processus à l'œuvre dans l'acte lexique : « ce qui s'impose avec cette métaphore de la machine est une conception bien particulière de l'acte, figé entre déchiffrement et automatisation. La lecture est réduite aux seuls processus perceptifs et cognitifs, qui en assurent le seuil, à l'exclusion de ces autres dimensions de l'acte qui lui donnent sa fonction culturelle ou même sémiotique ». En d'autres mots, on étudie (et produit ?) *des machines à traiter* l'information mais non point des *sujets* susceptibles d'*interpréter* l'information. C'est d'ailleurs bien parce que la compréhension est considérée comme un processus largement automatisé qu'elle est parfois rejetée hors du domaine de l'apprentissage de la lecture, à la fois comme quelque chose qui ne peut s'apprendre et comme activité non spécifique de la lecture. L'attention des psychologues qui s'intéressent à la compréhension se porte essentiellement sur la saisie de l'intrigue considérée comme fusion de macropropositions successivement construites et, dans cette activité, sur les inférences pragmatiques ou logiques simples (en principe partagées par tous les lecteurs) et non sur les abductions et les inférences culturelles complexes que peut faire un lecteur singulier. La compréhension et l'interprétation sont posées comme des processus étrangers et l'interprétation n'est pas (pour l'instant) un objet d'étude. Cause ou conséquence d'un tel point de vue (il y a une part de raisonnement circulaire), les textes dont on se sert pour tenter d'isoler certains sous-processus à l'œuvre dans la compréhension, « ne sont en fait qu'un objet secondaire de l'investigation, subordonné à l'activité du lecteur. Ils servent avant tout d'exemple ou de faire-valoir ; ce sont donc habituellement des textes très courts, construits pour l'occasion, ou sinon manifestant une quelconque propriété recherchée et dont la forme est tout aussi ambiguë que le statut ». (Gervais, 1998). Des textes qui ne peuvent, tant ils sont simplistes, déclencher une interprétation ou dont on nie qu'ils puissent la déclencher, sur lesquels en tout cas on ne recherche pas la trace du processus interprétatif. Un problème se pose quand on transfère leurs caractéristiques hors du champ de la recherche où ils trouvent leur validité, sur le terrain de l'école et de l'apprentissage de la lecture.

2.2. Les rapports de la compréhension et de l'interprétation dans les théories de la sémiotique et de la réception littéraires

2.2.1. Un rapport de succession

Les théories de la réception littéraire dans leur ensemble, et quel que soit le vocabulaire employé pour ce faire, ont imposé un modèle dominant de l'interprétation comme processus postérieur et supérieur à la compréhension, par lequel le sujet actif cherche à explorer *les sens dénivelés, cachés et emboîtés* du texte (7).

Pour une certaine forme de l'herméneutique contemporaine, et Jauss (1978) en particulier, on peut dire, en simplifiant, que la compréhension jouissive immédiate ou expérience esthétique spontanée se distingue de l'interprétation, venue dans un deuxième temps : « lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte vécu de la perception esthétique ». La perception esthétique est le fruit de la fusion de deux horizons : celui qu'implique le texte et celui qu'apporte le lecteur dans sa lecture (intérêts, désirs, besoins, expériences et histoire personnelle). Elle débouche sur la jouissance des attentes comblées, sur l'identification acceptée telle qu'elle est proposée, sur l'adhésion au supplément d'expérience apportée par l'œuvre. Mais la fusion des horizons peut aussi prendre une forme réflexive, qu'on peut appeler « interprétation ». De ce point de vue, toute œuvre est réponse à une question, et interpréter c'est déceler la question à laquelle elle apporte sa propre réponse, étant entendu que les questions décelées varient selon les époques et les lecteurs et que la formulation de la question permet de mieux comprendre la réponse. Dans une perspective voisine, Ricoeur (1965) distingue ainsi compréhension et interprétation : « En tout signe un véhicule sensible est porteur de la fonction signifiante qui fait qu'il vaut pour autre chose. Mais je ne dirai pas que j'interprète le signe sensible lorsque je comprends ce qu'il dit. L'interprétation se réfère à une structure intentionnelle de second degré qui suppose qu'un premier sens est constitué où quelque chose est visé à titre premier, mais où ce quelque chose renvoie à autre chose qui n'est visé que par lui. »

Bertrand Gervais (1993), bien qu'il tienne à se démarquer de l'herméneutique contemporaine, ne dit pourtant pas autre chose lorsqu'il pose que le lecteur, selon le « mandat » qu'il se donne, peut adopter, face à un texte littéraire, deux « régies de lecture » auxquelles sont associées deux formes de « compréhension » : « Le rapport au texte apparaît comme un travail dont la forme est réglée par le jeu de deux économies. Ce sont les économies de la progression et de la compréhension. Le principe de leur définition est simple, il consiste à remarquer que lire est à la fois progresser dans un texte et le comprendre ; leur jeu repose, quant à lui, sur le fait que, selon les mandats du lecteur, l'un ou l'autre geste est privilégié : comprendre plus ou progresser davantage. Ce jeu permet d'établir diverses situations ou régies de lecture. Deux situations limites sont proposées qui correspondent aux bornes des possibilités de variation de l'acte. L'une, la borne inférieure, est une lecture-en-progression [...] ; l'autre, la borne supérieure, est une lecture-en-compréhension, fondée sur le projet d'accroître la compréhension du texte, comme lors de lectures littéraires. Lire se déploie donc en fonction de ce double horizon des limites lectorales. » (10-11)

Reprenant à Riffaterre l'opposition entre lecture heuristique et lecture herméneutique, il distingue une *compréhension dite « fonctionnelle »* ou minimale (celle de la lecture-en-progression) où s'opèrent des inférences simples, souvent inconscientes et en nombre restreint pour ne pas ralentir l'avancée dans le texte, et une *compréhension en profondeur* (celle de la lecture-en-compréhension), fruit d'une décision, acte intentionnel qui correspond à une volonté de questionner le texte et où s'opèrent des abductions ou raisonnements par hypothèse réclamant un certain travail. De cette thèse, on retient la notion de « mandat » de lecture et l'idée qu'il n'est « plus question de dire que lire c'est comprendre un texte, mais qu'il existe différentes façons de comprendre » (14) et qu'apprendre à lire, « c'est apprendre à passer de l'une à l'autre » (40), étant entendu que le passage de l'une à l'autre

caractérise précisément la lecture littéraire, selon l'auteur, et que l'on peut toujours décider de ne pas changer de régie de lecture. Dans le même temps, on se permet de contester la pertinence de la succession stricte posée : lecture-en-progression (première lecture) vs lecture-en-compréhension (seconde lecture). Elle ne tient pas compte du fait que chez le lecteur expert en interprétation, lecture-en-compréhension et lecture-en-progression s'opèrent simultanément. Elle ignore les cas où la lecture-en-progression ne peut se déclencher parce que le texte programme l'opacité de l'intrigue et où, pour pouvoir progresser, le lecteur doit en passer, dès sa première lecture, par une réflexion, qui n'implique pas que des abductions (mais des calculs chronologiques, par exemple.). En d'autres termes, le texte impose parfois sa régie de lecture, indépendamment du mandat que se donne le lecteur.

Dans son second ouvrage (1998), le même auteur apporte un certain nombre de correctifs à sa thèse première. Il lève, en particulier, l'objection que nous venons de lui faire en reconnaissant que « nous sommes attirés par les textes qui résistent à nos lectures, qui restent opaques à nos mécanismes habituels de compréhension », que « nous pouvons chercher à comprendre un texte, à en faire une lecture littéraire, non pas tant parce que nous en connaissons déjà la valeur, savons quelles réponses apporter aux questions dégagées, mais parce qu'il reste initialement fermé à nos entreprises habituelles de compréhension. » (31). Néanmoins une ambiguïté de fond perdure dans l'usage des deux termes « compréhension » et « interprétation » et dans les relations posées entre les deux processus. D'une façon générale, selon la tradition, l'interprétation est posée comme opération de « second degré », comme processus postérieur à la compréhension mais, tantôt comme processus autonome de nature différente et tantôt comme processus complémentaire, alors même que la position qui consiste à conjoindre les deux processus est rejetée comme non pertinente. On opposera ainsi : « Ce n'est pas n'importe quel texte qui est sujet à une interprétation mais un texte qui a été une première fois saisi et identifié, qui est déjà *compris* » (69) ou encore « Ce qui peut ne demander qu'une compréhension pour l'un peut exiger une interprétation pour l'autre » (71) et « L'interprétation est un opération de second niveau qui prend le relais d'un processus de compréhension dont elle complète justement l'œuvre. » (16) ou « A moins de les opposer, ce qui a longtemps été fait, comprendre et interpréter se complètent comme les deux étapes d'un même processus et je pose que c'est là, dans la transition entre les deux, qu'apparaît la lecture littéraire » (47). La logique de l'auteur voudrait sans doute qu'il aille jusqu'à dire que l'interprétation est incluse dialectiquement dans le processus de compréhension mais il s'y refuse. On retient de cet ouvrage, au demeurant capital, à propos de la lecture littéraire : l'investissement, l'attitude de réaction et non de simple réception qu'elle suppose ; sa nature essentiellement *singulière* en ce qu'elle met en œuvre « un lecteur singulier dans une relation singulière avec un texte singulier » (35) ; le fait surtout qu'elle connaît des formes minimales et des formes accomplies mais qu'elle ne saurait se confondre avec la seule lecture savante, soumise à des critères institutionnels.

2.2.2. Un rapport d'inclusion

Ch. Vandendorpe (1992) à l'inverse (mais est-ce vraiment l'inverse ?) postule que l'interprétation précède la compréhension, plus exactement, que le rapport des deux opérations n'est pas un rapport de succession mais d'inclusion.

La compréhension, produit d'une automatisation, advient normalement à l'insu du sujet. L'interprétation, travail *conscient* de recherche du sens, « ne se mettrait en marche que si le texte oppose une résistance, ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou exige la convocation de savoirs contradictoires ».

On pourrait dire, pour aller plus loin encore, que lire littérairement c'est suspendre le processus automatisé de compréhension pour deux raisons : a) parce que la nature même du texte y contraint, b) par suite d'une décision délibérée de lecteur qui décide que le texte peut lui en dire plus encore. Une telle vision des choses paraît heuristique de plusieurs points de vue. Elle implique en particulier, si « lire, c'est comprendre », et compte tenu du fait que de nombreux récits pour la jeunesse opposent une résistance forte, qu'on ne peut conduire l'apprentissage de la lecture selon la progression classique. Vandendorpe remarque par ailleurs que la satisfaction de la compréhension immédiate peut détourner le lecteur d'appliquer au texte une interprétation qui s'avérerait nécessaire dans les cas où, par exemple, le texte provient d'un horizon culturel différent. L'automatisation peut rendre la lecture mécanique et faire qu'elle ne laisse aucun souvenir, elle peut rendre difficilement résumable, verbalisable le sens global retenu. Pour cet ensemble de raisons, mais aussi parce que l'interprétation est de toute façon le chemin par lequel vont pouvoir s'ancrer des mécanismes de compréhension, Vandendorpe pense qu'il peut être justifié d'un point de vue pédagogique que l'accent soit mis sur la lecture-interprétation, plutôt que sur la lecture-compréhension.

2.3. Une synthèse à usage didactique : un rapport dialectique

Nous considérons, avec d'autres, que la lecture littéraire est une activité de résolution de problèmes, problèmes que le texte pose de lui-même ou que le lecteur construit dans sa lecture. Dans le même temps, nous distinguons, là où bien souvent règne l'amalgame, problèmes de *compréhension* (voir infra 3.1) et problèmes d'*interprétation* (voir infra 3.2). Ces deux types de problèmes, qui ne se traitent pas didactiquement de la même manière, prennent des formes spécifiques dans le texte littéraire que nous nous employons à dégager, en nous centrant exclusivement sur le cas du récit. Nous disons également avec Vandendorpe que la compréhension (au sens étymologique : « action d'embrasser comme un tout, de saisir une totalité ») peut être le *produit* d'un processus interprétatif plus ou moins complexe et, avec les herméneutes, qu'elle peut aussi être la *source* d'un second processus interprétatif. Autrement dit qu'il existe deux types d'interprétations (INT1 et INT2) pour lesquels il faudrait sans doute inventer deux mots différents, et qui ne se développent pas nécessairement sur le même type de texte. L'une correspond grossièrement au processus mis en œuvre par le « lectant jouant » de Jouve (1992), l'autre au processus mis en œuvre par le « lectant interprétant » (8).

Nous posons que comprendre un récit, c'est pouvoir identifier le positionnement et le rôle des personnages, et dégager les grandes lignes de l'intrigue. Les récits qu'on peut dire, avec Barthes, « lisibles » ne posent pas de problèmes de compréhension majeurs (l'intrigue suit la chronologie, les relations entre personnages sont clairement posées, les valeurs des personnages nettement affir-

mées, leurs motivations explicitées...). Ils ne nécessitent aucune compétence de lecture particulière. Certains même, et ce sont ceux-là qu'on sert le plus souvent aux élèves en phase initiale d'apprentissage de la lecture, à force d'être « lisses » finissent par être « morts » (9) : ils ne réagissent en aucune façon lorsqu'on les pique. Pour pouvoir apprendre aux élèves que le texte littéraire a pour caractéristique (pour projet, faudrait-il dire) de ne pas se laisser saisir « automatiquement » et pour pouvoir développer leurs compétences interprétatives, il convient de leur présenter, à côté de ces textes faciles qu'on ne peut ni ne veut en aucune manière évincer (10), des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément, en d'autres termes **des textes « résistants »** (qu'on opposera à leurs contraires, les textes « collaborationnistes »), étant entendu aussi que « la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu et que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve » (11).

Ces textes « résistants », qui répondent à la définition de la littérature selon Maingueneau (12), ont pour caractéristique d'être **réticents et / ou proliférants**.

2.3.1. La réticence du texte comme source de problèmes de compréhension

Si l'on peut se permettre de compléter la définition de Maingueneau, on dira que la réticence ne provient pas seulement des lacunes volontaires du texte. Elle trouve sa source dans l'ensemble des moyens qui sont utilisés, en rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur.

Dans un texte explicatif ou informatif, l'auteur se doit de guider au mieux le lecteur par anticipation sur ses difficultés virtuelles de lecture. Le respect du principe de coopération est de rigueur. Il se peut bien entendu que l'intention de guidage connaisse des ratés mais si ratés il y a, ils n'ont en principe rien de volontaire. Il existe une littérature qui, à l'image du texte explicatif, se donne pour projet de guider au maximum son lecteur, de surcroît là où ce lecteur désire être conduit. Il en existe aussi une autre, celle même que nous appelons « réticente », qui favorise le libre parcours du lecteur, l'oblige au déchiffrement (défrichage) ou pratique une forme de guidage pervers qui consiste à l'égarer sciemment. On distinguera parmi les textes réticents :

a) Ceux qui conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée

Parce qu'ils adoptent la plupart du temps un point de vue biaisé non identifiable spontanément, pratiquent la rétention d'information, répartissent judicieusement à la surface du texte des indices ambigus, le lecteur est conduit sur une fausse piste qui lui sera brutalement révélée à la fin. Ce sont des textes parsemés de leurres qui invitent à une relecture afin de déterminer comment et où la sagacité a pu être prise en défaut. Dans ce cas de figure, on ne peut comprendre qu'après avoir compris à tort, la compréhension fautive est un passage obligé pour la compréhension juste (ex : *Papa!* de Ph Corentin, L'école des loisirs).

b) Ceux qui empêchent délibérément (13) la compréhension immédiate

Les problèmes qu'on identifie comme des problèmes de compréhension délibérés peuvent être dus à :

- l'adoption d'un point de vue
 - . inattendu (notamment « non humain normal ») qui invite au déplacement du regard et du cadre cognitif, à la reconstruction du monde (ex : *Docteur Xorgol* de Tony Ross, *L'école des loisirs* – *Les fourmis* de Chris Van Allsburg, *L'école des loisirs*, *Agathe* de Pascal Teulade et Jean-Charles Sarrazin, *L'école des loisirs*) ;
 - . obliéré ou biaisé (on ne sait d'où vient la perception et l'interprétation des faits présentés, le récit laisse entendre une focalisation et en adopte une autre, il pratique plus globalement le leurre – ex : *Safari* de Yak Rivais) ;
 - . mêlé ou contradictoire (ex : *Une histoire à quatre voix* de Anthony Browne, *Verte*, de Marie Desplechin à *L'école des loisirs*, où les mêmes événements sont vus / racontés en alternance par des personnages différents ; *Moi, Fifi* de Grégoire Solotareff à *L'école des loisirs*, où le narrateur / acteur ne cesse de se contredire : où est la « vérité » de l'histoire ?)
- la perturbation de l'ordre chronologique (*Le boa à la ferme* de Kellog à *L'école des loisirs*) ;
- l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits (*Dents d'acier* de Claude Boujon à *L'école des loisirs*) ;
- la présence d'ellipses massives (dont par exemple l'ellipse de la description du personnage) ;
- l'effacement de relations de causes à effets ;
- la difficulté d'identifier la nature du monde représenté, ses frontières, ses lois, ses valeurs (*Moi, Fifi*) ;
- la pratique de l'intertextualité (*Pauvre Verdurette* de Claude Boujon à *L'école des loisirs*) ;
- l'usage de stéréotypes, de symboles inconnus (*Monsieur Avare*, Collection Bonhomme, Hachette (14)) ;
- l'ambiguïté des reprises anaphoriques (*L'affaire du livre à taches* de Paul Cox, Albin Michel) ;
- l'éloignement des canons du genre ;
- la mise en scène de la lecture ou de l'écriture (littérature « métanarrative », qui rompt l'illusion référentielle et le pacte de la lecture ordinaire. Ex : *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits* de Scieszka, Le Seuil Jeunesse, *Sept Cochons sauvages* de Heine, Gallimard) ;
- le masquage des valeurs (c'est au lecteur de déterminer qui est le personnage positif / négatif) ou la perturbation des valeurs attendues (ex : *Les escargots n'ont pas d'histoire* ou *Cousin Ratinet* de Claude Boujon, *Le poussin noir* de Rascal, à *L'École des loisirs*, qui pratiquent l'humour noir, humour dont la nature et l'intention sont difficiles à saisir pour de jeunes lecteurs) ;
- la contradiction entre texte et images dans les albums (*L'Afrique de Zigomar* de Ph. Coentint, *L'école des loisirs*).

Il va de soi que certains albums cumulent les problèmes délibérément posés de compréhension : c'est, par exemple, le cas de *Zigomar n'aime pas les légumes* (Ph. Coentint, *L'école des loisirs*) qui gomme la frontière entre réalité et rêve, déconstruit l'ordre chronologique et impose un point de vue restreint et partial sur les événements, si bien qu'il est extrêmement difficile de résumer l'intrigue et, au-delà, d'être sûr que le résumé produit en rend fidèlement compte.

Les récits « réticents » sont en somme et avant tout des récits qui explorent des techniques d'écriture littéraire. La jouissance qu'ils procurent est à la mesure de la nouveauté, pertinence, habileté du procédé identifié.

2.3.2. La prolifération comme source de problèmes d'interprétation

• Une interprétation de type I (INT1)

Les textes proliférants sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables. Ainsi en va-t-il du *Petit Lapin Rouge* de Rascal à *L'école des loisirs*. L'histoire est celle d'une rencontre entre un lapin, rouge parce que tombé petit dans un seau de peinture, et le célèbre chaperon de la même couleur. Partis l'un et l'autre en direction de la maison de leurs grands-mères, ils interrompent leur parcours pour faire connaissance. Ils apprennent l'un de l'autre que leur histoire est racontée dans les livres et qu'elle finit « horriblement mal ». Ils décident alors de modifier le cours du destin par le seul moyen dont ils disposent : la réécriture. Dans leur réécriture, ils suppriment les loups, les chasseurs et les grands-mères si bien qu'il ne reste plus qu'à arriver à la fin de l'histoire avant même qu'elle ait commencé et à manger le contenu des paniers des grands-mères. Tout irait en somme pour le mieux des personnages si le petit chaperon rouge ne prononçait cette phrase ultime et peut-être assassine : « Eh bien mangeons, mon lapin ...j'ai une faim de loup ». Tant, par exemple, que « j'ai une faim de loup », déclaration ô combien troublante, n'a pas fait l'objet d'une INT1, la cohérence du comportement du petit chaperon rouge ne peut être construite et l'histoire ne peut être résumée. Trois ou quatre interprétations apparaissent possibles (on peut y voir par exemple l'innocente expression hyperbolique de la faim, un jeu de langage ironique mais sans conséquence, un clin d'œil culturel ou une déclaration de guerre) qui conduisent à trois ou quatre résumés différents de l'histoire (par exemple : *c'est l'histoire de deux personnages qui, informés de leur destin, le réécrivent de sorte que tout finisse bien ou c'est l'histoire d'un petit chaperon rouge pervers qui, rencontrant un petit lapin rouge, feint de se livrer avec lui à une réécriture de leur histoire, pour mieux trouver à la fin l'occasion préméditée de le dévorer*). Bien entendu plusieurs INT1 peuvent se succéder ou encore momentanément ou définitivement cohabiter chez le même lecteur et donner lieu à des compréhensions différentes du même texte. Dans toute situation de conflit d'interprétation, il est aussi possible d'abandonner certaines pistes partiellement empruntées au cours de la lecture comme autant de « bras morts ». En bref, ce que nous appelons INT1 est une suite d'élections locales de sens là où il y a pluralité de choix et qui concourent à se forger une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue. De ce point de vue, lire ce n'est pas « comprendre », mais « comprendre quelque chose », et comprendre quelque chose ce n'est pas, comme le disent les psychologues, dégager *la* macrostructure du texte mais *une (des)* macrostructure(s). Il ne peut donc y avoir, comme on le suppose un peu trop vite dans les pratiques scolaires, *un* résumé du texte et tout résumé est la trace tangible d'une interprétation, à interroger comme tel.

Reste que « les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte » (Eco, 1992, p.41) Et, comme le note C. Kerbrat-Orecchioni (1986, p.311), « une lecture est d'autant meilleure qu'elle reprend en compte un plus grand nombre de signifiants (celle qui fait un sort à tous est incontestablement supérieure à celle qui « écrête » le texte ou le traverse en diagonale), une lecture est d'autant meilleure que la reconstitution à laquelle elle aboutit est plus cohérente (par exemple, l'identification d'une unité de connotation est d'autant plus convaincante que son contenu converge avec d'autres signifiés inscrits dans le cotexte et s'intègre à tel ou tel des réseaux isotopiques qui structurent le texte) ». Une telle conception de la lecture littéraire s'oppose à deux représentations partagées par la plupart des maîtres du primaire, qui sont pour la majorité sans formation littéraire, représentations qu'ils transmettent sans doute à leurs élèves et qu'Eco qualifie de « fanatisme épistémologique » : celle qui pose qu'interpréter c'est mettre en lumière la signification voulue par l'auteur et celle qui pose que les textes peuvent être infiniment interprétés. L'un des objectifs de la formation des maîtres du primaire pourrait être de mettre en lumière que pour fonder une pratique de la lecture littéraire « il ne faut ni chercher naïvement la « bonne » lecture ni valoriser systématiquement l'indécidable » (Charles, 1977, 312) mais explorer les zones d'indétermination en s'appuyant sur les bornes tracées par le texte lui-même.

• Une interprétation de type 2 (INT2)

On pose également que tout texte appelle une interprétation de type 2 (INT2), au sens herméneutique du terme, postérieure à la compréhension, mais pouvant la modifier en retour, soit, non point « qu'est-ce que dit le texte ? » mais « au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? quelle morale, enseignement, portée symbolique... puis-je en dégager ? ».

Certains textes ne posent aucun problème de compréhension majeur mais, parce qu'ils ont une portée symbolique évidente et forte, sollicitent un important travail d'INT2 : *Le mur* (A. Esteban, Syros-Alternatives) illustre assez bien ce cas de figure (l'intrigue est claire, ce qui l'est moins c'est son intention argumentative : que veut-elle nous signifier ? que représente ce mur que cet homme anonyme s'acharne à franchir et dont on ne nous dit pas ce qu'il cachait ?) (15). Certains textes enfin, les plus riches, sollicitent plusieurs INT1 et plusieurs INT2. Reprenons le cas du *Petit lapin rouge*. Si j'opte pour l'INT1 « Petit chaperon rouge a vraiment la même faim que le loup, elle a du loup en elle », je comprends que l'histoire est celle d'une dévoration préméditée et obtenue par la ruse, j'en trouve confirmation dans la relecture où mon attention est alors attirée par l'ambiguïté d'un « nous y voilà ! » qui m'avait d'abord échappé et où je vois désormais le signe d'une manipulation délibérée du lapin par le chaperon, je peux alors me livrer à une INT2 : « Contrairement à ce que disait Perrault, jeunes filles, vous n'avez rien à craindre des jeunes loups. Jeunes hommes, en revanche, vous avez tout à craindre des jeunes louves » ; si j'opte pour l'INT1 « En disant qu'elle a une faim de loup, Petit chaperon rouge use d'une métaphore lexicalisée, son intention est bien d'échapper à son destin par la réécriture », je peux tirer une autre morale du type : « Rien n'est écrit là-haut, tout est possible même l'impossible ».

Le parcours INT1-compréhension-INT2 est évidemment récursif. Si l'on reprend la très passionnante enquête sur une enquête qu'est l'ouvrage de Pierre Bayard (1998), *Qui a tué Roger Ackroyd ?* (89-90), « la difficulté d'interpréter est d'abord la difficulté à décider de ce que l'on interprète. Car *tout* peut s'interpréter dans un texte, a fortiori si ce texte a été construit de manière à disséminer et à obscurcir la signification. Dès lors, l'interprétation apparaît comme dépendante d'une première opération de sélection, qui en détermine les domaines restreints d'exercice ». Une fois les indices sélectionnés, c'est-à-dire soupçonnés d'avoir du sens, il convient de leur attribuer un ou plusieurs sens possibles (INT1). En réalité le sens qu'on leur attribue effectivement, si on ne se laisse pas aller à l'indécision, se (re)construit bien souvent a posteriori : « l'indice est moins un signe déjà présent qu'un signe qui se constitue après coup dans le mouvement herméneutique de l'interprétation (INT2), laquelle, en proposant un sens définitif [qui correspond à ce que j'ai appelé « compréhension »], hiérarchise les données et construit à rebours une structure textuelle plausible. En cela, l'indice préexiste moins à l'interprétation qu'il n'en est le produit ». Le même lecteur peut ainsi procéder à plusieurs autres réorganisations du texte en s'appuyant sur une autre sélection de signes et / ou une autre lecture de ces signes et ainsi engendrer à chaque fois une histoire différente.

Il s'en suit clairement à nos yeux que si l'école se donne pour mission d'apprendre à comprendre, elle est tenue du même coup d'apprendre à interpréter.

3. QUELQUES PRINCIPES POUR UNE DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE A L'ÉCOLE

La nécessité de construire un « habitus lectoral » spécifique dès les premiers apprentissages de la lecture une fois posée, reste à réfléchir aux moyens d'y parvenir. Cinq conditions nous semblent devoir être remplies pour fonder une didactique de la lecture littéraire à l'école, sans inféodation aux objectifs propres poursuivis par le collège et le lycée.

3.1. Des textes résistants dès l'origine

La recherche ne se pose pas, en tant que telle, la question de la valeur « littéraire » des textes, qui a pollué et pollue encore le débat dans le secondaire, pas plus qu'elle ne se pose explicitement la question de la transmission du patrimoine. Il s'agit là d'une option, qu'on peut toujours discuter. Son objet est la compétence de lecture des élèves, son objectif, le développement de compétences interprétatives. Dans ce cadre, le choix, non exclusif, de textes *résistants* (mais bien entendu aussi jugés directement intéressants pour de jeunes enfants) comme supports privilégiés dès l'entrée en lecture ne procède d'aucune représentation hiérarchique du champ littéraire (16). Il s'explique simplement par la nécessité de travailler les compétences visées sur des textes qui se prêtent à leur mise en œuvre et à leur développement.

La distinction opérée au point précédent entre textes réticents qui posent des problèmes de compréhension et textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation (ce peut, bien entendu, être les mêmes), tout comme les

indicateurs qui accompagnent la catégorisation (singulièrement la revue des problèmes de compréhension) constituent une base pour établir des critères de choix des textes donnés à lire et en amont pour former les maîtres à identifier les lieux problématiques des textes.

3.2. Activer un protocole de lecture singulier

Notre souci est d'apprendre à tous les enfants à faire « résonner les textes dans leur silence intérieur » (17) et à faire résonner dans le silence intérieur du texte tous les autres textes qui le traversent et y frémissent, pour leur plaisir. **Il est nécessaire en ce point de préciser que l'objectif de la recherche n'est pas (ne saurait être) à l'école d'entraîner prématurément les élèves aux formes normées de la lecture littéraire, telle qu'elle est institutionnalisée dans le secondaire et dans les examens. Il existe plusieurs formes, également légitimes, de pratiques sociales de la lecture littéraire, variables d'un lecteur à l'autre et, selon les circonstances, chez un même lecteur.** Italo Calvino, à la fin de *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, nous en fournit la liste sans doute non exhaustive : la lecture banalement linéaire (celle que Cioran appelle d'une manière quelque peu méprisante pour la profession, « la lecture de concierge »), la lecture discontinue et fragmentaire, la lecture à rebours, la lecture d'avant la lecture (par le biais du titre, de la quatrième de couverture ou de l'incipit), la lecture stimulus qui, à partir du prélèvement de quelques lignes, suffit à ouvrir l'imaginaire, la lecture relecture « cherchant à chaque fois entre les plis des phrases la preuve d'une découverte nouvelle », enfin et surtout la lecture qui, rencontrant « un petit grumeau de sens, doit creuser autour pour voir si la pépite ne s'étend pas en filon » et que l'on n'opposera en rien à la lecture dégustation telle que la pratique Hanta, le héros d'*Une trop bruyante solitude* face à son pilon : « moi, lorsque je lis, je ne lis pas vraiment, je ramasse du bec une phrase et je la suce comme un bonbon, je la sirote comme un verre de liqueur jusqu'à ce que l'idée se dissolve en moi comme l'alcool ; elle s'infiltré si lentement qu'elle n'imbibe pas seulement mon cerveau et mon cœur, elle pulse cahin-caha jusqu'aux racines de mes veines, jusqu'aux radicules des capillaires. » Bohumil Hrabal, *Une trop bruyante solitude*, Seuil, Coll. Points, 1991, p.11

Entre la pratique canonique et méthodique des études littéraires et la pratique sans méthode (estampillée), ou à méthodologie variable, de l'amateur, c'est la pratique de l'amateur qui est choisie. Ajoutons, pour souligner encore une singularité, que **nous sommes beaucoup moins intéressés par la qualité du produit de l'interprétation que par les processus mis en œuvre pour aboutir à l'interprétation** (ce qui m'a fait dire ailleurs (18) que nous travaillions non *sur* mais à l'interprétation).

Il va de soi également, mais sans doute faut-il le dire clairement, que les comportements que nous cherchons à mettre en place, et qui renvoient à *des* (plutôt qu'à *une*) pratiques sociales attestées, ne valent que dans le cadre de ces pratiques et que, s'il est toujours possible de lire littérairement un texte non littéraire et inversement de lire « ordinairement » un texte littéraire, il vaut mieux lire « ordinairement » une notice de montage si l'on ne veut pas voir s'effondrer un jour ou dans l'immédiat les pièces de l'armoire que l'on tente d'assembler. Parce que certains élèves ne sont pas à l'abri de « dérapages » interprétatifs

dans leur mode d'approche des textes non littéraires (19), il convient d'être vigilant. La recherche ne vise pas à (sur)valoriser les différentes formes de pratiques de la lecture littéraire mais à faire prendre conscience aux élèves de leur existence et de leur intérêt et, parallèlement, de la limitation stricte de leur champ d'application.

Le protocole de lecture que nous proposons aux enfants de tester se présente comme une règle du jeu (*explicitée* progressivement par le maître et les élèves) qui stipule les droits du lecteur et ses devoirs :

- Le texte littéraire, incomplet par nature, attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude. Parce qu'il déconstruit ou opacifie l'intrigue, il demande un effort intellectif dont les élèves doivent être conscients.

- Le jeu, voisin du jeu du chat et de la souris, prévoit que l'on tente de conjurer méfiance et adhésion, que l'on soit sur ses gardes pour éviter les leurre tout en goûtant le sel de la lecture naïve.

- Pour peu qu'elles coïncident avec les droits du texte et qu'elles soient reconnues plausibles (ce qui ne veut pas dire acceptées) par la communauté de la classe, toutes les interprétations sont possibles mais il faut savoir qu'une interprétation est d'autant plus acceptable qu'elle prend en compte un plus grand nombre d'éléments du texte, ce qui pourrait ainsi se traduire : « Vous êtes, chacun, libre d'interpréter le texte comme vous l'entendez mais il faut apporter des arguments à l'appui de vos dires. Si vous êtes libre, votre camarade l'est aussi, écoutez donc ce qu'il dit, sa parole peut enrichir votre propre réflexion ». Il s'agit ici de faire prendre conscience que l'activité d'interprétation est une forme de spéculation (20) dont le texte et ses lecteurs tirent profit.

- Dans cette activité de spéculation, il convient de sortir momentanément du texte pour vagabonder et fouiller dans sa mémoire « affective » et « culturelle », intra et extra-scolaire, mobiliser ses souvenirs, sa culture générique et plus généralement livresque pour intégrer l'intertexte au texte, le texte dans l'œuvre de l'auteur, jeter un pont entre une lecture et une autre, faire se répondre et s'enrichir mutuellement les textes (21).

Pour atteindre ce dernier objectif comportemental, il convient d'apprendre aux élèves à transformer leur rapport à la (leur) culture, c'est-à-dire faire en sorte qu'ils se sentent autorisés à faire référence à des savoirs acquis hors de la sphère scolaire ou dans la sphère scolaire mais hors de la discipline « Français », quand ils ont pour habitude de cloisonner strictement leur expérience en fonction d'une représentation elle-même cloisonnée des exigences de l'école.

Le rôle du maître est aussi de favoriser le retour métacognitif sur le travail interprétatif afin d'abord de faire comparer les voies empruntées par chacun pour accéder à une signification, de déterminer les lieux où le texte contraint, les zones qu'il laisse indéterminées ou incertaines et comment elles ont été remplies, afin ensuite que les élèves apprennent à évaluer la plus ou moins forte pertinence de leurs interprétations, à partager dans la tolérance celles qui auront été reconnues plausibles et à nourrir leur propre interprétation de celle des autres. En amont, pour les plus petits

et les plus désorientés dans l'univers du livre (qui pensent - comportement observé - qu'un livre lu est un livre lu une fois pour toutes), il y a sans doute aussi à entreprendre une justification convaincante de la relecture, qui passe par une transformation de la représentation de la lecture comme lecture-en-progression exclusivement.

3.3. Accueillir et nourrir la culture de l'élève pour nourrir sa lecture

Bien entendu, les textes murmurent d'autant mieux dans le « silence intérieur » si ce silence est déjà « habité » d'autres textes. Les murmures des textes se propagent d'autant mieux d'un silence intérieur à un autre si les référents culturels sont partagés. En d'autres termes, si, comme le dit B. Gervais, la lecture littéraire est le fait d'un lecteur singulier dans son rapport singulier à un texte singulier, il n'en reste pas moins que **le plaisir de la lecture est avant tout un plaisir partageable qui ne peut être partagé que dans le cadre d'une intersubjectivité de nature culturelle, pour l'essentiel.**

Pour donner corps aux comportements de lecture spécifiques que nous visons, il nous paraît essentiel de solliciter et d'accueillir les libres associations surgies de la rencontre du texte et de l'élève, les références qu'il mobilise spontanément, si peu canoniques soient-elles en regard de ce que l'école considère traditionnellement comme une référence culturelle. On range parmi ces références aussi bien :

- les renvois à un vécu commun qui peuvent momentanément servir de point d'appui pour cerner la réalité d'un personnage, comme dans le cas suivant (les élèves découvrent le début d'une nouvelle, *Le tyran*, dans le recueil intitulé *Le rêveur* de Ian Mac Evan, Gallimard, et l'un de ses personnages, Barry) (22) :

- il veut être le chef Barry
- il est un peu méchant / on dirait qu'il est le maitre
- il est tellement méchant on ose pas lui dire non
- moi je le trouve très autoritaire un peu stupide parce que il prend le jouet du voisin le crayon / tout ce qu'il veut / les bonbons / il est mal élevé aussi
- peut-être qu'il a des problèmes avec sa famille
- peut-être que ses parents le gâtent trop et qu'il se croit autoritaire
- c'est peut-être qu'il a des problèmes / il a raison Lucien mais à mon avis il fait peur aux gens parce qu'on ne peut pas le gronder alors parce qu'il a un air attendrissant / c'est dit dans le texte / alors comme ça les autres peuvent rien dire
- et aussi quand on voit qu'il prend tout ce qu'il veut ça veut dire que ses parents quand même ils l'ont mal élevé
- c'est tout comme Jérôme (un élève de l'école)
- oui c'est Jérôme
- [plus tard]
- comme il est gâté ça le rend jaloux / peut-être il vole aux autres
- peut-être il fait ça pour qu'on s'intéresse à lui
- ça c'est tout comme Jérôme

- que les renvois à une culture extérieure : l'on peut ainsi observer comment les bandes dessinées de Picsou (Tauveron, 1999) aident à une première identification du stéréotype de l'Avare tel qu'il traverse notre littérature, comment la fréquentation des sitcoms permet la reconnaissance d'un cliché dans une adaptation de *La belle*

au bois dormant (Tauveron, Sève dans ce numéro), comment la série des *Chair de Poule* sert de clé pour comprendre certains récits fantastiques sophistiqués, comment des expressions glanées dans la fréquentation des jeux vidéo (en l'occurrence « stratégie psychologique ») permet de caractériser et de synthétiser le comportement d'un personnage (en l'occurrence celui de Peter le rêveur à l'égard du Barry qui rappelle tant Jérôme...), comment enfin le souvenir d'un péplum favorise la lecture symbolique d'un récit hermétique (Tauveron, Sève dans ce numéro).

Il nous paraît tout aussi essentiel d'enrichir la culture propre des élèves, en considérant qu'il ne s'agit pas là d'un supplément d'âme mais d'une condition nécessaire de l'accès aux textes. Pour ce faire, nous privilégions la **lecture en réseaux**, tant il est vrai que si « l'unité fondamentale est le texte, l'unité supérieure est le corpus » (Rastier, 1998). Le réseau ne se confond pas avec le regroupement de textes tel qu'il est encore pratiqué en maternelle à partir d'une vague thématique commune (23), regroupement dont on ne tire rien sinon la satisfaction (?) d'avoir opéré un regroupement. Le réseau, qui répond aux deux types d'objectifs d'apprentissage cités, éducation d'un comportement (mettre en relation), constitution d'une culture (alimentation de la mise en relation), n'a d'intérêt à nos yeux que s'il permet d'anticiper sur les problèmes de lecture à venir en favorisant toutes les formes de *reconnaissance* et de mettre à jour ou de résoudre des problèmes de lecture qui se posent dans l'immédiat. Dès lors, sa construction doit s'articuler autour des problèmes de lecture, son insertion être pensée dans le cadre d'une situation de résolution de problèmes.

Pour la clarté de l'exposition, je distingue dans ce qui suit plusieurs archi-types de réseaux, en sachant bien que les cloisonnements ne sont en aucune façon étanches (le genre se définissant parfois par le personnage ou le motif, la partition réseau générique / réseau centré sur le personnage ou le motif, pour ne prendre qu'un exemple, peut n'avoir pas de sens).

a) Le réseau intertextuel

Le réseau intertextuel est constitué du texte citant et des textes cités, sous forme de citation explicite, ou d'allusion. La recherche INRP REV, en posant l'écriture comme réécriture, elle-même entendue comme copie et transformation de sa propre matière, a cherché à modifier chez les maîtres et les élèves la représentation de l'écriture comme transcription d'une pensée préalablement construite. La présente recherche, en posant que la réécriture est aussi la copie et la transformation de la matière des autres, en affirmant avec Cioran (24) que « presque toutes les œuvres sont faites avec des éclairs d'imitation, avec des frissons appris et des extases pillées », cherche à modifier chez les maîtres et chez les élèves la représentation de l'écriture comme création *ex nihilo* : « Écrire, car c'est toujours récrire, ne diffère pas de citer. La citation, grâce à la confusion métonymique à laquelle elle préside, est lecture et écriture ; elle conjoint l'acte de lecture et celui d'écriture. » (Compagnon, 1979). Nous cherchons également à travers ce type de réseau, en montrant que tout texte est un palimpseste, à créer chez les enfants le plaisir de la reconnaissance complice dans le clin d'œil saisi. « *Loi de forcer la lecture, d'imposer une approche érudite des textes*, l'intertextualité propose des significations qui seront actualisées de manière singulière par chaque lecteur. Elle suspend la signification des textes, sollicitant fortement le lecteur à comprendre ce qui n'est dit qu'à

mots couverts, à construire un sens équivoque : *elle suppose* comme l'ironie *un lecteur intelligent* qui saura être à l'écoute de l'ambiguïté. Mais l'intertextualité sait aussi faire de lui un complice, le partenaire d'un jeu qu'elle instaure avec son savoir et sa mémoire. La culture littéraire n'est plus alors un signe de distinction mais *la condition de la connivence*. » (Piégay-Gros, 1996, c'est moi qui souligne).

Le processus interprétatif de la citation est décomposé en trois étapes par A. Compagnon (1979) :

1- la reconnaissance : la citation doit être reconnue comme corps étranger dans le texte lu

2- la compréhension : la citation est comprise en tant que telle

3- l'interprétation : « Comme signe, la citation d'abord me fait signe. Toute citation est d'abord un indice, un « shifter ». Que me veut-on ? Que m'y veut-on ? ». Ce qui est à interpréter, c'est « la relation plurielle que la citation établit entre le texte d'où elle provient et le texte où elle s'inscrit, les liens que conserve la citation avec son espace d'origine ». « L'interprétation est un travail par lequel, lecteur, je m'entremets dans la relation entre [les deux textes] pour la réaliser. Interpréter revient à réaliser une affaire en mettant en rapport deux négociants, et à en faire son affaire : c'est le sens le plus ancien de l'interprète, dans la langue juridique, celui d'intermédiaire, de courtier ».

La séduction qu'exerce chez les adultes une forme en expansion (souvent heureuse) de littérature de jeunesse fortement « citationnelle » ne fait aucun doute. Tablant à tort sur la connaissance partagée du fonds culturel traditionnel auquel elles renvoient (ce que montre ici même l'article d'A. Karnauch), les maîtres omettent parfois de confronter les élèves aux sources, ou de vérifier que les sources (connues des enfants ou d'eux-mêmes) sont bien de première main. Dès lors, ceux dont le milieu familial n'a pas transmis la culture où se nourrit la citation, ou qui en ont une connaissance diffuse, ne peuvent jouer leur rôle de « courtier » et « faire leur affaire » de la mise en relation. Dans la plupart des cas, le jeu et, finalement, le sens du texte leur échappent.

D'une façon générale, il nous paraît souhaitable que la connaissance fine du fonds culturel enfantin s'accompagne d'une connaissance des mythes fondateurs de notre civilisation (25) (et de celles des autres) qui constituent certes la clé d'accès aux œuvres de la « grande » littérature mais également la clé d'accès à de nombreux albums ou romans écrits aujourd'hui pour la jeunesse.

b) Le réseau intratextuel

Le réseau est ici constitué autour d'un auteur, son univers culturel, fantasmagique, symbolique et langagier. Mais le travail sur les œuvres complètes de l'auteur retenu, pas plus que le travail sur un plus petit nombre de ses œuvres choisies au hasard ne présente d'intérêt à l'école. Plus judicieuse apparaît la sélection d'histoires qui, ayant des points communs, dialoguent ouvertement et s'éclairent mutuellement (un exemple est développé par C. Tauveron et P. Sève, dans ce numéro).

c) Le réseau architextuel (ou réseau générique)

Ce réseau regroupe, comme son nom l'indique, plusieurs textes appartenant au même genre mais présentant chacun des particularités de telle sorte que puissent être dégagées des constantes et des variantes et qu'éventuellement l'évolution

historique du genre puisse être pointée. Il peut être subdivisé en réseaux de sous-genres voisins. Il peut être étudié à la loupe à travers un sous-réseau de motifs ou scènes typiques du genre où le recours au fragment retrouve sa pertinence.

D'une façon générale, par genre il faut entendre les genres littéraires que la tradition a répertoriés à l'intérieur du type récit (roman policier, roman d'aventure, roman de formation, conte fantastique, conte merveilleux, ...). K. Canvat (1992, 1993, 1994, 1996, a et b) remarque cependant que les réflexions savantes dont le genre a fait l'objet sont marquées par une obsession classificatoire qui ne peut avoir de retombées didactiques, que les taxinomies ont toutes leurs limites et présentent un haut degré de généralisation et de formalisation qui s'acommode mal du caractère socio-culturel et donc relatif des genres. Le groupe de recherche a fait le constat que le « genre » renvoie chez les maîtres ou les étudiants en formation à un nombre limité de catégorisations préconstruites, socio-culturellement constituées, et ne renvoie qu'à elles. Les « genres » qu'ils reconnaissent ainsi ont parfois une extension trop vaste pour être opératoire (c'est le cas pour le genre « conte » qui regroupe en réalité des formes extrêmement hétérogènes de tout point de vue : le conte merveilleux proppien a peu de traits communs avec le conte étiologique et encore moins avec le conte fantastique). Par ailleurs, la littérature de jeunesse, véritable laboratoire d'écriture, développe des genres nouveaux qui n'ont pas été, et pour cause, étiquetés officiellement dans la littérature critique (et qui sont donc à construire théoriquement), ou met en lumière, par son écriture « épurée », certaines similitudes de fonctionnements, restés discrets dans la « grande » littérature, mais qui invitent à des regroupements inédits, riches de potentialités. Dans ces conditions, le mot « genre » risque de faire obstacle à tout essai de catégorisation non estampillée. Le groupe de recherche se pose alors la question de l'opportunité pratique de son usage et se demande, sans trancher, si le simple terme de « catégorie » ne serait pas un initiateur plus fort de créativité. Un des objectifs de la formation pourrait être précisément d'aider les maîtres à développer leur inventivité dans la catégorisation des textes. Enfin, parce que, la plupart du temps, il y a pluricatégorisation ou intersection entre catégories, un même album, une même histoire, peut entrer successivement dans plusieurs réseaux génériques, plusieurs réseaux non génériques aussi, et être ainsi l'objet d'une relecture par adoption de points de vue différents.

d) Le réseau transgénérique

Il s'agit ici d'étudier les éléments constitutifs du récit (le dialogue, la description, le mode de construction du personnage, les modes de narration...) transversalement aux genres : par exemple la place, le mode de traitement, la fonction du dialogue ou de la description selon les genres, le mode de construction différencié du personnage selon les genres. L'étude doit déboucher sur un panorama des possibles d'écriture attestés.

e) Le réseau hypertextuel

Il regroupe des textes dérivés d'un texte source. On distingue parmi les textes dérivés, les *variantes* au sens que donnent à ce terme les folkloristes (une même trame avec des variations de détails propres au conteur : exemple des versions orales du *Petit Chaperon Rouge*), et les *reformulations*. Dans les reformulations, on distingue, tout en sachant qu'on ne peut guère parler qu'en termes de dominante et

qu'un même texte peut cumuler plusieurs types de reformulations : les *variations* (auto-reformulations sur un thème imposé, comme dans *Les exercices de style*), les *adaptations* (passage d'un lectorat à un autre, supposé moins lettré, qui implique essentiellement des substitutions, des suppressions, des déplacements et parfois le passage d'une langue à une autre – dans le cas d'une version originale en ancien français par exemple), les *transpositions* (passage d'un support, d'un média à un autre : du livre au film ou au dessin animé), les *réécritures* (réappropriations personnelles, par exemple La Fontaine se réappropriant Esope), les *détournements* (reformulations ludiques ou critiques, dont fait partie la parodie).

L'étude comparée du texte source et de ses adaptations peut être l'occasion de développer le goût et le jugement critique des élèves; de construire des savoirs sur le monde littéraire (le travail éditorial, les choix éditoriaux, la position juridique de l'éditeur par rapport à l'auteur, son contrat par rapport au lecteur) et, dans une perspective historique, sur l'évolution de la langue et du mode de réception des textes (voir Tauveron, Sève, ici même, sur la question des avatars de *La belle au bois dormant*). L'étude comparée du texte source et de ses réécritures, tout comme l'étude d'un réseau intertextuel, peut, quant à elle, permettre à de plus jeunes enfants mal disposés envers toute forme de copie, de repenser leurs préventions et de mieux comprendre le fonctionnement de l'écriture, comme masticage et incorporation de la matière de l'autre. C'est ainsi que des élèves de CP, comparant deux versions de la fable *Le corbeau et le renard*, celle d'Esope et celle dérivée de La Fontaine, sans savoir qui fut le premier en écriture, reconnaissent la *même* histoire mais déclarent préférer la version de La Fontaine (« C'est plus une histoire, il y a des détails » - « C'est une poésie, c'est plus joli »). Il est clair à leurs yeux qu'il y a eu « copie » et que le « copieur » ne peut être que celui qui a écrit la moins bonne version et qui est le moins connu. Lorsque la maîtresse établit la chronologie des œuvres, elle provoque étonnement et déception. Le copieur n'est pas celui que l'on croyait. On lui cherche des circonstances atténuantes (« - je l'avais bien dit qu'il voulait faire mieux, - oui, c'est plus joli, c'est en poésie, - il a juste un petit peu copié »). Le rôle de la maîtresse est alors d'expliquer que La Fontaine a traduit puis transformé à sa manière (qu'on estime efficace puisque sa version est jugée par tous supérieure à la version d'Esope) la matière d'un autre et de préciser qu'une telle opération est fréquente dans la littérature. Elle substitue au mot « copie » le mot « réécriture ». Plus tard les mêmes élèves parviendront à faire une différence entre la réécriture « réappropriation » (Esope → La Fontaine) et la réécriture à des fins d'adaptation au lectorat.

f) Le réseau centré sur un personnage

Mettre le personnage au centre d'un réseau n'est intéressant que s'il est un mythe ou un stéréotype. Concernant le mythe, le loup est bien sûr un cas exemplaire. Mais ce peut être aussi le héros mythique tel qu'il traverse les légendes d'ici ou d'ailleurs (Hercule, comparé à Jason, à Cuchulainn le guerrier celte ou Gilgamesh le mésopotamien). Concernant le stéréotype, on citera la sorcière, dans les albums destinés aux plus petits, le privé dans les romans noirs destinés aux plus grands. Mais ce peut aussi être l'Avare (26).

Il s'agit d'étudier à partir de récits anciens et contemporains, par-delà les variations de surface, la permanence des caractéristiques physiques et morales, des rôles thématiques et des valeurs des personnages-types. L'étude du réseau

peut conduire, pour chaque personnage-type, à établir des sous-catégories et à percevoir une évolution dans les représentations que l'on s'en fait, d'un lieu à l'autre et au fil du temps (comment, mais l'exemple est épuisé, le loup d'aujourd'hui, complexé et torturé ou simplement soucieux de se mettre à la page, entend sa réhabilitation ou tente d'expier les fautes commises par ses ancêtres).

g) Le réseau thématique ou symbolique

Les réseaux que nous retenons sont des réseaux problématiques avant d'être thématiques. Néanmoins, nous n'excluons pas le réseau thématique dès lors que le thème ou motif choisi, du fait de ses symboliques fortes et multiples, pose en soi un problème d'interprétation. C'est le cas par exemple du thème du mur, plus précisément du mur qui enclôt le jardin (sur ce thème, voir Perrot, 1999, et Tauveron, Sève ici même).

3.4. Penser des dispositifs didactiques heuristiques

3.4.1. Mode de découverte et d'interrogation des textes

Traditionnellement, le mode de découverte des textes n'est pas constitué en problème didactique. J'entends par là qu'au primaire, s'il est court, le texte est donné à lire dans son intégralité avant d'être questionné ; s'il est long, il fait l'objet d'un découpage épousant au plus près le découpage éditorial et / ou se fondant principalement sur un critère de longueur. En maternelle, la découverte de l'album obéit de plus en plus à un rituel : observation de la première de couverture, hypothèse sur le contenu, lectures successives des pages intérieures après ou avant la monstration des images accompagnatrices, entrecoupées d'émissions d'hypothèses sur la suite. C'est dire assez que la forme propre de l'album, tout comme le jeu littéraire auquel il se livre et les problèmes de lecture qu'il programme, faute d'être analysés comme tels, n'ont aucune incidence sur la présentation.

Les manuels, les maitres, ne connaissent guère comme mode d'interrogation (au sens large) des textes littéraires que le questionnement. Le questionnement à l'intérieur du manuel et d'un manuel à l'autre est toujours du même type (vérification rapide qu'ont été saisis les informants principaux, que le vocabulaire institué en obstacle principal a été compris et, dans le meilleur des cas, qu'ont été effectuées les inférences les plus élémentaires). Ce questionnement n'est pas destiné à activer le processus d'interprétation (sa fonction est strictement évaluative, même s'il passe à côté de ses ambitions).

Si l'on vise l'activation du processus interprétatif, il convient de prévoir un dispositif didactique qui soit de type heuristique, mette en lumière obscurités, ambivalences et ambiguïtés et provoque prise de conscience et effervescence. Les recherches didactiques liées au courant américain de la *reader's response*, singulièrement aux travaux de Louise-Marie Rosenblatt sur la transaction esthétique (voir Lebrun, 1996, pour le Québec et Vanhulle, 1999, pour la Belgique) ont souligné le caractère *social* du développement de la compétence interprétative et donc insisté sur l'importance de la négociation interpersonnelle, du débat d'interprétation et, dans ce débat, de l'étayage du maitre. Elles ont proposé des modalités d'approche des

textes (« cercle de lecture », questionnement réciproque, journal dialogué...) favorisant l'échange et la prise de distance sur le processus interprétatif que nous reprenons à notre compte. Toutefois, parce que notre recherche n'est pas monoréférencée, parce que, dans le dialogue texte / élève, elle considère à part égale les deux partenaires, elle s'intéresse autant au texte qu'à l'élève, plus exactement prétend qu'il n'existe pas de dispositif général déclencheur de « réponse », concevable indépendamment de l'étude précise des problèmes de compréhension ou d'interprétation soulevés par le texte, en clair des « questions » qu'il pose. Elle s'intéresse donc aussi à la façon dont le maître *s'entremet*, non point seulement pour faire interagir les élèves, mais pour faire « prendre » le dialogue entre un texte précis et les élèves. **Parce que chaque album, chaque texte est singulier, chaque album, chaque texte doit être abordé avec un dispositif didactique propre, à construire en fonction des problèmes de lecture qu'il pose et par conséquent non fixable a priori** (ce qui implique que le maître consente à faire preuve de créativité dans sa manière d'aborder les textes). Dans ce dispositif, le questionnement magistral n'est pas le seul recours : s'il est utile à l'occasion, il convient en tout cas d'en repenser la forme de sorte qu'il ne se contente pas de demander la preuve d'une interprétation déjà opérée par le maître, qu'il fasse surgir des réponses inattendues ou mieux encore et paradoxalement fasse surgir chez les élèves, par sa « mollesse » ou son caractère « rusé », d'autres questions qu'ils ne se posaient pas. Bien souvent, le choix d'une « mise en scène » de présentation concertée, se donnant pour objectif déclaré de faire tomber les jeunes lecteurs dans le piège préparé par le texte pour mieux l'identifier ou de leur faire pointer les zones d'ombre, est le meilleur moyen de provoquer les questions et les réponses des élèves, sans questions et réponses préconstruites du maître. Présenter conjointement texte et images vs occulter momentanément les images, présenter le texte *in extenso* vs le dévoiler progressivement en arrêtant la lecture aux endroits précis où se programme une erreur d'interprétation, fournir le titre ou le nom de l'auteur / oblitérer l'un ou l'autre, sont quelques-uns des choix de mise en scène possibles à opérer *stratégiquement* dans chaque cas de figure. Je renvoie à l'article de D. Dubois-Marcoïn et F. Calame-Gippet qui développe et illustre longuement ce point d'importance à nos yeux. J'ajoute que dans le dialogue élève / élève, nous visons moins la simple socialisation des subjectivités que la rencontre des subjectivités dans un espace culturel intersubjectif. C'est en partie pour cette raison que nous insistons sur la lecture en réseau en tant que dispositif heuristique.

3.4.2. L'écriture au service de la compréhension et de l'interprétation

De nombreux dispositifs que la recherche a répertoriés utilisent l'écriture comme moyen de construire la compréhension ou l'interprétation. Les écrits sont, en la circonstance, conçus comme des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions. Selon le moment où ils interviennent (avant la lecture, après une première lecture, en cours de découverte, après échange collectif), la forme qu'ils prennent (écrit narratif conçu comme une intervention dans le texte d'auteur, paraphrase, écrit réflexif), la nature de la tâche discursive qu'ils impliquent (anticiper la suite immédiate du texte, faire des hypothèses sur la nature du texte, rendre compte de ses impressions immédiates de lecture, expliquer à d'autres les différentes interprétations possibles d'un passage, justifier son point de vue...), le destinataire qu'il vise (l'auteur même

de l'écrit, ses pairs, au-delà l'enseignant), ils ont une plurifonctionnalité, que je ne fais qu'esquisser ici puisqu'elle fait l'objet de l'article de Danielle Marcoin et Fabienne Calame-Gippet dans ce même numéro :

• « **Accueillir des appropriations des textes non dogmatiques, non académiques, souvent perçues comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de convictions et de promesses parce que intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle** » (J.M. Privat, 1996), ce faisant permettre la mise au jour d'erreurs de compréhension ou d'interprétation et orienter éventuellement l'action du maître ;

- Faire repérer et identifier le problème de compréhension ou d'interprétation posé volontairement par un texte piégé ;

- Faire repérer une mauvaise posture de lecture ;

- Aider à l'explicitation (pour soi) et à l'explication (pour les autres) de son cadre interprétatif ; ce faisant aider à la formulation du cadre interprétatif des autres, permettre la confrontation ou la mise en résonance des interprétations individuelles et leur éventuelle auto / hétéro reformulation ;

- Faire argumenter sur des propositions interprétatives contradictoires (ce qui alimentera ensuite le débat oral) ;

- Reconstituer plus consciemment l'univers imaginaire du récit et en affiner la perception ;

- Rendre les élèves témoins de leur propre lecture et de son évolution, en d'autres termes, permettre d'opérer un retour évaluatif sur le chemin parcouru entre son interprétation spontanée initiale et son interprétation finale ;

- Exprimer un jugement évaluatif et les critères qui le fondent ;

- Saisir et mettre en discussion les représentations que les élèves se font des objectifs de la séance...

En tout état de cause, on retrouve là la plurifonctionnalité des écrits de travail accompagnant la démarche scientifique, conceptualisée en didactique des sciences par Anne Vérin (1995) : « Dans une pédagogie constructiviste, qui veut mettre l'élaboration des connaissances par les élèves au centre du processus de la formation scientifique, des écrits de travail accompagnant les démarches d'investigation peuvent jouer un rôle important pour mobiliser la pensée des élèves et engager une dynamique de changement conceptuel [...] Il s'agit de faire produire aux élèves des écrits par lesquels ils donnent une forme écrite à l'état de leur pensée. Même si la forme, à ce stade, n'est pas canonique, ce sont bien des écrits propres à la formation scientifique car il s'agit d'interprétations de la réalité physique qui sont questionnées et modifiées pour avancer : idées, prévisions, organisation et résultats de mises à l'épreuve, argumentations. Ces écrits ne garderont cependant leur caractère fonctionnel que s'ils demeurent au service du débat scientifique et de la progression des idées dans la classe et si l'investissement dans l'activité même d'écriture reste assez léger pour ne pas saturer complètement la mobilisation cognitive. [...] Dans ce contexte d'orientation constructiviste où les conflits cognitifs font partie des ressorts sur lesquels on s'appuie pour travailler les obstacles conceptuels et obtenir des progrès décisifs de la pensée, on peut penser que l'écriture a un rôle important à jouer :

- par rapport aux confrontations entre les idées des élèves (des conflits cognitifs peuvent naître de la mise en relation de traces de pensées d'élèves, dont la divergence apparaît alors et qui aurait pu passer inaperçue sans ce retour sur l'écrit)

- par rapport à la confrontation de différents écrits produits par la même personne (une prise de conscience de sa pensée antérieure dans une phase maintenant dépassée peut conduire à une réflexion métacognitive sur les obstacles à la construction des connaissances. »

En dépit des représentations courantes qui rangent les sciences du côté de l'objectivité et du consensus, la lecture littéraire du côté de la subjectivité et de l'arbitraire, la rencontre entre didactique des sciences et didactique de la littérature n'a rien de singulier dans la mesure où l'on admet que l'*activité interprétative* s'exerce aussi bien sur le réel physique que sur le texte (toutes les formes d'abduction, y compris l'abduction créative à l'origine de découvertes révolutionnaires, s'exercent dans le travail scientifique) et où la didactique des sciences prend désormais en compte le sujet singulier, s'exprimant à la première personne, engagé personnellement dans un changement conceptuel et dans une tentative d'explication du monde. Bien entendu, le sujet interprétant ne mobilise pas exactement les mêmes parts de lui-même dans les deux cas et la succession des interprétations chez un même sujet, en littérature, n'est pas nécessairement le signe d'un franchissement progressif d'obstacles cognitifs (en l'occurrence de problèmes de compréhension de ce réel qu'est le texte) : elle est aussi souvent le signe d'une heureuse prolifération de sens non exclusifs et d'une avancée vers la *compréhension de soi*, au sens que donne Ricoeur (1986) à cette expression (27), et bien sûr *des autres*.

3.5. Au-delà des dispositifs, pour favoriser les interactions, savoir lire la lecture des élèves

Placer les élèves dans une situation-problème, à partir d'un texte-problème, implique aussi de la part du maître une attention constante à la parole qui circule, celle qui s'égaré momentanément, celle, fugace et discrète qui ouvre une piste intéressante sitôt refermée, qui n'a pas été entendue mais qu'il faudra bien faire fructifier le moment venu. En ce sens, dans le cas du texte proliférant, le maître doit être le collecteur et le jardinier des interprétations amorcées, oubliées dans le cours des interactions : en fin de parcours, il peut faire état de sa collection, trace visible de l'activité foisonnante des élèves, et faire rebondir ainsi la réflexion à partir de contributions passées inaperçues. Il doit aussi être capable, dans le cas du texte réticent, certes d'anticiper les difficultés de compréhension mais encore de traiter au mieux celles qu'il n'a pas prévues. Je renvoie sur ce point à la contribution d'A. Karnauch dans ce numéro, qui montre que les obstacles à la compréhension ne sont pas toujours là où on les attend et qu'à l'inverse les élèves surprennent parfois par leur capacité à percer, sans sollicitations particulières, les subtilités d'un texte.

La recherche nous apprend, en tout cas, que les élèves, même très jeunes, saisissent vite le contrat didactique singulier qui régit les échanges dans l'activité d'interprétation d'un texte, comment il est possible là (à la différence d'ailleurs) de parler librement sans attendre le questionnement du maître et sans craindre sa censure, de rebondir sur la remarque d'un camarade, de l'interroger, de l'aider à formuler son opinion, de régler entre pairs la conversation pour avancer ensemble vers plus de clarté (nous avons pu observer la mutation d'une classe de CP qui, en lecture et non ailleurs, a progressivement pris en charge les échanges autour du texte et supprimé de son propre chef le rituel du doigt levé avant chaque tour de parole,

en d'autres termes l'autorisation magistrale de parler). Elle nous apprend aussi, et c'était bien là l'une de nos hypothèses de départ, que ce ne sont pas nécessairement ceux que l'on considère au regard des critères traditionnels comme les bons élèves qui se sentent le plus à l'aise dans cette situation scolaire inédite où les questions qui sont posées par le maître n'ont pas de réponses attendues. Les plus fins interprètes sont parfois ceux qui, dans la « communication inégale » classique à l'école, ne trouvent pas leurs marques ou ne parviennent pas à décoder les attentes implicites (voir Tauveron, 1999).

Pour clore ce propos et le résumer, avant qu'il ne soit illustré, je dirai qu'il est à nos yeux décisif, dès le premier contact avec le monde de l'écrit, quand les habitudes de lecture ne sont pas encore figés, d'apprendre aux élèves que la littérature, en tant que produit artistique, est redevable d'un régime de lecture particulier, aux formes multiples, qu'on peut ou non adopter mais qui, si on l'adopte, est source d'un plaisir d'une autre nature que le plaisir de la dévoration : un plaisir paradoxal, à la fois paresseux (en ce qu'il exige la lenteur de la dégustation) et actif (en ce qu'il exige un effort de collaboration) qui est celui du gourmet. Le plaisir du gourmet a ceci de particulier et de supérieur qu'il est jouissance immédiate en même temps que jouissance du pourquoi et du comment de la jouissance. Fondé sur une culture, il est en outre dicible et donc échangeable. Dans l'échange, il se double à nouveau. En ce sens, nous cherchons bien à fonder une didactique du plaisir de lire parce que nous nous en donnons une définition à l'opposé de celle qui court dans les classes.

NOTES

- (1) Cet article est une synthèse et un développement de deux communications : l'une au colloque de la DFLM de Bruxelles (septembre, 1998), l'autre aux journées d'étude « Comprendre et interpréter », INRP, juin 1999.
- (2) La recherche, dont je suis responsable, commencée en septembre 1997, s'achève en juin 2000. L'équipe se compose de : Fabienne Calame-Gippet (IUFM de Graveline), Christine Campoli (IUFM d'Amiens), Daniel Claustre (IUFM de Dijon, centre de Mâcon), Denis Dormoy (IUFM d'Amiens, centre de Beauvais), Bernadette Gromer (IUFM de Strasbourg), Aline Karnauch (IUFM d'Orléans-Tours, centre de Chartres), Danièle Marcoin (IUFM d'Arras), Pierre Sève et Jean-Paul Guichard (IUFM de Clermont-Ferrand).
- (3) Les citations sont extraites de *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 1992.
- (4) Section d'enseignement général et professionnel adapté, en marge du collège.
- (5) Effet inattendu de la recherche proprement dite (plus exactement des présentations qui en ont été faites ici ou là, singulièrement à l'Observatoire National de la Lecture) ? ou tout simplement retombées de particules dans l'air du temps ?, de nouveaux documents d'application des programmes de l'école élémentaire viennent de paraître au bulletin officiel d'août 1999, soit au moment où nous mettons la dernière main à cet article. Ils insistent tout particulièrement sur les relations entre culture et apprentissage initial réussi de la lecture et invitent le maître « à dispenser à travers des lectures variées des connaissances et des références culturelles ». Concernant le cycle 3, apparaît pour la première fois le souci d'entraîner les élèves, au travers de reformulations, discussions et retours multiples sur le déjà lu, à *interpréter* les textes littéraires « issus du patrimoine national et international, de la tradition de la littérature de jeunesse contemporaine ». Enfin, la lecture de textes *complexes* est encouragée. Tout peut donc arriver...

- (6) Voir ce qu'en dit le texte d'orientation de l'association DFLM : « Constatant la tension qui existe entre, d'une part, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en tant que pratiques sociales s'appliquant aux supports les plus divers et, d'autre part, la connaissance de la littérature en tant que corpus et / ou ensemble de modes d'écriture et de lecture situés dans une histoire et des institutions, les chercheurs de l'association sont partagés sur le traitement didactique à réserver à cette tension : les spécificités du littéraire justifient-elles une autonomisation plus radicale de son champ, ou plutôt un va-et-vient dialectique entre les démarches centrées sur l'appropriation du fait littéraire et celles qui privilégient le développement de la lecture et de l'écriture ? » (Lettre de l'association DFLM n° 23, 1998, 28-31).
- (7) Voir par exemple, ce qui dit B. Daunay (1998) de cette représentation hiérarchique, à propos du statut scolaire de la paraphrase, notamment : « Ce système d'opposition (entre compréhension et interprétation, entre répétition et objectivation, entre littéral et littéraire, entre réception et construction du sens, entre spontané et lettré) qui recoupe la dichotomie paraphrase / commentaire fait penser à l'opposition des deux modes d'appropriation du texte que Lahire, après Bourdieu, a décrits : au mode d'appropriation qu'il qualifie d'esthétique et qui se caractériserait par la distance au texte, s'opposerait un mode d'appropriation à caractère pragmatique, qui ne considère pas le texte en tant que tel mais dans ce qu'il peut apporter dans une relation entre co-énonciateurs. [...] Le problème est l'intrusion dans ce système d'un principe hiérarchisant qui fait dévaloriser, disqualifier tel mode de rapport au texte ou tel mode spécifique de discours métatextuel, ou qui pose que le rapport lettré au texte et le mode de traitement métatextuel qu'il induirait serait la conséquence d'un *dépassement*, d'un *enrichissement*. ». Voir également, du même auteur, « La lecture littéraire, les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, 1999, 29-59, où l'on voit comment, sous des termes différents, toutes les théories du texte littéraire et de sa lecture finissent par penser les modes de lecture en termes binaires hiérarchisés.
- (8) Parmi les comportements ou « protocoles de lecture », Vincent Jouve (1992) distingue le « lu », part pulsionnelle du lecteur qui vit à travers l'œuvre des situations fantasmatiques; le « lisant », part du lecteur pris par l'illusion référentielle, le « lectant » qui considère le texte comme une construction et qui se dédouble en un lectant « jouant » et un lectant « interprétant ». Le lectant jouant s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte, notamment en considérant le personnage comme un pion narratif sur l'échiquier du texte, anticipe la suite du récit par la connaissance des scénarios de la vie ou intertextuels, du genre, ou de sa familiarité avec l'auteur, ou encore par l'analyse des indices textuels. Le lectant interprétant vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre et adopte en conséquence la posture de l'herméneute. La particularité du texte littéraire est de pouvoir supporter successivement ou conjointement ces différentes modalités de lecture ; la particularité d'un lecteur accompli est de pouvoir les mettre en œuvre successivement ou conjointement.
- (9) « parce qu'un texte qui serait parfaitement assimilable n'aurait aucune raison de n'être point complètement assimilé et donc ne serait plus un texte » (Charles, 1995).
- (10) Il ne s'agit pas de tomber dans le travers d'une certaine critique qui a naguère survalorisé le « scriptible » aux dépens du « lisible ».
- (11) W. Iser, (1985)
- (12) « Le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est « réticent », c'est-à-dire criblé de lacunes ; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage ». Maingueneau, 1990, p.38.
- (13) Lorsque je dis « délibérément », je ne signifie pas que le projet est toujours et parfaitement conscient chez l'auteur.

- (14) Pour une analyse des difficultés de ce texte et une présentation du travail de nourrissage culturel qui permet à des enfants de cours préparatoire de le comprendre, voir : C. Tauveron, « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens », à paraître dans *Enjeux*.
- (15) On pourrait aussi citer, sur une problématique voisine, *La route du vent*, de Rascal, L'école des loisirs, 1998.
- (16) en tout cas, ne procède *consciemment* d'aucune volonté de hiérarchisation (mais il est difficile, on en conviendra, de se refaire une complète virginité).
- (17) Je reprends ici la très belle définition de la lecture littéraire que donne Vandendorpe : « La lecture littéraire est d'abord le lieu où l'on donne au langage son maximum de puissance en le mettant en résonance avec le silence intérieur ».
- (18) Tauveron, C. (1998), « Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école », in *Lire des textes littéraires au cycle III*, CRDP d'Auvergne.
- (19) Marc Weisser, dans son ouvrage *Pour une pédagogie de l'ouverture*, PUF, Paris (1997), en donne quelques exemples.
- (20) « J'insisterais plutôt sur la nature contractuelle de la lecture, car quand le lecteur se met à lire un texte, il s'engage à l'accepter dans son altérité tout en voulant en faire un scénario qui réécrit l'identité du lecteur même. [...] dans le contrat textuel, il s'agit d'une économie dans laquelle texte et lecteur sont alternativement bénéficiaires. Je suggérerais que pour mieux décrire le fonctionnement de la lecture, on devrait parler non de consommation ni de collaboration mais de *spéculation*, tout en jouant sur les deux sens de spéculation. Le même mot signifie et une activité fort sérieusement philosophique et une activité fort vilainement capitaliste. Qui plus est ce déplacement de notre façon de concevoir la lecture fait du lecteur ni le récepteur passif d'un message ni même le collaborateur, le complice ou le co-créateur. Avidé de (re)constituer le texte, le lecteur *spécule*, c'est-à-dire il mise sur ce que pourrait devenir le texte et surtout sur la possibilité de « posséder » ce texte avec pour enjeu sa faculté de lire, sa façon de percevoir et d'interpréter le monde et ... son identité même. » (Michael Worton, « En lisant, en misant : vers une nouvelle économie de la lecture », *L'École des lettres*, n° 14, *Le génie du lecteur*, juillet 1998, 71-79).
- (21) « L'interprétation est une métalecture contrôlée et pilotée par des connaissances. Celles-ci sont constituantes de la lecture et non cadre ou contexte, un paratexte obligé. Donner du sens à un texte suppose de la part de l'apprenant une opération cognitive double. D'abord repérer dans le texte des indices et formuler des hypothèses. Ensuite, sous peine de cerner le fonctionnement textuel comme une structure vide, fouiller dans la mémoire profonde pour chercher des connaissances antérieures concernant le thème traité. Ce second mouvement rétrospectif est souvent négligé dans les initiations à la lecture littéraire. Or nombre de nos élèves sont trop souvent démunis culturellement pour appréhender l'orientation configurationnelle d'un écrit littéraire à partir d'un seul travail, prioritaire sans doute sur la fonctionnalité textuelle. Dès lors, il nous apparaît que les performances discutables des faibles lecteurs trouvent leur source dans l'habitus du sujet-apprenant lui-même autant que dans la complexité du texte à lire ». (Rosier, Pollet, 1996)
- (22) L'exemple est emprunté à Christine Campoli (équipe de l'IUFM d'Amiens).
- (23) C'est ainsi qu'autour de la thématique arbitraire du « lapin », les enfants vont entendre des histoires de lapins, parcourir des documentaires sur le lapin, progresser en psychomotricité à la manière du lapin, dessiner des lapins, en arts plastiques et chanter des comptines de lapins, sans savoir ce qui motive chez la maîtresse une telle frénésie cunilaire. Le souci de donner un semblant de cohérence aux activités de la classe, sans doute. Mais sans profit pour les élèves. Il en irait tout autrement si, au lieu du lapin, c'est l'ours ou le loup qu'on avait choisis dans l'intention explicite d'étudier la modification de leurs rôles thématiques au cours de l'Histoire des histoires.
- (24) Cioran, *Syllogismes de l'amertume*, Folio essais, 1980, p. 25.

- (25) Mythe longtemps dévoré par la littérature, la Bible a enfin trouvé sa légitimité culturelle au collège.
- (26) Voir C. Tauveron, « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens », *Enjeux* (à paraître).
- (27) Interpréter, c'est « faire propre la chose du texte », « mais la chose du texte ne devient mon propre que si je me désapproprie de moi-même pour laisser être la chose du texte » (p. 54). Finalement « se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture. Aucune des deux subjectivités, ni celle de l'auteur, ni celle du lecteur n'est donc première au sens d'une présence originaire de soi à soi-même. » (p. 31)

BIBLIOGRAPHIE

- BAYARD P. (1998) : *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Les éditions de minuit.
- CANVAT K. (1992) : « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, 76, 33-53.
- CANVAT K. (1993) : « Genres et enseignement de la littérature », *Recherches* n° 18, 5-22.
- CANVAT K. (1994) : « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », in Y. Reuter (Dir), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 263-282.
- CANVAT K. (1996,a) : « Le rôle du cadrage générique dans la lecture littéraire », in J.L. Dufays et al. (Dir), *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 207-214.
- CANVAT K. (1996,b) : « Types de textes et genres textuels », *Enjeux* n° 37 / 38, 5-29.
- CHARLES M. (1977) : *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil.
- CHARLES M. (1995) : *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil.
- CHAUVEAU G. (1997) : *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz.
- COMPAGNON A. (1979) : *La seconde main*, Paris, Seuil.
- DAUNAY B. (1998) : « Paraphrase et commentaire littéraire au lycée », in Joaquim Dolz et Jean-Claude Meyer, dir., *Activités métalangagières et enseignement du français*, Bern, Peter Lang, 221-234.
- ECO U. (1992) : *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- GERVAIS B. (1993) : *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.
- GERVAIS B. (1998) : *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur.
- GOIGOUX R. (1999) : « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères* 18, Paris, INRP, 147-162.
- ISER W. (1985) : *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga.
- JAUSS H.R. (1978) : *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- JOUVE V. (1992) : *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986) : *L'implicite*, Paris, Armand Colin.

- LAFONTAINE D. (1998) : « Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses », *Enjeux* 41 / 42, 129-160.
- LEBRUN M. (1996) : « Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse », *Repères* 13, 69-84.
- MAINGUENEAU D. (1990) : *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Dunod, Bordas.
- MARCOIN F. (1992) : *A l'école de la littérature*, Paris, Editions ouvrières.
- PERROT Jean (1999) : « Sables d'enfance : jardins du désert et jardins publics », *Cahiers Robinson*, n° 5, « Jardins entre rêve et pédagogie », 197-207.
- PETIJEAN A. (1997) : « La lecture littéraire en 3^e / 2^{nde} », *Pratiques* n° 95.
- PRIVAT J.M. (1996) : « Culture littéraire et métalangages culturels », in R. Bouchard & J.C. Meyer, *Les métalangages dans la classe de français*, Actes du 6^{ème} colloque de la DFLM, 125-128.
- PICARD M. (1986) : *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Minuit.
- PIÉGAY-GROS N. (1996) : *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod.
- RASTIER (1998) : « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage », *Langage* 129, 97-111.
- REUTER Y. (1996) : « La lecture littéraire : éléments de définition », in J.L. Dufays et al. (Dir), *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- RICOEUR P. (1965) : *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P. (1986) : *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, II, Paris, Seuil.
- RIFFATERRE M. (1979) : *La production du texte*, Paris, Seuil.
- ROSIER J.M. et POLLET M.C., « Pour une influençologie lecturale », in Dufays, Gemenne, Ledur (éds), *Pour une lecture littéraire*, De Boeck-Duculot, 1996, 290-300.
- SCHNEUWLY B. (1998) : « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français », in Joaquim Dolz et Jean-Claude Meyer, dir., *Activités métalangagères et enseignement du français*, Bern, Peter Lang, 267-272.
- TAUVERON C. (à paraître) « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens », *Enjeux*.
- VANDENDORPE Chr. (1992) : « Comprendre et interpréter », in C. Préfontaine et M. Lebrun (Dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les éditions Logiques, 159-181.
- VANDENDORPE Chr. (1996) : « La lecture littéraire, lieu de reconfiguration personnelle et d'appropriation du sens », in J.L. Dufays et al. (Dir), *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 159-166.
- VÉRIN A. (1995) : « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », *Repères*, 12, Paris, INRP, 21-36.
- VANHULLE S. (1999) : « Lecture littéraire et « coopération interprétative » : de l'appropriation par les futurs instituteurs au transfert à l'école primaire », in Actes du 7^e colloque DFLM (septembre 1998), DFLM : *Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, 191-197.