

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 19
NOUVELLE
S É R I E
1999

Comprendre et interpréter les textes à l'école

Numéro coordonné par

Francis GROSSMANN et Catherine TAUVERON

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : Philippe MEIRIEU, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Isabelle DELCAMBRE, IUFM de Lille
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Danièle MANESSE, Université Paris V
Francis MARCOIN, Université d'Artois
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I
Sylvie PLANE, IUFM de Poitiers
Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, INRP, Didactique des disciplines, Équipes Français École
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Barentin
Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, IUFM de Grenoble
Jacques FIJALKOW, Université de Toulouse-Le Mirail
Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Guislain HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, Université de Liège
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Bernadette MOUVET, Université de Liège
Elizabeth NONNON, Université de Lille
Marie-Claude PENLOUP, Université de Haute-Normandie
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Françoise SUBLET, Université de Toulouse Le Mirail
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

COMPRENDRE ET INTERPRÉTER LES TEXTES À L'ÉCOLE

La lecture à la jonction du cognitif et du culturel

Sommaire

• Présentation	
Francis GROSSMANN et Catherine TAUVERON	3
• Problématiques de la lecture littéraire à l'école primaire	
Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant	
Catherine TAUVERON, INRP « Littéraire »	9
Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris...	
Aline KARNAUCH, IUFM d'Orléans-Tours et INRP « Littéraire »	39
Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école	
Danièle MARCOIN, IUFM d'Arras et INRP « Littéraire », Fabienne CALAME-GIPPET, IUFM de Gravelines et INRP « Littéraire »	61
Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes : trois lectures en réseau à l'école	
Catherine TAUVERON, INRP « Littéraire », Pierre SÈVE, IUFM de Clermont-Ferrand et INRP « Littéraire »	103
• Écrit et négociation du sens	
Littératie, compréhension et interprétation des textes	
Francis GROSSMANN, IVEL (LIDILEM), Université Stendhal, Grenoble 3	139
Lire et répondre à des questions au cycle 3	
Marie-Cécile GUERNIER, IUFM de Lyon, IVEL (LIDILEM), Université Stendhal, Grenoble 3	167
Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1	
Maurice MAS, IUFM de Grenoble et IVEL (LIDILEM), Université Stendhal, Grenoble 3	183
• Compréhension de textes et métacognition	
Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2	
Martine RÉMOND, INRP, en collaboration avec François QUET, IUFM de Grenoble...	203
• Actualité de la recherche en didactique du français	225
• Notes de lecture	
Hélène ROMIAN, Francis GROSSMANN, Catherine TAUVERON, Jean-Paul GUICHARD	227
• Summaries	
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL	251

Numéro coordonné par **Francis GROSSMANN** et **Catherine TAUVERON**

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroître*, *connaître*, *entraîner*, *événement*, ...

PRÉSENTATION

Francis GROSSMANN et Catherine TAUVERON

Il serait impossible, tant ils sont nombreux, d'énumérer ici les travaux, récents ou anciens, qui se sont efforcés de préciser les relations qu'entretiennent compréhension et interprétation des textes : le problème est traité essentiellement dans les champs philosophiques et littéraires, mais l'on en trouve aussi des échos en psycho-linguistique et en didactique (1). Quel intérêt y a-t-il alors, pour une revue comme *Repères*, de s'immiscer dans un débat déjà fort nourri ? A certains égards, la question peut, en effet, de prime abord, paraître de peu d'intérêt pour le pédagogue ou pour le didacticien. Qu'il s'agisse de comprendre ou d'interpréter, le plus important n'est-il pas, tout bonnement, d'aider l'enfant à *construire le sens* de ce qu'il lit, sachant qu'on peut faire tenir, dans cette expression commode, à peu près tout ce que recouvrent les termes de compréhension et d'interprétation ? Et ne peut-on faire l'économie de débats qui, pour le praticien, peuvent sembler casuistiques ?

La raison – l'urgence – d'une réflexion véritablement didactique sur ce thème nous est cependant apparue, au vu d'un double constat, paradoxal. D'un côté, une nouvelle doxa, issue de travaux de la psychologie cognitive (de **certain**s travaux de la psychologie cognitive, convient-il de préciser) a répandu l'idée que la compréhension en lecture résultait tout simplement de l'automatisation du décodage. Apprenons leur à lire, c'est-à-dire à identifier les mots, nous dit-on, et le reste suivra. D'un autre côté, on a assisté en France, ces vingt dernières années, au développement sans précédent de l'équipement en BCD, et des pratiques scolaires autour des albums et de la littérature enfantine. On peut dire que la France a rattrapé, sur ce plan, une grande partie du retard qu'elle avait accumulé par rapport aux pays anglo-saxons et nordiques. Or – et certaines des contributions de ce numéro le montrent clairement – les textes donnés à lire aux enfants, que ce soit dans le cadre de lectures partagées ou autonomes, sont souvent complexes (« résistants », pour reprendre un terme explicité dans l'une des contributions de ce numéro). S'étonner de cet état de fait, et penser qu'il serait plus sage de s'en tenir à des lectures simples, élémentaires – à l'image de l'école du même nom – serait, de notre point de vue, commettre une erreur d'analyse, et ce pour deux raisons principales.

D'abord, qu'on le veuille ou non, les pratiques autour de la littérature enfantine ont une existence sociale, en dehors de l'école : dès le plus jeune âge, certains enfants bénéficient des lectures parentales d'albums, lectures qui sont autant d'occasion offertes pour discuter des mondes représentés par la fiction (ou par les documentaires). Cette acculturation précoce n'est pas simplement une initiation au « monde de l'écrit ». Elle est aussi une ouverture aux mises en scène et aux feintes qu'autorise le discours, et de manière plus générale (ou plus spécifique ?), ce que l'on nomme la « littérature ». Que l'école élémentaire se replie frileusement, au nom de principes républicains mal compris (2), et d'une pédagogie rétrograde, sur un corpus de textes « simples », exclusivement « fonctionnels », et l'on verra s'accroître le fossé culturel entre ceux qui bénéficient de cet accompagnement familial (parce que leurs parents disposent du temps, de l'intérêt, et de l'argent nécessaire (3)) et ceux qui en

seront privés. Dans la mesure où la capacité d'interprétation repose aussi sur le repérage de références, de motifs narratifs récurrents, de figures mythiques, il n'est pas possible de faire l'impasse sur les contenus culturels des textes : les propositions didactiques concrètes faites dans ce numéro sur les *mises en réseau* visent justement à se saisir de cet aspect important, tout en évitant de le présenter comme un pré-requis : c'est progressivement et avec tous que se construit cette compétence culturelle, et l'on s'opposera ici fermement à toute idéologie de la *connivence*.

Deuxième raison : plus qu'à d'autres niveaux, une conception réductrice de la lecture risque ici d'être dommageable. L'école primaire constitue, en effet, le moment où se mettent en place des « gestes de lecture » fondamentaux, à partir desquels les enfants peuvent progressivement apprendre le « métier de lecteur ». Certes, l'apprentissage technique de la lecture comporte une part non négligeable d'entraînement systématique, et requiert une progression graduée. Mais il y aurait un grave contresens à méconnaître, en raison de cette nécessaire progression des premiers apprentissages de l'écrit, le fait qu'apprendre à lire, c'est aussi apprendre à jouer différents rôles, liés aux enjeux mêmes de la lecture. Énumérons en quelques-uns : le rôle du questionneur qui cherche, au-delà des mots, ce qu'en définitive on veut lui dire ; le rôle du naïf qui accepte de croire (pour un temps) à ce que l'on ne peut croire ; le rôle du gourmand qui « dévore » ce qu'il lit comme celui du gourmet qui prend le temps de la jouissance ; le rôle du détective qui reconstitue le puzzle, ou relie entre eux des indices pour en faire une pièce à conviction, ou encore suspend son jugement le temps d'en savoir plus ; le rôle de l'arpenteur ou du géomètre qui effectue des relevés méthodiques et précis ; le rôle du vagabond qui se perd dans les méandres du texte ; le rôle du critique d'humour qui fustige ou s'enflamme ; le rôle de l'érudit (mais oui !) qui rapproche des œuvres en apparence éloignées ; le rôle de l'historien qui replace ce qu'il lit dans son contexte... Autant de costumes qu'un lecteur - expérimenté plutôt qu'expert - sait revêtir (et, limites de la métaphore, revêt parfois en même temps...). Autant de manières de se *placer* dans l'acte de lecture, qui n'ont rien d'évidentes, et que le jeune lecteur doit apprendre, là aussi progressivement. La métaphore du jeu, peut ainsi elle-même se lire de différentes façons : « jeu » appelle « règles » mais peut aussi désigner l'engagement dans une pratique (comme lorsque l'on joue d'un instrument). L'ambiguïté des approches (de Pennac à Poslaniec) qui ont fait du « plaisir de lire » la clé de l'entrée en lecture se situe là : le plaisir ne peut certes venir qu'en jouant, mais le jeu requiert aussi connaissance et apprentissage. Il nous faut donc concevoir la lecture comme praxis, c'est-à-dire embrasser tout à la fois ce qui est appartenant aux théories implicites ou construites par le lecteur et aux pratiques qui donnent sens à son activité.

En ce sens, le présent numéro se place dans un débat interne à la revue. Il propose, après *Repères* 18 (1998), à partir d'une autre interprétation de la notion de « culture écrite », d'une autre conception de la réception des textes, sa propre vision des obstacles « à la conquête de l'écrit » et des lieux nécessaires d'intervention didactique. Ce faisant, il apporte aussi une réponse à *Repères* 13, « La lecture et l'écriture littéraires », qui, sous la plume d'Yves Reuter, lançait en 1996, « dans le grand vide des recherches spécifiquement consacrées à la littérature à l'école primaire », un appel à mobilisation dans le même temps qu'il traçait des pistes de travail spéculatives. Occupé pour près de la moitié par des

contributions issues d'une recherche INRP en cours dont l'objet principal est la « didactisation de la lecture littéraire des récits à l'école », le numéro atteste d'une certaine façon que le message a été entendu et le travail entrepris.

A ce dialogue externe au numéro, en répond un autre, interne. Contrairement aux usages de la revue qui juxtapose bien souvent les articles et laisse au lecteur le soin d'établir ses propres connexions, nous avons en effet choisi de faire entrer en conversation deux équipes de recherches centrées sur le même objet, la compréhension des textes, qui s'appuient sur un cadre conceptuel en partie commun mais n'ont pas exactement la même focalisation : l'équipe LIDILEM / IVEL de l'Université Stendhal de Grenoble et l'équipe INRP « Didactisation de la lecture littéraire des récits à l'école » (désormais « Littéraire ») déjà évoquée. Autour de cet échange central, nous souhaitons qu'interviennent des débatteurs extérieurs à titre de contrepoin (et contrepoids). Les débatteurs pressentis, à l'exception de Martine Rémond, n'ont pu, pour des raisons diverses, répondre à notre demande, ce que nous regrettons. Le numéro se présente donc comme un échange à trois voix, aux temps de parole légèrement déséquilibrés, dont nous avons tenu à préserver, par-delà les points communs soulignés çà et là, la spécificité. Pour cette raison, nous avons renoncé à un regroupement transversal possible fondé sur une thématique ou une problématique.

Le premier groupe de quatre articles, émanation de la recherche « Littéraire », est à lire et à prendre comme un tout, dans l'ordre imposé qui se veut signifiant. L'article de Catherine TAUVERON tente de clarifier les rapports qu'entretiennent compréhension et interprétation et, à partir de ce cadre conceptuel, expose les principes didactiques sur lesquels s'appuie la recherche, dont l'objectif principal est d'argumenter et opérationnaliser la nécessité d'initier précocement les élèves aux différentes formes de pratiques sociales de la lecture littéraire. Les trois articles suivants, qui s'y réfèrent explicitement, en sont le développement et l'illustration : Aline KARNAUCH, s'appuyant sur l'un des principes didactiques préalablement posé (« Savoir lire la lecture des élèves »), montre comment certains concepts insuffisamment travaillés dans leur évidence, comme le concept d'auteur, peuvent faire écran à la compréhension et à la jouissance de l'écriture fictive telle qu'elle est mise en scène dans certaines œuvres pour la jeunesse et comment, inversement, les élèves peuvent entrer sans médiation majeure dans la dimension symbolique des textes, réputée difficilement accessible. Danièle MARCOIN et Fabienne CALAME-GIPPET développent la question de la médiation entre le texte et l'élève, plus précisément présentent une typologie des dispositifs heuristiques de présentation et de questionnement des textes tels qu'ils favorisent la parole, l'échange de parole sur les textes et la construction d'un (de) sens. Catherine TAUVERON et Pierre SEVE, enfin, montrent, sur trois exemples de nature et de portée différentes, le triple intérêt de la lecture en réseaux : comment elle permet l'éducation d'un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation, comment elle permet de construire la culture qui, en retour, alimentera la mise en relation, comment elle permet, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse et d'y découvrir des territoires autrement impénétrables.

Le second groupe de trois articles, issus de l'IVEL / LIDILEM, s'ouvre sur une contribution de cadrage de Francis GROSSMANN, à mettre en regard de celle de Catherine TAUVERON. L'auteur y fait la recension des travaux (anglo-saxons) conduits autour du concept de « Littératie » qu'il relit à la lumière de la probléma-

tique du numéro : ce concept pose en particulier la question du rôle que joue l'écrit dans le processus de compréhension / interprétation des textes, si l'on se place dans une perspective développementale mais aussi sociale et culturelle. En relation avec la question des dispositifs d'interrogation des textes traitée dans le premier groupe d'articles, Marie-Cécile GUERNIER présente les résultats d'une recherche portant sur les représentations que se font les élèves des activités de lecture menées en classe, singulièrement du rapport entre lecture et questionnaire de lecture : son étude lui permet de distinguer trois types de rapports qui montrent que la finalité affichée du questionnaire de lecture, favoriser la compréhension, n'est pas uniformément perçue par tous les élèves. Maurice MAS, enfin, étudie comment le sens implicite d'un texte narratif se construit / déconstruit dans l'interaction verbale et comment, dans les échanges, peuvent se lire des itinéraires de la construction du sens et des profils de lecteur. En marge de l'échange principal, Martine REMOND, de son point de vue de psychologue des apprentissages inscrit dans la mouvance des travaux anglo-saxons sur la compréhension, rend compte des effets d'un enseignement explicite de la compréhension et de ses stratégies à partir de textes supports choisis précisément pour leur aspect problématique.

De cet ensemble peuvent être dégagées quelques lignes de forces, qui n'ont pas de prétention à l'originalité, mais visent à fonder une cohérence et à tracer les perspectives didactiques. D'abord, le fait que pour jouer, *il faut connaître les règles*. Que l'on se place dans le cadre de la « lecture littéraire », ou dans celui d'une sémiologie des discours, un texte n'est pas interprétable sans que ne soient explicitées les règles - langagières, sociales, culturelles, littéraires... - qui rendent possibles sa réception et font qu'il devient possible de lui trouver un sens.(4) Ce rôle d'explicitation, c'est bien à l'école de le remplir (qui d'autre s'en chargerait ?).

Deuxième idée : pour jouer, le lecteur doit d'abord être *rassuré sur son compte*. La notion d'interprétation, davantage que celle de compréhension, implique l'idée d'un engagement du sujet ; mais comment s'engager si l'on sait que ce que l'on va dire trouvera peu d'écho, sera dévalorisé ou écarté au profit de la seule lecture qui compte, celle de celui qui sait comment il faut lire, comment il faut comprendre ? Il ne s'agit pas ici de prôner simplement la capacité d'écoute ou la bienveillance : c'est bien l'acceptation de l'autre dans son identité, individuelle mais aussi sociale, qui est en cause : cela requiert une attention fine aux positions culturelles qu'occupent les acteurs, enseignants comme élèves.(5)

Si toutes les interprétations ne se valent pas, toutes doivent pouvoir se dire, et se discuter. D'où une troisième idée : celle que *la discussion, le dialogue font partie à part entière de l'activité de lecture*, si du moins l'on tient à la dimension interprétative. Prendre au sérieux cette idée simple remet en cause des pratiques bien installées, comme celles des fameuses « questions de compréhension », ou au moins la manière dont elles sont souvent conçues et proposées aux élèves.

Enfin, dernière piste, plus délicate, plus controversée : le sujet, en interprétant, en résolvant des « problèmes de lecture », *accroît ses capacités réflexives* ; il prend conscience, en discutant avec d'autres et avec lui-même, de la manière dont le texte *travaille* (comme on dit du bois qu'il travaille), c'est-à-dire de la manière dont il se modifie sous l'effet des points de vue et des interprètes. Il apprend aussi à repé-

rer les lieux de stabilité du sens, ceux qu'il est difficile de contester, sauf à faire preuve de mauvaise foi : cela le conduit, selon le mot de F. Rastier, du côté des lectures *plausibles*.

La possibilité de retrouvailles entre les approches culturelles et les approches cognitives (6) de la textualité se trouve sans doute dans la capacité à permettre la convergence de ces différents angles de vue ; elle repose plus fondamentalement sur la prise en compte du sujet, et le refus corollaire d'une vision du lecteur comme simple « machine à lire » inscrit et prédit par le texte même. Le texte, on l'a dit, ne peut prévoir que la manière dont il va échapper à son lecteur ; le lecteur de son côté, résiste souvent à ce que l'auteur (ou ceux qui détiennent la norme interprétative) voudraient le voir « lire » (dans le sens interprétatif du terme). Réfléchir à la manière dont s'articulent, s'enchaînent ou se confortent mutuellement les processus de compréhension et d'interprétation, c'est donc aussi apprendre à relativiser ces dichotomies qui divisent le sujet (cognition **ou** compétence culturelle, intelligence **ou** désir...) mais aussi segmentent les champs de connaissance (langue **ou** littérature) ou encore les théories de l'acquisition et de l'apprentissage (processus psychologiques **ou** pratiques sociales).

NOTES

- (1) En dehors de la tradition herméneutique, illustrée France par Paul Ricœur, ou sémiotique (U. Eco) signalons parmi bien d'autres les contributions figurant dans Reichler (1989) ; dans le champ de la théorie littéraire, l'ouvrage fondateur et discuté par M. Picard (1986) ; dans une perspective plus sociologique, le déjà ancien mais toujours passionnant *Lire la lecture* de J. Leenhardt et P. Jòzsa (1982) ; dans un genre très différent, et même s'il se veut avant tout méthodologique, le texte intitulé « Comprendre » de P. Bourdieu figurant dans la *Misère du Monde* offre une réflexion très stimulante, permettant de saisir l'intérêt et les limites de la verbalisation pour l'interprétation ; dans le champ psycholinguistique, l'ouvrage de Coirier, Gaonac'h, Passerault (1996) fournit une synthèse commode ; en sémantique, F. Rastier, qui renouvelle l'approche structurale à travers sa *sémantique interprétative* est une référence incontournable ; dans le domaine plus spécifiquement didactique, et si l'on se limite aux revues, on trouvera des éléments de réflexion utiles par exemple dans les n° 1 et 9 de *Spirale*, le n° 76 de *Pratiques*, le n° 10 de *Lidil*, le n° 13 de *Repères*, ainsi que le récent n° 30 de *Recherches*, qui contient en particulier un article polémique intéressant de B. Daunay intitulé « La lecture littéraire, les risques d'une mystification » et qui fait l'objet d'une note de lecture dans ce numéro.
- (2) Francis Marcoin (1992) a bien montré, dans *A l'école de la littérature*, que l'école républicaine a toujours su, par le passé, s'appuyer sur des textes qui n'étaient pas seulement utilitaires mais avaient pour vocation de « configurer le sens ».
- (3) Cette dernière précision peut sembler triviale, elle est cependant inévitable : un album pour enfant, au format à l'italienne, coûte une centaine de francs environ ; prix sans doute justifié, mais qui nécessite un investissement lourd pour de nombreuses familles.
- (4) En arrière plan : le refus d'une conception qui fait du langage un véhicule transparent.
- (5) On se référera ici aux différents travaux de J.-M. Privat et d'Y. Reuter (Voir par exemple : PRIVAT, J.-M. & REUTER, Y. (1990). *Lectures et médiations culturelles*. Actes du colloque, Villeurbanne, mars, diffusé par les Presses Universitaires de Lyon).
- (6) Bruner (1991) dans ... *car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle* retrace l'origine du divorce et appelle à ces retrouvailles.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1993) : « Comprendre ». In P. Bourdieu (Ed.), *La Misère du Monde* (pp. 903-939), Paris, Seuil.
- BRUNER J. (1991) : ...*car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, ESHEL (Édition originale américaine, 1990).
- COIRIER P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.-M. (1996) : *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, A. Colin.
- DAUNAY (1999) : « La lecture littéraire, les risques d'une mystification », *Recherches*, 30, Lille, ARDPE.
- LEENHARDT et JOZSA P. (1982), *Lire la lecture, essai de sociologie de la lecture*, Paris, Sycomore.
- MARCOIN F. (1992) : *A l'école de la littérature*, Paris, Les éditions ouvrières.
- PICARD M. (1986) : *La littérature comme jeu*, Paris, Minuit.
- PRIVAT J.-M. et REUTER Y. (Eds) (1990) : *Lectures et médiations culturelles*. Actes du colloque, Villeurbanne, mars, diffusé par les Presses Universitaires de Lyon.
- RASTIER F. (1987) : *Sémantique interprétative*. Paris, Presses Universitaires de France.
- REICHLER C. (Ed.) (1989) : *L'interprétation des textes*, Paris, Éditions de Minuit.
- Repères*, 13, (1996), (Y. Reuter et C. Tauveron, coord.), « La lecture et l'écriture littéraires à l'école », Paris, INRP.
- Repères*, 18, (1999), (M. Brigauidot et R. Goigoux, coord.), « A la conquête de l'écrit », Paris, INRP.

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 équi-probables 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 littérale*), 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 constatent 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 bien 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 automatisa-tion. 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 lecturales. » (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 une 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 « lecteur jouant » de Jouve (1992), l'autre au processus mis en œuvre par le « lecteur 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 leurre 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 Rivaïs) ;
 - . 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. Corentin, 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. Corentin, 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 À 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'infiltre 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 radicelles 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 leurres 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 maître
- 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 (Taveron, 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 (Taveron, 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. « *Loin 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'accommode 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 proprien 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, complexe et torturé ou simplement soucieux de se mettre à la page, entreprend 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 Taveron, 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'égare 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 Taveron, 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 figées, 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. Taveron, « 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) Taveron, 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 réécrive 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. Avide 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 constitutives 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 cunilulaire. 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.
- JOUE 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 métalangagières 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.

QUAND NOUS CROYONS QU'ILS COMPRENNENT... QUAND NOUS CROYONS QU'ILS N'ONT PAS COMPRIS...

Aline KARNAUCH
IUFM d'Orléans-Tours
Équipe INRP « Littéraire »

Résumé : Dans le cadre de la recherche INRP sur le littéraire à l'école primaire, cet article s'inscrit plus particulièrement dans le volet « Lire la lecture des élèves » (voir, ici même, l'article de cadrage de C. Tauveron). A partir de trois exemples de lecture en cycle 2 et 3, on s'aperçoit que les obstacles à la compréhension ne sont pas forcément là où on les attend. Ce peut être le concept d'auteur - pourtant introduit dès l'École maternelle et réputé moins complexe que celui de narrateur - qui sera encore à construire au CM. A l'inverse, les élèves nous surprennent parfois par leur capacité à saisir, sans sollicitations particulières, la portée symbolique d'un texte. La représentation que nous nous faisons des difficultés rencontrées par les élèves, de leurs connaissances ou de leurs ignorances, mérite donc d'être interrogée. Cet article reprend, en les synthétisant, des analyses de différents membres de l'équipe.

1. « L'AUTEUR », UN OBSTACLE INATTENDU A LA COMPRÉHENSION

1.1. Une littérature de jeunesse préoccupée de littérature

Nombre de livres pour enfants ont pour ambition, avouée ou non, d'initier le jeune lecteur aux délicieux tourments de la lecture littéraire en jouant sur l'inter-textualité ou la mise en scène de l'écriture. En ayant recours à la citation ou à l'allusion, le plus souvent implicites, ou en brouillant à plaisir les frontières censées délimiter les notions d'auteur / narrateur / héros / personnage, ils supposent chez le jeune lecteur une capacité de mise à distance ludique. Mais cette dernière ne peut s'exercer qu'à certaines conditions : l'existence d'une première culture littéraire et surtout la maîtrise des concepts fondamentaux de la narration. Bien entendu, ces livres ambitieux atteignent d'autant mieux leur but qu'ils ne se réduisent pas à une virtuosité formelle à laquelle répondrait seule la virtuosité du lecteur... Certains y parviennent mieux que d'autres.

On sait que, pour les enfants, le concept de narrateur est long à construire alors qu'il est à la source de grandes richesses narratives. Les auteurs de livres pour enfants ne résistent pas à explorer toutes les formes de narration, y compris les plus subtiles. Est-ce un hasard ? Il n'est pas impossible que la question du « qui parle ? » et du « qui écrit ? », qui se pose si souvent au jeune lecteur, se pose égale-

ment de façon symbolique à l'adulte qui écrit pour les enfants (ou pour L'enfant ?) et traduise une difficulté à se situer dans cette relation spécifique de l'auteur de littérature de jeunesse avec son lectorat réel et fantasmatique.

Les trois exemples que nous allons maintenant développer nous interrogent sur la nécessité de savoir entendre ce qui relève d'une confusion provisoire, voulue par l'auteur lui-même, faisant partie d'un trajet obligé et participant aux plaisirs de la lecture, et ce qui relève d'une confusion conceptuelle plus profonde qui ferait écran à une véritable lecture littéraire.

Deux séquences se sont déroulées au cycle 3 et l'une au CP. Menées dans des académies différentes, dans des contextes particuliers, elles ne correspondent pas à un projet commun centré exclusivement sur la question de l'auteur. Ce sont cependant des préoccupations communes qui les réunissent puisqu'elles ont été impulsées puis analysées par différents membres de l'équipe INRP « Littéraire ».

Les deux albums, *Moi, Fifi* de Grégoire Solotareff (1) et *Sept cochons sauvages* de Helme Heine (2) et la pièce de théâtre *L'annonce* de Gérard Moncomble et Michel Piquemal (3), mettent en scène l'auteur ou un auteur et posent de façon plus ou moins explicite cette problématique.

1.2. Quand la notion d'auteur fictif brouille la notion d'auteur tout court

Si l'on admet généralement que le concept de narrateur est complexe pour les élèves du primaire, on sait moins, sans doute, que le concept d'auteur mériterait d'être approfondi jusqu'au cycle 3 et que sa maîtrise approximative fait obstacle à la compréhension de certains textes. En effet, depuis l'École maternelle les enfants, maintes fois invités à reconnaître le nom de l'auteur sur la couverture, sont familiarisés avec le **mot** auteur. Mais cela ne signifie pas pour autant que le **concept** d'auteur soit clairement construit. Or, il est supposé fonctionner comme un repère stable - on définit généralement le narrateur par rapport à l'auteur - pour approcher les autres notions qui touchent aux problèmes de **la vision dans la fiction** (4).

1.2.1. Un jeu complexe entre auteur / héros / narrateur

Le premier exemple sera le seul de notre corpus à avoir amorcé délibérément, à partir de *Moi, Fifi*, la construction du concept d'auteur chez des élèves de CM1 / CM2 (classe de Gilles Galbrun, École d'Orphin), ayant jusqu'à présent peu travaillé à partir de la littérature de jeunesse et n'ayant qu'une pratique limitée de l'écriture, surtout fictionnelle. *Moi, Fifi* est un album qui permet des projections affectives fortes à travers le thème de l'enfant perdu, une possibilité de dédramatisation et de distanciation par le biais de l'humour, et qui permet enfin, à cause de sa complexité narrative qui risque de piéger les élèves, de mesurer leurs compétences de lecteurs littéraires.

Moi, Fifi, son titre l'affirme avec vigueur, est un récit à la première personne, ce qui peut déjà poser un problème d'interprétation pour de jeunes lecteurs. La distinction entre auteur et narrateur est ici d'autant plus difficile à établir que le

récit, relativement long, se présente par bien des aspects, **comme autobiographique**. Un petit garçon, prénommé Fifi, est perdu dans la forêt et se présente à nous en train d'écrire ses aventures : « (...) je suis seul au milieu d'une grande forêt avec mon cahier ». La situation d'énonciation est d'autant plus ambiguë que le texte **met en scène un narrateur qui écrit**. L'enfant lecteur saura-t-il comprendre que celui qui *écrit* cette histoire sur son **cahier** n'est pas celui qui a écrit le **livre**, même s'il dispose d'indices apparemment très clairs ? (ils n'ont pas le même âge ni le même nom...).

Le jeu entre héros / narrateur / auteur court tout au long du texte et participe sans aucun doute à la richesse de l'album. A un moment, le héros se projette dans l'avenir non comme auteur à proprement parler, mais comme « **raconteur d'histoires vraies** » ! : « Comme métier, je serai raconteur d'histoires vraies, je raconterai des histoires vraies aux gens, comme celle qui m'est arrivée ces jours-ci (...) ». Subtile nuance qui entretient le flou qui entoure le travail mystérieux de l'écriture. Les repères temporels se brouillent et la confusion atteint son comble à la fin de l'album : « Maintenant que je suis bien installé chez moi à écrire la fin de cette histoire, je sais bien que je reviendrai dans cette forêt. Dès que ma petite sœur sera grande, je l'emmènerai là-bas pour lui montrer où j'ai vécu à six ans et demi. » Les deux expressions « bien installé chez moi » et « où j'ai vécu à six ans et demi », nous ramènent à un lointain passé, ce qui pourrait nous laisser croire que, cette fois-ci, c'est bien le narrateur adulte (donc l'auteur ?) qui se cache derrière le Je. Or, le début de la phrase « dès que ma sœur sera grande » et quelques lignes plus haut le « Je reviendrai dimanche ! » nous renvoient à nouveau au jeune narrateur de six ans et demi, ce qui est confirmé par la toute dernière phrase du texte : « Et plus tard, quand je serai vraiment grand, je viendrai y habiter pour toujours. Peut-être ».

Cette confusion, ou simple fusion, entre l'écrivain adulte qui se retourne vers son enfance, et l'enfant qui porte déjà en lui le désir d'écrire qui l'habitera plus tard, n'est pas anodine. Une photo en noir et blanc, représentant un petit garçon dans une forêt qui se trouve sur la page de titre, est bien, vérification faite, celle de Grégoire Solotareff enfant... De nombreux passages que nous ne pouvons analyser dans le cadre de cet article vont dans le même sens. Il s'agit de créer de l'incertitude, non seulement sur le statut du narrateur mais encore sur la pseudo véracité des faits rapportés. Le texte entretient un va et vient entre le plaisir de se laisser duper, mystifier, et celui qui consiste à débrouiller les astuces de l'auteur.

1.2.2. Le piège de l'illusion référentielle

Un échange oral a eu lieu avec les huit élèves de CM2 après la lecture silencieuse du premier chapitre, distribué sur un polycopié sur lequel étaient réécrits à la main le nom de l'auteur et le titre. J'ai ensuite rapidement présenté l'album, la couverture et la page de titre, puis l'ai mis de côté. Avant même que je lance la discussion, une élève pose spontanément la question que je comptais moi-même leur poser :

Ch : C'est une vraie histoire ?

S'ensuivra un débat sur la véracité des événements relatés où se mêlent arguments psychologiques, subjectifs, et d'autres qui déjà prennent appui sur la matérialité du livre. Benoît est l'un des seuls avec Alix à pencher dès le départ pour une histoire inventée et à revenir sur la photo de la page de titre.

B : Et puis l'image du début. On aurait très bien pu mettre un enfant comme ça.

M : Justement, d'après vous qui est sur la photo?

A : Fifi

Ch : La sœur de Fifi

Al : C'est pas Fifi. Ils auraient pu mettre la photo de n'importe quel petit garçon.

M : Qui ça, « ils » ?

Al : Ben... ceux qui ont fabriqué le livre.

M : D'après vous qui raconte cette histoire ?

X : Fifi.

M : Qui est d'accord ?

Ma : Grégoire Solotareff.

B : Moi je dis pareil.

Chr : Moi je dis que c'est Fifi qui l'a racontée au monsieur et le monsieur qui a fabriqué le livre.

Ch : Oui parce qu'il y a marqué « Moi Fifi ».

B : Comment ils auraient pu prendre une photo alors que dans l'histoire ils ne disent pas qu'ils prennent de photo ? Comme il est perdu qui aurait pu prendre une photo ?

M : Intéressant... alors ça veut dire quoi ?

B : Que c'est une histoire qui n'est pas vraie.

Ch : Les parents peuvent très bien prendre une photo.

La première question de Charlotte prouve qu'elle a perçu le caractère apparemment autobiographique du récit. Pour l'instant, elle formule sa question au premier degré, c'est vrai ou ce n'est pas vrai, mais ne peut pas formuler clairement l'idée d'autobiographie fictive. Cependant Benoît et Alix argumentent en ce sens en se posant des questions de vraisemblance au niveau de la fabrication du livre. La question, volontairement floue à ce stade, *qui raconte cette histoire ?*, permet de mesurer jusqu'à quel point les enfants sont pris dans l'illusion référentielle. La réponse de X, objectivement juste, n'est peut-être pas synonyme, comme on le verra plus loin, d'une distinction claire auteur / narrateur. Quant à Christophe, il propose une version narrative complexe qui sera reprise plus tard par une autre élève. Le *monsieur* (comment ce fait-il qu'il ne puisse mobiliser le mot auteur qu'il connaît par ailleurs ?) aurait servi en quelque sorte de secrétaire à Fifi !

Je relis à voix haute le tout début du chapitre jusqu'au mot « cahier », ce qui va relancer la discussion :

« J'ai six ans et demi, mon nom est Fifi, ou plutôt Jean, mais mon vrai nom, celui qu'on me donnait avant, c'est Fifi, et je suis seul au milieu d'une grande forêt avec mon cahier. »

Ag : Là, c'est lui qui parle.

Ch : Eh oui, parce qu'il écrit sur son cahier l'histoire.

Ag : C'est Fifi.

Al : Moi je ne suis pas d'accord.

B : L'auteur, il aurait très bien pu mettre « j'ai six ans ... », il aurait très bien pu imaginer dans sa tête.

M : Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

A : Moi je trouve que l'auteur il s'appelle Grégoire. Il aurait bien pu inventer le titre et puis...

M : Je vous avais demandé qui raconte cette histoire ? Et si maintenant je vous demande qui a écrit cette histoire ?

Ma : Grégoire Solotareff.

M : Où cherches-tu son nom ...

XXX C'est Fifi ! !

Ch : Oui, il a son cahier ! Donc, il écrit pendant qu'il vit l'histoire.

Al : Pourquoi il aurait raconté une histoire ?

Ag : Parce qu'il avait envie.

Ch : Parce que si ça se trouve c'est une histoire vraie.

B : Comment il aurait pu avoir son cahier ? Quand on fait une balade en forêt, à moins d'être passionné de la nature et de prendre des feuilles, on n'a pas de cahier ! Comment il a fait ? Il faut avoir un crayon.

X : Moi je crois que c'est Grégoire Solotareff qui a écrit l'histoire quand il était petit. (Ne croit pas à Fifi comme personnage distinct de l'auteur mais croit au « j'ai six ans et demi »)

Ma : Alors pourquoi on mettrait Grégoire Solotareff si c'était Fifi ?

Benoît est le premier à utiliser le mot d'auteur. Il résiste à l'illusion référentielle, y compris celle de la mise en scène de l'écriture, suivi de près par Alix, par Alicia puis par Marine qui a repéré le nom de l'auteur bien qu'elle ne soit pas entrée dans l'argumentation. Mais quand je tente de distinguer le concept de narrateur de celui d'auteur par une question *qui raconte* et *qui écrit* ? je ne fais qu'entretenir, à ma grande surprise, la confusion ! Plusieurs enfants répondent avec enthousiasme *C'est Fifi !*, prenant ma question au niveau interne de la fiction. Afin d'éviter l'enlèvement, je lance une discussion sur l'humour du texte, puis reviens à la charge un peu plus tard :

M : Est-ce que vous pensez qu'un enfant de six ans et demi peut écrire ce que vous venez de lire ?

(Ensemble) : Non ! tout ça, non. Tout ce livre non.

A : Moi je reviens un peu à mon idée. Ça peut être l'auteur quand il était petit, qui ment un petit peu, qui raconte sa vie...

M : Finalement qui a fait ce livre et comment on peut le savoir ?

B : En regardant la fin, en lisant le livre.

M : Les autres sont d'accord ?

Ch : Au début il n'y aurait pas marqué ça si c'était Fifi : **le nom de l'auteur**, L'école des loisirs...

M : Donc on sait qui a fait ce livre ?

(Ensemble) Grégoire Solotareff

M : Oui, Grégoire Solotareff a écrit le texte et il a aussi fait les illustrations.

Ouf ! Voilà qui ressemble à une happy end pédagogique ! Notons que c'est le verbe **faire**, à la fois vague mais concret pour les élèves, qui les sort de leur dilemme induit par la confusion raconter / écrire / écrire dans la fiction. Ils retrouvent alors leurs repères, font référence à la fameuse page de couverture qui leur est familière depuis le début de leur scolarité. Pourtant, la question n'était pas close. Voici ce qui a suivi cette première conclusion qui paraissait si consensuelle :

B : (à voix basse). C'est une histoire fausse...

M : Vous pourriez me dire quelle est la différence entre une histoire fausse et une histoire inventée ?

Ag : Moi, je dis que c'est faux parce qu'il y aurait son nom, ça prouve bien que c'est pas Fifi. On sent que c'est pas Fifi, il n'y a pas que Fifi qui le dit.

Ch : Il ne pourrait pas connaître toutes ces expressions.

A : Non, Charlotte dit qu'il ne pouvait pas connaître toutes ces expressions, mais peut-être qu'il l'a dit mais pas écrit.

B : Moi, je ne suis pas d'accord avec Alicia parce qu'il dit « écrit » un livre, écrit un livre. (Pour une fois B. « tombe dans le panneau », en faisant sienne la fable d'écriture)

Ag : Là, il y a écrit 1992, école des loisirs... (se réfère à l'album)

Ch : Ou alors ça peut être Fifi après, dans la fin de l'histoire, qui a été retrouvé dans la forêt et qui raconte après et c'est signé par l'auteur, je sais pas... (Seules les premières et les dernières lignes du récit renvoient à un présent de l'écriture, mais dans un espace et un temps différents ce qui crée de la confusion. De plus le reste des aventures est relaté au passé, ce qui sous-entend un récit rétrospectif, ce qui est en contradiction avec le début du texte qui nous montre Fifi en train d'écrire sur son cahier dans la forêt.).

Ag : C'est lui (?) qui l'a écrit et il l'a fait relire par un petit qui s'appelle Fifi.

M : D'après vous est-ce que Fifi est un personnage qui existe, qui a existé dans la réalité?

(Les avis sont partagés)

M : S'il n'existe pas, d'où il sort ?

Alix : De l'imaginaire.

M : De l'imaginaire de qui ?

(Ensemble) : de l'auteur, Grégoire Solotareff.

M : Voilà une hypothèse qu'il nous faudra confirmer par la suite.

1.2.3. Un double plaisir : adhésion et distanciation

Il peut sembler étonnant que des élèves de CM2 soient mis en difficulté par des questions apparemment très simples comme *Qui a écrit ce livre ?*, ou encore *Qui a fait ce livre ?*. Il est évident que si j'avais pratiqué comme on le fait habituellement avec de très jeunes élèves, en montrant la couverture et en demandant qui était l'auteur, les élèves auraient trouvé ma question presque incongrue.

On peut alors se demander si la reconnaissance du nom de l'auteur sur la couverture correspond véritablement à la maîtrise du concept d'auteur. Une fois que l'enfant est embarqué dans l'histoire, ses connaissances intellectuelles sont déconnectées de sa pratique de lecture, l'adhésion à la fable brouille ce qui paraissait définitivement acquis. Un texte comme celui-ci, en jouant délibérément sur la notion de *vrai* et en mettant en scène l'écriture même du récit, met l'accent sur les comportements contradictoires et complémentaires du jeune lecteur. Le contrat implicite perçu par les enfants est de l'ordre de l'adhésion au récit, et, en se faisant piéger, les enfants répondent aussi au projet de l'auteur, car cette adhésion est à l'origine du plaisir de la lecture... mais en même temps Grégoire Solotareff propose au jeune lecteur une autre forme de plaisir qui est de l'ordre de la distanciation. Ainsi, l'humour de ce texte réside peut-être autant dans ce jeu de l'énonciation que dans la drôlerie des situations, les jeux de mots, les clins d'œil. C'est cette double capacité de *participation* et de *distanciation* dont parle J-L Dufays qui caractérise la lecture littéraire (5). Ce n'est que plus tard, après la lecture des chapitres suivants, la localisation des pièges de l'énonciation, que les élèves, plus au clair sur les notions d'auteur et de narrateur, pourront goûter aux plaisirs de la mystification littéraire.

1.3. « L'Auteur » était un leurre

Nous avons retrouvé la problématique de l'auteur avec *L'annonce*, pièce de théâtre de Gérard Moncomble et Michel Piquemal, lue dans une classe de CM1. Ce travail, qui s'est déroulé sur trois séances, a été présenté et analysé au sein du groupe de recherche INRP par l'équipe de Clermont-Ferrand (6).

Voici l'argument de la pièce : un auteur (appelé L'Auteur), en panne d'inspiration, a passé l'annonce suivante : « Auteur cherche histoires pittoresques pour contes populaires - Forte récompense - Pas sérieux s'abstenir. » Son secrétaire - on apprendra plus tard qu'il se prénomme Charles - introduit tour à tour les candidats qui répondent aux noms de Cendrillon, Le Petit Chaperon rouge, La Belle au bois dormant, Peau d'âne, Le Petit Poucet, Barbe-Bleue et le Chat Botté. Ils se font tous éconduire vertement, soit parce que l'Auteur est offusqué par leur histoire, soit parce qu'il n'y comprend rien. Une didascalie nous précise que le secrétaire « suit soigneusement chaque entretien ». Une fois tous les candidats recalés, le secrétaire recueille dans la salle d'attente les histoires de chaque personnage, tandis que l'Auteur, en s'échauffant tout seul contre ce dernier, révèle son patronyme complet : Charles... Perrault.

Si les enfants reconnaissent sans difficulté les noms des personnages de contes célèbres (mis à part Le Chat Botté et Barbe-Bleue) et sont sensibles à l'humour du texte, les trois séances menées par la maitresse mettront en évidence leur méconnaissance de l'auteur Charles Perrault, et, plus intéressant encore, leur ignorance de l'existence d'un auteur commun aux contes évoqués. L'activité de lecture interprétative amènera donc les enfants à la découverte progressive de données culturelles qui permettront une véritable compréhension du projet d'écriture de Gérard Moncomble et Michel Piquemal. La tâche ne sera pas facile car les auteurs ont semé, consciemment ou non, plusieurs embûches sur le trajet de lecture des élèves.

En effet, il y a ici comme une dissémination des caractéristiques de ce qu'est un auteur. Celui qui porte le nom d'Auteur (la majuscule lui donnant une dimension emblématique) possède bien l'un des attributs qui lui sont assignés, mais sous forme négative ! Sa fonction consiste à écrire des histoires mais il en est incapable. Celui qui porte le nom d'un véritable auteur, Charles Perrault, est appelé dans la pièce « le secrétaire » et sa fonction d'auteur apparait de manière tardive et sournoise, pourrait-on dire. Quant aux véritables auteurs, ils présentent la particularité d'être deux, ce qui peut être un élément de brouillage supplémentaire.

Voici un tableau qui montre la complexité de cette dissémination. Les élèves doivent, pour avoir accès au sens du texte, maîtriser, c'est à dire comprendre et manipuler, ces deux niveaux et ces quatre incarnations, réelles ou fictives de *l'auteur*.

Extérieurs à la fiction	dans la fiction
1 - Gérard Moncomble et Michel Piquemal : auteurs contemporains d'une pièce de théâtre destinée aux enfants, <i>L'annonce</i> . 2 - Charles Perrault : auteur de contes, du XVII ^e siècle.	3 - L'Auteur : personnage ayant des attributs du XX ^e siècle (par son langage) et du XVII ^e siècle (par son costume). Dans la fiction 4 - Le secrétaire : personnage qui porte le nom de l'auteur réel Charles Perrault.

Pour couronner le tout, un lecteur averti, lettré - donc forcément adulte - trouvera assez judicieux qu'on ait fait de Charles un secrétaire... Rappelons pour la petite histoire que Charles Perrault fut agréé comme secrétaire des séances de la Petite Académie - la future Académie des Inscriptions et Belles lettres - fondée par Colbert. Mais surtout, l'auteur de contes populaires doit-il être considéré comme un auteur à part entière ou comme un collecteur, voire *un secrétaire*, de génie ?

Lors de la première séance qui concerne la première partie de la pièce où seules les candidates tentent leur chance, il apparaît que certains enfants confondent l'auteur-personnage avec l'auteur véritable de la pièce.

- *c'est un des auteurs qui joue dans la pièce*
- *c'est un des vrais auteurs qui joue*

Par ailleurs l'anticipation de la suite, demandée par la maitresse, prouve que les élèves n'ont pas attribué à un même auteur les contes représentés par les premiers personnages. S'ils anticipent logiquement, après la venue des personnages féminins, sur l'apparition de personnages masculins, ces derniers correspondent à des catégories bien éloignées de Charles Perrault. Les « hommes » convoqués se répartissent en trois catégories qui répondent à trois logiques étrangères à la logique du texte :

- une logique de l'action là où est attendue une logique littéraire : les hommes choisis sont des hommes forts capables d'en imposer par leurs muscles ou leur finesse (Hercule ou Lucky Luke, Peter Pan, Le Petit Poucet) ;
- une logique auctoriale autre que celle attendue (Pinocchio ou Aladin car « c'est bien connu chez W. Disney ») ;
- une logique de la variation pour la variation (Le Petit Lapin rouge ou La Princesse aux cheveux d'or « pour introduire une histoire pas trop connue dans celles qui sont connues »).

La lecture de la suite, lors de la deuxième séance, donne l'occasion à la maitresse de demander pourquoi les auteurs ont choisi ces personnages plutôt que d'autres.

C'est parce que la maitresse précise *Ils ont sans doute un point commun* qu'un élève suggère : *ils appartiennent peut-être aux œuvres d'un même auteur* et qu'un autre ajoute *ou alors ce sont les histoires préférées des deux auteurs*. La maitresse ne fait aucune remarque mais invite les élèves à imaginer par écrit la fin de la pièce. Une seule proposition reprend l'hypothèse d'un auteur commun : *Le secrétaire note les histoires des différents personnages car il les trouve bien et il les écrit*. (cependant aucune remarque sur son prénom).

3^e et dernière séance : Le nom du secrétaire est dévoilé. Quelques enfants ont *entendu parler* de Charles Perrault auteur de contes mais bien d'autres sont dans l'ignorance la plus complète à son sujet. L'ensemble de la classe *suppose* que ce Charles Perrault a écrit les histoires. L'édition Albin Michel des Contes de Perrault est présentée à la classe. Elle confirme la *supposition*. La pièce n'en devient pas plus claire pour autant. De même que l'auteur-personnage était confondu avec l'auteur de la pièce, c'est désormais Charles Perrault-personnage qui est confondu avec Charles Perrault auteur du XVII^e siècle : *Alors ça c'est passé comme ça en vrai ?*. La maitresse fait repérer la date de publication de *L'annonce* et la date de première publication des Contes de Perrault pour parvenir à faire formuler l'idée

que les auteurs de *L'annonce* sont des auteurs contemporains qui inventent une histoire mettant en scène les personnages des contes de Perrault et Perrault lui-même traité comme personnage imaginaire.

On voit ici combien il était difficile de débusquer, derrière le personnage du secrétaire, le véritable auteur Charles Perrault. Des connaissances culturelles à propos **de l'auteur Charles Perrault et des contes** qu'il a écrits devaient être convoquées, et le piège qui consistait à nommer un personnage l'Auteur, ne pouvait être déjoué qu'à ce prix. Là encore les remarques des enfants : *C'est un des vrais auteurs qui joue* ou, plus loin, *Alors ça c'est passé comme ça en vrai ?* prouvent que **le mot Auteur** fonctionnait comme un leurre, qu'il était cause d'une illusion référentielle, dont l'effet était de brouiller encore davantage la lecture.

1.4. L'auteur dédoublé

C'est au CP, dans la classe de Nicole Pinson, école Edgar Quinet, Clermont-Ferrand, que nous retrouvons l'auteur dans une configuration particulièrement complexe pour de jeunes enfants (7).

L'album de l'auteur / illustrateur **Helme Heine**, *Sept cochons sauvages*, commence par ces mots : « Dans une forêt que **Heine** avait peinte, sept cochons **vivaient** à l'état sauvage. ». L'apparition du nom de l'auteur constitue la première anomalie d'une série, dont la plus *extraordinaire* est que le tableau peint par le personnage Heine devient un tableau vivant. Non seulement les personnages représentés y évoluent librement, et parfois sauvagement, mais le peintre lui-même peut réagir à ce qu'il voit et rétablir la situation en quelques coups de pinceau. Mieux encore, le peintre a le pouvoir d'entrer dans le tableau pour se retrouver nez à nez avec ses personnages. Il a également le pouvoir d'en ressortir et de constater les dégâts sur sa toile : les sept trous dans son tableau sont la trace tangible des coups de fusil du garde forestier qui a tiré, il y a peu, sur les sept cochons. Par des effets de zoom, les illustrations nous montrent soit le peintre de dos regardant sa toile, soit nous emmènent dans le tableau qui envahit alors toute la page de l'album.

On reconnaît dans cet album le thème du tableau vivant et cette tension entre l'explicable et l'inexplicable chère au fantastique, avec la preuve matérielle que l'in vraisemblable a bien eu lieu, ainsi que le doute final du narrateur, « était-ce un rêve ? », auquel répond le doute du lecteur. L'album est donc très riche et propose plusieurs pistes passionnantes de lecture, mais nous resterons surtout attentive à notre objet du moment : la représentation de l'auteur et les difficultés de compréhension que cela peut engendrer.

L'album figure et intrique trois univers :

- le monde réel de l'auteur réel Heine : dans ce monde, l'auteur réel Heine peint ;
- un monde fictif où l'auteur fictif Heine peint ;
- un monde fictif composé d'une forêt peuplée de sept cochons.

On peut faire l'hypothèse que seulement deux des univers (les deux derniers) seront perçus par les élèves parce que directement lisibles dans la mise en page de l'album (le premier suppose une distanciation critique).

Une nuance cependant : Helme Heine est représenté dans sa fonction de peintre, d'illustrateur, et non d'auteur du texte. Le texte reste donc extérieur au jeu méta-narratif bien qu'il en soit, tout autant que les illustrations, le vecteur.

Dès la première page les enfants expriment leur surprise :

Plusieurs enfants - « Heine », on voit le nom de l'auteur.

G- Est-ce que c'est déjà l'histoire ?

M - Oui, c'est le début de l'histoire.

G- Ben alors pourquoi il met son nom dans l'histoire ?

La dernière remarque de G. traduit qu'il a perçu l'écart par rapport à la norme qui veut que le nom de l'auteur fasse partie du paratexte. Le même enfant sera **le seul**, un peu plus tard, à percevoir d'emblée le jeu méta-narratif : en effet à la question *Où se passe l'histoire ?*, il répond *dans un tableau* alors que 15 enfants pensent que l'histoire se passe dans la forêt et 7 dans la maison, représentée dans le tableau. Ce n'est que peu à peu que les enfants vont comprendre les différents niveaux de l'album et cesser de penser que les cochons sont les héros de l'histoire.

Pour en arriver là, c'est à dire **à faire du peintre Heine le sujet de l'histoire**, entendre qu'il en est aussi un personnage, voire le héros, bien des obstacles auront dû être surmontés. Que le cochon de la couverture se prélassse sur un sofa n'a rien de scandaleux - *c'est une histoire, donc tout est possible*, dit un élève -, tout comme ils acceptent, dans nombre d'histoires, que des jouets s'animent parce que cela fait déjà partie de leur culture littéraire. Mais qu'un tableau prenne vie sous les yeux de celui qui l'a peint crée une porosité entre le monde réel et le monde fictionnel déroutante pour de jeunes enfants davantage familiarisés avec le merveilleux qu'avec le fantastique :

R - Le garde, avec son fusil, il a tué les cochons.

C- Ça, c'est pas possible, puisqu'il n'existe pas

Un échange passionnant s'installe entre les enfants à propos de la 6^e illustration (La maison du garde occupe à présent toute la page, on ne distingue plus les bords du tableau et le garde muni de son fusil et précédé de son chien, s'apprête à en sortir).

T- On dirait qu'on n'est plus dans le tableau, qu'on est dans la vraie histoire, dans la forêt avec d'autres gens

K- D'abord, comment y sont venus dans le tableau le garde, son chien et même les cochons ?

S- Et même Heine !

G- Oui, mais c'est pas normal quand-même

V- Au début, les cochons existaient pas, et le garde et le chien non plus

P- Et c'est pas Heine qui les a peints (effectivement Heine n'a peint que la maison...)

L- Ben, alors, où il était le chasseur avant la maison ?

A- Comme c'est un vrai homme, il existait avant, il était dans la forêt

G- C'est comme les cochons, ils vivent dans le tableau comme par enchantement (ton sceptique)

N- Tu l'as vu, toi, le peintre entrer dans la maison ?

V- Non, mais on sait pas bien, y'a des rideaux

H- En tout cas, le chasseur, il a déjà tué une bête, il y a sa tête en haut de la porte

K- C'est un cerf

T- C'est peut-être Heine qui l'a peint pour faire joli

Les enfants veulent bien admettre, au prix d'un effort remarquable, la convention qui voudrait que Heine le peintre soit le maître du jeu de la représentation, mais il leur faut alors trouver une cohérence. Or, il y a entorse, comme le remarque très judicieusement P. : certains personnages semblent arriver de nulle part. Quant à l'histoire du cerf, elle demande quelques éclaircissements : l'illustration nous montre Heine attablé dans la maison du garde, derrière lui se trouve un tableau (!) représentant un cerf dans la nature. Juste à côté, au dessus de la porte, une tête de cerf empaillée est accrochée.

Ces deux cerfs vont encore susciter des débats :

Ad- Peut-être que le chasseur, il est rentré dans le tableau, il a tué le cerf et il a mis sa tête au-dessus de la porte

N- Il est pas mort le cerf, il souffle ! Il pourrait pas souffler s'il est mort

Ma- Il l'a pas tué, c'est pas le même, c'est pour faire joli dans sa maison alors il a accroché le tableau

T- C'est deux cerfs, un vrai qui est mort et il a accroché sa tête sur sa porte, et l'autre, c'est un faux en peinture

G- C'est tout du faux puisque c'est Heine qui a commencé à peindre

G. confirme ses compétences de mise à distance, bien que le Heine renvoie sans doute au Heine-personnage et non à l'illustrateur ! Il y a donc plusieurs degrés à franchir - et G., s'il ne franchit pas l'ultime, en a déjà franchi un capital - pour accéder au jeu méta-narratif. Pour les autres enfants, il est encore difficile de se repérer dans ces différents mondes, et ils savent le dire avec beaucoup d'humour et de sagesse... Ils ont cependant réussi à identifier le problème central de l'album :

K- C'est une histoire de fou

T- On sait jamais si c'est vrai ou si c'est pas vrai

S- C'est l'auteur qui le fait exprès, même sur la couverture il a fait un autre dessin.

Le trajet est ici remarquable. Ce n'est que progressivement que les enfants ont perçu que Helme Heine avait non seulement peint ce que Heine-personnage peint dans l'histoire... mais aussi tout le reste, c'est-à-dire ce qui apparaît en dehors du tableau, lui-même assis dans le fauteuil ou, dans la dernière image, le trottoir avec le tableau mis au rebut. Derrière « le peintre » se cachait l'auteur, c'est-à-dire le grand manipulateur d'images **et de mots**. Certes, en donnant son nom à son personnage, Helme Heine a introduit une extraordinaire complexité narrative pour des enfants de CP. Mais peu à peu, l'ensemble de la classe se déprendra de l'illusion référentielle pour rejoindre G. qui avait témoigné dès le départ des capacités exceptionnelles de distanciation. Les interactions jouent ici un rôle décisif, tout comme le travail à la fois rigoureux et intuitif de l'enseignante (pour le détail du dispositif pédagogique, voir, ici-même, F. Calame-Gippet et D. Marcoin). Abandonnés à une première lecture solitaire, certains enfants seraient restés sans aucun doute à la marge de l'équivoque, à la marge du fait littéraire lui-même.

1.5. L'auteur, une notion plus abstraite qu'il n'y paraît

« Malgré les recommandations ministérielles inscrites dans *La Maîtrise de la Langue à l'école* (1992) ou les Instructions officielles et l'ardeur d'un certain nombre d'enseignants, militant pour la littérature de jeunesse notamment, le questionnement concernant le narrateur, dans les manuels de lecture reste rare, souvent réduit

à la simple question « Qui est le narrateur ? » (ou « qui raconte ? ») et les effets sur la construction du sens que les choix du mode de narration provoquent demeurent absents des manuels les plus récents. (...) Pourtant, les notions d'auteur, de narrateur et de personnage sont caractéristiques des textes littéraires, sont indispensables à la maîtrise de leur compréhension comme de leur production et commencent à traverser l'espace des classes (dès la maternelle même pour la première). » (8)

Dans son article, intitulé *Narrateur et point de vue ou comment raconter*, Denis Dornoy s'interroge à juste titre sur la place centrale du narrateur dans la réception et la production des textes littéraires. Il rappelle également que la question de l'auteur y est étroitement mêlée - on ne peut parler de l'auteur sans parler du narrateur et réciproquement - mais, à travers les exemples précédents, c'est l'auteur qui a été notre angle d'attaque et source de confusion.

1.5.1. Du côté des textes

Une autobiographie fictive, un auteur qui se cache derrière un autre (et même deux autres !), un troisième qui se dédouble... On pourrait certainement trouver d'autres configurations, d'autres exploits narratifs pour témoigner de l'inventivité de la littérature de jeunesse actuelle. Ce jeu éternel entre la part de vérité et la part de fiction est celui de la littérature. Se mettre en scène en tant qu'auteur, parler de soi, ou renouer avec une part de son enfance, à défaut de l'enfance elle-même, est inscrit dans l'écriture destinée à la jeunesse. En littérature, on a le droit de mentir en faisant semblant de dire la vérité et, mieux encore, de dire la vérité en faisant semblant de mentir. L'écrivain Kirsty Gunn (9) le rappelle, comme tant d'autres, en quelques mots simples et forts : « Pourtant, si ce ne sont pas des récits autobiographiques, tout est vrai. Car dans la littérature tout est vérité. Tout est vérité dans le temps du texte. ». C'est peut-être cela qu'il faut apprendre à nos jeunes lecteurs, et ce genre de livres, à travers la figure de l'auteur, peut y participer.

1.5.2. Du côté des enfants

Dans ces trois exemples, la difficulté principale rencontrée par les enfants consiste à se détacher de l'illusion référentielle, ce qui n'a rien d'étonnant en soi. Quand le narrateur se confond avec l'auteur, seule compte la vérité du moment qui est celle du texte. A cela s'ajoute la méconnaissance, déjà signalée, du concept d'auteur, qui reste un simple nom sur la couverture. Comment faire comprendre aux enfants que l'auteur a non seulement **signé** le livre mais qu'il l'a, avant tout, **écrit** ? Si l'auteur reste une notion abstraite, c'est que **son véritable rôle, le travail même de l'écriture, est insuffisamment perçu**. Et, une fois reconnus les différents niveaux de la narration, il faut encore passer de l'un à l'autre avec souplesse, entrer dans le jeu. Ainsi, la notion d'auteur fictif ne peut être appréciée que si la notion d'auteur est en grande partie maîtrisée. Encore une fois, la connaissance du premier degré est nécessaire pour accéder au second degré, tout comme les contes - sources doivent être connus pour apprécier leur éventuel détournement.

1.5.3. Du côté des maîtres

La lecture des *Sept cochons sauvages* nous prouve que ce type de livres, pour être compris, nécessite plus qu'une simple médiation. Ils supposent la possibilité de mettre à jour, de mettre en mots, **des conflits interprétatifs**, d'où l'intérêt de les lire en classe ou en groupe. Ils exigent aussi de l'enseignant une lecture fine, afin de mener sagement les échanges. En effet, ce n'est pas **en expliquant** le livre, procédure trop statique, mais en mettant les enfants en situation active d'interprétation - suppositions, affinements, correctifs, questionnements, etc... - que l'on développera leurs compétences de lecteurs littéraires. Il faut **s'essayer** à l'interprétation (voir, ici même, F. Calame-Gippet et D. Marcoin). Mais ce travail, qui paraissait incontournable au CP, aurait pu passer plus inaperçu au Cycle 3. Méfions-nous de ce que nous supposons acquis chez les plus grands.

2. ET POURTANT ILS SAVENT LIRE ENTRE LES LIGNES

A travers ces exemples nous avons mis au devant de la scène un obstacle à la compréhension - il y en a bien d'autres - qui n'est pas toujours suffisamment mesuré. En fait, la problématique de l'auteur est rarement prise en compte par le questionnement sur les textes : qu'il s'agisse de l'appareil pédagogique des manuels scolaires ou d'un accompagnement de lecture d'albums élaboré par l'enseignant, cette question, considérée comme acquise, est souvent escamotée. Difficilement perceptible à travers la lecture d'extraits, les manuels lui accordent peu de place, et dans le cadre de lectures plus longues, la représentation que nous nous faisons des difficultés de compréhension des élèves peut nous aveugler sur ce point.

Cela ne signifie pas pour autant une indifférence à la dimension interprétative de la lecture. Nombre de manuels, par exemple, établissent des questionnaires dans ce sens en distinguant généralement deux phases dans la lecture, la seconde se voulant un approfondissement de la première. Un texte de référence, *La Maîtrise de la Langue*, en soulignant la spécificité de la lecture littéraire, affirme de réelles ambitions à ce sujet, et cela dès le primaire :

« La compréhension d'un texte n'est pas l'unique but que l'on puisse poursuivre, en particulier face à des œuvres poétiques, dramatiques ou narratives (contes, nouvelles, romans). Sans attendre de jeunes enfants qu'ils se livrent aux exercices difficiles de l'explication littéraire, on peut dès l'école élémentaire, **aller du partage des émotions morales ou esthétiques, vers la prise de conscience que l'écriture est un procédé susceptible de produire des effets puissants**, de créer des univers de référence imaginaires, de donner vie à des fictions de langage, de donner sens à des paroles dénuées de toute urgence sociale et de toute utilité fonctionnelle. » (10)

Différentes expériences de lectures menées en classe confirment les compétences interprétatives des élèves et nous sommes parfois étonnés par la qualité des intuitions des enfants, qui saisissent, et cette fois plus vite et plus facilement qu'on ne l'imagine, la portée symbolique des textes. Ils comprennent, plus ou moins confusément, que *ça parle toujours d'autre chose*, qu'un texte est un matériau vivant. Plus concrètement, on constate que les enfants sont sensibles à la

dimension axiologique des textes, souvent traduite, il est vrai, en termes de morale, qu'ils s'engagent dans la lecture en mettant en jeu leur affectivité, et qu'ils se posent même des questions d'ordre esthétique.

Nous ne voudrions pas en effet que l'exemple développé dans la première partie limite ou fausse notre propos en donnant de la lecture littéraire l'image d'une course d'obstacles, relevant d'une technicité narratologique. Bien que cette dernière ne soit pas à rejeter en tant que telle, elle est à articuler avec la compréhension intuitive des textes, que les enfants peuvent activer si on leur en donne l'occasion.

Nous reviendrons pour étayer ces hypothèses, à *Moi, Fifi*, et aux *Sept cochons sauvages* et évoquerons la lecture d'un roman d'Azouz Begag, menée par l'équipe de Mâcon du groupe de recherche INRP, sans nous attacher exclusivement à la question de l'auteur.

2.1. La littérature parle de la vie

Créer les conditions qui permettront aux jeunes lecteurs de comprendre que la littérature parle de la vie, de la leur et de celle des autres, est peut-être l'objectif à la fois le plus ambitieux et le plus simple à atteindre. Nous reprenons volontiers à notre compte l'expression « effets puissants » utilisée par *La Maîtrise de la Langue* à propos de la lecture littéraire, car c'est bien cela qui nous frappe, cette capacité qu'ont les enfants à mettre en relation leur vécu et leur imaginaire avec ceux cristallisés dans le texte de l'auteur.

2.1.1. S'identifier pour comprendre

« **Au fond, ce que j'aimerais plus tard, quand je serai grand, c'est être petit et malade.** » Au cours de notre lecture de *Moi, Fifi*, cette affirmation du jeune héros a suscité quelques commentaires :

A la question, *Vous croyez ce que dit Fifi ?*, l'ensemble du groupe répond par la négative, sauf Charlotte :

Ch : Ça peut être vrai, moi je voudrais rester tout le temps en primaire...

(Acquiescement de l'adulte et silence perplexe des autres)

M : Et les autres, pourquoi vous ne croyez pas Fifi ?

Alix : Parce qu'il est en colère.

X : Parce que sa sœur elle est petite.

Ag : Il est jaloux.

X : Oui, je suis d'accord.

Ch : Pour que ses parents le chouchoutent.

M : Alors, on peut dire des choses qui ne sont pas complètement vraies ?

(Ensemble) : *Oui !*

M : On est menteur alors ?

(Ensemble) : *Non !*

B : On n'en sait rien, on n'est pas dans sa tête, on peut pas penser comme lui...

Avec sincérité et spontanéité, Charlotte fait résonner en elle la phrase de Fifi et dévoile son sens secret : pas facile de grandir ! Est-ce un hasard ? C'est elle qui avait cru voir *la sœur de Fifi* sur la photo de la page de titre et elle reparlera plus tard

de sa peur de l'entrée en Sixième. Pour Charlotte, l'album fonctionne donc comme un espace projectif, mais sa capacité à **utiliser le texte**, ce texte en particulier, à ce moment-là, pour exprimer ses propres angoisses, ne serait-elle pas aussi une première compétence de lectrice ?

Les réactions des autres enfants, dans une lecture plus conforme, montrent qu'ils ont saisi la nature provocatrice des propos du héros et qu'ils ont su les relier à tout un passage qui précède : « Comme d'habitude, on s'étaient disputés ma sœur et moi et elle s'est mise à bouder. Moi, j'en ai eu assez qu'elle boude et je lui ai dit : si tu boudes, on te laisse ici, toute seule, au milieu de cette forêt ! ». C'est bien l'état intérieur du héros, ici la jalousie à l'égard de la petite sœur et le sentiment d'abandon, qui l'entraîne à exagérer et à imaginer un chantage affectif. Lecture experte qui consiste à repérer trois niveaux de signification : le premier degré, qui ne peut être retenu (en réalité Fifi ne veut pas être petit et malade), le deuxième degré, celui du héros / narrateur qui exprime son dépit, et le troisième degré qui est l'intention de l'auteur : exprimer les sentiments de son héros tout en faisant sourire le lecteur.

Quant à Benoît, qui avait déjà manifesté une grande méfiance à l'égard des pièges tendus par le texte, il énonce une loi fondamentale : la pensée de l'autre est par essence impénétrable ! Certes, il n'attribue pas à Fifi sa véritable dimension de personnage de papier, mais, à sa manière, il nous rappelle que nous sommes en pleine projection !

L'essentiel est que ces projections affectives ne fassent pas écran à la compréhension. Ici, elles en sont le tremplin nécessaire. Certes, le jeune lecteur en est plus ou moins prisonnier. Le moment où la compréhension s'affine, où le sens s'ouvre, à travers, par exemple, la perception de l'humour, signe d'une prise de distance critique à l'égard de soi-même, viendra en son temps pour chacun. Difficile de rendre compte ici des sourires esquissés à la lecture de certains passages ; ils en disent long pourtant sur la capacité à saisir les subtilités dans l'expression des sentiments. Et pour preuve, la dénégation de Fifi, procédé relativement abstrait, n'est en rien confondu avec le mensonge.

2.1.2. La perception du remords dans les « Sept cochons »

Derrière le jeu méta-narratif de l'album de Helme Heine se cachait aussi l'expression d'un sentiment humain a priori complexe pour des enfants de Cours Préparatoire. Le peintre Heine a donc déclenché, malgré lui, une série d'événements qui aboutissent à la mort des cochons. A la vue de la 7^e illustration, qui montre les cochons étendus aux pieds du garde, l'ensemble des enfants résiste à l'idée de la mort des cochons. G. oppose à cette lecture une lucidité courageuse : *Moi, je ne crois pas, j'ai bien peur qu'ils soient morts, parce que Heine il cache ses pinceaux derrière son dos parce qu'il a honte d'avoir peint la maison.* Cette intuition de la honte du peintre va être confirmée par la suite, au prix d'un investissement affectif fort des enfants.

La 9^e illustration, qui représente la maison du chasseur sur fond de ciel immense et noir, inquiète les enfants :

L- Moi, j'aurais peur

A- Non, il y a de la lumière, c'est tout jaune par terre

K- En fait, c'est la lune qui fait de la lumière, en plus c'est la pleine lune

An- Et même que ça fait de l'ombre aux gens

T- Moi, je suis comme L., ça me fait peur

M- Essayez de me dire pourquoi vous auriez peur ?

L- Moi, j'ai peur du noir

T- C'est grand et on est tout petits et on est dans la nuit et pis / il y a les cochons qui sont morts

T. arrive à mettre en relation le sentiment de crainte, de malaise intérieur, voire d'angoisse, provoqué en apparence par l'illustration, et la mort des cochons. Ce qu'il révèle en fait, c'est la perception du sentiment de culpabilité du peintre Heine. Intuition qui s'affirme dans la suite de l'échange et qui sera validée enfin par le texte lui-même : « Mais en songeant aux cochons morts, il est saisi par **le remords**. Il n'a plus envie de manger. Il se lève et prend congé. ».

Les enfants reconnaissent « Mais » en début de texte.

V- Il va se passer quelque chose qu'on sait pas

R- Ça va tout changer

N- Il va voir quelque chose qui fait peur

An- C'est écrit « Il n'a plus envie de manger »

H- Il a plus faim il a mangé trop de cochon

C- Peut-être qu'il veut pas en manger

V- Je l'avais dit qu'il aimait pas ça

N- Moi je voudrais pas en manger, des cochons qui sont tués

K- C'est pas lui qui les a tués

N- Oui, mais c'est de sa faute, il avait qu'à pas appeler le garde

Retour au texte : « Heine est saisi de remords ». Explication du mot par la maîtresse.

On voit combien la perception intuitive d'un sentiment aussi complexe et fort que le remords a nourri la lecture des enfants : compréhension intellectuelle et affective aux ramifications inconscientes comme le prouve cette surprenante interprétation de l'avant-dernière illustration, qui représente le tableau criblé des sept trous du fusil du garde.

V- Alors, c'est quoi ces ronds blancs, ils y étaient pas au début

K- C'est les remords

[silence]

V- En tout cas, les 7 ronds blancs, il y a les cochons là-dessous

Interprétation à première vue erronée, mais non sans fondements, comme le relève V. Dans un superbe raccourci, K. a compris que le remords est la trace indélébile et douloureuse de la faute commise...

2.1.3. Accéder à l'intériorité des personnages chez Azouz Begag

En proposant une analyse de la lecture de trois romans d'Azouz Begag (11), dans une classe de CM2, l'équipe de Mâcon (12) définit ces textes « comme ne posant pas de problèmes de compréhension majeur, mais sollicitant un travail d'interprétation. ». Ces romans, d'inspiration autobiographique, abordent le thème de

l'immigration et, en particulier, les conflits qui peuvent surgir entre les jeunes immigrés de la deuxième génération et leurs parents. La classe dans laquelle ce sont déroulées ces séances est composée pour la moitié d'enfants issus de l'immigration.

Le temps des villages oppose, à travers le narrateur, enfant d'immigrés algériens, deux univers, celui du passé fortement structuré autour de valeurs familiales et sociales traditionnelles, et celui du présent où liberté rime le plus souvent avec solitude et individualisme. Si l'on peut parler de « jeu » entre auteur et narrateur, il consiste cette fois en cet espace, cette légère distance, nécessaire au bon fonctionnement de tout récit autobiographique. Le court extrait qui illustrera notre propos, est une transcription de la discussion libre qui a suivi la lecture d'un passage où le narrateur discute avec son ami François, le lendemain de Noël.

- *il parle de Noël, et il a rien eu lui*
- **quand il a rien, il a ressenti quelque chose...j'arrive pas à dire...y'a quelqu'un qu'a rien et l'autre lui dit « j'ai eu ça, j'ai eu ça... »**
- *il dit que maintenant que Noël est passé la ville est plus calme*
- *il dit que tous les gens ont bien mangé, lui, il a peut-être pas bien mangé*
- *il regarde par la fenêtre, il voit tous les autres faire la fête*
- *il a presque rien eu comme cadeaux, il est triste, il aimerait bien avoir la place de son copain*
- *on dirait qu'il a fermé les portes exprès, peut-être à cause de sa couleur à la mère (allusion à un incident relaté par le narrateur : lors d'une sortie en ville avec sa mère, le chauffeur d'un bus avait fermé les portes avant qu'il n'ait le temps de monter)*
- *parce qu'il a peut-être fait exprès de les séparer, avec sa mère*
- **peut-être qu'il était raciste, le chauffeur**
- *le chauffeur il a fermé la porte parce que peut-être il pensait que la mère elle était pas avec l'enfant, l'enfant il était avec la vitrine*
- **on voit à la fin qu'il ose pas dire ce qu'il pense, quand il voudrait avoir ses cheveux tandis que François il lui dit (Il y a du vent et François dit envier les cheveux noirs et frisés du narrateur « qui ne bougent pas » ; à l'inverse les cheveux blonds et soyeux de François suscitent l'admiration du narrateur qui n'ose rien dire : « Je ne lui ai pas dit que j'aimerais avoir les siens, je ne sais pas pourquoi. »)**
- *M- Pourquoi l'un ose dire et pas l'autre ?*
- *parce qu'il est timide*
- *peut-être il pense après le garçon qui a les cheveux bouclés il croit que l'autre il voit qu'il a la même idée et que l'autre garçon il va dire 'tu voles mes idées'*
- **il pensait que c'était un peu pour lui faire plaisir quand François il a dit qu'il aimerait avoir ses cheveux, il l'a dit pour lui faire plaisir**
- *M- Oui, mais pourquoi il aime pas ses cheveux ?*
- *ils sont noirs*
- *ils sont frisés*
- *M - C'est pas beau ?*
- *si*
- *M - Alors pourquoi ?*
- *parce que ses copains ils ont tous les cheveux lisses*
- **parce que il voudrait être François**
- **dans le film il dit qu'il voulait être français**
- *non, justement*

M- Les deux ont raison. Explique : Français, né en France...

(Mais les élèves ne se saisissent pas de la relance, et la discussion repart dans une autre direction)

On est frappé, dans cet extrait, par les nombreuses modalisations auxquelles ont recours les enfants : leur pensée est dans une recherche hésitante du (des) sens. La difficulté à dire, traduit l'envie de dire *juste*. Ainsi, l'explication du comportement du chauffeur par l'idée du racisme n'est pas plaquée : elle est d'abord proposée sous forme d'hypothèse, puis exprimée de manière très concrète par *à cause de la couleur à sa mère*, enfin quand le terme de *raciste* est employé, il est encore modalisé par *peut-être*.

La problématique est complexe : se mêlent chez le narrateur le désir d'intégration, voire celui de se fondre dans la masse, la dépréciation de soi-même, la souffrance de se sentir exclu, la frustration et l'envie face aux privilèges matériels, mais aussi la recherche de son identité, l'amour-propre... Les réflexions spontanées des élèves montrent que tout cela est perçu et l'interprétation de la remarque de François est très fine : l'élève désigne le sentiment de culpabilité de François : *il l'a dit pour lui faire plaisir*, mais surtout il a compris que le narrateur lui-même n'était pas dupe : *il pensait que c'était un peu pour lui faire plaisir*. La remarque qui précède : *il croit que l'autre il voit qu'il a la même idée et que l'autre garçon il va dire tu voles mes idées*, est tout à fait intéressante, car **l'élève décèle un sentiment à peine suggéré par le texte** : le narrateur, par fierté, mais aussi parce qu'il revendique son autonomie de pensée, ne veut pas être soupçonné de plagiat. Il préfère renoncer à exprimer ce qu'il pense ...

Sans sollicitations particulières, les élèves arrivent à mettre en mots les conflits intérieurs des personnages, à débusquer les non-dits, à mettre en lumière les véritables enjeux du texte. Sans doute, le roman d'Azouz Begag les renvoie, pour nombre d'entre eux, à leur propre vécu d'enfants d'immigrés, mais il semble que l'écart, le jeu entre réalité et fiction est bien perçu, les personnages sont mis à distance, ni trop loin, ni trop près, à la distance juste, pour comprendre.

2.2. La perception du projet littéraire

Ainsi, quand les effets de la littérature sont « puissants », les élèves les reçoivent à l'aide de leurs compétences interprétatives, avec plus ou moins de bonheur. Mais qu'en est-il de la **perception du pouvoir même de la littérature**, qui est de « créer des effets » ? Nous avons vu, dans notre première partie, combien l'illusion référentielle, ou des connaissances mal maîtrisées, pouvaient aveugler le jeune lecteur ; et pourtant, une fois certaines notions de narration éclaircies, les enfants ont bien souvent accès au projet littéraire lui-même.

2.2.1. La part autobiographique dans le texte de fiction

Si le projet autobiographique est immédiatement compris chez Azouz Begag - dès la lecture du 1^{er} chapitre du *Temps des villages*, les élèves l'avaient relevé sans difficulté - il est également senti à juste titre dans le texte de Grégoire Solotareff. Il n'est pas sûr que la question *qui parle ?*, rendue à dessein problématique par le jeu de l'autobiographie fictive, soit résolue en profondeur, une fois le piège narratif levé. Au bout du compte... et du conte, Fifi et Grégoire Solotareff sont-ils si étrangers l'un à l'autre ? La photo, irruption du réel dans cet univers de fiction, demeure une interrogation pour le lecteur. Elle fonctionnerait

presque comme les sept trous du tableau de Heine ! Preuve énigmatique que cela a bien eu lieu... De plus, la grande illustration aux couleurs vives de la couverture reproduit, traduit, la petite photo en noir et blanc, la livre, en quelque sorte, à la fiction. Que l'on sache ou non que cette photo est bien celle de Grégoire Solotareff enfant a finalement peu d'importance ; elle dit, en elle-même, l'intime de l'enfance passée.

A la question, *qui raconte cette histoire ?*, quelques enfants font de l'auteur supposé du récit le père de Fifi :

Ch- Fifi ou alors **ça pourrait très bien être son père.**

A- C'est vrai : **ça peut être l'auteur qui raconte sa vie quand il était petit.**

B - Je ne suis pas d'accord : Fifi il s'appelle Jean et l'auteur il s'appelle Grégoire.

A - Mais il peut mentir un petit peu dans l'histoire, **ça peut être son père.**

(...)

A - Moi je reviens un peu à mon idée. **Ça peut être l'auteur quand il était petit, qui ment un petit peu, qui raconte sa vie ...**

Alicia se saisit de la proposition de Charlotte pour ne plus la lâcher. Elle a l'intuition que l'essentiel est sans doute le regard rétrospectif de l'adulte sur sa propre enfance, que le droit de « mentir un petit peu », de broder autour de ses souvenirs, est au cœur de la démarche autobiographique. Par ailleurs, le mot « père » n'est pas dans le texte bien que la relation père / fils soit très présente dans l'univers de Grégoire Solotareff. Ici, l'auteur est comme un père symbolique du texte, il est l'adulte écrivain que Fifi aspire à devenir, et n'est-ce pas cela qu'Alicia a senti ?

La question du lien entre la création littéraire et la vie réelle est réapparue lors du dernier échange après la lecture complète de l'album. En citant le passage, « Maintenant que je suis bien installé chez moi à écrire la fin de cette histoire », un élève a fait remarquer *qu'on avait l'impression qu'il (l'auteur ?) avait vécu l'histoire*. Un autre a suggéré, à propos d'un épisode où le narrateur est troublé par la rencontre avec un corbeau mort, que l'auteur avait déjà dû rencontrer dans la vie, en se promenant, un oiseau mort et que c'est ce souvenir qui lui avait donné l'idée de cette anecdote. Remarque précieuse par la compréhension qu'elle manifeste, même confuse, de l'idée d'inspiration. On n'écrit pas à partir de rien, la littérature se nourrit de la vie, on y laisse une part de soi-même, et il n'est pas neutre, par exemple, d'étaler son nom en toutes lettres dans une fiction, même *pour enfants*, comme dans *Les sept cochons* de Helme Heine.

2.2.2. « L'auteur l'a fait exprès »

Un fois démêlée la complexité narrative, les élèves prennent plaisir à dénoncer la *perversité* de l'auteur. *Il nous emmène dans son histoire et veut nous embrouiller*, conclut Nicolas, toujours à propos de *Moi, Fifi..* Et quand un élève revient sur les illustrations pour faire remarquer que les animaux ressemblent à des humains, un autre ajoute que *Le dessinateur l'a fait exprès pour donner un effet spécial*. Cette dernière séance a permis de mesurer le trajet de lecture accompli : de lecteurs manipulés les élèves sont passés au statut de lecteurs actifs et complices.

Si l'on reprend les remarques des enfants de C. P, à la fin de la lecture de l'album de Helme Heine, on relève la même compétence :

K- C'est une histoire de fou

T- on sait jamais si c'est vrai ou si c'est pas vrai

S- c'est l'auteur qui le fait exprès, même sur la couverture il a fait un autre dessin.

Les enfants ont saisi le projet de l'auteur qui consistait à gommer les frontières du réel et de la fiction afin de perturber le lecteur.

CONCLUSION

Annie Rouxel évoque, dans son livre *Enseigner la lecture littéraire* (13), « ces adolescents [qui] ont désappris à jouer », et précise que « lever l'illusion référentielle, c'est d'une certaine manière s'émanciper, comprendre les règles du jeu et participer librement à la partie qui est offerte. » ; mais s'il est question de distance, c'est une « distance a posteriori, succédant à un premier moment de fusion empathique, ou encore distance née dans l'oscillation désordonnée d'un va et vient fait d'adhésion et de recul. »

A travers ces quelques exemples, les enfants ont paru sensibles au message profond de chacun des textes. En revanche, on a vu combien le concept d'auteur, encore flou, avait semé d'embûches sur leur parcours de lecture. Pour de jeunes élèves, - mais ne le restent-ils pas longtemps ? - ce qui a trait au travail de l'écriture ou au projet littéraire même est difficile à saisir d'emblée, car ils ne sont plus soutenus dans leur lecture par l'affectivité.

La littérature de jeunesse actuelle offre un champ stimulant pour confronter de jeunes enfants à des univers et à des écritures différentes, et malgré les contraintes liées à l'âge du public visé, c'est aussi pour les auteurs un espace de liberté et le lieu de toutes les audaces. L'ambiguïté du destinataire, inhérente à la littérature de jeunesse, entraîne souvent des jeux énonciatifs subtils. Le rôle de ceux qui transmettent cette littérature pourrait être de s'appuyer sur cette complexité pour **mettre à jour le travail de l'écriture elle-même**, de proposer aux enfants des textes qui, sans privilégier les prouesses narratives gratuites, permettent à la fois **des projections affectives et la possibilité d'un travail réflexif**. C'est par ce double mouvement que le jeune lecteur se construit une culture littéraire, tout en se construisant lui-même dans l'échange et la confrontation, avec les textes, les autres, qu'ils soient enfants ou adultes. Savoir lire des textes littéraires, c'est dès l'âge de l'école élémentaire, apprendre le trajet qui mène hors de soi pour revenir, enrichi par l'imaginaire d'un autre, au dialogue intime.

NOTES

- (1) Grégoire Solotareff, *Moi, Fifi, école des loisirs*, 1992.
- (2) Helme Heine, *Sept cochons sauvages*, Gallimard.
- (3) *L'annonce*, texte tiré de Gérard Moncomble et Michel Piquemal, *17 pièces humoristiques pour l'école*, Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel, 1996.

- (4) Je reprends la formule de *vision dans la fiction* au *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* d'Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, Seuil, 1972.
- (5) Cf. Jean-louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, Mardaga, 1994.
- (6) Classe de Régine Chaput, école Edgar Quinet, Clermond-Ferrand. Je m'appuie ici sur l'analyse de Catherine Tauveron.
- (7) Idem. Catherine Tauveron a présenté son analyse, dans son intégralité, aux journées de la DFLM de Perpignan, « Écrit / Oral réflexif », début avril 1999.
- (8) Denis Dormoy, *Narrateur et point de vue ou comment raconter*, Repères n°13, 1996.
- (9) Kirsty Gunn, article du *Monde*, 16 avril 1999.
- (10) *La Maîtrise de la langue à l'école*, MEN-DE CNDP, 1992.
- (11) Azouz Begag, *Le temps des villages*, La Joie de Lire, 1993. *La force du berger*, La Joie de Lire, 1991. *Le Gêne du Chaâba*, Le seuil, coll. Point virgule, 1986.
- (12) Daniel Claustre a proposé, suivi et analysé ce travail dans la classe de Pascale Vachet à Mâcon.
- (13) Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes, 1996.

BIBLIOGRAPHIE

- DUFAYS J.-L. (1994) : *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (1996) : *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, Deboeck / Duculot.
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, Gaëtan Morin éditeur.
- LEJEUNE PH. (1975) : *Le pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil.
- LEJEUNE PH. (1999) : *Brouillons de soi*, Paris, Éditions du Seuil.
- LINTVELT J. (1981) : *Essai de typologie narrative : le point de vue*, Paris, José Corti.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG G. (1997) : *Le roman pour la jeunesse*, Bern, Peter Lang.
- ROUXEL A. (1996) : *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON C. (1995) : *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES POUR CONSTRUIRE LA LECTURE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE

Fabienne CALAME-GIPPET
IUFM de Gravelines, Théodile Lille III
INRP, Équipe « Littéraire »

Danielle MARCOIN
IUFM d'Arras
INRP, Équipe « Littéraire »

Résumé : La didactique de la lecture littéraire à l'école est encore peu explorée. Du flou des discours institutionnels aux pratiques ordinaires dominées par une lecture référentielle, émotionnelle ou formelle, la nécessité de problématiser cette question est à l'origine du projet de recherche INRP « Littéraire ».

L'objet de la recherche est de déterminer les conditions de la didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école élémentaire (cycles 2 et 3) et, plus particulièrement, de construire et d'analyser des dispositifs favorisant l'émergence et le partage des interprétations.

Cet article est consacré à la description et à l'analyse des dispositifs mis en œuvre par l'équipe. Il met en évidence le fait que la spécificité de chaque texte en oriente le traitement didactique, détermine la nature des tâches proposées aux élèves, en particulier les modes de (re)formulation à visée interprétative.

Cerner les opérations spécifiques qu'appelle la lecture des récits littéraires, proposer une diversité de dispositifs qui permettent aux maîtres de l'école élémentaire d'exercer leurs élèves à ce type de lecture encore assez peu défini et qui résiste à une modélisation réductrice, tels sont les objectifs de la recherche INRP « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école ».

Qu'appelle-t-on récit « littéraire » et où situer le seuil d'exigence pour retenir un texte comme littéraire dans la production pour la jeunesse ?

Dans le cadre de la recherche, on appellera « récit littéraire » un texte narratif constitué soit uniquement d'écrit, soit d'écrit et d'illustrations, où les choix d'écriture opérés par l'auteur / illustrateur ne sont (supposés par le lecteur) ni aléatoires ni insignifiants et sont donc à prendre en compte pour parvenir à une compréhension et une interprétation efficaces, des textes par rapport auxquels le lecteur décide de se livrer à ce jeu double d'adhésion et de méfiance (parce qu'on en reconnaît les qualités, on s'apprête à en affronter la complexité). Qu'est-ce qui permet de retenir un texte comme littéraire, quand il s'agit de la production pour la jeunesse ? Cette question, peu spécifique au domaine qui nous intéresse fina-

lement, renvoie à la même portant sur la littérature en général. Ce qui fait la spécificité de la production actuelle pour la jeunesse, c'est son foisonnement extraordinaire (qui ne facilite pas les repérages), son caractère éphémère (lié à la cadence de production) et le peu d'études littéraires qu'elle a suscitées jusqu'à présent dans l'université française, notamment quand il s'agit de la production contemporaine. En l'absence d'instances clairement définies de légitimation et de consécration, la plupart du temps l'enseignant est bien obligé de s'en tenir soit aux discours de prescription que constituent les ouvrages officiels comme *1 001 livres pour les écoles*, ou les revues consacrées à la littérature enfantine, soit d'oser s'en rapporter à sa propre culture littéraire, aux compétences et au système personnel de valeurs qu'il s'est construits à partir de cette expérience culturelle et des échanges sociaux qu'elle a pu occasionner. Rien n'est moins arbitraire. Mais peut-il en être autrement ? La définition du littéraire proposée par M. Picard a le mérite d'être à la fois honnête, exigeante et libératrice :

« Le littéraire réside moins dans le texte que dans sa lecture. L'idée que la littérature est une composante immanente à certain type de textes conduit à une impasse. La littérature est un effet de la lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte. Aucun texte n'est littéraire en soi. C'est à chaque génération de lecteur - voire à chaque lecteur - qu'il appartient de conférer aux textes une dimension plus ou moins littéraire. Une fois ce principe admis, un deuxième pas consiste à admettre que la lecture qui mérite qu'on lui confère le label « littéraire » est celle qui mobilise au maximum les compétences et les latitudes axiologiques du lecteur.[...] L'évaluation littéraire consiste à reconnaître dans le texte des valeurs apparemment contradictoires, à rendre dialectiques les couples d'oppositions qui peuvent servir à évaluer : est littéraire la lecture dans laquelle l'on jouit alternativement de la « vérité » du texte et de sa « poéticité », de sa portée morale et son caractère transgressif, de sa cohérence et de sa polysémie, de sa conformité et de son originalité. » (Picard, 1986).

S'agissant de textes qui exigent des lectures précautionneuses, jamais véritablement terminées, on ne saurait se contenter de proposer aux élèves des pratiques qui s'apparenteraient trop à des activités réductrices de closure (j'ai lu le texte quand j'ai l'impression d'avoir repéré les quelques stéréotypes dont je dispose et que je m'attendais à y retrouver). La compréhension d'un texte repose sur le traitement, en relation les uns avec les autres, de tous les éléments repérables (ceux présents, ceux dont l'absence est plus ou moins manifeste) sans avoir à en occulter aucun, sur la perception de ses intentions, de ses enjeux. Cela passe donc par un ensemble d'interprétations de la part du lecteur, d'interrogations et de validations de la construction progressive du (des) sens à affecter au texte. La pratique de la lecture littéraire s'inscrit ainsi dans un ensemble dialectique de droits et de devoirs à l'égard des textes, des droits et des devoirs qui se construisent progressivement dans le cadre des apprentissages.

Construire une lecture littéraire, c'est donc vivre à chaque fois une aventure lexicale nouvelle à mettre en résonance avec celles qui ont précédé et celles qui suivront. Il s'agit donc toujours d'une expérience personnelle propre à chacun des lecteurs et s'inscrivant dans un parcours culturel - et plus largement exis-

tentiel - individuel. Pourquoi et comment ménager ces aventures en classe, c'est la question à laquelle nous tenterons ici d'apporter quelques éléments concrets de réponse.

Quelles sont les représentations de la lecture littéraire à l'école ? Les textes officiels n'en donnent aucune définition et peu d'outils pédagogiques satisfaisants sont disponibles dans ce domaine. Les maîtres - polyvalents et n'ayant pas forcément de formation littéraire - restent souvent démunis sur le plan didactique et sont à la recherche de dispositifs qui leur permettent de conduire dans leur classe l'apprentissage de la lecture littéraire : il s'agit là d'un domaine de la formation professionnelle peu avancé.

Aussi la tentation peut-elle être de s'abstenir de pratiquer cette lecture spécifique (on questionne un récit littéraire comme on questionne un texte informatif et il n'y a donc pas d'appropriation du « littéraire »), voire de s'autocensurer et de s'abstenir de lire de la littérature parce qu'on se sent gêné à l'idée d'imposer au texte un traitement qui manifestement ne lui convient pas.

C'est avec l'idée d'apporter des éléments de réponse à cette question, en proposant une diversité de dispositifs, que l'équipe a entamé le travail dans les classes. En aucune façon, il ne s'agit pour nous de figer quelques procédés d'investigation des textes à appliquer sans discernement. Tel dispositif a pu paraître particulièrement pertinent pour tel texte, mais nous avons aussi pu essayer différents dispositifs pour un même texte parce que nous travaillions avec des classes différentes ou des enseignants différents.

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES DISPOSITIFS

Il est clair que les dispositifs produits par l'équipe sont le fruit d'une réflexion d'experts pluricatégoriels, dont la créativité didactique se fonde sur un certain nombre de savoirs qui visent une réelle activité intellectuelle des élèves, dans le cadre d'une pédagogie de type socio-constructiviste. Si l'on veut éviter une logique applicacionniste en matière de didactique du récit littéraire à l'école, il s'agit de clarifier les savoirs en jeu dans l'invention d'un dispositif d'apprentissage de la lecture littéraire pour proposer des **outils conceptuels** aux enseignants et non des modèles.

Deux positions fortes se dégagent des travaux de l'équipe :

- Chaque texte nécessite un dispositif adapté ;
- C'est dans l'interaction verbale que se construisent la compréhension et l'interprétation, à partir de tâches bien précises.

Un dispositif n'a pas seulement pour objectif d'aider l'élève singulier à **questionner un texte singulier**. Il se donne aussi pour mission d'aider l'élève à questionner sa lecture singulière en la confrontant aux lectures singulières des autres, pour la (ré)conforter ou en saisir les limites. La mise en discussion et le partage des interprétations, comme pratiques sociales attestées et comme modalités d'apprentissage, sont déterminants. L'enseignant imagine le dispositif, régule les échanges, sollicite la synthèse mais n'oriente en aucune manière l'interprétation.

En voici un exemple, caractéristique de la tolérance par l'enseignant d'interprétations contradictoires. Le débat porte sur le sens à attribuer à la phrase finale - « eh, bien mangeons, mon lapin... j'ai une faim de loup » - de *Le Petit lapin rouge*, Rascal, L'École des Loisirs (nous sommes dans une classe de CM1-CM2) (1) :

E : souvent dans les contes pour petits on dit « j'ai une faim de loup, remettons-nous de nos émotions »

E : elle parle à un lapin et le loup mange les lapins et « j'ai une faim de loup » ça veut dire que soit elle mange le lapin

E : si ça se trouve le loup est juste à côté ou c'est elle le loup

E : ça peut pas être elle qui dit « j'ai une faim de loup » elle dit qu'on ne mange plus les lapins à la bière ou aux raisins

E : ça dépend comment elle le dit (suivent différentes imitations)

E : dès le début c'est peut-être un loup déguisé et là il peut plus se retenir de parler comme une fillette

E : on dit que dans le petit chaperon rouge le loup y mange la grand-mère et se déguise en grand-mère / c'est peut-être la même chose / là il se serait déguisé en petit chaperon rouge mais il dit que on ne mange pas le lapin mais il dit aussi au début / quand il dit « horriblement mal » peut-être que déjà il veut le manger le lapin

M : ce qui veut dire encore que là il y a ?

E (plusieurs) : choix

M : plusieurs choix possibles

E : interprétations

M : plusieurs interprétations

Libre est certes la parole de l'élève et essentiel pour l'enseignant de faire en sorte de l'accueillir et de la faire entendre. Son rôle pourtant ne saurait se réduire à laisser parler sur le texte. Le texte est là qui parle aussi. Comme entre-metteur, l'enseignant, dans l'échange, est garant des droits du texte tout autant que des droits du lecteur.

Les dispositifs construits par l'équipe se situent du côté d'un modèle d'apprentissage qui prend en compte les conceptions des élèves pour les questionner, qui met l'accent sur les cheminements, les processus, sur les capacités de transférer une connaissance acquise dans une situation nouvelle, sur un certain degré d'autonomie face aux apprentissages. L'apprentissage de l'élève dépend d'un « environnement didactique facilitateur », en fonction de situations questionnantes, de confrontations multiples (Giordan, 1994).

Dans les dispositifs d'apprentissage de la lecture littéraire, l'ensemble des pièces constituant la « machine didactique » s'organise *autour du texte*. Si l'élève est au centre de l'apprentissage, le texte est au centre du dispositif didactique et en oriente les différents paramètres. En effet, les modes de présentation des textes ainsi que les activités de questionnement des élèves sont relatifs à la spécificité du texte même. Les tâches proposées aux élèves sont des résolutions de problèmes posés par le texte ou créés pour construire la lecture littéraire. En ce sens, le texte n'est jamais un simple support mais bien le lieu d'une problématique d'apprentissage. Tout dispositif met en scène, exhibe les procédures du lecteur expert, qui procède à des bilans successifs qui sont autant de réajustements de l'interprétation en construction.

Organiser les activités à partir de la spécificité de chaque texte ne procède donc pas d'une vision « élitiste » de la lecture littéraire. C'est en fait le seul moyen de mettre en évidence le fait que les lectures sont toujours singulières et qu'elles se construisent entre la parole de l'auteur et celle du lecteur - que sa lecture soit plutôt pragmatique ou plutôt distanciée.

À partir de la **diversité des textes** traités par chacun des membres de l'équipe, des variantes se sont dégagées, au niveau des **modes de présentation des textes** comme au niveau des **activités proposées aux élèves**. Cet article se propose d'analyser chacun de ces paramètres et d'en problématiser l'articulation. Afin de dynamiser la présentation des différentes données, nous avons choisi d'effectuer des renvois d'une partie à l'autre, sur un mode hyper-texte : diversité des textes (2.) ; parcours de lecture (3.) ; activités réflexives (4.).

2. PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES TEXTES

Le premier impératif est de lire soi-même le texte, de s'y confronter, en acceptant que, par la suite, les remarques des élèves modifient ou élargissent sa propre interprétation, en admettant aussi qu'il existe des paliers dans le travail interprétatif et que l'on ne saurait amener les élèves à « une » interprétation en brulant les étapes. L'analyse que l'enseignant peut faire du texte apparaît donc déterminante, même s'il ne s'agit pas de la communiquer aux élèves. Or, la formation initiale des professeurs d'école, à l'inverse des professeurs de lycée-collège, ne forme pas les étudiants à ce type d'analyse, d'autant moins que les Instructions Officielles n'insistent guère sur la place de la littérature à l'école.

Tous les récits littéraires ne fonctionnent pas de la même façon et ne s'assignent pas les mêmes fonctions. Il n'est pas question ici d'opérer des catégorisations tranchées et définitives mais de repérer des tendances au sein de la production pour la jeunesse afin de leur appliquer un traitement opportun. En effet, constater que chaque texte nécessite un dispositif adapté ne suffit pas à clarifier les données de l'action didactique.

Grossièrement, dans la production pour la jeunesse dont on dispose aujourd'hui, on peut constater une tension entre deux pôles : d'un côté, les récits qui sont générés avant tout par des procédés littéraires d'écriture, qui, délibérément, ne cherchent pas à convoquer autre chose que la représentation de l'activité textuelle qu'ils sont en train de développer et qui fonctionnent avant tout comme des jeux d'écriture métatextuels (il s'agit là d'une tendance forte dans la production actuelle, y compris celle qui est en principe destinée à la petite enfance) ; de l'autre côté, ceux qui convoquent largement la réalité extra-textuelle, les textes qui se donnent pour fonction essentielle de parler du monde à travers la mise en fiction narrative, c'est-à-dire un arrangement littéraire.

Il ne s'agit pas ici d'un discours théorique mais d'une opposition opératoire sur le plan didactique. Afin d'éviter toute typologie réductrice, on peut établir une liste (ouverte) allant d'un pôle à l'autre : des textes dont l'interprétation est plutôt limitée mais qui mettent en évidence des procédés littéraires aux textes sollicitant davantage l'interprétation et dans lesquels les procédés sont moins

visibles. Cette liste ne prend pas en compte les textes que Barthes qualifiait de « lisibles », dans la mesure où ils ne posent pas de problèmes : seuls les textes « résistants » se prêtent à l'**apprentissage** de la lecture littéraire (voir l'article de cadrage de C. Tauveron, ici même). Les textes « lisses » ne sont pas à exclure pour autant, mais leur traitement répond à d'autres objectifs didactiques et pédagogiques.

D'un pôle à l'autre peuvent se concevoir des *banques de textes* regroupant par exemple :

a) ceux qui sont construits autour d'un procédé d'écriture et privilégient un monde intratextuel.

Ils atteignent un degré de « textualité » maximum. On peut les considérer comme des textes « réticents » (Maingueneau, 1990). L'équipe a repéré deux grandes catégories, qui se trouvent présentées de façon plus détaillée dans l'article de C. Tauveron, ici même :

- d'une part, les récits qui conduisent le lecteur à une compréhension erronée (la plupart du temps par l'adoption d'un point de vue biaisé), avant de donner la solution à la fin (textes pièges) et qui obligent souvent à une relecture, comme *Un voleur dans la nuit* (cf. 3.2.) qu'on ne peut comprendre qu'après avoir compris à tort, où la compréhension fausse est un passage obligé pour la compréhension juste ;

- d'autre part, ceux qui retardent la compréhension, comme la perturbation de l'ordre chronologique, l'opacité des référents anaphoriques, le mélange ou la succession de points de vue, des implicites et ambiguïtés difficilement repérables...

Les travaux de l'équipe permettent de constater qu'avec un dispositif adapté à la problématique de chacun de ces textes, les élèves adoptent une posture distanciée qui favorise le repérage et l'identification de procédés littéraires d'écriture. Mettre très tôt les élèves en contact avec des textes posant ce genre de problèmes et, plus particulièrement, des problèmes de focalisation (jeu de masquage, biaisage, recours à l'étrangeté du regard) leur apprend la méfiance dès l'origine.

L'identification d'un certain nombre de procédés, typiques d'une certaine partie de la littérature de jeunesse contemporaine, pourrait constituer une base pour établir des critères de choix des textes, en proposant éventuellement un parcours qui graduerait la difficulté ou encore des progressions dans l'œuvre d'un auteur donné. Ces textes, qui sont avant tout de purs jeux littéraires, sont à prendre comme des *supports d'observation* des nombreuses possibilités générées par les ruses d'écriture : on peut les faire fonctionner comme autant de *petites leçons de littérature*, pour plagier le titre de Chris Donner. Leurs limites, c'est qu'ils ne parlent que de l'écriture et qu'ils choisissent de se situer délibérément hors du jeu avec le réel, auquel une des fonctions essentielles de la littérature est pourtant de renvoyer : la prétention, parfois hautaine, à interdire ou occulter définitivement l'inscription de l'objet littéraire dans la réalité humaine (personnelle, sociale, esthétique, politique et / ou historique) dont elle est le produit et à la réduire à la pure mise en scène - autosatisfaisante et narcissique - de la virtuosité scripturaire, pourrait finir par s'apparenter à un acte de forclusion mortifère.

Une dérive possible serait de faire d'un travail sur cette première catégorie de récits un préalable à toute lecture littéraire, en l'envisageant comme une forme d'« outillage » pour la vraie (?) lecture littéraire. Le côté ludique de ces textes comme des dispositifs qu'ils induisent pourrait également conduire à les privilégier, au détriment de récits posant moins de problèmes de compréhension mais sollicitant davantage l'interprétation du lecteur – récits a priori plus difficiles à aborder pour des enseignants non « littéraires »...

b) ceux qui se présentent comme des jeux de réécriture.

Les textes qui affichent leur inscription dans une tradition littéraire reprennent de façon ouverte un motif facilement identifiable (celui du méchant loup repris par Solotareff dans *Un jour, un loup*, nouvelle titre du recueil (École des loisirs), voire même des éléments d'une histoire bien connue (la réécriture sous forme de roman policier de *Blanche Neige* par Y. Pommeaux (dans *Lilas*, à L'École des loisirs). Avec ces ouvrages, la lecture peut aller du simple plaisir de la reconnaissance des œuvres citées – c'est une première découverte de l'inter-textualité (*Le loup est revenu*, de G. de Pennart, L'École des loisirs, pour les enfants d'école maternelle, ou, beaucoup plus savant, *Le Livre disparu* de C. Thompson, Circonflexe) – à une analyse plus complexe des effets produits par la réécriture. Quels sens prend cette nouvelle figure du « loup », mi-homme / mi-bête, être indécis, séducteur piégé, dans le texte de Solotareff, une nouvelle qui hésite elle-même entre le conte et la fable, deux genres qu'elle visite (à travers la citation implicite des récits bien connus *Le petit Chaperon rouge* et *Le loup et le Chien*, à L'École des loisirs) pour reconstruire autre chose, un roman d'amour un peu désabusé, mais qui parvient à bien parler d'amour.

c) ceux qui n'affichent pas manifestement la mise en œuvre de tel ou tel procédé littéraire qui les sous-tend cependant.

Ils peuvent même faire en sorte de faire oublier, à certains moments, celui qui a généré le récit (un enfant rêve des histoires comme dans *L'Œil du loup*, de D. Pennac, Nathan, un enfant prétend raconter objectivement son aventure, mais quelques indices suggèrent qu'il s'agit d'une énonciation biaisée, dans *Moi, Fifi* de Solotareff, L'École des loisirs), et maintenir l'illusion d'une parole naïve, que le lecteur sera amené à confronter à la « vérité » effective de la fiction narrative. Ce sont des récits dont il faut prendre en compte la duplicité à laquelle il reste à attribuer une signification, des récits qu'il reste à interpréter.

d) ceux que les élèves identifieront aisément comme des récits poétiques (dans lesquels rêve et réalité sont indissociablement mêlés).

Loin de fonctionner comme un compte rendu événementiel « blanc » sur le plan de l'écriture, ils ont pour effet d'entrer en résonance avec l'imaginaire de chaque lecteur au travers des images poétiques qu'ils développent, des nombreuses pauses descriptives qui sont autant d'espaces d'évasion : on ne peut pas réduire *L'Enfant et la rivière*, d'H. Bosco, à un roman d'aventure, il s'agit plutôt du récit « d'un rêve d'aventure », comme le disait un élève de CM2. Alors la question se pose : de quelle façon prendre en compte cette dimension onirique et poétique au moment de la lecture et ménager une réception personnelle pour chaque élève sans tomber dans les lourdeurs d'un questionnement pesant et maladroit ?

e) ceux qui renvoient au monde qu'ils interrogent.

Ce sont les fictions narratives qui se rattachent à la littérature engagée, comme celles d'Azouz Begag, d'Isaac Bashevis Singer, et qui appellent, outre le travail de compréhension, des réactions, des prises de position argumentées de la part des jeunes lecteurs.

Les textes de ces deux dernières catégories ne posent pas, en eux-mêmes, de problèmes de compréhension, ils ne contraignent pas la réception comme les textes précédents mais appellent l'interprétation. Leur portée symbolique nécessite un travail d'interprétation de type 2 (voir l'article de C. Tauveron ici même).

Ce ne sont là que quelques jalons et non des catégories définitives, toute la difficulté étant de produire un outil fonctionnel qui ne soit pas réducteur. Sans doute faut-il traiter les textes en termes de « dominantes », en acceptant de les classer dans telle ou telle catégorie dans une perspective didactique. Par ailleurs, si les textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation, et surtout ceux qui piègent le lecteur, sont essentiels pour l'apprentissage des élèves, on ne saurait réduire à ces textes l'entrée en littérature : les deux dernières catégories de textes ont tout autant leur place.

Produire des outils nécessite d'essayer d'anticiper les dérives en tenant compte de la faisabilité pour l'enseignant lui-même. **Des catégories fonctionnelles de textes** doivent pouvoir s'articuler à des **modes de présentation** des textes, à des **types de tâches** pour les élèves - l'objectif étant bien de clarifier un domaine complexe pour des enseignants non spécialistes, en leur proposant des outils de créativité didactique et pédagogique suffisamment « balisés » pour éviter des traitements réducteurs.

3. QUELS PARCOURS DE LECTURE PROPOSER POUR QUESTIONNER LES TEXTES ?

L'approche didactique suppose une programmation d'activités, à partir d'interventions sur les textes. Selon les cas, la **présentation** d'un texte peut s'effectuer selon différentes modalités, avec les illustrations ou sans en tenir compte, avec le titre ou sans le titre, à partir d'un parcours linéaire ou non linéaire. C'est ce dernier aspect que nous avons choisi de privilégier, en montrant que le parcours de lecture ou relecture proposé peut concerner des passages plus ou moins longs, voire des phrases ou des mots. Dans tous les cas, il s'agit de **mettre en résonance des passages du texte**, de façon successive ou de façon transversale : le choix du mode de présentation des passages correspond à la spécificité du texte (cf. 2) et donc à l'objectif didactique. En ce sens, il ne s'agit pas de « variantes » : ce choix doit mettre en évidence un « problème de lecture littéraire » lié au texte. Le découpage du texte n'est pas effectué en fonction d'un « sens » présumé mais en fonction du repérage de **lieux problématiques** pour l'interprétation et / ou la construction de savoirs d'ordre réflexif quant à la spécificité de la lecture littéraire : lieux où le texte contraint la lecture, lieux d'interprétation plurielle,...

Le fait de disposer de banques de textes différenciées en fonction de problèmes de lecture littéraire, peut aider les enseignants à choisir un mode de présentation adapté. Si différents modes de présentation peuvent toutefois permettre d'aborder le même texte, aucun dispositif ne visant bien sûr à « épuiser » le sens d'un texte, il s'agit de voir en quoi la spécificité du texte appelle certains modes de présentation plutôt que d'autres. Tel mode de présentation qui convient à un texte n'est donc pas systématiquement transposable à un autre. La question très matérielle de l'organisation de la lecture, du découpage des textes, de leur présentation isolée ou en réseau se pose aux enseignants. Cette question du mode de progression dans le texte amène, selon les cas, à des réponses différentes, du « dévoilement progressif » à la reconstitution de texte.

3.1. Le dévoilement progressif : du texte-problème au parcours-problème

Après lecture d'une partie du texte, les élèves imaginent la suite immédiate : il s'agit là d'un mode de présentation classique, qui est une façon de mimer scolairement le déroulement d'une lecture littéraire, avec des pauses, des interrogations, des retours en arrière, des anticipations. Du point de vue de l'enseignant, ce type de présentation suppose la capacité à découper habilement le texte en ciblant les lieux favorables à l'émergence de lectures différentes, les nœuds interprétatifs ou, au contraire, en amenant les élèves à identifier-anticiper le pacte de lecture. Dans tous les cas, les équipes ont construit des dispositifs privilégiant les temps d'interaction entre pairs. La régulation de l'enseignant met en évidence les stratégies typiques d'une lecture littéraire, les opérations effectuées : sortes d'indices prélevés ou non, diversité des inférences ou non, attitude de « confiance » ou d'« alerte » envers le texte, mobilisation ou non de la culture littéraire, de la connaissance du monde, du vécu. L'anticipation est proposée à l'oral ou à l'écrit. La trace écrite est particulièrement intéressante dans la mesure où elle constitue un support de confrontation plus tangible. Cependant, la confrontation orale reste déterminante et doit être gérée par l'enseignant comme une mise en scène de conflits d'interprétation (cf. 4).

Le dévoilement progressif semble convenir plus particulièrement aux textes « proliférants », dans la mesure où ils comportent un grand nombre d'éléments polysémiques, pouvant s'inscrire dans différents réseaux interprétatifs. En effet, ces textes orientent le lecteur vers de fausses pistes et constituent en eux-mêmes de véritables « situations-problèmes ». L'exploitation didactique de tels textes permet d'apprendre la méfiance, pour passer d'une lecture « naïve » à une lecture plus « avertie » en dépassant la lecture linéaire et le cadre du texte même. Le découpage et le mode de présentation amènent les élèves à questionner le texte de façon constructive.

Petit Lapin Rouge, de Rascal, L'École des loisirs (2) - dont le résumé figure dans l'article de C. Tauveron ici même - se prête particulièrement bien à la lecture par fragments successifs, dans la mesure où il engage le lecteur sur de fausses pistes jusqu'à la fin. Le dispositif évoqué ici a été mis en place avec Christophe Pébernet, en CM1-CM2.

Le découpage du texte doit donc tenir compte de ces « carrefours » afin que les pauses ménagées dans la lecture soient l'occasion pour l'enseignant de laisser s'exprimer et jouer librement la pluralité d'interprétations, en évitant de chercher à tout prix un consensus. Voici, pour illustrer la question du découpage, le début de ce texte : « Il était une fois un petit lapin que tout le monde appelait Petit Lapin Rouge. Il n'en avait pas toujours été ainsi. Petit Lapin Rouge était né blanc, comme bien d'autres petits lapins. Mais un jour, en lapin-sitting chez sa grand-mère, il était tombé dans un pot de peinture et en était ressorti rouge des pattes aux oreilles (...) Aujourd'hui, Petit Lapin Rouge doit porter un pain d'épice, une botte de jeunes carottes et du sirop pour la toux à sa grand-mère qui a la grippe. « Ne traîne pas en chemin, mon petit lapin », dit sa maman, « prends bien garde aux vilains chasseurs et surtout, rentre avant la nuit noire. » « Oui, oui », répond Petit Lapin Rouge sans écouter vraiment ce que lui dit sa maman. Il accroche à son bras le lourd panier d'osier et s'en va... »

L'interruption de la lecture à cet endroit du texte permet d'évoquer les attentes à partir de la récupération de tous les indices possibles : ressemblances et différences entre le texte source et le texte dérivé sont immédiatement perçues, de même que l'intention parodique. Les élèves évoquent une suite « classique » : si c'est une parodie du Petit Chaperon Rouge, dans ce cas-là le chasseur va manger la grand-mère et se déguiser en grand-mère.

La présentation du second fragment modifie les données initiales : « Il n'a pas fait cent pas qu'il aperçoit une tache rouge dans le sous-bois. Petit Lapin Rouge trotte de toutes ses forces et se retrouve nez à nez avec une fillette tout de rouge vêtue. »

Les attentes de lecture sont remises en question. Il s'agit d'imaginer les incidences de la rencontre des deux personnages :

E : comme il habitait dans une ferme le petit lapin rouge on peut croire que c'est dans la même ferme que le petit chaperon rouge

E : peut-être que la grand-mère de la fillette elle a un petit lapin chez elle et que ce sera la grand-mère du petit lapin

E : dans le petit chaperon rouge il y a le petit chaperon rouge et le loup

E : peut-être que la fille elle est méchante aussi (une intuition fine qui ne se révélera qu'en fin de parcours)

E : ça serait peut-être la fille du chasseur

Les élèves anticipent sur les plaisirs de lecture possibles en fonction des éléments du texte comme de leurs connaissances. La lecture est poursuivie (les personnages se présentent et s'étonnent d'avoir entendu parler l'un de l'autre ; le Petit Lapin Rouge ne veut pas raconter la fin de son histoire au *pauvre Chaperon*) jusqu'à « Alors dis-moi, Petit Chaperon, comment se termine mon histoire ? » Les attentes sont à nouveau déçues, l'histoire fait place à des impressions de lecture. Il s'agit d'amener les élèves à identifier la double tromperie du texte : « la première de ces tromperies consiste à faire croire, au début, que va être racontée une histoire qu'on s'accorde à trouver inédite ; la seconde, par la suite, consiste à ne pas raconter cette histoire, en prenant comme prétexte le point de vue des personnages (il n'est pas humain d'effrayer par l'annonce de sa dévoration), et implicitement celui du lecteur (à quoi bon redire ce que vous connaissez par cœur ?) alors même qu'on en ignore tout. » (3)

La présentation du découpage opéré sur ce début de texte permet de constater que les « carrefours » sont facilement identifiables, dans la mesure où chaque fois la nouvelle piste de lecture apparaît clairement. La difficulté pour l'enseignant se situe peut-être plus dans la gestion des échanges pour permettre de mettre à jour pas à pas les différentes lectures que font les élèves, de les confronter entre elles et à la suite du texte pour faire prendre conscience des opérations accomplies ou non accomplies (...).

Avec d'autres textes, qui ne sollicitent pas de façon aussi évidente la réflexion métatextuelle, c'est plus encore le découpage qui crée la situation-problème. En effet, ces textes ne posent pas de problème de compréhension majeur mais opacifient l'interprétation du deuxième type (morale, enseignement, portée symbolique,...). La présentation du texte par dévoilement progressif permet de sélectionner les moments du texte où effectuer des bilans de compréhension et où effectuer un parcours de révision pour amener l'élève à prendre conscience du fait que c'est à l'issue d'une succession de révisions que se construit l'interprétation. Du point de vue de l'enseignant, la question du découpage est plus délicate car les « carrefours » interprétatifs ne sont pas balisés clairement par le texte. Il faut procéder à une analyse rétrospective du texte pour essayer de repérer les lieux, plus diffus, où peut être questionnée une première lecture hative. Le lecteur doit effectuer beaucoup d'inférences pragmatiques et il faudra tenir compte de la connaissance du monde des élèves.

Dans *Riflons et compagnie*, une brève nouvelle de F. de Cornière, *Idées fixes*, Hachette, le narrateur évoque sa sœur (S.) et sa manie de tout collectionner qui la conduit à envahir la maison entière. L'auteur joue sur l'implicite pour mieux souligner le caractère pernicieux d'une violence faite à autrui. A la fin du texte, le narrateur s'identifie à sa sœur, et va même plus loin : « Maintenant, elle ne recherche que des galets qui, par un miracle de la nature, sont percés. Troués. Au début, je ne voyais pas l'intérêt. Mais à force de suivre ma sœur et sa petite famille, je m'y suis mis. Et j'adore. J'adore chercher sur les grèves, au pied des falaises, dans des coins impossibles nos fameux galets. Finalement ne ramasser que les trous. J'ai même encouragé S. à faire comme moi : classer toutes ces histoires non par taille de galet mais par taille de trous. Choisir maintenant les trous les plus gros au milieu des galets. Finalement ne ramasser que les trous. Ces trous qui pèsent de tout leur poids dans mon sac à dos. Comme cette voix qui me dit à l'oreille : ça peut toujours servir. »

Le texte a été proposé en Grande section de Maternelle et en CM1 (4), avec le même découpage et les mêmes consignes de dessin et / ou d'écriture, proposées afin que chaque élève puisse exprimer et éventuellement expliciter sa propre interprétation (4.2.3. et 4.3.2.). Le découpage a été effectué en fonction de la progression chronologique de l'envahissement, que rappelle le narrateur, après avoir brièvement résumé la situation actuelle : *Avant* (le narrateur assiste à l'envahissement de la maison familiale, et en particulier de la chambre commune) ; *Plus tard* et *Aujourd'hui* (envahissement des maisons de S. ; pendant les vacances, le narrateur « porte ») ; *Cet été* (envahissement du narrateur lui-même : il ramasse et porte dans son sac à dos). Les activités proposées aux élèves portaient donc sur des moments du texte que l'on peut considérer comme des « nœuds » interprétatifs, en fonction des implicites du texte : le narrateur et sa place dans la

chambre ; le narrateur et l'évolution de son implication dans les activités de S. ; l'état d'esprit du narrateur à la fin - avec un retour sur le début du texte, qui est une forme de résumé. Les élèves sont ainsi entrés directement dans la problématique du texte, restant libres d'exprimer leurs propres interprétations en fonction des données du texte.

De tels exemples montrent à quel point c'est plus la capacité à prévoir et à construire des dispositifs de lecture adaptés qui est en cause, que la capacité des élèves à entrer dans la lecture littéraire, quel que soit leur âge et quel que soit leur niveau scolaire. Le découpage « rusé » du maître, qui est un indicateur de la finesse de sa lecture, de sa capacité à repérer les problèmes de compréhension ou d'interprétation que pose le texte, favorise une lecture fine chez les élèves. Lorsque le dévoilement progressif s'effectue à partir d'un découpage n'ayant pas de rapport avec le projet de l'auteur, cela aboutit à une forme d'évitement du texte même et des interprétations possibles.

Dans une démarche plus « soft », l'enseignant peut aussi proposer aux élèves de repérer pour eux-mêmes les lieux du texte qui leur semblent problématiques.

Avec *La main coupée* (5), un policier de Chaland et Fromental abordé en cycle 3 par Marie-Catherine Lavigne, après un travail sur le genre et sur la première page, on suggère à l'élève une forme de « reader's response » : page du livre sur la partie gauche de la feuille, partie droite permettant de noter - outre soulèvements et signes divers introduits dans le texte - les réactions et questions du lecteur au fil de sa lecture. Cette trace écrite, sommaire et non réécrite, sert de mémoire, de journal de bord du lecteur ; il s'y tient pendant les premières pages, puis peut conserver ou non cette modalité de lecture.

Cela permet de souligner le fait que tous les problèmes de lecture ne sont pas résolus par l'échange collectif, et de relativiser la question du découpage (choix de la première page pour émettre des hypothèses sur le genre, préciser des attentes de lecture) et du dévoilement progressif : on peut revenir sur les passages lus précédemment. Par exemple, le lendemain, les hypothèses sur la page 4 amènent Marie à écrire, pour elle-même : **c'est un roman policier, de détective, je confirme.**

Le dévoilement progressif n'est cependant pas applicable à tous les récits de façon systématique. Il alterne le plus souvent avec d'autres modes de présentation, plus pertinents pour mettre en évidence une problématique spécifique. Pour certains textes, d'autres modes de présentation sont d'ailleurs plus appropriés (cf. suite). En ce sens, il ne faut pas confondre lecture globale et dévoilement progressif - mode de présentation se prêtant à des activités bien précises.

Toutefois, nous avons pu aussi constater qu'une utilisation trop systématique du dévoilement progressif pouvait induire le refus d'autres propositions didactiques, telles que la relecture. On citera l'exemple de Mégane (classe de Nathalie Bernard, CP / CE), qui a posé brutalement la question de la « pertinence » de ce type d'activité en refusant obstinément de lire une histoire qu'elle connaissait déjà. « Tout fonctionne comme si, pour elle, lire c'était uniquement

découvrir une histoire ; la relecture n'est donc pas légitimée, elle ne présente aucun intérêt, elle n'a pas lieu d'être. » (6) Mettre en place « des activités qui développent la légitimité de la relecture » paraît donc essentiel si l'on veut éviter un effet pervers du dévoilement progressif.

3.2. La mise en résonance de fragments d'un récit avec son ensemble : du questionnement « soft » au questionnement « rusé »

L'approche « soft » concerne plutôt les textes qui appellent l'interprétation (cf. 2, dernières catégories) : il s'agit ici d'un accompagnement doux à la lecture - la mise en résonance de fragments servant de tremplin à l'interprétation, aux ajustements de lecture. Cela permet de développer des attentes, voire d'identifier un genre littéraire.

Avec ce type de présentation, il peut s'agir tout simplement de retenir, pour s'y attarder davantage, tel ou tel moment d'un récit long (trop long par exemple pour être lu intégralement dans le cadre de la classe) qu'on juge essentiel par rapport à l'économie générale du récit sur le plan diégétique ou esthétique, l'un et l'autre plan étant généralement largement liés :

- Ce peut être le passage d'introduction d'un personnage, dont le fonctionnement sera en général déterminé par le genre littéraire auquel renvoie l'ouvrage, la présentation de Tante Martine ou de Bargabot, ou encore celle - lyrique et mystérieuse - de la rivière fascinante dans le roman poétique d'Henri Bosco, *L'Enfant et la rivière*, la présentation - lacunaire - du chef mafieux Borknan dans la nouvelle policière de C. Klotz *Rue de la chance* (in *Drôle de samedi soir*, Hachette poche junior) (7), et l'une des fonctions de l'étude du passage retenu pourra, par exemple, être de tenter d'identifier le genre du récit dans lequel il se trouve.

- Ce peut être aussi quelques pages d'Azouz Begag, dans *Le Temps des villages* (8), (La joie de lire) une autobiographie romancée qui met en scène sans prendre position les différences culturelles entre l'Algérie et la France, quelques pages à partir desquelles les élèves seront invités à centrer leur attention sur des phrases ambiguës, difficiles, qu'ils devront interpréter dans le cadre d'un dialogue contradictoire.

Le reste du texte peut ensuite faire l'objet d'une lecture plus autonome de la part des élèves, mais à travers un questionnement - lâche ou serré selon les cas, cela dépend à chaque fois du texte -, on peut proposer des mises en perspective entre différents fragments et l'ensemble afin d'aider chacun à se construire une représentation globale et pertinente de l'œuvre étudiée.

Dans le cadre de ce mode de présentation, le parcours d'un récit s'opère, suivant les moments, selon des régimes différents : lecture douce où le lecteur se sent en confiance, lecture intense et précautionneuse quand on traverse des passages où il convient d'exercer sa vigilance. Cela peut renvoyer parfois à l'exploitation approfondie d'éléments quantitativement discrets mais cependant particulièrement signifiants dans l'économie d'un récit comme, par exemple, le

prénom de deux héros, le garçon et la chèvre, Aaron et Zlateh, dans le conte d'Isaac Bashevis Singer, *Zlateh la chèvre* (9). Apprendre à lire un récit littéraire, c'est notamment apprendre à repérer et à exploiter ces points de forte densité du texte, apprendre à repérer et à hiérarchiser les différents éléments du texte, aussi est-ce un entraînement que l'on pourrait davantage systématiser dans le cadre de la formation didactique des maîtres. En effet, ces lieux significatifs ne le sont pas de façon apparente.

Ce qui vaut pour des textes ne posant pas de problème de compréhension majeur quant à leur fonctionnement, comme ceux que nous venons de citer, devient plus essentiel encore lorsqu'on a affaire à des textes réticents. Avec ces textes dont la facture sophistiquée installe une absence de transparence immédiate, ou - ce qui est plus « pervers » - un semblant de transparence qui se révèle caduque à un moment donné du texte, généralement vers la fin mais il peut en être autrement, il devient nécessaire d'**opérer un traitement plus « rusé »**. Même s'il s'agit de textes brefs, qu'on lit intégralement en classe (par exemple un album), le parcours de lecture ne peut se contenter d'être mené selon une progression linéaire et un régime uniforme : la question pour le maître est de trouver des biais qui permettront aux élèves d'entrer dans le fonctionnement complexe du texte et de le cerner clairement (*ah, oui, c'est donc comme ça que ça marche, et ça que ça nous dit !*).

Ce peut être à partir de fragments, parfois très ponctuels là aussi, mais révélateurs, que le jeune lecteur parvient à mettre en lumière un fonctionnement textuel général problématique. Ces fragments sont donc à retenir parce que, s'ils apparaissent dans un premier temps comme des zones obscures, comme des butées paradoxales, ils deviennent, à la relecture réflexive, autant de lieux de révélation par rapport à l'ensemble du texte. Ce sont précisément de ces éléments qu'un apprenti compreneur aurait parfois tendance à vouloir occulter - plus ou moins inconsciemment - parce qu'ils contredisent la compréhension qu'il s'est construite à partir d'une lecture rapide fondée sur le sentiment de reconnaissance de fonctionnements stéréotypés de tel ou tel genre narratif qu'il pense avoir identifiés.

Ce sont là des textes où ce qui est à lire, ce n'est pas (seulement) le déroulement de la chaîne événementielle mais - parce que cela est essentiel pour la compréhension définitive du récit - c'est comment, à travers quel procédé, est opérée la mise en récit, parce que le procédé retenu par le texte est aussi une forme de discours (implicite) en lui-même. Dans *l'Œil du loup* (Nathan), Daniel Pennac, jouant sur la confusion entre réalité et fiction, choisit un mode d'introduction du récit de la vie du loup tout à fait original : le petit Afrique « voit » (en fait imagine) dans l'œil unique du loup enfermé dans le zoo toute l'histoire de sa capture par les hommes, l'histoire de toute sa famille en Alaska. A partir de là s'installe l'apparence d'un dialogue amical entre le loup et l'enfant (le loup « voit » à son tour la vie d'Afrique en fixant l'œil du petit garçon), l'illusion d'un échange narratif à laquelle les jeunes élèves se laissent prendre avec beaucoup de plaisir dans la mesure où cela renvoie aux histoires à caractère merveilleux qu'ils aiment - qui fait oublier le dispositif énonciatif de départ et permet de basculer dans l'illusion d'un dialogue réel. Pourtant, ça et là dans le cours du texte - qui est défini sur la première et la quatrième de couverture comme un roman,

ce qui renverrait plutôt à une fiction réaliste - émergent quelques discrètes incohérences : à un moment, Loup Bleu s'évoque lui-même à la troisième personne ; à la fin du roman, les retrouvailles, dans l'espace bien réel du zoo, de tous les animaux qu'Afrique est censée avoir rencontrés sur le continent africain pendant sa petite enfance tournent manifestement au désordre merveilleux, au délire jubilatoire. Cela cadre mal avec l'idée d'un roman réaliste, d'autant que le texte nous dit qu'il n'est pas perçu par les spectateurs du zoo, des quidams extérieurs à l'histoire racontée. A partir de ces éléments qui sont comme autant de hiatus dans le cadre d'une réception première du récit, et que le maître retient et met en évidence, il est possible d'inviter la classe à revenir sur les moments d'enclenchement des récits (celui qui concerne le loup, celui qui concerne Afrique) pour les amener à progresser vers une autre interprétation du fonctionnement du texte et une compréhension plus juste : *Loup Bleu ne parle pas vraiment, c'est Afrique qui imagine que Loup Bleu imagine son histoire* comme le disait une élève de cycle 3 (10) (classe de Christian Desailly) ce qui est davantage compatible avec l'idée de roman réaliste et n'enlève rien, bien au contraire, à la possibilité d'un lien d'amitié très fort noué entre les deux héros, l'enfant et l'animal, deux êtres « déplacés » au destin assez pathétique.

Avec de tels textes, le dévoilement progressif ne peut suffire : les découvertes concernant le dispositif énonciatif - élément qui rend le texte « réticent » - sont vite oubliées dans un texte qui appelle par ailleurs à l'interprétation. Mettre en résonance des parties du texte, revenir en arrière empêche l'oubli, réactive la « clé » explicative afin de corriger les incohérences apparentes. Un texte comme *L'œil du loup*, qui n'est pas uniquement un texte réticent, doit cependant être traité en fonction de cette caractéristique, dans la mesure où elle apparaît dominante pour de jeunes lecteurs en gênant la compréhension.

Cerner, par exemple, les modalités énonciatives d'un récit pour le comprendre effectivement passe ainsi par ces procédures de mise en évidence de fragments à mettre en relation avec d'autres et avec l'ensemble du texte afin de répondre à la question : « qui est le narrateur ? ». C'est ce qui a été fait sur divers récits qui occultent, au moins provisoirement, le point de vue original à partir duquel le récit peut être conduit. Dans *Cœur de pierre* de Philippe Dorin, (Syros, collection Souris Noire), c'est la dernière phrase du texte qui éclaire l'ensemble du récit. Dans *Il va neiger*, album d'Anne Brouillard (Syros), une observation fine des images montre que le narrateur ne peut pas être le chat - son identité reste mystérieuse (11).

Le problème peut aussi consister à cerner ce qui est de l'ordre de la réalité du monde mis en place par le récit et ce qui est de l'ordre de la reconstruction de ce monde, biaisée pour une raison ou pour une autre (mensonge, angoisse...), opérée par un de ses personnages : c'est le cas dans *L'Œil du loup*, dans l'album *Ohé capitaine* (texte et illustrations de T. Desailly, Milan), dans lequel le lecteur est pris entre rêve et réalité, dans l'album *Les Fables d'Ésope lues par Maître Renard* (Ésope et Mitsumasa Anno, Circonflexe) aussi.

Tous ces textes présentent une alternance de passages se prêtant à une pluralité d'interprétations et de passages donnant la clé d'une ruse littéraire (en l'occurrence ici, l'ambiguïté de l'énonciateur) : si la clé est oubliée, la ruse litté-

raire joue encore, au détriment de la compréhension, et le lecteur est égaré. Si les problèmes de compréhension sont dépassés, l'interprétation peut se construire.

Concernant l'aménagement du parcours de ces textes *réticents*, ou le maître peut décider de sélectionner d'emblée les « passages clés » et de s'en servir comme moyens d'orienter le questionnement, ce qui risque d'être un peu trop directif, ou bien il laisse libre cours à la lecture et amène les élèves à tomber, comme inopinément - mais le maître n'est pas si innocent que cela dans l'histoire - sur une situation - problème qui conduit enfin à une compréhension qui se dérobait jusqu'à présent, voire à la révision d'une interprétation qui cesse d'apparaître satisfaisante, une interprétation trop naïve que le début du texte avait pourtant ménagée.

Toujours dans le cadre d'une présentation qui vise à mettre en résonance des fragments du texte, on peut demander aux élèves de **relever des éléments du texte**, d'effectuer une « biopsie ». Il s'agit-là d'un mode de relecture original destiné à identifier une ruse de l'auteur, et non d'une technique généralisable. Il concerne donc les textes présentant un caractère « réticent ». Par exemple, *Un voleur dans la nuit* (12), extrait de « Text, connectivity, cohesion, coherence », de J.-S. Pétofi, K. Hatakeyama, E. Sözer est un récit « biaisé » : la focalisation interne produit une vision partielle et partielle masquée qui égare le lecteur.

« Pendant la dernière grève des transports en commun, un jeune homme rentrait chez lui en passant par un jardin public. Il était tard et il était seul. A mi-chemin il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il eut un moment de panique, il changea de côté, l'homme aussi changea de côté, et, comme ils le firent en même temps et dans le même sens, ils se heurtèrent en se croisant.

Quelques instants plus tard, le jeune homme pensa que cet incident pouvait difficilement être fortuit. Il mit la main à la poche où était son portefeuille. Celui-ci avait disparu.

La colère l'emporta : il fit demi-tour, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit.

Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, sur son lit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un. »

La première manipulation a consisté pour Florence Hubin, dans sa classe de CM1, à utiliser la procédure du dévoilement progressif : dans un premier temps, le texte est amputé de son dernier paragraphe, ce qui revient à le transformer en un fait divers banal, trop banal même..., que les élèves ont dû résumer (le héros se fait voler son portefeuille). Dans un second temps, le texte est donné en entier et il est demandé un nouveau résumé afin d'évaluer la capacité à percevoir la ruse du système énonciatif de départ et de réviser leur compréhension à la lumière de ce dernier paragraphe (le héros croyant s'être fait voler son portefeuille a en réalité volé un passant innocent). Certains y parviennent, d'autres ont de sérieuses difficultés à comprendre le fonctionnement de cette très brève nouvelle. Les élèves sont ensuite invités à relever les substituts et les déterminants se rapportant à chacun des personnages afin qu'ils en perçoivent et lèvent les ambiguïtés, à partir de la consigne suivante : *souligne en rouge les groupes nominaux, les pronoms et les adjectifs possessifs se rapportant au jeune homme 1 et à son portefeuille ; souligne en vert les groupes nominaux, les pronoms, les adjectifs possessifs se rapportant au jeune homme 2 et à son portefeuille.*

Ce prélèvement a pour objectif de mettre en évidence, et de manière tangible, l'ambiguïté de **son** (portefeuille) et de **le** (lui tendit) dans le troisième paragraphe, deux éléments que les élèves pensaient devoir souligner en rouge, a priori, confondant réalité et point de vue du personnage dans cette microfiction, mais que le traitement du dernier paragraphe les amenait en principe à percevoir comme devant être réellement soulignés en vert. Ainsi, dans ce cas, le prélèvement d'éléments apparemment anodins mais en réalité essentiels du texte permet au maître d'opérer une mise en problème du fonctionnement du texte et aux élèves de parvenir, de manière très pragmatique, à une clarification définitive de ce fonctionnement. Cette technique de prélèvement de substituts et de déterminants peut fournir une clé efficace pour la lecture fine de récits ambigus ou d'histoires drôles reposant sur des quiproquos.

Avec *Panique à la télé* (13), récit fantastique de M. Argilli (in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Père Castor, Flammarion) qui joue sur le thème du double, avant toute interprétation et pour la déclencher, les élèves de Thierry Potereau sont répartis en quatre groupes : le premier doit relever ce que fait « il » personnage, le second ce que fait « le double », le troisième ce que ressent « il » personnage, le quatrième ce que ressent « le double ». La mise en commun des relevés met en évidence un fait non perceptible dans la lecture cursive : progressivement, le faire du « double » prédomine, alors même que l'on ne sait jamais ce qu'il pense, jusqu'au geste final tragique et symétrique (« il » et « il » abattent simultanément leur gourdin sur la tête de l'autre). Se pose alors la question des motivations et du devenir de ce « double » à la fin. Un tel dispositif donne d'abord à voir la technique de l'auteur et ensuite à comprendre, d'autant plus que ce type d'ambiguïté participe du fantastique.

Dans les exemples cités, le relevé peut être une façon de déconstruire un procédé pour le mettre en évidence - à condition de revenir ensuite sur le texte intégral. Cependant, le relevé systématique n'apporte rien en soi et peut même écarter du travail interprétatif, voire simplement de la compréhension du texte dans son orientation configurationnelle. Tel a pu être le cas avec la nouvelle déjà citée (2.1.), *Rifflons et compagnie*. Une première séance, menée en CM1 (14), a abouti à un relevé inopérant à partir de la consigne suivante, concernant les deux premiers paragraphes : *Que ramasse S. ?* Une telle consigne a abouti à l'établissement de listes amenant les élèves à s'écarter complètement d'un travail sur le sens. Le fait d'avoir ensuite à éclaircir l'identité du narrateur (sa sœur ? son frère ?) - alors que le texte ne présente pas d'indices tangibles - amène des hypothèses et explications sans intérêt pour entrer dans la problématique d'un texte qui joue justement sur l'identification du lecteur au narrateur. Des questions de compréhension littérale posées sans enjeu de compréhension des procédés de l'auteur ou de construction du sens tendent à empêcher tout travail interprétatif : elles conduisent à éviter le texte lui-même.

3.3. La reconstitution de la texture : puzzle et jeu de piste

Il ne s'agit pas là d'un travail portant sur la cohérence globale, tel que l'on peut le voir systématisé dans les classes quel que soit le texte support. C'est une activité ponctuelle, envisageable dans certains cas seulement, lorsque le

texte s'y prête et lorsqu'elle permet d'entrer plus finement dans une problématique précise, liée à l'élucidation des problèmes de compréhension posés par un texte réticent.

Certains textes se prêtent tout particulièrement au « jeu de piste ». Tel est le cas de *Petit renard perdu*, de L. Espinassous et C. Routiaux, chez Milan, qui présente dans le même album (recto-verso) deux points de vue sur la même histoire : celui du petit renard et celui de la maman, légèrement décalés dans le temps. La maman part à la recherche de son petit un certain temps après le départ de ce dernier. Guidée par son odeur, elle refait le même trajet - d'où un parallélisme, double page par double page, des deux récits.

Afin que les enfants rencontrent et dépassent au mieux ces obstacles, plusieurs dispositifs de présentation ont été testés dans des classes différentes. Le plus efficace d'entre eux, conduit avec Michèle Fourré (15), se présente de la manière suivante :

- La classe (un CE1) est divisée en deux groupes. Chaque groupe reçoit un seul parcours sans savoir qu'il en existe un autre. Le texte est donné dans une version tapuscrite qui néglige la pagination et la mise en page de l'album. Les illustrations sont volontairement mises en attente, ainsi que la double page centrale qui dévoile la situation finale.

- Les deux groupes s'informent mutuellement de ce qu'ils ont lu. Le dispositif, ici, anticipe la non-compréhension des élèves ne disposant que de la version « Mère Renard » et en joue. Très vite, les commentaires des détenteurs de la version « Renardeau » vont donner quelques clés aux énigmes présentées par la version « Mère Renard » et laisser penser aux deux groupes qu'ils sont en présence d'un même « événement » vécu différemment par deux personnages, dont les relations se découvrent alors.

- Au terme de la confrontation, la double page centrale, qui manifeste la conjonction des deux parcours, les couvertures inversées, qui manifestent un choix possible de parcours de lecture, sont présentées comme confirmation de la déduction des élèves. On convient qu'il est plus facile de commencer par l'entrée « Renardeau » sans bien encore savoir pourquoi.

- Pour que les élèves identifient la nature des difficultés de compréhension posées par la version « Mère Renard » et, au bout du compte, saisissent à la fois le décalage temporel entre les deux versions et le jeu de point de vue, les deux textes sont relus sous forme de poursuite et de jeu de piste - d'abord par deux à partir d'une fiche guide :

Avec un camarade qui a l'autre partie de l'histoire, joue au détective :

*Au milieu des feuilles mortes, maman Renard
retrouve l'odeur de Petit Renard.*

↔ *Petit Renard est passé dans le*

Qu'est-il donc venu faire sous ce chêne ? »

↔ *il a voulu*

Les empreintes entrecroisées sur le sable.

↔ *ce sont les*

La bonne odeur !

↔ *c'est l'odeur des*

un arbuste violemment lacéré.

↔ *c'est un*

une crotte d'un de ses voisins !

↔ *c'est un*

la terre fraîchement retournée...

↔ *c'est*

le chemin piétiné par les hommes...

↔ *.....*

la clôture,

↔ *.....*

l'odeur tiède de renardeau apeuré

↔ *.....*

parmi les odeurs puissantes d'oiseaux.

↔ *.....*

Le travail est mené ensuite collectivement, à partir de transparents ; les indices successifs du passage du renardeau tels qu'ils sont relevés et interprétés par la mère dans la version « Mère Renard » sont confrontés à la « réalité » de la version « Renardeau » (« la terre fraîchement retournée », c'était... ? , « les empreintes entrecroisées sur le sable », c'était... ?). Le mystère de la version de « Mère Renard » s'élucide progressivement. Ce n'est qu'au terme de la confrontation systématique des données des deux versions que la question du décalage temporel peut être abordée et traitée efficacement par les élèves : la version « Renard » est chronologiquement la « première ». Il en va de même pour la question du double point de vue : au terme du travail, la notion de point de vue est en voie de conceptualisation (*l'histoire de la maman est difficile à comprendre parce qu'on voit ce qu'elle voit et elle ne sait pas*). Elle sera affinée dans une séance ultérieure par une activité de repérage et de tri des pensées intérieures du personnage et des commentaires du narrateur omniscient.

Ce n'est qu'à la toute fin que les illustrations de l'album sont montrées et étudiées à la lumière de la notion de point de vue récemment découverte. On y repère les variations d'angle de prise de vue, les marques du décalage temporel dans la transformation de l'environnement (papillon parti / abeille arrivée ; écureuil arrivé / mulots disparus ; champignons intacts / champignons grignotés ; toile d'araignée en cours de confection / toile achevée, ...). On revient sur la page centrale et finale pour enfin ressentir, au-delà de l'apparente distorsion des points de vue, l'unicité de l'histoire.

De jeunes enfants peuvent aborder la question délicate du point de vue dans la mesure où le mode de présentation du texte permet d'entrer dans une posture distanciée - sans toutefois empêcher l'expression de l'affectif et de l'émotionnel. Cependant, le plaisir de lire peut aussi devenir affaire d'« expert »... Le caractère « réticent » d'un tel (double) récit est si apparent qu'il est tentant pour l'enseignant de l'exploiter en jouant sur le mode de présentation : disjoindre pour mieux rejoindre. Cette approche favorise en fait une lecture plus fine du texte, avec le plaisir d'identifier un procédé habile, voire d'entrer en connivence avec l'auteur.

Il s'agit là d'une **série de propositions de modes de parcours des textes** qui ne prétend pas être exhaustive. Un autre mode de présentation consiste d'ailleurs à lire un texte en l'envisageant dans le cadre d'un réseau, afin de le mettre en résonance avec d'autres textes (voir l'article de P. Sève et C. Tauveron, ici même). Ce qui sous-tend chacune d'elles, de façon évidente, c'est la volonté de ne pas réduire l'activité des élèves à une série de pointages successifs opérés sur la surface des textes, mais chaque fois d'amener le lecteur à mettre en relation tel élément textuel avec divers ensembles : les autres éléments du texte, le texte dans son ensemble, d'autres textes, d'autres productions culturelles, et aussi une certaine expérience du monde, sachant, dans le cadre didactique qui est le nôtre, que chaque opération de mise en relation entre ces différents ensembles contribue à modifier les représentations, en cours de construction, qu'en ont les enfants. Ainsi toute nouvelle lecture est en quelque sorte une remise en jeu du savoir (lire) littéraire, et plus largement du savoir réfléchir à partir des textes.

Ces modes de présentation sont souvent complémentaires, par exemple alternance entre dévoilement progressif et mise en résonance de fragments. D'autre part, si certains sont plus particulièrement adaptés à telle catégorie de textes, il est toujours possible d'adopter des présentations différentes pour le même texte et le même niveau scolaire. Les parcours de lecture peuvent être rapides et très ciblés ou plus longs, l'essentiel étant de respecter la spécificité du texte, quelles que soient les entrées choisies. Le travail envisagé n'a jamais de visée d'exhaustivité ; il faudrait parler des parcours de lecture possibles dans un texte.

4. QUELLES ACTIVITÉS POUR AMENER LES ÉLÈVES À QUESTIONNER LEUR LECTURE ?

Elles seront forcément plus ou moins liées au texte et au mode de présentation que l'enseignant aura retenu, mais il n'est pas question, là non plus, d'assigner définitivement telles activités à tel texte ou à tel mode de présentation. L'intérêt de cette analyse est toutefois de mettre en évidence des configurations catégorie de texte - mode de parcours de lecture - activités des élèves.

Dans tous les dispositifs expérimentés autour de textes variés, l'activité des élèves est prioritaire par rapport aux interventions de l'enseignant : les analyses de séquences enregistrées montrent d'ailleurs l'investissement des élèves, voire leur passion, pour clarifier les problèmes mis en évidence, pour questionner et confronter leurs lectures. Cette activité des élèves est sans cesse donnée à voir par l'enseignant, valorisée, que ce soit dans des **échanges oraux** (où l'enseignant n'impose pas son avis), des **traces écrites** ou des **transpositions sémiotiques**, suivies d'échanges oraux. La parole de l'élève est montrée, on lui accorde autant d'importance qu'à celle de l'enseignant ou du livre et plus de présence. Il faut insister sur le fait que la richesse de ces échanges dépend de la capacité de l'enseignant à choisir un mode de présentation du texte adapté au problème de lecture littéraire qu'il pose et à sélectionner les activités orales ou écrites les plus pertinentes. Le travail de préparation apparaît tout à fait déterminant : si le dispositif est cohérent, le rôle de l'enseignant sera essentiellement de l'activer, en mesurant ses interventions.. Son rôle sera aussi d'observer et d'écouter afin de gérer au mieux les phases d'interactions, en amenant les élèves à s'appuyer sur le texte qu'ils ont sous les yeux et sur les connaissances qu'ils ont par ailleurs, plutôt qu'en intervenant pour donner sa propre réponse. La question de l'étayage doit donc être l'objet d'une véritable réflexion de la part de l'enseignant. Les phases d'échange lui donneront en outre l'occasion de lever les erreurs de lecture (un mot pour un autre), les lacunes dans la connaissance du monde (cf. 4.1.3.), tous éléments qui peuvent parasiter le travail sur le texte.

A partir de cette position forte de l'équipe de recherche et des constats effectués, il est clair que la littérature peut être le lieu d'expression des élèves, et surtout des élèves en difficulté, mais aussi le lieu d'un partage des cultures, d'identification de connivences. Si le rapport distancié à la langue et aux textes peut se conceptualiser tout au long de la scolarité, la lecture référentielle, l'identification au héros, le rapport pragmatique au texte, sont également à prendre en considération, non seulement comme typiques du lecteur novice mais aussi comme « expérience artistique », selon l'expression de Jauss (B. Daunay, 1999).

La liste qui suit va des réactions les plus libres aux activités les plus dirigées :

4.1. Les activités orales

Ces échanges, qui veulent ménager aux élèves le rôle de constructeurs à la fois actifs et précautionneux de sens, ont pour objectif de les amener à formuler des réactions qui peuvent être d'abord divergentes et à partir desquelles, au sein du groupe, se construit progressivement la compréhension pertinente et fine du texte, essentiellement par le jeu de l'interaction entre pairs. (La lecture littéraire - son apprentissage - est ici considérée comme une activité de partage.) Il s'agit donc d'un parcours dialogique qui progresse à partir des contradictions, confirmations des propositions des uns et des autres. Le maître, adoptant volontairement une posture discrète, si c'est nécessaire régule l'échange, le relance à partir des mises en relief, des mises en relation des remarques des élèves.

4.1.1 Les « réactions à chaud »

Ainsi le groupe classe peut être invité à réagir « à chaud », à partir des premières pages (2 et 3) de l'album d'Anno *Les fables d'Ésope lues par Maître Renard* (cf. 3.2.) pour en mettre à jour le dispositif énonciatif. « Les élèves ont trouvé d'emblée la clé. Après quelques séances où on les habitue à faire part de leurs réactions immédiates à la lecture d'un texte, ils se montrent capables d'intuitions fines, aidés par la sollicitation que constitue l'invitation à formuler à voix haute devant toute la classe ce qu'ils pensent et ressentent. » (16) Pour D. Claustre, il ne s'agit pas là d'« apprentissage ». C'est seulement par la suite que l'enseignante, à partir de ces matériaux, pourra construire des activités « afin de les confronter, de les faire préciser, de les approfondir. » Il souligne que les élèves, au bout de trois ou quatre séances de ce type, s'investissent davantage et « s'enthousiasment de leurs trouvailles ».

E : C'est l'entrée de ce livre, ça fait découvrir toutes ces histoires, quand on les lit, on a l'impression que c'est Papa Renard qui les lit

M : Et Renardeau ?

E : Nous on dirait « Papa lis-moi ça ! »

E : nous, on a l'habitude de lire, lui pas

E : c'est la première fois qu'il lit un livre

E : Renardeau trouve le livre là, qu'on va lire

E : le Papa aussi, il dit « J'ai sommeil », mais c'est parce qu'il a pas envie de lire le livre

M : Pourquoi ?

E : Il doit pas très bien savoir lire, le papa Renard

E : - peut-être que c'est parce que il lit pas mais il invente des histoires, il fait semblant de lire, il invente des histoires.

Ici, le maître intervient très peu, l'objectif étant de permettre aux élèves de penser à voix haute les problèmes posés par le texte et de les résoudre de manière interactive. La compréhension du groupe progresse grâce à l'étalement mutuel, les contresens provisoires étant généralement sanctionnés par d'autres élèves dans le cadre de cette interaction. Sinon le maître a toujours la possibilité d'intervenir pour aider à redresser les dérives qui risqueraient de perdurer, à partir d'une relance du questionnement ou d'une mise en évidence de contradictions insoutenables.

4.1.2 Les échanges appuyés de prises de notes personnelles

Il s'agit ici du roman d'Azouz Begag, *Le Temps des villages* (3.2.), abordé en CM2 avec Pascale Vachet, dans une classe où environ la moitié des élèves sont issus de l'immigration. « Français d'origine algérienne, Azouz Begag est un auteur contemporain dont les romans, d'inspiration autobiographique, présentent des questions de rencontres interculturelles. Dans *Le temps des villages*, le père du narrateur regrette l'époque de son enfance où la vie au village accordait une large place aux relations humaines et prenait en charge ceux que l'on exclut aujourd'hui. (17) »

Après lecture magistrale du début du récit, et lecture individuelle de l'extrait à travailler, « une discussion collective montre que les enfants vont très vite à l'essentiel (notamment, les thèmes introduits : les différences entre les deux sociétés). » Puis la maîtresse propose, à partir de trois phrases renvoyant à la relation de la communauté avec ses vieillards, ses orphelins, ses fous, un exercice écrit individuel, afin de « permettre à chacun de préciser et de formuler clairement sa position grâce à sa lecture d'une phrase du texte sur un problème de société. »

J'ai pris des phrases qu'on peut comprendre de plusieurs manières. Expliquez-les comme si je n'avais pas compris. D'ailleurs, je ne les ai peut-être pas comprises comme vous :

- : « Et quand quelqu'un devenait fou, il était consacré fou du village. »
- : « (...) et on a construit des maisons de retraite pour qu'ils soient plus tranquilles dans leur solitude. »
- : « (...) et quand un enfant naissait, il était l'enfant de tout le village. »

Cette posture, affectée, du maître qui doute et que les élèves identifient rapidement comme une règle du jeu, bien loin de les perturber négativement, a généralement pour heureuse conséquence de leur faire adopter une attitude très valorisante de chercheurs actifs. Voici quelques exemples de réponses obtenues (orthographe corrigée), révélatrices de leur juste sensibilité au monde qui les entoure et à ses contradictions :

E. (Q1) : Un fou dans le présent, on s'en moque de lui, quand on est de la famille d'un fou, on a honte tandis que dans le passé, c'était un grand honneur. Je trouve ça très bien sauf pour les qui sont dangereux.
le village.

E (Q1) : Cette phrase veut dire que les fous n'étaient point terrifiants mais je pense qu'ils amusaient beaucoup les gens, car pour moi, être consacré fou du village veut dire en quelque sorte (bouffon). On devait les consacrer fous car les gens devaient les trouver drôles. Et cela devait faire rire les villageois de les voir communiquer avec les autres.

E (Q1) : Cette phrase veut dire que les gens n'excluaient pas les fous mais les prenaient pour des gens normaux et je pense qu'ils n'auraient pas accepté qu'on les enferme dans des asiles et qu'ils préféreraient que les fous soient au milieu des autres. Et je crois que maintenant les fous sont dans des asiles.

E (Q2) : Je pense qu'ils sont mieux dans des maisons de retraite parce que les personnes âgées doivent avoir du calme et une personne pour l'aider pour lui faire sa toilette ; et des fois des personnes ne veulent pas manger : et des fois des personnes ne veulent pas manger : les personnes qui les occupent leur disent qu'il faut manger, ça vous donne des vitamines etc...

E. (Q2) : *Pour les personnes d'aujourd'hui les personnes âgées sont grincheuses... mais en fait, elles sont gentilles, sympathiques... C'est quand elles sentent que la société les rejette que pour qu'on les apprécie elles se mettent à embêter les gens, mais ça ne fait qu'empirer car après on les met dans une maison de retraite.*

E. (Q3) : *Cette phrase veut dire que si une maman fait un bébé ils considèrent que le bébé est pour le village car peut-être il y a des gens qui ne peuvent pas avoir de bébé donc ils considèrent qu'un bébé est pour tous.*

4.1.3. Échanges à partir de consignes précises

Il s'agit de pointer et de résoudre un problème de compréhension identifié par l'enseignant au cours des échanges dialogiques. Ceux-ci peuvent alterner avec des temps brefs d'écriture : à un moment précis du dialogue pédagogique, chacun est invité à consigner son interprétation personnelle de tel fragment problématique, à partir d'une question bien ciblée du maître, qui a ainsi la possibilité d'organiser une confrontation de quelques réponses contradictoires puisées dans l'ensemble. Cela peut même passer par l'élaboration d'un Q.C.M qui sera dialogué, à partir de réponses à une invitation à reformulation personnelle du type : *trouve un titre à ce récit, à ce passage* dans un premier temps, puis, dans un second et à partir de quelques réponses retenues par le maître : *quel titre te paraît le plus pertinent ?*

Consigne passée après la lecture de la nouvelle *Un voleur dans la nuit* (3.2.) :

Voici divers titres proposés par tes camarades à partir de la question « Imagine un titre qui prouve que tu as bien compris l'histoire ». Tu en retiens deux, qui te paraissent intéressants et qu'on pourrait encore améliorer ensemble ; souligne-les.

a) le voleur du portefeuille, b) deux portefeuilles de nuit, c) le voleur du mauvais portefeuille, d) le pickpocket vole un portefeuille, e) la croyance du jeune homme, f) drôle d'homme.

S'il s'agit d'un texte qui pose essentiellement des problèmes de compréhension (notamment de fonctionnement) le dialogue s'orientera vers la convergence. S'il s'agit d'un texte qui appelle avant tout des réactions personnelles, des prises de position, s'installera un échange plus dialectique, qui permettra aux élèves de dépasser progressivement le stade de la logique binaire, de l'opposition tranchée entre vrai / faux, bon / méchant etc., de se frotter aux relations logiques encore complexes pour eux que sont le paradoxe et la concession, et de ne pas être déstabilisés par l'absence de consensus final : ainsi, lors de l'étude de la fable de La Fontaine, *La Cigale et la Fourmi*, les élèves de telle classe de C.E. ayant été invités à expliciter la moralité non inscrite dans le texte, parvenaient, selon les cas, à deux appréciations conclusives opposées, l'une favorable à l'industrielle fourmi, l'autre à la joyeuse chanteuse. Face à cette absence de consensus, leur première proposition n'a pas été la réflexion dialectique mais (c'était inattendu) le recours à un vote pour désigner, démocratiquement à leurs yeux, celui de deux animaux qui était dans son tort. La question de la pertinence de la procédure envisagée a donc été soulevée par le maître et un véritable débat s'est engagé sur la leçon, pas si univoque, à tirer de l'histoire. Cet épisode pédagogique est tout à fait emblématique de la part importante de l'échange contradictoire, de la conversation régulée par le maître autour des textes, dans la formation des enfants.

Les échanges par discussion collective sont aussi l'occasion de faire émerger d'éventuelles erreurs de lecture qui peuvent égarer un jeune lecteur. Par exemple, l'enseignant ayant remarqué qu'une élève, dans un écrit libre rédigé à la suite de la lecture du premier fragment de *La main coupée* (cf. 3.1.), se posait des questions sur le rôle de « Blaise Pascal » dans l'histoire – alors qu'il n'est qu'un « ornement de billet ». L'enseignant présente la phrase du texte aux élèves et en demande le sens : « Rien ne me rend plus serviable que le portrait de ce grand philosophe, surtout quand il **orne** les billets de la Banque de France. » Cet extrait de la discussion collective montre que l'ensemble des élèves était victime de la même mésinterprétation et, en même temps, comment ils peuvent se passionner pour éclaircir un problème de lecture, l'étayage de l'enseignante consistant à leur rappeler le texte :

Hamza : Peut-être que le correspondant veut voler le Musée de cire !

Maxime : Blaise Pascal ne veut pas voler le Musée de cire, allons ! Et pourquoi il l'inviterait ? !

Pierre : Simon Solovitch est invité au Musée de cire.

M : Où est Blaise Pascal ?

Corentine : C'est dur à dire !

Marie : Il est à Clermont-Ferrand. (allusion au fait que l'enseignante avait expliqué la veille que Blaise Pascal était clermontois)

M : L'histoire se passe à Paris !

Maxime : Il est dans la galerie.

M : Relisez le passage où il est question de Blaise Pascal.

Maxence : C'est pas Blaise Pascal le correspondant puisqu'il « confie le soin... »

Sakina : Il « orne » les billets de la Banque de France.

Sakina + Corentine : Il doit travailler à la Banque de France... (Le père de Corentine travaille à la Banque de France)

Thibaud : C'est lui qui est sur les billets puisqu'il est mort ! !

Maxime : C'est le correspondant qui a écrit le mot ! (un message est inscrit sur le billet : « Ce soir, minuit, Musée de cire (il y en aura beaucoup comme celui-là »))

Thibaud : Quand il parle de Blaise Pascal, il parle du billet !

4.2. Les activités écrites : des écrits libres aux écrits de confrontation

La plupart des dispositifs expérimentés exploitent la fonction d'objectivation de l'écriture, dans la mesure où l'enjeu n'est pas de communiquer ces écrits mais de les considérer comme le lieu d'émergence, d'élaboration, d'échange et de confrontation d'éléments de compréhension et / ou d'interprétation.

Ces écrits réflexifs sont variés. En général, ils sont suivis d'une phase d'interactions verbales destinée à confronter éléments de compréhension / interprétation. Selon les dispositifs, leur place varie (au début, comme stratégie de mise au travail, comme entrée dans la problématique compréhension / interprétation ; au fil du travail, avant ou après échange oral collectif). Dans une perspective de clarification didactique, il semble plus pertinent de les distinguer selon leur modalité et leur fonction, en précisant les tâches qu'ils suscitent.

4.2.1. Des écrits libres

Les écrits « libres » correspondent à une consigne large, permettant à l'élève de réagir personnellement. Par exemple, ces propositions ont été conduites par Christian Desailly (CM), à partir de la lecture (une lecture « douce ») de *L'Enfant et la rivière* :

- de petits écrits intimes, du type journal de lecture : la consigne peut être très lâche, par exemple *Note quelque(s) phrase(s) qui t'a (ont) particulièrement plu, voire quelques mots. ; note un passage qui t'a plu.* (la réponse peut passer par une reformulation assez évasive *j'ai bien aimé quand...* ou par un numéro de page retenue pour être lue à la classe).

- ce journal de lecture peut aussi être dialogué entre pairs ; chacun des élèves est convié à réagir par écrit aux notes d'un de ses camarades, suscitées éventuellement par une question du maître, *quel personnage préfères-tu, pourquoi ?*. En s'arrangeant pour former des couples contradictoires, cet échange peut donner lieu à des argumentations et contre argumentations souvent personnelles et fines.

On peut également travailler sur la mémoire de lecture : inviter les élèves à revenir sur leurs souvenirs personnels du texte lu un mois auparavant, en leur proposant toute une série de mots clés de ce texte (ici, des mots comme *vent, eau, feu, entendre, voir, sommeil, rencontre...*) auxquels ils associent, librement, les souvenirs qu'ils ont gardés du texte. Ces écrits mettent à jour le caractère insistant des éléments sélectionnés par la mémoire de chacun, comme rencontre avec son propre imaginaire : ainsi, certains semblent plus attachés à ce qui renvoie à l'air, à l'eau...

Le dispositif de « reader's response » (3.1.) entre dans cette catégorie d'écrits libres, qui peuvent rester intimes ou peuvent faire l'objet d'échanges selon les cas. L'écrit le plus libre, c'est-à-dire le moins géré par l'enseignant, serait le carnet de lecture. Il s'agit d'un écrit privé où l'élève est invité à noter librement des extraits qui lui plaisent ou des impressions de lecture. Dans cette perspective, l'enseignant peut lui-même faire partager à la classe ses « petits plaisirs de lecture » (lecture de titres, de passages, d'une phrase,...).

L'objectif de telles propositions est de favoriser chez l'élève l'expression et la conscientisation de sa propre réception du texte. En ce sens, les écrits libres peuvent être proposés en parallèle ou en marge de tout dispositif de lecture littéraire.

4.2.2. Des écrits de réaction au texte

Ces écrits réflexifs intermédiaires permettront de laisser à chaque enfant une trace tangible de son parcours interprétatif, le but n'étant pas d'apporter une interprétation définitive dès la première trace écrite, mais au contraire de procéder d'un écrit à l'autre à des révisions progressivement pertinentes d'interprétations provisoires.

Ce sont des écrits éphémères, des supports de réflexion, dont l'objectif peut être de faire émerger les interprétations individuelles et favoriser leur confrontation, voire le conflit interprétatif ; de faire repérer et identifier un problème de compréhension ; d'opérer un retour évaluatif entre interprétation initiale et interprétation finale.

•Faire émerger les interprétations individuelles et favoriser leur confrontation

Le fait de demander aux élèves de mettre par écrit (sans se préoccuper de la mise en forme ni de l'orthographe) ce qu'ils pensent les valorise et permet à l'enseignant de prendre en compte l'avis de chacun. Ce matériau pourra être exploité en tout ou partie comme support de confrontation. En ce sens, les interprétations individuelles peuvent être sollicitées sur un point précis du texte.

Dans un dispositif fondé sur un dévoilement progressif (par la suite, une séquence consacrée aux illustrations permettra une nouvelle lecture du texte), *Le Livre disparu*, de Colin Thompson (Éditions Circonflexe) est découvert à partir de la présentation de la couverture, d'un travail sur le titre, puis du texte. (18) Jean-Yves Alt (CM1) distribue le début du texte : « Avec son millier de salles, la bibliothèque donnait sur une rue tranquille bordée d'arbres. Sur ses rayons se trouvait un exemplaire de chacun des livres publiés dans le monde. Tous ? Non, il en manquait un. Deux cents ans auparavant, quelqu'un avait caché la fiche sous un tiroir et le livre avait tout bonnement disparu. Il avait pour titre (...) »

L'enseignant attire l'attention sur la fin du passage :

M : alors justement à la fin, il y a écrit quoi ?

E : c'est coupé

M : alors sur la feuille vous allez écrire le titre du livre disparu. Quel titre peut-il avoir ? On essaie de tenir compte de tout ce qu'on a dit. (cf. lecture de la couverture)

E : et il y a plusieurs réponses qui peuvent être vraies ?

E : et il y en a qui peuvent être fausses ?

M : je ne sais pas.

La demande magistrale oblige à réexaminer la première de couverture avant de formuler par écrit un titre possible et à s'interroger sur le contenu du livre. Différents temps de confrontation sont organisés : avant et après écriture individuelle, avec son voisin et avec toute la classe. « Les élèves sont invités à justifier leur proposition (*Le livre imaginaire*, *Immortalité pour débutants* (titre repéré sur la couverture), *Tout sur les livres du monde*, *Le livre de sorcellerie*, *Le livre unique sur le temps*,...). »

A partir du titre choisi par Mathieu (*Le livre des fromages*) un long échange oral a lieu, provoqué par une interprétation de Laurent : *Quand Mathieu dit que c'est le livre des fromages, peut-être que c'est une fausse couverture... et... et... ça parle du temps. Vrai ou faux livre ? L'idée d'une fausse couverture donne lieu à deux interprétations contradictoires : pour plusieurs élèves, la fausse couverture a pour but de dissimuler un livre dont le contenu est important.*

Pour Mathieu, c'est le contraire : *On met une fausse couverture pour quelqu'un qui croit quelque chose de mystérieux mais en fait il faut pas chercher de complication. La controverse semble dissimuler le problème réalité vs fiction / réalité = fiction. »*

Après d'autres discussions, le titre est distribué. Aucun élève ne fait la relation entre *Comment ne jamais vieillir* et *Immortalité pour débutants*. Réactions : *Eh ben*

dis donc ! « En fait, il y a focalisation sur la double couverture potentielle : Camille revient une dernière fois à la charge avec la fausse couverture. Un autre élève expose l'argument inverse : le livre disparu ne peut être caché par une fausse couverture car il pourrait ainsi être trouvé par hasard. »

Autre activité favorable à la confrontation des interprétations individuelle, de façon plus libre : le « résumé interprétatif ».

L'hypothèse qui sous-tend la proposition de l'activité de reformulation synthétique, ou résumé interprétatif, est qu'en matière de texte littéraire, il n'existe pas de résumé type. Le résumé résulte toujours d'une interprétation, en fonction de l'orientation configurationnelle perçue. En ce sens, une telle activité peut avoir différents objectifs :

- La reformulation synthétique peut être le moyen d'entrer dans le texte et d'initier le travail interprétatif. Sitôt achevée leur lecture solitaire, les élèves reformulent librement par écrit le récit : ces reformulations, qui servent en particulier à se compter (qui pense quoi ?), sont ensuite travaillées pour faire dégager les interprétations plurielles.

- Elle peut aussi permettre de clore le travail interprétatif : à partir des interprétations manifestées dans la classe, l'enseignant liste une série de reformulations entre lesquelles il demande aux élèves de choisir (« laquelle de ces reformulations est *en ce moment*, après la discussion collective, la plus proche de ton interprétation personnelle ? »)

- enfin, elle peut permettre de susciter chez d'autres un travail interprétatif : écriture de résumés pluriorientés (en fonction des goûts, des attentes d'un lectorat diversifié) ou contradictoires (des résumés pour faire lire / des résumés répulsifs).

• Valider ou réviser sa compréhension

Les élèves sont invités, en cours de lecture et essentiellement à des tournants stratégiques du récit, à produire des écrits à partir desquels ils pourront ensuite valider ou réviser leur compréhension. La plupart du temps, il s'agit de tenter d'explicitier les « blancs » du texte.

Ce peut être une question qui sera posée, identique, à diverses étapes du parcours de lecture - par exemple : qui est le narrateur ? (dans un dispositif énonciatif biaisé *Il va neiger, L'Œil du loup*).

Dans *Ohé, Capitaine* (Th. Desailly, Milan), un album qui oscille entre caricature et tendresse, le héros, un personnage pittoresque qui vit un peu en marge du village, se présente comme un Capitaine. Il apparaît bien comme un Capitaine qui a tout d'un Capitaine (surtout la panoplie caricaturale)... sauf le bateau : ça cloche bien un peu, mais il a un secret, nous dit le texte...

A ce moment-là de la lecture, les élèves de Michèle Fontaine, Michèle Crépin et Catherine David (des CE2 et des CM2) (19) sont invités à imaginer par écrit le secret du capitaine et produisent généralement des épisodes assez stéréotypés empruntés à la tradition de la flibuste. La classe poursuit la lecture de l'album : les villageois, jusque-là bienveillants, finissent par mettre en doute la parole du Capitaine... celui-ci disparaît, provoquant le désarroi dans la communauté, qui n'aura d'autre ressource, pour purger son remords, que d'imaginer collectivement la réapparition furtive du Capitaine, un soir de tempête, à la barre

d'un merveilleux navire... L'album ne signale que très discrètement qu'il pourrait s'agir non d'un fait réel mais de ce que les élèves, après relecture, perçoivent comme une « hallucination collective », cependant la dernière page invite tous les jeunes moussaillons (les lecteurs) à prendre garde à tous ces Capitaines qui nous entourent, dans la vie.

Une nouvelle commande d'écriture est alors passée : *Maintenant que tu connais toute l'histoire, reprends l'illustration de couverture (un portrait tendre et caricatural du héros), et écris ce que le capitaine, au bout de la jetée, l'œil toujours fixé vers la mer, peut remuer comme idée dans sa tête. Commence ton texte par : « Moi, Capitaine... »*

Ces deuxième écrits permettent à une bonne partie des élèves d'explicitier le point de vue d'un être qui sait qu'il fabule, mais qui s'y trouve contraint, l'échange autour des textes produits contribuera à éclairer davantage l'ensemble de la classe...

Je voudrais bien être capitaine, mais j'ai menti, menti à tout le village, je regrette beaucoup. Je pleure mes nuits, j'ai honte de ne pas être ce personnage imaginaire si intelligent, fort, courageux (...) si je l'avoue, je serai humilié, plus personne ne m'adressera la parole, je n'aurai plus d'entourage, sans amour et sans haine, mon cœur a tant de peine. (Mathieu, CM2)

• Opérer un retour évaluatif entre lecture initiale et lecture finale

Une lecture par dévoilement progressif se prête bien au retour évaluatif, pourvu que l'on puisse revenir de façon tangible sur les interprétations successives, comme dans le travail mené autour de l'album *Sept cochons sauvages*, de Helme Heine (20) (cf. A. Karnauch, ici même).

Dès le début, l'enseignante, Nicole Pinson (CP), met en place avec les élèves un écrit « mémoire d'un parcours de lecture », qui sera modifié au fur et à mesure de la lecture. En fin de parcours, la confrontation des différentes versions permettra de porter un regard distancié et critique sur le parcours de lecture collectif.

État 1 (après observation de la page de couverture) : *C'est peut-être une histoire d'animaux, amusante, qui se passe dans la maison des sept cochons. Ils vivent heureux et proprement sans se faire de souci.*

Mais attention de ne pas tout salir en se roulant dans la boue...

État 2 (après lecture d'une première partie, soit les trois premières pages, illustration puis texte chaque fois) : *C'est (peut-être) une histoire d'animaux, (amusante) (on sait pas bien), qui se passe (dans la maison des sept cochons) - Certains enfants veulent remplacer par dans une forêt MAIS d'autres pensent que peut-être ils vont vivre dans la maison peinte par Heine !). Ils vivent heureux (tout le monde est d'accord pour supprimer et proprement) sans se faire de souci (oui, c'est écrit : 1^{er} texte « sans crainte »).* La dernière phrase est supprimée. Quelques corrections sont apportées, cependant pour les enfants l'histoire reste une histoire de cochons.

État 3 (après lecture de la fin de l'histoire, en plusieurs étapes (cf. 2.1.) : 4^e illustration et texte à 9^e, fin) : la réécriture et la découverte se font en deux temps.

- **1^{er} temps** : (le texte-mémoire n° 2 est reformulé par simple suppression, ajout et substitution de détails) *C'est (peut-être) une histoire d'animaux, (amusante) triste, qui se passe dans (la maison des sept cochons) la forêt d'un tableau. Suite : (Ils) Sept cochons sauvages vivent heureux sans se faire de souci, mais ils abiment la forêt. Alors le peintre peint une maison de garde pour que les cochons s'en aillent. Mais le garde tue les cochons et le peintre a des remords. Il jette son tableau.*

- **2^e temps** : La relecture laisse les élèves insatisfaits et conduit à opérer un changement de focalisation. *C'est l'histoire d'un peintre qui a peint une forêt. Sept cochons sauvages abiment la forêt alors il peint une maison de garde pour les faire partir. Mais le garde tue les cochons et le peintre a des remords. Il jette son tableau fichu.* « Les enfants sont passés d'une régie de lecture à une autre (de la lecture d'identification aux cochons à la lecture distanciée du lecteur) » - qu'appelle le procédé d'écriture de l'album.

Le retour sur les écrits de mémoire est l'occasion d'une prise de conscience pour la classe, « qui s'aperçoit qu'elle n'a cessé de commettre une erreur de lecture : l'histoire n'est pas une histoire de cochons mais une histoire de peintre (donc de création). Le héros n'est pas celui qu'on croyait voir. »

Ces écrits ont d'abord une fonction médiatrice, ils mettent en évidence pour les élèves une fonction de l'écrit peu prise en compte à l'école, qui privilégie plutôt l'aspect communicationnel : sa fonction heuristique. En outre, ils favorisent le retour métacognitif sur les lectures successives d'un même texte.

4.2.3. Des écrits d'intervention sur les textes

On propose aux élèves d'écrire le titre, le début ou la suite du texte, dans le cadre d'un dévoilement progressif (cf. 3.1.), ce qui amène en principe les élèves, au fur et à mesure qu'ils découvrent le jeu sur lequel repose le fonctionnement du texte ou les stéréotypes du genre, à faire des propositions de plus en plus convergentes avec celles de l'auteur et / ou à exprimer leur interprétation.

Le passage par la posture du scripteur-auteur permet de **faire émerger les interprétations** puis de **les confronter**. Dans *Riftons et compagnie* (2.1.), le texte se termine sur le fait que le narrateur, à son tour, se met à collectionner, même des trous : « Ces trous qui pèsent de tout leur poids dans mon sac à dos. Comme cette petite voix qui me dit à l'oreille : ça peut toujours servir ! »

Afin d'éviter que quelques élèves seulement ne s'expriment ou que l'enseignant n'induisse sa propre interprétation, on propose aux élèves (CM1) (21) de prolonger le texte par écrit. Les textes sont ensuite lus et discutés. Diverses interprétations émergent, mettant en évidence la pluralité des lectures possibles... qui apparaissent fortement influencées par la personnalité ou le vécu de chaque élève. Dans l'expression des élèves la tension est permanente entre le

« je » du narrateur et leur propre personne, leur vécu, entre le désir de s'affirmer en rejetant l'envahisseur et celui de respecter une personne de la famille, que l'on doit aimer.

Lecture de son texte par Rémi : *Depuis que S. a pris cette manie de toujours tout garder, et depuis qu'elle s'est mariée, tous ceux qui suivent ont fait la même chose et bonjour les dégâts.*

E : Ben quand il dit « bonjour les dégâts », enfin c'est vrai qu'y avait beaucoup de dégâts, alors...

E : ça suit bien le début !

M : Pourquoi ?

E : Ben, pasqu'au début y avait beaucoup de dégâts et pi à la fin aussi...

M : Et à la fin aussi. Rémi, tu peux peut-être expliquer pourquoi tu as écrit ça ? Que veut dire ton texte ?

R : Ben, parce que tous ceux qui sont les enfants de S. et pi les petits enfants ils ont fait la même chose... tout garder et pi, euh, je dis « bonjour les dégâts » parce que avec les dégâts qui va y avoir dans les maisons...

M : Et pourquoi est-ce qu'ils ont fait la même chose ?

R : Ben, parce qu'ils ont suivi la mère, leur mère.

M : Ils ont suivi leur mère. Et ça leur faisait plaisir ou pas ?

E(s) + R : Oui !

E : Et puis... chaque fois peut-être, à chaque fois qu'y avait... une grande personne qui était maman, et ben elle disait à ses fils « moi, avant je faisais ça » et pi après les fils et les filles si ils aiment bien y s'y mettent.

M : Et s'ils n'aiment pas ?

E : Ben... y...

E : S'ils n'aiment pas, y font pas.

E : Ben sa mère, elle leur explique encore et puis après ils disent « je vais essayer » et pi après quand ils essayent, et ben, ils disent, « c'est bien », alors...

Des élèves insistent sur la transmission de *génération en génération*, et certains insistent sur le fait que, devenu grand-père, le narrateur porte les galets de ses petits enfants ; d'autres inversent l'histoire (S. ne veut plus ramasser mais son frère l'y oblige) ; un élève élimine S. (*Finalement, je n'aime plus ça car un jour, quand S. a essayé de prendre un coquillage, un morceau de la falaise a cédé et ma sœur est morte !*) ; une autre raconte que la narrateur jette tout, ayant compris que cela ne servait à rien. L'enseignante, Marie-Dominique Cruyppenninck, intervient surtout pour faire reformuler ou expliciter, ramener au texte ou à d'autres avis exprimés. Elle ne reprend pas les interprétations pour les expliciter elle-même, ne demande pas aux élèves d'identifier ni d'énumérer les différentes interprétations évoquées. Elle sollicite les élèves quant à ce qu'ils pensent et souligne le fait que ce qu'ils pensent est possible.

Dans le cas du texte ouvert à une pluralité d'interprétations, la difficulté pour l'enseignant est d'éviter le consensus et, particulièrement, un consensus qui rejoindrait sa propre interprétation. Toute proposition qui n'est pas en contradiction avec le « pacte de lecture », avec les indices de compréhension textuels et culturels, doit donc être acceptée et identifiée comme recevable. Ainsi peut se construire, dans le partage des interprétations, la spécificité du texte littéraire.

Toujours dans le cadre du dévoilement progressif, on peut proposer à l'élève de se placer dans la posture de l'écrivain de façon plus systématique, à partir de tâches d'écriture partielles (début ou suite de texte, titrage) mettant en évidence des choix lors du retour au texte de l'auteur. L'interaction lecture-écriture est ici particulièrement intense : il faut saisir le pacte de lecture du point de vue du scripteur, identifier et mesurer ses choix.

Ce dispositif s'avère tout à fait pertinent lors d'un travail orienté sur l'identification d'un genre. En voici un petit exemple, extrait d'un travail mené en CM1 (22) avec Isabelle Gosselin, pour aborder le concept de genre à partir d'un ouvrage stéréotypé : *La malédiction de la momie*, de R.L. Stine, Bayard Poche, Chair de poule. En fonction d'un péritexte très explicite, les élèves ont identifié un genre « roman d'épouvante », caractéristique d'une thématique très exploitée actuellement. La programmation de la réception y est particulièrement évidente et met en exergue l'idée de codification culturelle des genres et en même temps celle de stéréotype - ce qui suppose que l'on élargisse à la suite le champ des lectures.

Dans un premier temps, il s'agit de faire découvrir aux élèves les normes qui codifient la réception : travail sur l'incipit, monde représenté (en particulier les descriptions énigmatiques), suspense (fins de chapitre),... Tout au long de la lecture, les élèves sont invités à prendre la place de l'auteur pour rédiger le début (après observation de la couverture - qui représente une momie sortant d'un sarcophage), une fin de chapitre, une description énigmatique... La confrontation des écrits entre eux puis au texte de l'auteur permettra d'éclaircir des procédés d'écriture, de mesurer le pacte de lecture.

Voici un exemple typique du début de roman écrit par un élève (l'évènement horrible est présenté d'entrée de jeu) : *Il était une fois, dans une grande salle, il y avait une momie qui sortait de sa tombe très bizarre. Elle était enroulée de grandes bandes un peu trop grandes. Elle faisait très peur. Puis, elle s'en alla.* Après lecture du premier chapitre (arrivée de la famille en Égypte) et référence au cinéma, les élèves reviennent sur leur représentation d'un début de roman d'épouvante : *il faut faire du suspense...*

Il s'agit d'une démarche qui peut compléter des activités plus classiques de compréhension / production d'écrits dans la mesure où elle permet de comprendre plus finement, en tous cas de façon plus « appropriative », le pacte de lecture. Se placer du point de vue du scripteur-auteur permet de mieux s'en jouer.

Ces écrits ont une fonction de médiation dans le cadre des interactions en classe comme au plan cognitif. Il ne s'agit donc pas de les retravailler - ni même d'en corriger l'orthographe - comme une production d'écrit à socialiser. Ils constituent d'abord un lieu d'élaboration de connaissances sur la lecture / écriture littéraires et servent de support à la confrontation (entre écrits d'élèves ; entre écrits d'auteur et d'élèves ; entre écrits d'auteurs). Cependant, on ne peut exclure que certains de ces écrits intermédiaires fassent l'objet de petits projets socialisables. Cela a été le cas avec la production de descriptions énigmatiques, dans le cadre d'un travail sur le roman d'épouvante. Elles ont été réunies en un recueil de devinettes.

Ces tâches d'écriture aident l'élève à entrer dans une posture réflexive quant à sa propre lecture. Il est plus facile d'écrire une suite puis d'expliquer son choix. Cette explication permet à l'enseignant de ramener les élèves aux indices du texte et de faire la part entre extrapolation et interprétation.

4.3. Les activités de transposition

La transposition dans un autre registre de représentation écrite (dessin, tableau, schéma,...) ou dans un autre médium (même de façon partielle comme dans le théâtre ou la bande dessinée), est une activité qui permet de faire avancer la compréhension d'un texte, selon un principe métaphorique qui peut d'ailleurs convenir davantage à certains élèves.

4.3.1. Les transpositions médiatiques : du texte à l'expression corporelle, le jeu dramatique, la bande dessinée

Pour l'album *Drôle de zoo*, de G. Mc Hargue et M. Foreman (23) après un travail d'anticipation à partir de l'illustration de la couverture, du titre, les élèves de Marcelle Dulin (CE1) découvrent le début du texte puis, sur une illustration, le principe de l'ombre déformée, qu'ils s'approprient par le jeu corporel. On revient aux hypothèses émises à partir du titre, avant de proposer aux élèves une lecture puzzle de l'ensemble du texte, en prenant appui sur un plan de quartier de ville, proposé par l'enseignant. L'expression corporelle permet ici d'ancrer une nouvelle connaissance du monde, ce qui favorise la compréhension du procédé humoristique (l'ombre de personnes et objets reproduit un animal de zoo) et du jeu auteur - illustrateur.

La transcription en jeu théâtral (qui doit parler ?) ou en BD (d'où partent les bulles ?) d'un récit qui repose sur le procédé de brouillage du système énonciatif (on pense qu'il s'agit du propos - par définition digne de confiance - de l'auteur, quand il s'agit en fait de l'interprétation biaisée des faits énoncée par un personnage) contraint à résoudre matériellement le problème de l'attribution pertinente de la parole.

Ainsi, le travail de lecture du récit *Un voleur dans la nuit* (cf. 3.2.) a donné lieu à un exercice centré sur les marqueurs de personne à partir d'une réécriture sous forme de bande dessinée contraignant à prendre en compte le double point de vue, celui des deux personnages : *voici une série de quatre images représentant la situation respective de chacun des personnages correspondant à chacun des quatre paragraphes du texte. Remplis les bulles de cette B.D. en exprimant selon les cas ce que 1 dit à 2 (paragraphe 3) ou ce que 1 et 2 pensent de la situation dans les autres paragraphes* (cf. Annexe I). La difficulté réside bien entendu à passer des marques (parfois ambiguës) d'une troisième personne du récit d'origine à celles de la première et deuxième dans le cadre de cette mise en dialogue : *donne - moi le, mon, ou ton portefeuille ?* En fait, - et c'est retors - seul *le* demeure possible dans l'économie générale de cette B.D. Cette réécriture sous forme de B.D. a été étayée par un travail de mise en espace théâtral et elle a permis, en « vivant » le texte, de mieux comprendre l'origine et la nature du biaisage du texte.

La théâtralisation du texte narratif amène à poser clairement la question des relations spatio-temporelles entre les éléments constitutifs du récit, de l'organisation du monde mis en place par la fiction (ou des mondes, quand il y a emboîtement de mondes), et surtout celle des intentions, dispositions psychologiques des personnages quand il va falloir les « construire » théâtralement, leur attribuer par exemple un ton (comment montrer, à travers le ton, qu'un tel ment, rêve, etc....?)

Un travail a été mené en CM2, dans la classe de Thérèse Kaïm, avec la participation de comédiens, autour de scènes secondaires du théâtre de Shakespeare. (24) Contrairement à l'année précédente, où les élèves jouaient les scènes après lecture, l'ordre est inversé « pour que le jeu théâtral participe à la construction de la compréhension du texte, et n'en soit pas qu'une illustration. Le dispositif adopté est alors le suivant : mardi, deux comédiens prennent en charge chacun la moitié de la classe : ils jouent (improvisation, exercices divers) une situation semblable à celle du texte à lire cette semaine (appelé A) (mais à notre époque, ou avec d'autres personnages, ou ayant subi une transformation quelconque (B) ; ça peut être aussi un travail sur la scène elle-même, mais la présentation qui en est faite est minimum) ; jeudi (même semaine) on lit le texte A en classe ; le mardi de la semaine suivante : les enfants joueront le texte A, et une improvisation B. » Les textes récapitulatifs produits en fin de séance montrent une compréhension fine de cette scène complexe de Jules César (III, 3) : *C'est l'histoire de quatre citoyens qui veulent venger la mort de César. Dans la rue, ils rencontrent quelqu'un. Ils lui posent plein de questions. Quand il dit son nom, les citoyens veulent le tuer parce que son nom est le même que celui du tueur de César.*

4.3.2. Conversion des représentations : du texte au dessin, au tableau, au schéma

Les élèves sont confrontés au texte, ils doivent produire un **dessin** qui puisse être une illustration possible du texte et qui, de façon indirecte, puisse dire leur interprétation. Ce dispositif nécessite confrontation, voire classement, puis mise au clair des lectures qu'ils supposent. Dans la lecture de *Rifflons et compagnie* (3.1. et 4.2.3.), le fait d'avoir à dessiner la chambre que partagent S. et le narrateur (décrite du point de vue du narrateur dans le texte) et à discuter autour des dessins produits, amène les élèves à entrer dans un processus interprétatif. Discussion autour du dessin d'Anaïs, puis de Benoît (cf. Annexe II) :

Kevin : ça se voit que l'armoire elle est remplie, pasque ça va tomber... / M : Oui, ça tombe.

E : ça déborde de l'armoire / M : ça déborde, exact !

Jennifer : même en dessous du lit, y a... quelque chose / E : sur ! / E : sur le lit !

M : ...sur le lit, sous le lit... / E : dans l'armoire ! / M : ...dans l'armoire.

Anaïs : Y a même un pantalon qui tient à la clichette de l'armoire ! / M : C'est vrai...

E : Y a aussi son frère qui porte le sac et puis qui s'appuie sur une table pasque c'est lourd...

M : Oui... oui ! Exact. Qui a fait ce dessin ? / Anaïs : Moi !

M : Ah oui, ah oui ! C'est pour ça que tu l'as fait s'appuyer sur une table, alors ? Parce que c'est lourd...

E : Et puis y a un caillou avec des trous.

M : Et il y a des cailloux avec des trous dans le sac à dos, c'est vrai.

Kevin : On dirait qu'y en a même au-dessus des coquillages... au-dessus de l'armoire.

M : Il y en a aussi, il y en a partout. Autre... ?

Louise : Je comprends pas sur celui de Benoît pourquoi elle a une tête de mort sur elle, alors que on dirait qu'elle est un petit peu faite de la nature, comme elle ramasse beaucoup de choses...

(Benoît n'a pas de raison particulière, Anaïs reprend) On pourrait dire que c'est lui qui l'a dessinée sur son maillot puis qu'elle s'en est pas rendu compte, pasqu'il l'aime pas, alors... euh... son frère, il l'a dessinée et puis elle, elle s'en rend pas compte.

M : Peut-être, on pourrait interpréter comme ça. Pourquoi dis-tu qu'il n'aime pas sa sœur ?

A : Ben, pasqu'elle met plein de désordre, il peut plus ranger ses affaires, il peut plus ranger ses habits non plus. Et pi, y a des scies, on peut se couper, euh...

M : Oui, est-ce que vous êtes d'accord ou est-ce que vous n'êtes pas d'accord ? Alors, elle dit qu'il n'aime pas sa sœur. Qui veut s'exprimer là-dessus ?

E : Certainement qu'il l'aime bien parce que c'est sa sœur, mais il l'aime pas pour sa manière de vivre, sa manière de ranger, pasque lui il a plus rien. (...)

Cette première activité, qui se situe après lecture du début du texte, sert de support à l'explicitation de la compréhension et laisse s'exprimer des interprétations personnelles, que confirmera ou non la poursuite de la lecture (cf. 4.2.3.). L'étayage de l'enseignante se limite à la sollicitation, voire à la reprise de réponses, pour relancer l'échange - à l'appui du texte.

Le **tableau**, inopérant dans le cas où l'on se contente de relever « ce que l'on aime ou pas », peut être un outil d'organisation de la lecture particulièrement efficace. À un moment donné de la lecture, la mise en tableau d'éléments du texte permet de disposer d'une grille de lecture, d'éléments de repérage plus concis pour construire une piste interprétative. La mise en tableau permet d'éliminer tout ce qui est hors de propos, de recentrer les remarques des uns et des autres. Le tableau est considéré ici comme un outil dynamique, dans la mesure où il est évolutif, et un outil provisoire d'organisation de la pensée. La nécessité de comparer des éléments du texte peut amener les élèves à recourir spontanément au tableau (voir P. Sève, ici même : le tableau, qui permet de synthétiser les relations entre les différentes histoires, reflète une certaine configuration après un travail en étapes, qui permet aux élèves de constater qu'ils ont « appris à lire ».)

Dans la mesure où elles permettent de clarifier une problématique textuelle, les activités de relevé d'éléments du texte (cf. 3.2.) se prêtent tout particulièrement à l'utilisation du tableau ou du schéma.

Dans le cadre d'un travail autour de la littérature du rêve, du « voyage immobile », la classe de cycle 3 de Thierry Potereau a découvert une nouvelle de Ian Mac Ewan : *Le chat* (in *Le rêveur*, Gallimard) (25). Peter, le héros du recueil de nouvelles, échange son corps avec Guillaume, son vieux chat, le temps d'une nuit et d'une journée, puis chacun retrouve son identité - le chat meurt peu après. Le travail a été mené autour des problématiques de l'identité (relevé des désignations des personnages dans la comparaison des deux scènes de transfert symétriques) et du temps (découpage du texte par les élèves avec établissement d'une chronologie, puis inventaire et confrontation de la façon dont chacun vit le temps : linéaire pour les humains / circulaire pour le chat).

Le premier transfert	Peter		Guillaume	
	garçon	chat	chat	garçon
corps	doigts main pouce index dos joue tête cou colonne vertébrale épaule la chaleur de ses entrailles bras jambe comme une chemise	pattes de velours blanc moustaches visage queue bouclée fourrure gorge	poitrine fourrure pattes menton gorge os peau cœur queue une porte les pattes de derrière	pieds
esprit	lueur violette et du blanc le plus pur cœur ronronner		Ronronnement esprit chat Profondeur lueur rosée chose créature lumière essence volute l'apparition lumineuse	

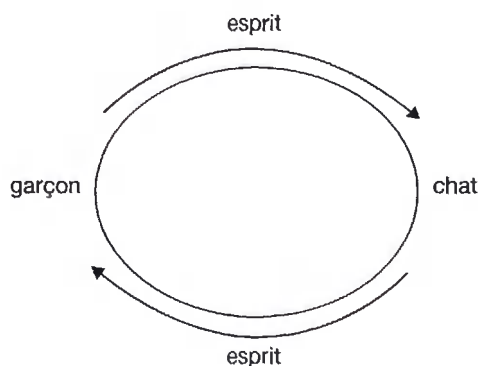
Constatant que pour la rubrique « esprit », il était impossible de conserver les oppositions garçon / chat et chat / garçon, les élèves suppriment la colonne. Ils en déduisent que les particularités physiques sont donc des *apparences* d'un esprit qui est *continu* et rappellent la question initiale *Qui suis-je ?*.

Lors d'une troisième séance, on propose aux élèves de relever les termes qui désignent Guillaume le garçon et Peter le chat (second transfert), avec la consigne suivante : *Organisez comme vous le voudrez votre classement pour pouvoir **comparer** les deux transferts* (travail en quatre groupes).

Entre autres débats (passionnés), les élèves se demandent comment classer. La phrase « Le garçon - chat et le chat - garçon étaient allongés côte à côte devant la cheminée du salon » les amène à s'interroger sur la symétrie des désignations et sur le thème-titre des colonnes - ce qui leur fait remarquer le « travail d'écriture », qui génère l'ambiguïté. Quelques pages plus loin, tous les groupes discutent autour de la question de l'attribution du corps et de l'esprit à Guillaume le chat ou Peter le garçon - puisqu'ils sont encore à ce moment-là Guillaume le garçon et Peter le chat (« Le garçon était en train d'étendre le bras derrière sa nuque pour défaire la fermeture éclair. Et voilà que l'opalescence rose et violette d'un vrai chat s'échappa du corps du garçon » (p. 48)).

	Guillaume le garçon	Peter le chat
corps	<p> pied <i>esprit</i> ancien corps chat-garçon (?) main visage dépourvu de poils et de moustache avec des yeux ronds frère-chat resserra son étreinte sur la nuque </p> <p> <i>leurs corps attendaient immobiles comme des taxis</i> </p>	<p> affalé sur l'étagère <i>esprit</i> une patte en guise d'oreiller garçon-chat ronronner yeux nonchalamment chat-frère morceau d'os poli intérieur de son corps </p> <p> <i>leurs corps attendaient immobiles comme des taxis</i> </p>
esprit	<p> Opalescence rose et violette réintégrant son corps </p> <p><i>les deux esprits</i></p>	<p> Opalescence rose et violette... </p> <p><i>les deux esprits</i></p>

Devant le problème posé par *les deux esprits*, les élèves critiquent la représentation statique du tableau. L'un d'entre eux a l'idée d'une représentation circulaire qui rend compte « de la dynamique du texte et des choix « ambigus » proposés par l'auteur » :



Les activités de transposition sémiotique permettent aux élèves, quel que soit leur âge, de prendre conscience de différents modes de représentation, mais aussi de disposer de supports adaptés pour construire éventuellement la réflexion et / ou étayer l'explicitation verbale. Le choix du registre de représentation dépend de l'objectif didactique : dans les exemples présentés, la bande dessinée permet de visualiser pour trouver la « clé » de compréhension du texte, alors que le fait de dessiner une scène en se fondant sur des indices précis donnés par le texte permet de confronter les interprétations. Le tableau et le

schéma sont des représentations mixtes qui ont ici pour fonction de permettre aux élèves de mettre en rapport des informations prélevées au fil du texte et de les organiser de manière à fonder la compréhension et à autoriser l'interprétation.

Encore faut-il réserver ce genre d'activités aux textes qui les appellent et éviter de les proposer de façon systématique. Ainsi, dans la perspective d'une créativité didactique bien comprise, aucun outil conceptuel ne saurait dispenser d'une véritable réflexion personnelle. Le problème de la conversion des représentations est sous-estimé, aussi bien dans les modèles théoriques, qui considèrent l'intérêt du changement de registre seulement du point de vue du traitement (plus économique ou plus fécond) et non du point de vue d'une activité conceptuelle intrinsèque, que dans les problématiques didactiques : en quoi la coordination des registres de représentation est-elle constitutive de l'activité conceptuelle ? (Duval, 1995).

CONCLUSION

L'analyse des travaux de l'équipe a pu mettre en évidence un certain nombre de catégories concernant aussi bien le mode de présentation des textes que les activités proposées aux élèves à l'oral et à l'écrit. Il ne s'agit pas pour autant d'en systématiser l'articulation aux catégories de textes identifiées, même si des tendances se manifestent, comme, par exemple, l'articulation suivante : texte appelant l'interprétation - mise en résonance de fragments, avec un questionnement « soft » - réaction « à chaud » ou échange à partir de notes personnelles, pour un dispositif peu contraignant, en rapport avec l'objectif didactique (faire émerger l'enseignement, la portée symbolique du texte). Enfermer des catégories de textes dans des catégories de dispositifs serait particulièrement réducteur et peu stimulant pour la créativité didactique et pédagogique. Maître de l'élaboration didactique, l'enseignant sélectionne les pièces d'un dispositif cohérent.

Confronter les élèves aux récits littéraires, c'est, pour l'enseignant, accepter de prendre quelques risques pédagogiques, ceux que l'on prend dans toute démarche active qui repose avant tout sur la mise en problème : après avoir clairement cerné, dans le cadre de la préparation, ce qui fait l'intérêt spécifique de tel texte, les éléments et les lieux stratégiques à partir desquels on pourra construire un dispositif d'aventure lexicale au sein de la classe, il s'agit de trouver les modes de présentation et d'appropriation (quels découpages, quelles manipulations) pour lancer un dialogue efficace autour du récit, provoquer et réguler une dynamique interprétative qui amène à une compréhension satisfaisante.

Les phases de travail réflexif doivent permettre de repérer amalgames, erreurs de décodage ou de compréhension, méconnaissances, lacunes culturelles, savoirs déjà construits, débuts de conceptualisation : tout dispositif peut toujours se trouver modifié par ces constats (par exemple, cas où les choses vont plus vite que prévu, donc découpage autre que prévu). Les références de toute nature (lexiques, existentielles) convoquées par chacun des élèves, leurs stratégies d'élucidation sont alors loin d'être entièrement prévisibles - et heureusement ! - À l'enseignant d'opérer les réajustements nécessaires en cours de

route, de favoriser et d'accueillir ces échanges constructifs à partir desquels chacun pourra se bâtir un « art de lire », et au-delà un « art de vivre » avec soi, les autres, le monde car c'est bien le moins qu'on puisse attendre de la littérature.

NOTES

- (1) Cf. Analyse de C. Tauveron, dans « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens », *Enjeux*, à paraître.
- (2) Équipe de Clermont-Ferrand (C. Tauveron).
- (3) Extraits de l'analyse de C. Tauveron (« ... »).
- (4) Équipe de Gravelines (F. Gippet).
- (5) Équipe de Clermont-Ferrand (J.P. Guichard). D'après l'analyse de J.P. Guichard (« ... »).
- (6) Équipe d'Amiens. Extraits de l'analyse de C. Campoli (avec Nathalie Bezar).
- (7) Équipe d'Arras (D. Marcoin, avec Florence Hubin).
- (8) Équipe de Mâcon (D. Claustre, avec Pascale Vachet).
- (9) Équipe de Mâcon.
- (10) Équipe d'Arras.
- (11) Équipe de Mâcon.
- (12) Équipe d'Arras.
- (13) Équipe de Beauvais (D. Dormoy).
- (14) Équipe d'Amiens (C. Campoli).
- (15) Équipe de Chartres (A. Karnauch). D'après l'analyse d'Aline Karnauch.
- (16) Équipe de Mâcon. Analyse de D. Claustre.
- (17) Équipe de Mâcon. Présentation de l'ouvrage, D. Claustre.
- (18) Équipe de Clermont-Ferrand. D'après l'analyse de J.P. Guichard.
- (19) Équipe d'Arras.
- (20) Équipe de Clermont-Ferrand (C. Tauveron).
- (21) Équipe de Gravelines.
- (22) Équipe de Gravelines.
- (23) Équipe de Clermont-Ferrand (P. Sève).
- (24) Équipe de Mâcon. Présentation de l'ouvrage, D. Claustre.
- (25) Équipe de Beauvais. D'après l'analyse de D. Dormoy.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DAUNAY B. (1999) : La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification, Lille, *Recherches*, 30.
- DUVAL R. (1995) : *Sémiosis et pensée humaine ; Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Peter Lang.

GIORDAN A., GIRAULT Y., CLÉMENT P. : (1994) : *Conceptions et Connaissances*, Peter Lang.

JOUE V. (1993) : *La Lecture*, Paris, Hachette.

MAINGUENEAU D. (1990) : *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Dunod, Bordas.

PICARD M. (1986) : *La Lecture comme jeu ; Essai sur la littérature*, Paris, Minuit.

Albums et romans cités

ARGILLI M. (1998) : *Panique à la télé*, in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Flammarion.

BASHEVIS SINGER I. (1990) : *Zlateh la chèvre*, Hachette.

BEGAG A. (1993) : *Le Temps des villages*, La Joie de lire.

BEGAG A. (1995) : *La Force du berger*, La Joie de lire.

BOSCO H. (1997) : *L'Enfant et la rivière*, Gallimard.

BROUILLARD A. (1994) : *Il va neiger*, Syros.

CHALAND Y. et FROMENTAL J.-L. (1990) : *La Main coupée*, Nathan.

CORENTIN P. (1992) : *Plouf*, L'École des loisirs.

CORNIÈRE (de) F. (1996) : *Riflons et compagnie*, in *Idées fixes*, Hachette Jeunesse.

COX P. (1991) : *L'affaire du livre à taches*, Albin Michel.

DESAILLY T. (1997) : *Ohé, Capitaine*, Milan.

DONNER C. (1994) : *Émilio ou la petite leçon de littérature*, L'École des loisirs.

DORIN P. (1991) : *Cœur de pierre*, Syros.

ÉSOPE et MITSUMASA ANNO (1990) : *Les Fables d'Ésope lues par maître Renard*, Circonflexe.

ESPINASSOUS L. (1991) : *Petit Renard perdu*, Milan.

HEINE H. (1986) : *Sept cochons sauvages*, Gallimard.

KLOTZ C. (1985) : *Rue de la chance*, in *Drôle de samedi soir*, Hachette.

Mc HARGUE G. et FOREMAN M. (1997) : *Drôle de zoo*, Gallimard.

PENNAC D. (1984) : *L'œil du loup*, Nathan.

PENNART (de) G. (1996) : *Le Loup est revenu !*, L'École des loisirs.

POMMEAUX Y. (1995) : *Lilas*, L'École des loisirs.

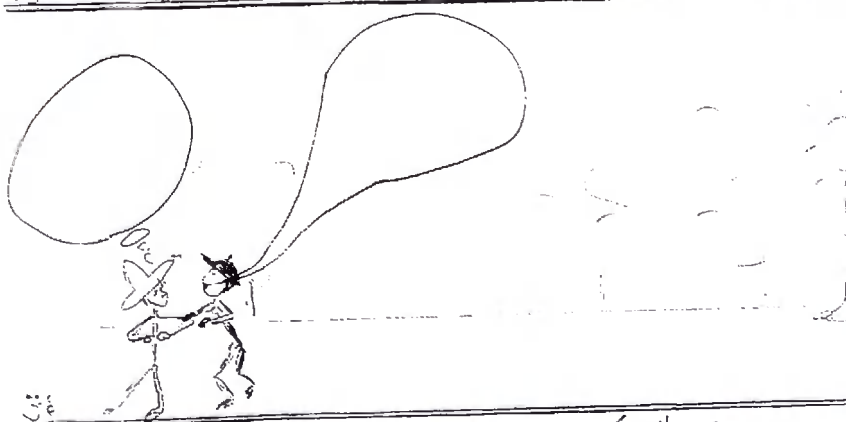
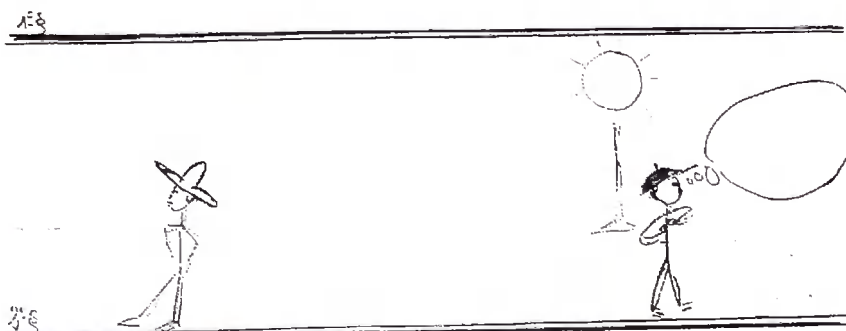
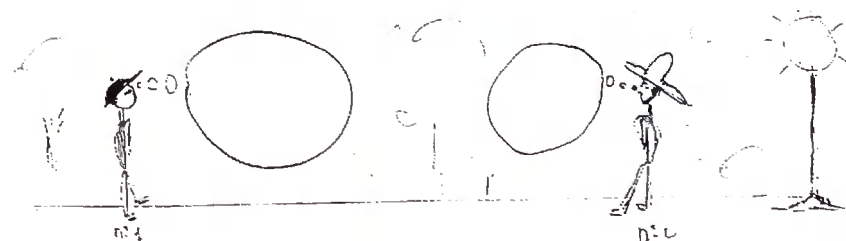
RASCAL (1997) : *Petit Lapin Rouge*, L'École des loisirs.

SOLOTAREFF G. (1994) : *Un jour, un loup*, L'École des loisirs.

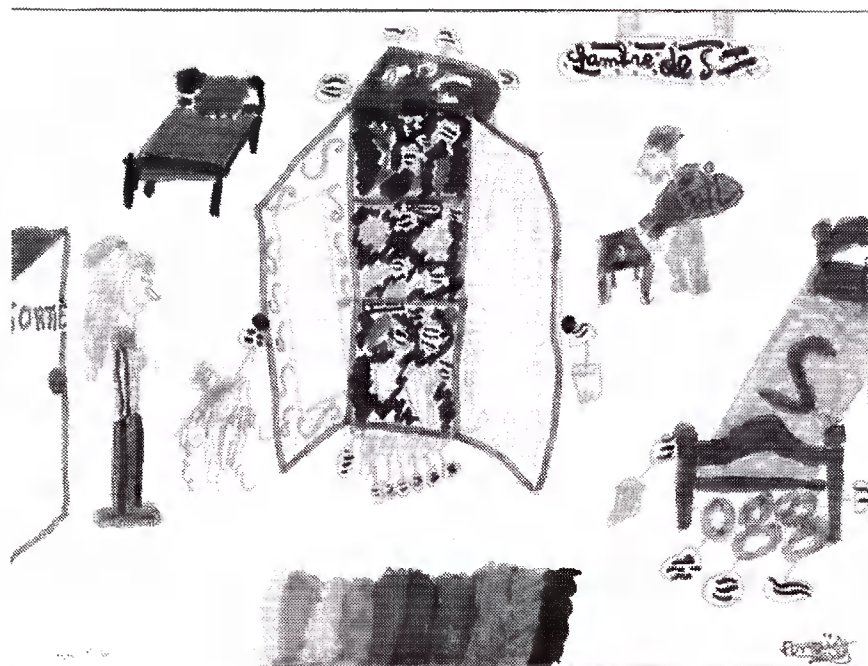
SOLOTAREFF G. (1992) : *Moi, Fifi*, L'École des loisirs.

THOMSON C. (1996) : *Le Livre disparu*, Circonflexe.

ANNEXE 1



ANNEXE 2



INTERPRÉTER, COMPRENDRE, APPRÉCIER LA LITTÉRATURE DANS ET PAR LA CONFRONTATION DES TEXTES TROIS LECTURES EN RÉSEAU A L'ÉCOLE

Catherine TAUVERON INRP, Recherche « Littéraire »
et Pierre SÈVE IUFM d'Auvergne et INRP, Recherche « Littéraire »

Résumé

L'article n'a d'autre ambition que d'illustrer deux des principes qui gouvernent la recherche INRP « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école, cycles 2 et 3 » (voir C. Tauveron, dans ce numéro pour l'exposé complet du cadre théorique de la recherche) :

- a) la nécessité, pour qui veut introduire la lecture littéraire à l'école, de développer des comportements lexiques spécifiques, parmi lesquels figure l'aptitude à tisser des liens entre le texte en cours de découverte et les textes de sa bibliothèque intérieure ;
- b) la nécessité corollaire d'accueillir et de nourrir la culture de l'élève pour nourrir sa lecture.

La lecture en réseau est l'un des dispositifs possibles pour atteindre ces deux objectifs. A travers trois regroupements de nature dissemblable, construits autour d'un texte-source et de ses adaptations, autour d'un auteur, autour d'un motif symbolique, nous chercherons à montrer comment, judicieusement pensée, la pratique de la lecture en réseau est à la fois un révélateur de la finesse d'analyse potentielle des jeunes enfants et un catalyseur de l'activité interprétative.

Malgré la rêverie de Mallarmé, un livre n'a pas « lieu tout seul ». Lire suppose de convoquer de multiples connaissances, issues le plus souvent de lectures antérieures ou validées par elles. Il semble donc crucial d'explicitier auprès des jeunes enfants les relations qu'entretiennent les livres entre eux, et surtout le gain qui, tiré d'une lecture, peut se réinvestir dans une autre. La pratique de la lecture en réseau peut permettre d'atteindre l'objectif visé. Elle exerce en soi une séduction certaine mais ne vaut cependant que si la constellation des textes réunis pour le dialogue permet de poser et de résoudre des problèmes de compréhension ou d'interprétation. Et c'est là - dans le choix concerté des textes mis en résonance et dans l'ordre de leur présentation - que se situe, du côté des maîtres, la difficulté de l'entreprise. C'est précisément en fonction de ce qui nous apparaît comme une difficulté croissante de mise en œuvre que nous avons choisi d'ordonner les trois lectures en réseau retenues.

1. UN RÉSEAU HYPERTEXTUEL : LA BELLE AU BOIS DORMANT ; DU TEXTE SOURCE A SES ADAPTATIONS

Dans ce type de réseau, ce n'est pas tant la compréhension du texte en tant qu'objet sémiotique qui est directement visée que la compréhension de son mode de production et de réception en tant qu'objet commercial, mais l'on verra que cette compréhension-là a des effets en retour sur la première. Le réseau a quatre fonctions essentielles : faire découvrir aux élèves certaines formes des mœurs éditoriales, leur faire dégager les principes régissant l'adaptation, les faire réfléchir sur la notion de lectorat, éduquer leur jugement critique et leur comportement de consommateur.

1.1. Première prise de contact

Le corpus est constitué de *La Belle au bois dormant* de Charles Perrault (Éditions Garnier) et de trois adaptations de plus ou moins grande qualité prises chez Mango, Au temps jadis et Nathan. Chaque élève (1) reçoit une seule version de l'histoire (sans indication d'auteur mais indication de l'éditeur) et ignore que ses camarades disposent d'autres versions. Le maître demande le résumé du début du texte. Un élève volontaire précise dans son résumé que le roi invite sept fées. D'autres élèves, qui n'ont pas la même version, s'étonnent de ce détail : leur texte précise que treize fées sont présentes. De telles divergences méritent explication. Un rapide coup d'œil sur les feuilles voisines montre que si tous les textes portent bien le même titre, tous n'ont pas la même longueur ni le même contenu. Le maître informe alors la classe qu'il a distribué aléatoirement la version originale de Charles Perrault et trois versions *transformées* qu'ils désignent sous le nom d'*adaptations*. Les élèves se réunissent alors autour d'un corpus reconstitué. La consigne est de retrouver le texte original et de justifier son choix.

Le critère d'abord convoqué est celui de la longueur, justifié par le fait qu'une adaptation, c'est *sans doute pour les petits qui ne savent pas bien lire* et par le fait qu'une adaptation fait toujours plus court que l'original (elle supprime les *détails*, tout ce qui n'est pas l'histoire mais aussi du même coup une partie du merveilleux). Néanmoins, la classe ne sait pas encore de l'édition Garnier ou de l'édition Au Temps Jadis laquelle désigner comme l'édition originale. D'autres critères plus pertinents suivent : la suppression, dans certaines versions, de détails historiques (comment la reine se rend « aux eaux » pour devenir féconde), la substitution de la « fête » au « baptême », interprété comme une volonté de *ne choquer personne* ou de faire *plus moderne*, la substitution de termes contemporains à des termes vieilliss *pour que les petits comprennent mieux*, la suppression de la scène coquine de la nuit de noces par souci des convenances (*mais ils sont stupides, tout de même, de croire qu'à notre âge on ne sait pas comment on fait les enfants !*). Par où l'on s'aperçoit que l'adaptation ne procède pas seulement par suppressions mais aussi par substitutions et, ajoute un élève, citant la scène du réveil du palais chez Mango importé des frères Grimm, quelquefois par ajouts.

Les ouvrages d'où sont extraits les textes étudiés sont alors consultés. L'observation des premières de couverture fait prendre conscience aux élèves que les éditeurs se livrent parfois à des malhonnêtetés (un des élèves déclare offusqué : *mais ce sont des escrocs !*) en faisant passer un produit transformé pour un produit

d'origine (Mango affiche en couverture : *La belle au bois dormant* - Charles Perrault) ou en n'indiquant pas la provenance du produit (Nathan : *La belle au bois dormant*) comme s'il n'existait aucune propriété intellectuelle de l'auteur (il en va de même pour ce qui concerne l'adaptateur). La version originale est donc identifiée. Certains élèves avouent alors qu'ils avaient jusqu'à présent toujours considéré la version de W. Disney comme la version originale. Perrault est situé dans le temps, ses intentions littéraires précisées.

Au terme de la séquence, les enfants sont convaincus que la longueur des versions est fonction de l'âge du public visé (Nathan, texte le plus court, pour les plus petits, Au temps jadis, adaptation la plus longue, pour les grands, *peut-être pour les parents*). Si les faiblesses de Nathan et de Mango sont rapidement perçues, le texte de Perrault ne leur paraît pas *meilleur* que la version d'Au temps jadis, très proche, qui a souvent leurs faveurs. Le maître invite les élèves à étudier de près la question de la valeur des textes dans une autre séquence.

1.2. Étude ciblée

Pour faciliter la comparaison, quatre scènes ont été isolées dans le texte de Perrault et leurs versions adaptées placées en regard (on a reproduit ces scènes en annexe pour donner à voir le dispositif). Le maître, reprenant des constats faits antérieurement par les élèves mais de manière désordonnée, oriente successivement le regard sur l'ancrage socio-historique, sur l'effet de merveilleux, sur les effets de narration et sur la langue (ce qu'on pourrait appeler le « style »). A partir de ces points de comparaison imposés par le maître, l'échange tourne autour de trois axes : celui des principes guidant l'adaptation, celui de la valeur des textes, celui du positionnement de lecteurs des élèves. Plus qu'à une simple activité de lecture, la comparaison conduit à une réflexion métalexique (quelle représentation du lecteur chez l'adaptateur, quelle position de lecteur imposé par le texte produit, quelle représentation chez les élèves de leur propre appartenance à un lectorat).

1.2.1. Principes à l'œuvre dans l'opération d'adaptation

Les enfants, au cours des échanges, sont parvenus à dégager la logique (et les incohérences) de l'adaptation.

a) A leurs yeux, l'adaptateur, s'efforce de coopérer avec un lectorat jeune et peu lettré (auquel, collectivement, ils ne semblent pas s'identifier !) :

- en supprimant des détails historiques

Les élèves commentent ainsi la substitution de la « fête » au baptême initial : *parce que c'est un peu difficile à comprendre pour les enfants, on enlève les trucs compliqués c'est parce qu'à l'époque où a écrit Charles Perrault tout le monde était religieux alors ça se comprenait mais là dans les adaptations c'est plus le cas alors il y en a qui voudront pas acheter le livre donc il se dit vaut mieux supprimer ça. Ils ne perçoivent pas l'aspect « politiquement correct » de la modification.*

- en supprimant les traces d'une langue ancienne

Les élèves sur ce point montrent qu'ils ont une connaissance expérientielle de l'histoire de notre langue, connaissance acquise selon toute probabilité hors de

l'école qui se garde d'exploiter leur intérêt naturel pour l'évolution linguistique et préfère enseigner l'histoire du peuple avant l'histoire de son langage. En d'autres termes, le vocabulaire ou la syntaxe du XVII^e siècle ne constituent pas un véritable obstacle à la compréhension de Perrault comme en atteste l'échange suivant :

- « qu'on n'avait point priée » dans Perrault / « pas invitée » ailleurs
- M- pourquoi ce changement ?
- parce qu'on parle plus comme ça maintenant
- déjà « point » / on dit plus « point » en parlant
- en fait « point » et « pas » ça veut dire la même chose
- c'est ancien / c'est plus vieux
- M- oui, on a modernisé le style et puis on a remplacé « priée » par « invitée »...
- on l'a pas obligée en fait dans Perrault / on lui dit pas de venir dans « priée »
(longue discussion sur la différence supposée des deux mots)
- M- est-ce qu'on emploie encore le verbe « prier » au sens de « convier », « demander » ?
- si / « Prière de venir dîner avec nous » / quand il y a marqué « Prière de » / en fait ça a disparu à nos yeux sous certaines formes mais c'est souvent qu'on voit ce verbe utilisé sous la forme « Prière »
- il y a aussi une autre différence « qu'elle n'était sortie d'une tour » et « qu'elle n'était pas sortie d'une tour »
- avant pour faire l'élégant on mettait une seule négation

En cas de difficulté ponctuelle, le maître, loin de donner la « traduction », pousse les élèves à se servir de leurs connaissances de la langue d'aujourd'hui pour tenter de cerner le sens d'autrefois :

- il y a aussi le « rang » qui devient le « tour »
- c'est une définition plus précise
- maintenant on dit « chacun son tour » / on dirait pas « chacun son rang »
- M- qu'est-ce qu'il y a dans le mot « rang » qu'il n'y a pas dans le mot « tour » ?
- quand est-ce que vous employez « ranger » en classe ?
- ranger notre table
- M- oui mais là ça veut dire « faire le ménage » / d'autres emplois ?
- ranger des nombres
- M- c'est-à-dire les mettre
- dans un ordre
- M- et donc là qu'est-ce qu'on a peut-être ? bien que je n'en sois pas sûr
- ah ! ça y est j'ai compris / au moyen-âge il y avait des rangs / il y avait les seigneurs et les troubadours et ben certains passaient après le roi / la reine / la princesse // « chacun son rang » c'est comme dans une meute de loups / ils mangent tour à tour d'abord il y a le chef ensuite il y a la femelle du chef et ensuite c'est le plus fort / en fait c'est comme ça il y a d'abord le roi puis la reine puis les nobles / les distingués et tout ça et ensuite les fées // enfin je sais pas où elles se situent exactement
- M- en somme c'est comme
- comme un grade
- ça existe encore / c'est pas dit comme ça et on va pas te punir pour ça mais si tu passes devant le président / si tu veux le devancer pour prendre quelque chose ça va se faire sentir
- M- donc là on retrouve la place de chacun définie par son rang dans la société qui s'appelle ? là je vais vous apprendre ce mot, c'est la hiérarchie, qu'on trouve dans toute les sociétés organisées
- c'est comme les affaires de 1^{re} classe de 2^e classe et de 3^e classe

On voit comment la compréhension du texte-source se fait à partir de la conjonction de savoirs linguistiques, historiques et sociologiques (voire relevant de l'éthologie animale).

- *en supprimant les éléments annexes du récit (commentaires du narrateur, détails descriptifs...) susceptibles de ralentir l'action et donc l'intérêt pour ne garder que le noyau*

M - et Mango et Nathan qu'est-ce qu'on peut en dire ? qu'est-ce qui reste ?

- il reste rien / si on nous raconte une histoire comme ça une princesse se marie avec un prince ben c'est vite fait / on va dans notre librairie on lit trois lignes et on s'en va alors que là

- d'avoir des détails ça a de l'intérêt / alors que là [dans la version de Perrault] ce qui est intéressant c'est les détails / il faut qu'on soit dedans pour avoir de l'intérêt

b) mais l'adaptateur peut faire preuve d'incohérences

- *en modifiant gratuitement des données qui ne posent pas de problèmes de compréhension*

- il y a un nombre de fées différent, 7 + 1 dans Perrault et Au temps jadis, Mango 12 + 1

- c'est idiot parce que ça change pas la complexité du texte qu'il y en ait 7, 8, 9, 12 alors je comprends par pourquoi ils ont changé

- *en remplaçant un mot ancien supposé inconnu par un mot d'aujourd'hui mais qui ne fait pas partie du vocabulaire des « petits »*

- et puis on a vu que Nathan c'était pour les petits mais « consternés » pour les petits / c'est pas évident qu'ils connaissent le sens de ce mot // j'en connais pas beaucoup des petits qui connaissent « consternés »

Si le lectorat des « petits » se laisse représenter, le lectorat des « grands » est plus évanescent. Les versions de Perrault et d'Au temps jadis semblent bien lui être réservées, mais il ne s'en dessine pas d'autres caractéristiques qu'en creux.

1.2.2. Valeurs et destination des éléments du corpus

1. A la recherche d'indicateurs de valeurs

Dans le souci d'amorcer l'éducation du goût chez ses élèves et de leur donner des instruments pour mieux saisir les singularités des versions pour les *grands*, le maître initie une réflexion sur la valeur des textes à partir de ce qu'il considère, lui, lecteur lettré, comme des indicateurs possibles de cette valeur, mais sans jamais donner à entendre consciemment sa propre hiérarchisation des textes. Parmi ces indicateurs, il retient, outre le processus de simplification globalement déjà repéré par les élèves : la présence, dans certaines adaptations, de clichés et stéréotypes, l'effacement du regard complice et amusé du narrateur pour un point de vue narratif plat, le gommage de l'implicite.

a) Quand les élèves repèrent bien des indicateurs de valeur...

J.L.Dufays (1997) estime qu'il est du devoir des enseignants de langues et cultures d'éveiller les élèves à la conscience critique de la stéréotypie et de leur permettre ainsi d'accéder à un degré supérieur de conscience esthétique. Dans le cas présent, contrairement aux craintes du maître, les élèves repèrent, et sou-

vent avec finesse, les stéréotypes, montrant par là qu'ils en ont déjà une représentation. Il en va ainsi de la transformation de la fée en sorcière dans Mango et Nathan et surtout du balai qu'on lui attribue dans Nathan :

M- maintenant j'aimerais revenir à cette histoire de balai ? quel est l'intérêt du balai ? est-ce que dans les autres textes on nous en parle ?

- c'est pour qu'on sache qu'elle était méchante

M- c'est pour que les enfants qui vont lire cette histoire comprennent bien quoi ?

- qu'elle est méchante / qu'elle est en colère

M- l'enfant ne peut pas se tromper comme ça

- et pourtant dans Perrault elle n'est pas méchante / elle est simplement indignée / c'est par là que se fait sentir la méchanceté / c'est qu'elle est franchement indignée ne pas avoir été invitée / elle est en train de devenir complètement paranoïaque / elle se dit « quoi on m'a pas invitée, mais franchement ! »

[l'enfant saisit ici le procédé de réduction de la complexité du personnage]

- et puis le balai et la sorcière c'est vraiment pour les tout bébés

M- on ne nous dit pas qu'il s'agit d'une sorcière mais pourquoi cependant avez-vous pensé qu'il s'agit d'une sorcière ?

- parce qu'on parle de balai et que dans toutes les histoires de sorcières il y a des balais

- la plupart du temps

M- est-ce qu'une sorcière sur un balai c'est quelque chose de rare ? original ?

- non !

- si tu vois une bonne femme dans la rue sur un balai tu te dis c'est original mais bon si dans un conte tu parles d'une sorcière sur un balai c'est presque le quotidien

Il en va de même du traitement très « glamour » du réveil de la princesse chez Mango (voir annexe). La saisie du stéréotype descriptif (battements de cils, regard embrumé, voix douceuse) nous paraissait nécessiter une culture et une distance critique que nous ne supposions pas aux enfants. Ils avaient ce jour-là et la culture (fût-elle cinématographique et télévisuelle) et la distance critique :

M- (lit Mango) que pensez-vous de la façon dont est présentée cette scène ?

- elle est émerveillée par le prince

M- je te pose la question sur la façon dont c'est dit ? pourquoi a-t-on changé ici ? représentez-vous la scène devant vos yeux

- c'est comme dans un dessin animé, dans le feu de l'action il faut que celui qui voit se représente des images et là il y a des images

- c'est romantique

M- tu veux dire quoi ?

- ces mouvements des yeux là

- c'est américain / c'est une fin à l'américaine

- comme dans les dessins animés

- ou dans les séries de la télévision américaines / y a un gros truc qui arrive / une grosse histoire compliquée / ils arrivent pas en sortir et tout à coup ça arrive comme ça et ça se finit bien

- c'est comme si c'était un miracle

M- cette fin là est-ce que c'est original ?

- non on trouve ça dans tous les W. Disney / dans tout

- « ils eurent beaucoup d'enfants et ils vécurent dans la joie et la bonne humeur »

- « pour le restant de leur vie »

- c'est comme dans « Hélène et les garçons » ou « Les années fac »

Les élèves se montrent également capables de saisir et d'expliquer certains effets produits par la position énonciative du narrateur chez Perrault (pas autant cependant que le maître le souhaiterait...), effets perdus dans les adaptations :

- chez Perrault dans la parenthèse il est dit « l'histoire n'en dit pourtant rien »

M- qui s'exprime là ?

- l'auteur

M- l'auteur nous raconte tranquillement son histoire et puis d'un coup il dit « l'histoire n'en dit pourtant rien »

- c'est lui qui parle

- je crois qu'il veut nous faire croire que l'histoire s'est vraiment passée et qu'il la tire de quelque chose

M- il s'adresse à qui ?

- il fait un commentaire directement au lecteur

M- est-ce que vous pourriez citer d'autres phrases qui semblent revenir à l'auteur dans la version de Perrault et qu'on ne trouve pas ailleurs et dire ce qu'on perd en ne les ayant pas ?

- y a sûrement je pense là où il dit « et plus encore dans la manière... »

- « enfin il y avait quatre heures qu'ils se parlaient... »

M- oui alors ces commentaires là qu'est-ce qu'ils nous montrent de l'auteur ? si vous pouviez les qualifier d'un adjectif ce serait lequel ?

- c'est comme s'il avait été dans l'histoire et il donne des commentaires

- c'est pour créer un lien entre le narrateur et le lecteur

M- mais sur quoi ou qui portent ces commentaires ?

- ben en fait c'est sur les personnages

M- oui, c'est ça / c'est comme si l'auteur était derrière un rideau et observait. Quelle tête fait-il à votre avis ?

- curieuse / étonnée

- il fait la tête de quelqu'un qui est lassé / « ils avaient pas dit la moitié des choses qu'ils avaient à se dire », mais où ça va / ils n'ont pas bientôt fini...

M- finalement l'auteur qui regarde ces personnages, il apparaît comment ?

- attendri

M- et en même temps ? vous le sentez pas ça // vous ne sentez pas qu'il a regard un peu ironique un peu amusé sur ses personnages ? non vous le sentez pas

- oui / ils mettent quatre heures pour se parler / il pense « qu'est-ce qu'ils attendent ? »

Dans tous les cas de figure, c'est la confrontation du texte-source à ses imitations grossières qui favorise l'investigation et la compréhension fine de ses effets, même si les enfants ne vont pas jusqu'à saisir comment le texte leur propose d'intérioriser une pluralité de lectures.

b) ...Et quand ils sont réticents à tirer une valeur absolue des indicateurs

On sait l'ambivalence axiologique du stéréotype, « signe indécidable soumis aux fluctuations de la réception » (Dufays, 1997). Les enfants, s'ils reconnaissent le stéréotype, ne semblent pas lui attribuer explicitement une valeur négative, et cela parce que, d'une certaine manière, ils refusent *dans les échanges d'évaluer* dans l'absolu les procédés identifiés. Le terrain qu'ils choisissent, et le fait est sans aucun doute à mettre à leur crédit, est celui de la relativité des valeurs *selon le lectorat visé*, tel du moins qu'ils se le représentent. Ils réfléchissent en quelque sorte moins en termes de valeurs qu'en termes d'adaptation au public, plus exactement c'est la valeur qu'ils attribuent au lectorat supposé qui détermine pour eux la valeur des procédés : c'est ainsi que les *petits*, aux faibles compétences de lec-

ture, auraient besoin pour comprendre d'indicateurs évidents (le balai indicateur évident d'un trait de caractère évident lui même indicateur d'un comportement évident).

2. Valeurs et lectorat

Dès lors qu'ils se sont exclus du lectorat visé par les adaptations les plus pauvres, qu'ils ont cru avoir identifié ce lectorat en la personne des tout-petits et qu'ils ont dégagé la simplification comme principe de la reformulation, ils trouvent certes dommage qu'une partie du merveilleux et de l'humour du texte-source disparaisse mais le justifient :

M- et Mango et Nathan qu'est-ce qu'on peut en dire ? qu'est-ce qui reste ?

- il reste rien / si on nous raconte une histoire comme ça une princesse se marie avec un prince ben c'est vite fait / on va dans notre librairie / on lit trois lignes et on s'en va alors que là

- d'avoir des détails ça a de l'intérêt / alors que là ce qui est intéressant c'est les détails / il faut qu'on soit dedans pour avoir de l'intérêt

M- donc c'est un résumé

- oui mais c'est vraiment pour petits parce que c'est

- oui le petit / pour lui le baptême c'est pas ça l'intérêt de l'histoire il a besoin d'être direct lui dans ce qui se passe

Se posant comme « lecteurs avertis », par instants même comme destinataires des versions les plus élaborées, les élèves font une distinction entre la source de leur plaisir (qui tiendrait autant à la description qu'à l'intrigue) et la source supposée du plaisir des lecteurs débutants (l'intrigue, rien que l'intrigue). Mais ce faisant, ils ne peuvent s'apercevoir qu'ils reprennent à leur compte l'image que précisément les adaptateurs se font d'eux (leurs désirs, plaisirs, obstacles de lecture), image mise en cause par leurs propos mêmes (non, les enfants, ne sont pas insensibles, comme on le croit un peu vite, aux passages descriptifs...).

Et s'il y a une leçon à tirer de ce travail comparatif, elle est la suivante : l'activité de comparaison, en ce qu'elle a poussé les enfants à « mimer » une réception de *grands*, leur a permis a) de voir qu'il y avait entre le texte-source et ses adaptations un processus réducteur, b) de constater qu'ils étaient capables ensemble non seulement d'accéder au texte-source (à sa complexité et à la beauté de ses effets) mais d'y trouver un plaisir explicitable. Ce faisant, de la posture méta-lexique adoptée, ils ont tiré la gloire de se compter au rang des lecteurs lettrés adoptant la position du *dedans* (ce qui s'accompagne bien évidemment d'une forme de condescendance envers les novices seulement *en direct*) et cette expérience-là est à nos yeux déterminante pour leur avenir de lecteurs : ils y ont trouvé une forme de « sécurité lectorale », pour reprendre l'expression de F. Grossmann ici même, ou de sérénité sur leurs propres compétences.

Interrogés par écrit sur les objectifs perçus des séquences (« *On a comparé ces quatre versions : à votre avis dans quel but ? pour vous apprendre quoi ?* »), avec pour intention d'ouvrir ensuite un débat sur les réponses produites, les élèves ont montré leur perception fine des intentions éducatives du maître. Les élèves assignent au travail comparatif plusieurs finalités qu'ils désignent en termes de savoirs (*apprendre ce qu'est une adaptation, comment on s'y prend pour adapter*) et de savoir-faire (*apprendre à mieux lire des textes difficiles en les comparant à des*

textes plus simples, *apprendre à reconnaître un texte original et ses adaptations*), savoirs et savoir-faire utiles pour ensuite *acheter, choisir, trier par catégories*, autrement dit avoir une stratégie de consommateur : *ça peut nous apprendre à choisir un livre pour qu'il nous plaise, par exemple : je trouve un livre, je veux le texte original, si je prends une adaptation, je vais m'ennuyer ; ou, je veux une adaptation, je prends l'original, je ne vais pas comprendre*. Effet secondaire sans doute d'une pratique intensive de l'interaction lecture / écriture, certains élèves croient déceler chez le maître une dernière intention qu'il n'a jamais eue mais dont il concèdera qu'il aurait dû l'avoir : *nous apprendre à faire nous-mêmes des adaptations pour les petits...*

Invités également par écrit, en fin de travail, à porter un jugement esthétique personnel (« *Au bout du compte, quelle est la version qui vous plaît le plus et pourquoi ?* »), les élèves sélectionnent pour moitié la version de Perrault. Les raisons, individuelles, de la choisir sont de plusieurs ordres :

- la qualité de l'écriture principalement (élégance du style, choix du vocabulaire, charme des mots anciens, implication du narrateur)

- Parce que c'est la plus longue, la plus intéressante et les mots sont beaux par exemple : « de n'avoir point d'enfant », « un couteau d'or fin » »

- Parce qu'il y a du charme, de l'élégance et de l'amour.

- Parce que ça me passionne. Une fois qu'on lit, on s'aperçoit que l'auteur parle, qu'il est caché derrière le rideau. On dirait qu'il espionne.

- Parce que l'auteur donne des commentaires. Il raconte bien l'histoire car on croirait qu'il y était.

- la richesse des détails, qui ne simplifie pas la lecture mais se révèle finalement gratifiante

- Parce qu'il y a plein de petits détails qui m'aident à imaginer l'histoire mais elle est difficile à comprendre.

- Parce qu'elle est merveilleuse et elle a plus de détails. Je trouve agréable de lire quelque chose de magique car il n'y a aucun intérêt à lire quelque chose que de simples images peuvent exprimer, un livre doit être plus complexe.

- enfin, l'authenticité, qui confère automatiquement à l'œuvre une valeur supérieure à la copie

- Parce que c'est le texte original et c'est Monsieur Charles Perrault qui a écrit le premier.

- Parce qu'il sort des mains de l'auteur.

Pour autant, et le fait mérite d'être souligné, la version plus abordable mais relativement fidèle de *Au temps jadis* est appréciée par un nombre significatif d'élèves. Ces élèves, qui reconnaissent une valeur supérieure au texte-source, jugent cependant ce texte-source inadapté à leurs compétences de lecteurs, autrement dit le plaisir potentiel qu'il peut procurer est annulé par la difficulté, parfaitement consciente et pesée, qu'il y a à le conquérir. Il ne va plus de soi désormais que l'œuvre donnée à lire par le maître soit nécessairement lisible. Les élèves sont ici mis dans la situation de prendre en charge leur responsabilité de lecteur :

- Je préfère la version *Au temps jadis* car c'est celle qui ressemble le plus au texte de Perrault mais aussi elle est plus simple que la version originale.

- C'est la même histoire que Charles Perrault mais plus facile à comprendre

Parmi les signes qui attestent d'un gain de sécurité lectorale, il faut compter l'évaluation raisonnable et dépassionnée, chez certains élèves, de leurs propres limites :

- *Nathan c'est pour les plus petits mais Mango s'adapte bien pour moi, c'est différent de ce qu'a écrit Charles Perrault mais quand même moins compliqué*

Alors que l'habituelle question rétrospective sur l'intérêt du texte lu suppose un point de vue unanimiste, l'effort demandé ici pour distinguer entre lecteur ciblé et lecteurs concrets, entre lecteurs attestés et tout nouveaux lecteurs, entre lecteurs contraints et lecteurs de rencontre, donne du jeu et ouvre un espace symbolique où chacun peut trouver sa place.

2. UN RÉSEAU INTRATEXTUEL AUTOUR DE L'ŒUVRE DE RASCAL

Alors que dans le réseau précédent, la compréhension et l'interprétation étaient favorisées par une lecture en opposition, dans le présent réseau (comme dans le suivant) ce sont les analogies qui servent au travail d'élucidation. Il convient donc que le maître ait préalablement perçu, avant de faire son choix des œuvres, le dessin de la toile et repéré quelques parcours possibles pour atteindre son centre.

2.1. Le corpus

L'œuvre de Rascal oscille entre prose poétique et humour noir. Pétrie de références prises aussi bien dans le fonds culturel enfantin que dans la mythologie biblique et gréco-latine, elle ne parle d'une certaine manière jamais d'autre chose que de l'envie ou de la difficulté de naître, grandir, se trouver soi-même, dans l'affrontement au monde. Il n'y est question à mots couverts d'images que de la vie. Il s'agit certes, à travers le réseau, de découvrir que Rascal, comme tout écrivain, possède un univers mental, des valeurs, un style propres, qui dès lors qu'ils sont devenus familiers, servent de signes de reconnaissance, favorisent l'anticipation et fondent une connivence entre œuvre et lecteur. Il s'agit aussi, surtout, de provoquer dans la confrontation des textes des mouvements ondulatoires, de se servir d'un élément élucidé là pour élucider un autre élément ailleurs, et ainsi de proche en proche, et d'apprendre ce faisant que lire littérairement c'est mettre en relation..

Le corpus est composé de : *Fanchon*, *Moun*, *Pied d'or*, *La nuit du grand méchant loup*, *Petit lapin rouge*, *Poussin noir*. Les textes retranscrits et privés de leurs illustrations sont confiés à des élèves de CM1 (2), rassemblés par groupes de 3 ou 4 afin qu'ils les classent, selon le ou les critères de leur choix à expliciter. On relève plusieurs types de classements qui, pris dans leur ensemble, dégagent avec pertinence ce qui fait l'essentiel de la thématique et de la stylistique de Rascal :

- classement par la nature des personnages représentés (*Moun* et *Fanchon* vont ensemble parce que ce sont des petites filles, *Fanchon*, *Pied d'or*, *La nuit du grand méchant loup* : ce sont tous des jouets) ; ou des lieux traversés (*Poussin noir*, *Le petit lapin rouge*, *La nuit du grand méchant loup*, ils vont dans les bois et dans les bois il y a du danger) ;

- par l'effet sur le lecteur (*La tristesse dans Fanchon* (le masque imaginaire), dans *Moun* (la guerre et qu'elle quitte ses vrais parents), dans *Pied d'or* (la fille

qui va se faire étouffer). La poésie dans *Fanchon* (« Le fil invisible qui nous relie les uns aux autres »), dans *Moun* (« Elle la serra une dernière fois contre son cœur et la confia à l'océan »), dans *Pied d'or* (« baigna son corps de nacre ») ;

- par une thématique jugée récurrente : l'eau (*Moun* et *Pied d'or* par l'importance de l'eau), le feu (*Fanchon* et *Moun* : les deux histoires parlent du feu), le voyage (*Dans Pied d'or*, *La nuit du grand méchant loup*, *Poussin noir*, *Moun*, *Le petit lapin rouge*, les personnages voyagent), la recherche des origines (*Moun va avec Poussin noir parce que Moun n'a pas ses vrais parents et Poussin noir n'a pas ses vrais parents lui aussi. Ils ne connaissent pas leurs origines*) ;

- par une technique littéraire : la pratique de l'intertextualité (*La nuit du grand méchant loup* et *Petit lapin rouge* et *Poussin noir* car il y a des contes mélangés que l'on connaît, ils font tous allusion à des histoires connues), la pratique de la fin ouverte (*L'auteur de Poussin noir*, *La nuit du grand méchant loup* et *Le petit lapin rouge* nous laisse imaginer et nous on aime ça, On peut imaginer plusieurs fins, sans les illustrations).

Chacun de ces classements sera successivement considéré en grand groupe. On ne retiendra pas cependant ici le travail accompli *in fine* autour de l'entrée « intertextualité ». Du fait de ce choix, on ne fera guère allusion qu'à trois albums : *Fanchon*, *Pied d'or* et *Moun* que l'on résume pour aider le lecteur à saisir la progression et la finesse des analyses des enfants. *Fanchon* est une histoire poético-symbolique, qui met en scène une petite fille se battant contre les masques qu'on lui impose ou qu'elle s'impose à elle-même pour paraître ce qu'on veut qu'elle paraisse et qui finit par s'embraser pour enfin renaître, neuve et authentique, de ses cendres. Dans *Pied d'or*, histoire énigmatique et étrange, un cochon tirelire, décidé à explorer le monde de la chambre où il est enfermé, découvre dans une armoire une petite fille (une poupée ?) éplorée, qui dit n'avoir pas de nom et qui n'a qu'une seule jambe. Tirelire, ému, lave son beau visage souillé puis l'aide à enfiler de nouveaux vêtements. Ravie de sa nouvelle image, la petite fille part dans la campagne avec Tirelire qui, au milieu d'un champ de blé, jette au feu le contenu de son ventre. Les deux personnages s'endorment. Lorsqu'ils se réveillent, une petite jambe au pied d'or repose dans la cendre. Moun, quant à elle, naît dans un pays en guerre. Comme le riz vient à manquer, ses parents la déposent dans une boîte et la confient à l'océan. Un matin de printemps, la boîte échoue sur une plage, tout près de la maison d'un couple d'amoureux. Tous les deux coupent le cordon qui enlace la boîte et découvrant Moun, savent qu'elle sera leur premier enfant. Moun grandit et apprend le secret de sa naissance. Moun en veut à la guerre et à ceux qui l'ont abandonnée. Mais au fil du temps, elle comprend qu'on l'aime aussi de l'autre côté de l'océan. Un soir d'automne, elle dépose dans la boîte tous ses trésors d'enfance et les laisse dériver sur les flots.

Fanchon, pour être compris, nécessite que soit interprétée la métaphore filée des masques et sa symbolique. De nombreux enfants ont signalé sur leur feuille l'hermétisme du récit : *on ne comprend pas Fanchon mais on le trouve quand même très beau*. On va voir comment progressant pas à pas dans l'œuvre de Rascal, d'un cercle concentrique à l'autre, autrement dit d'un texte à l'autre, du plus limpide au plus opaque, d'une thématique en apparence transparente à une thématique jugée plus obscure, les enfants vont parvenir au centre où se dénoue ce qui était noué et où, comme une onde qui se propage,

la lumière qui se fait sur l'objet d'abord noir finit par éclairer en retour, d'un autre jour, ce qui en amont semblait relever de l'évidence. Le réseau, loin d'être une simple mise en relation de textes devient mise en relation de lectures qui s'auto-alimentent en spirale et s'ouvrent à d'autres lectures, convoquées hors du corpus, qui génèrent à leur tour de nouvelles ramifications. Et c'est parce que la maîtresse les lance sur la voie du travail interprétatif, leur trace un itinéraire, calculé, pour parcourir le réseau (sans pour autant pointer et décrire par avance sur l'itinéraire les lieux qui valent le détour), enfin les aide à accomplir les allers et retours qui s'avèrent nécessaires que les enfants vont, en particulier, enfin *comprendre* Fanchon, sans cesser de le trouver beau.

2.2. Le rôle de l'enseignante

L'enseignante, dans ce qui suit, se fait en apparence discrète. Son rôle est en réalité déterminant, moins dans le déroulement même des séquences et la gestion des interactions, sur la scène de la classe, que dans le choix pensé en coulisses d'aborder tel principe proposé de regroupement de textes avant tel autre, et dans tel regroupement tel texte avant tel autre, c'est-à-dire dans son anticipation du meilleur angle d'attaque pour provoquer le ricochet le plus spectaculaire. C'est elle qui choisit d'entrer en lecture(s) par la thématique de l'eau, parce qu'elle la suppose d'une certaine façon familière aux enfants, pour aller vers la thématique du feu plus étrangère mais dont elle sait que l'interprétation symbolique en contexte va se dégager à partir de ou par la confrontation à l'interprétation de la symbolique de l'eau dans un autre contexte. C'est elle également qui retarde l'entrée par l'intertextualité parce qu'elle sait que, passant par l'eau et le feu, les enfants vont découvrir dans leur voyage que le phénomène citationnel, caractéristique de l'œuvre de Rascal, va bien au-delà de ce que le repérage immédiat, parce qu'évident, des *contes connus* laisse supposer.

2.3. D'un cercle à l'autre

2.3.1. *Le premier cercle ou la thématique de l'eau :* **« On a trouvé qu'on pouvait mettre ensemble Moun et Pied d'or car l'eau y est importante »**

L'eau y est importante mais non encore investie de signification(s) :

M- De quelle eau s'agit-il et en quoi vous paraît-elle importante ?

P- Dans Moun c'est l'Océan

Y- C'est l'océan qui emmène Moun de l'autre côté

L- L'océan transporte Moun et la sauve.

L'attention se déplace de l'eau perçue comme « agent » de voyage au voyage lui-même lorsque F., qui a appris dans cette classe à explorer sa mémoire culturelle pour alimenter son processus interprétatif, perçoit un premier rapprochement possible entre le destin de Moun et celui de Moïse :

F- Moi, j'ai déjà vu ça dans un film.

M- Quel film ?

F- « Les dix commandements »

Ma- Moi aussi / c'est pour sauver Moïse...

P- Moi je connais l'histoire de Moïse / on l'a vue au catéchisme

M- Où ça au catéchisme ?

P- Dans la Bible

M- Peux-tu nous raconter en gros cette histoire ?

(Pierre raconte, à sa manière. M. lit ensuite le passage correspondant de la Bible)

M- Quels points communs entre Moun et Moïse ?

E- La boîte de bambou et la boîte de jonc c'est pareil

L- Le bébé est confié à l'eau par ses vrais parents pour le sauver de la mort

S- Et tous les deux sont adoptés

Moun est lu pour l'heure comme une réécriture moderne de la légende biblique. L'eau n'a reçu encore aucune interprétation. La quête du sens se poursuit dans *Pied d'or* où l'on fait aussi le constat d'un voyage, intérieur cette fois, dont l'eau est une nouvelle fois l'agent :

P- L'eau a aussi de l'importance dans Pied d'or

MG- Quand le cochon lave la petite fille (recherche le passage et le lit à haute voix)

L- Après elle fait son premier sourire

S- Avant elle souriait pas

M- Avant quoi ?

S- Avant que Tirelire la lave / après ça la rend heureuse.

M- Pourquoi avant était-elle triste ?

J- Elle était « souillée »

M- Que signifie « souillée » ?

E- Sale

MV- Elle était mal traitée / il lui manque une jambe / on ne s'occupe pas d'elle / elle est au fond d'une armoire

J- et en plus elle n'a même pas de nom

M- Oui, on peut être souillé à l'extérieur mais aussi à l'intérieur de soi ... vous comprenez ? Alors quel est le rôle de l'eau ?

E- Ça la rend heureuse

MV- Elle est propre à l'extérieur alors elle se sent mieux à l'intérieur / elle fait son premier sourire

La symbolique traditionnelle de l'eau purificatrice et béatifique est en ce point trouvée puis retrouvée, mots à l'appui, quand A. reproduit le geste amorcé par F., et fouille dans sa mémoire culturelle pour y extraire à nouveau des références bibliques :

A- Ça me fait encore penser au caté quand on est purifié de ses péchés

M- Quand on est purifié de ses péchés ?

MV- C'est comme si elle était purifiée par l'eau

L- Comme un baptême

2.3.2. Le deuxième cercle ou la thématique du feu : « Dans Fanchon c'est le feu qui est important »

Comme le remarque Iser (1976, 51) « s'impose à l'interprétation une autre tâche : au lieu de déchiffrer du sens, elle doit expliciter les potentiels de signification du texte ». Sur l'injonction de la maitresse (« *Surligner dans le texte tout ce qui vous fait penser au feu* »), c'est d'abord l'expression « Elle craque » qui est pointée. Le texte dit exactement : « Fanchon a dans sa main l'allumette cent fois perdue et retrouvée. Elle craque. Ses paupières deviennent rouges. Son corps tout entier se réchauffe ». On voit comment, parce que le verbe est employé intransitivement,

« elle » peut aussi bien avoir pour référent « Fanchon » qu'« allumette », ambiguïté qui, se combinant avec les deux sens possibles du verbe, libère une potentialité sémantique intéressante. L'expression donne l'occasion aux enfants de faire l'expérience (nullement nouvelle pour eux) de l'indécidabilité et de la tolérance de la pluralité interprétative :

E- Elle veut mettre le feu aux masques de gomme / elle craque une allumette

L- C'est pas écrit...

C- Non c'est l'allumette qui craque

E- C'est pareil

L- On peut croire que c'est Fanchon qui craque parce qu'elle en a marre

B- On peut comprendre les deux

Mo- L'allumette craque ou elle craque

L- Ou Fanchon craque l'allumette

F- On peut interpréter comme on le sent de trois manières différentes

L'embrasement de Fanchon est explicitement saisi comme une volonté de renaissance :

S- Elle veut changer, elle change ... elle est plus pareille à la fin qu'au début

Mo- Au début elle se sent triste

S- Elle s'est perdue au fond d'elle-même

C- Elle fait ses premiers pas comme une nouvelle vie qui commence

P- Comme un bébé qui apprend à marcher

C- C'est comme si elle renaissait

Un enfant suggère un rapprochement avec *La petite fille aux allumettes* d'Andersen, en laissant entendre que Rascal, tel qu'on commence à le connaître n'a pas pu ne pas en nourrir son écriture. L'analyse des enfants est, à chaque nouvelle histoire évoquée, d'une finesse surprenante, mais tout se passe encore comme si le fil qui doit relier les œuvres entre elles n'était pas encore tissé : la renaissance de Moun n'est pas tout de suite rapprochée de la renaissance symbolique de Pied d'or ou de celle également symbolique de Fanchon. Pas décisif cependant, disparaît peu à peu ce qui faisait obstacle à la compréhension de Fanchon. Dans sa face visible, l'obstacle se manifeste par la difficulté à attribuer une signification aux masques. On peut aussi supposer que, dans l'ombre, le rapport initial des élèves au(x) texte(s) n'incluait pas la possibilité d'une écriture métaphorique impliquant une opération de traduction. Parce que la nécessité de traduire Moun et Pied d'or s'est imposée d'elle-même, la même opération devient possible sur Fanchon :

S- Elle sort vainqueur de ses masques

M- Et que sont ces masques ?

Y- Le texte dit des « images lorsqu'on lui demande d'être sage »

M- Qu'est-ce que tu comprends ?

Y- Moi ça me fait penser à « Sage comme une image »

S- C'est une qualité

Ma- Oui mais elle le fait même si elle a pas envie

J- A force de vouloir plaire elle a peur de déplaire

MG- Elle n'existe plus quand on ne lui donne pas d'ordres

S- A chaque fois elle met un masque parce qu'elle n'est pas la vraie Fanchon / elle fait ce qu'on lui dit pour plaire et puis c'est tout

L- Alors un jour elle se perd en elle-même et elle essaie de retrouver sa vraie personnalité

M- Comment fait-elle ?

*L- Elle utilise le feu et elle brûle la fausse Fanchon et elle devient la vraie
Le et Lu- Nous on avait pas compris mais on l'avait quand même trouvé très beau
M- Qui encore n'avait rien compris à Fanchon ?
[18 élèves lèvent la main]
M- Et maintenant qui a compris des choses ?
[Tous lèvent la main]
M- A partir de quoi avez-vous compris ?
C- Moi j'ai compris quand j'ai compris ce que c'était les masques
Mo- Moi aussi et quand j'ai vu l'importance du feu et quel était son rôle.
M- C'est-à-dire ?
Mo- Ben il permet à Fanchon de se libérer
C- Elle renaît de ses cendres / « de la cendre sombre ... à la lumière ».*

La maîtresse, qui se veut pourvoyeuse de références, ne pouvait ici enchaîner autrement qu'en racontant la légende du Phénix (connue de L : *Ah ! oui, le Phénix c'est une légende de la mythologie*) dont l'ensemble de la classe s'accorde à dire que c'est bien comme Fanchon.

2.3.3. Où se fait la jonction des deux thématiques : Pied d'or, un pont entre les deux cercles et entre les œuvres

Ce n'est que lorsque les enfants ont le sentiment de s'être appropriés tous les éléments du corpus qu'ils ont l'esprit suffisamment libre pour enfin saisir des similitudes et dégager la thématique commune à Pied d'or et Fanchon, celle de la renaissance après purification par l'eau ou le feu et, plus en sourdine, celle, connexe, de la quête d'identité :

*L- A la fin de l'histoire de Pied d'or la petite fille est « libre et légère » / ça fait penser à Fanchon / à la fin elle est « libre et réunie »
S- Toutes les deux elles sont libres et heureuses / elles renaissent / elles sont elles-mêmes
C- Et puis la petite fille au pied d'or / elle a un nom
J- elle retrouve une identité / le feu lui a permis d'avoir un pied en or et du coup un nom // C'est grâce au feu qu'elle trouve un nom
S- Moi je trouve qu'elle renaît deux fois / une fois avec l'eau elle retrouve sa dignité elle est purifiée / et une deuxième fois avec le feu / elle trouve son identité
L- Ça fait penser au Phénix [il déclame] : « de la cendre naît une jambe d'or... » / d'or en plus / comme les plumes du Phénix / il a des plumes couleur d'or...*

Tout en progressant dans les histoires de Rascal, les élèves, à la demande de la maitresse et avec son aide, consignent leurs observations dans un tableau, rempli au fur et à mesure des découvertes. Le tableau, sorte de géographie de l'univers mental de l'auteur, se présente alors ainsi :

		Petit lapin rouge	Pied d'or	La nuit du grand méchant loup	Moun	Poussin noir	Fanchon
Personnages	Animaux	x				x	
	Petite fille		x		x		x
	Jouets		x ?	x			
Lieux	Bois, forêt	x		x		x	
	Campagne				x	x	
	Océan, plage						
	Chambre		(x)	(x)			
Éléments	EAU - qui sauve : Moïse - qui purifie : le baptême - obstacle à franchir		purifie		sauve		
	FEU pour renaître de ses cendres : le Phénix pour se libérer pour trouver ou retrouver son identité		renaître de ses cendres	obstacle			renaître de ses cendres : le Phénix se libérer retrouver son identité
			trouver une identité				

2.3.4. De la jouissance de la polysémie ou « Il n'y a rien de caché derrière une ficelle »

La maitresse se saisit du mouvement comparatiste collectif pour chercher à l'amplifier, en sélectionnant dans *Moun*, momentanément négligé mais non épuisé (la dernière case du tableau est vide), une phrase dont elle juge la compréhension tout à la fois décisive dans l'approche globale de l'œuvre et problématique : « ils coupèrent le cordon qui enlaçait la boîte » :

M- Que signifie pour vous cette phrase que j'ai choisie ? Vous rappelle-t-elle quelque chose ?

S- A la naissance on coupe le cordon ombilical pour que le bébé finisse de naître

J- Quand on coupe le cordon ça veut dire que le bébé est libre / il va faire des choses tout seul / téter crier...

M- On le dit aussi parfois pour les grands

J- Oui / ça veut dire qu'il faut quitter les jupes de sa mère / prendre son envol

L- Oui apprendre à se débrouiller tout seul

M- Et pour Moun qu'est-ce que ça veut dire ?

Ma- Ils séparent Moun de ses vrais parents pour une nouvelle vie avec eux

M- Pourquoi l'auteur n'a-t-il pas employé le mot « ficelle » par exemple ?

E- Oh ! c'est bien moins beau / bien moins poétique

S- C'est moins riche / il y a rien de caché derrière une ficelle

M- Et derrière le mot « cordon » ?

E- Ça fait penser à plein de choses d'autres

M- Lesquelles ?

Mo- L'enfant qu'on sépare de la maman

S- On coupe le cordon pour grandir

L- oui, pour vivre sa vie

Le cordon d'une certaine manière est ce qui permet de rattacher *Moun* à la tribu des autres textes : il y avait bien, là aussi, cachée derrière le mot, dont on apprécie la force et la profusion sémantiques (il n'y aurait rien de caché derrière le mot *ficelle*), l'image d'une seconde naissance.

2.3.5. Le troisième cercle ou les saisons de la vie

Dès lors que l'eau, le feu et le cordon, c'est-à-dire les œuvres mêmes, ont pu être mis en relation, le processus interprétatif s'accélère. L. suggère à ses camarades de franchir un nouveau pas vers le cœur de la problématique en s'intéressant à la thématique des saisons dont il pressent sans doute qu'elle est susceptible d'enrichir le réseau symbolique construit autour du réseau de textes (*Moi j'ai dit qu'il faudrait regarder les saisons*). Et c'est ainsi qu'après avoir lentement constitué, autour de l'eau et du feu, un ensemble de valeurs symboliques, qui relèvent certes pour le lecteur lettré de stéréotypes culturels, mais qui est patiente et capitale découverte pour les lecteurs novices qu'ils sont, les enfants *reconstituent* les stéréotypes attachés aux saisons, qui leur sont plus familiers parce qu'inscrits dans les usages de la langue et dans l'imaginaire collectif qu'on pourrait dire quotidien. Les reconstituant, ils en cherchent la signification en contexte. Les trois histoires sont relues au crible de la symbolique printanière. *Moun* d'abord : *Moi je trouve que le printemps dans Moun est important parce qu'elle commence une nouvelle vie avec de nouveaux parents dans un nouveau pays / une vie plus heureuse, Et au printemps les fleurs repoussent / il fait beau / il y a du soleil / Moun recommence une nouvelle vie comme la nature au printemps. Fanchon* ensuite : *C'est écrit qu'elle brule ses masques comme on brule la campagne en hiver / ça veut dire quand arrive le printemps comme ça c'est tout prêt pour que la nature renaisse comme Fanchon, L'hiver c'est le froid / c'est la mort de l'ancienne Fanchon. Pied d'or* enfin : *Et puis dans Pied d'or aussi elle se cache derrière les manteaux d'hiver / elle a peur / elle est triste, Mais derrière il y a le soleil et tout change, Tirelire c'est lui le soleil.* La symbolique de l'automne est plus résistante :

MG- Dans *Moun* il y a l'automne

M- Oui et alors ?

[silence]

M- Que se passe-t-il à ce moment là ?

L- *Moun* comprend ses vrais parents / elle leur en voulait de l'avoir abandonnée mais maintenant elle a compris que c'était pour la sauver

M- A votre avis à quel moment de sa vie le comprend-elle ?

L- C'est écrit au fil du temps / elle a grandi / le temps a passé

P- *Moi* je crois qu'elle est adulte et c'est pour ça qu'elle comprend mieux et qu'elle leur en veut plus

M- Que se passe-t-il à l'automne ?

Ma- On fait les vendanges

M- Pourquoi ?

Ma- Ben parce que les fruits sont mûrs

L- Ah ! oui, c'est ça / c'est comme les fruits / Moun elle a mûri

P- L'automne c'est quand on est grand / qu'on est adulte

M- Alors que signifient les saisons chez Rascal ?

Une fois le cycle de l'année parcouru, il revient à L., qui avait initié la thématique, d'en synthétiser la signification : « *Les saisons, c'est notre vie / au printemps, on naît / l'été on est plus grand mais là on n'en parle pas / l'automne on est adulte / on est mûr et l'hiver on est vieux / c'est la mort* ». Il découvre par la même occasion, sans le savoir, une figure sur laquelle Rascal ne cesse de broder et que l'on retrouve par exemple dans *La route du vent*, non présentée dans le corpus.

2.3.6. Au centre de l'œuvre : La frontière

C'est encore L. qui a l'intuition ultime qu'un autre thème mérite exploration (*Moi je crois que l'horizon c'est très important dans Moun*), intuition confirmée par plusieurs de ses camarades :

S- Dans Moun on a l'impression que ça sépare deux mondes

C- La guerre et la paix

E- Et aussi la vraie famille et la famille adoptive

X- Et elle renait de l'autre côté de l'horizon

M- Elle appartient à ces deux mondes. Comment est-ce possible ?

C- Elle naît dans l'un puis elle renait dans l'autre et puis à la fin quand elle a tout compris elle va donner une part de sa vie

M- Précise ça

C- Elle donne son enfance / elle envoie ses souvenirs d'enfance de l'autre côté

L'onde se propage alors sur *Pied d'or* :

Ca- Et dans Pied d'or aussi / de l'autre côté c'est un monde inconnu mais pour Tirelire c'est la liberté

M- C'est un nouveau monde / l'horizon c'est comme une frontière

L- oui mais Moun connaît les deux côtés et pas Tirelire

C'est Ma qui apporte la conclusion de l'étude : *Ils se ressemblent beaucoup Moun, Pied d'or et Fanchon*, et souligne l'homogénéité profonde de l'univers de Rascal au-delà de la disparité des traits de surface.

Un nouveau tableau se construit pour manifester la *ressemblance* :

		Moun	Pied d'or	Fanchon
	L'horizon = frontière	Ça sépare deux mondes un peu comme le cordon	Ça sépare deux mondes différents. De l'autre côté de l'horizon : un nouveau monde inconnu, celui de la liberté	
L E S S A I S O N S	L'hiver = mort, vieillesse (un peu comme la nuit)		« Les manteaux de l'hiver » Tristesse, peur, malheur	Fin de l'hiver = Fin de l'ancienne Fanchon
	Le printemps = vie, naissance, jeunesse (un peu comme le matin)	Naître, renaître. Elle commence une nouvelle vie, comme la nature qui renaît au printemps. Moun est bébé.	La présence du soleil, c'est comme le printemps, c'est l'espoir qui naît dans le cœur de la petite fille.	Une nouvelle vie pour Fanchon, c'est la nouvelle Fanchon.
	L'automne = entre la jeunesse et la vieillesse, entre la naissance et la mort, l'âge adulte, la maturité (comme les fruits) (un peu comme la journée)	« Au fil du temps » « A présent » Moun est adulte, elle est mûre. Elle comprend...		

2.4. Quels savoirs construits ?

Les élèves ont bien entendu construit des savoirs sur l'auteur Rascal, dont on peut supposer qu'ils constitueront dans la découverte future d'autres œuvres du même auteur, le « répertoire » indispensable à la connivence (au terme de l'étude, un élève, prenant suffisamment de distance, donne sa clé de l'œuvre : *A chaque fois il nous raconte comment prendre son destin en main*). Ils ont aussi découvert à son contact les principales valeurs symboliques attachées dans notre culture à l'eau, au feu, aux saisons. La connaissance de ces codes culturels est une grille de lecture indispensable. Avec elle, ils se sont approprié un héritage.

Au-delà du cas particulier, ils ont mis en œuvre un savoir-faire qui relève du tissage des textes, et qu'on suppose, là encore, transposable hors de l'étude singulière de l'œuvre de Rascal. En entrecroisant les fils d'une histoire et d'une autre prise aussi bien dans le corpus qu'en dehors de lui, ils ont fait apparaître des motifs et mieux encore une cohérence dans les motifs, signe d'une double cohérence et de l'œuvre et de la lecture. En ce sens, ils ont développé leurs compétences de lecture.

Ils ont enfin mené, dans la continuité des échanges et avec une volonté explicite chez l'enseignante de les « enrôler » dans un projet d'apprentissage (*nous allons apprendre à mieux lire les textes, continuons d'apprendre à mieux lire les textes littéraires*) une réflexion métalexique sur la nature spécifique de la lecture littéraire des textes littéraires :

- la nécessité de collaborer à la plénitude du texte :

MV- Moi je pense que Pied d'or n'est pas terminé / je verrais bien une suite

E- Moi aussi je l'ai faite ma fin / la petite fille a retrouvé une deuxième jambe grâce au cochon qui a fait fondre ses pièces d'or

MV- Oui c'est ça / la jambe s'est formée grâce aux pièces d'or fondues dans le feu et en plus peut-être qu'on peut imaginer encore que le cochon va lui trouver un nom / Pied d'or / comme il avait dit quand il disait « lorsque je te connaîtrai un peu mieux, je t'en donnerai un »...

M- Est-ce que c'est écrit tout ça ?

E- Non on imagine

M- Oui vous interprétez ... à partir de ce que vous avez lu / c'est peut-être ce que l'auteur voulait que vous trouviez / en tout cas vous cherchez à entrer en connivence avec lui / c'est ça aussi savoir lire

MV- Oh ! ça c'est bien !

- combien la convocation de références culturelles de toutes origines est riche d'incidence sur la quête de sens (La maîtresse a pris la peine de souligner que la connaissance des textes bibliques était incontournable, indépendamment de toute croyance religieuse, comme celle des légendes gréco-latines)

- plus généralement, l'intérêt d'une lecture réflexive:

[On oppose l'eau qui fonctionne comme symbole à l'eau qui, dans d'autres œuvres du corpus, n'a en apparence aucune fonction particulière]

L- (apportant la conclusion) quand l'eau a de l'importance, on est obligés de réfléchir pour trouver ce que ça voulait dire...

M- Oui et c'est ça aussi savoir lire

3. UN RÉSEAU AUTOUR D'UN MOTIF : VERS LA SYMBOLIQUE DU MUR

Les enfants qui ont lu l'œuvre de Rascal font montre d'une grande habileté. D'autres enfants sont moins assurés, ne disposent que de stratégies de lecture rigides, n'ont développé qu'une pratique projective de la lecture qui néglige les dimensions imaginaires et symboliques. Dans une classe de C.E.2 (3) se présente un certain nombre d'élèves que le maître décrit comme *peu motivés* par la lecture sans qu'ils soient pour autant défaillants dans leurs compétences lexiques. Seuls les textes d'« aventure » trouvent grâce à leurs yeux, comme à ceux de nombreux enfants. Nous entendons par là les récits dont les personnages présentent un programme narratif orienté par l'accroissement de richesse, de pouvoir ou seulement d'expérience : ces enfants y projettent facilement leur propre appétence à vivre. Le maître tente donc de déplacer la cible de leur lecture et de diversifier les supports de leur investissement imaginaire.

Travailler sur un motif paraît un projet possible. Le motif constitue un objet d'enseignement potentiel, et il ouvre dans les œuvres une porte sur un ensemble

d'images organisées en configurations plus ou moins rigides. Il donne à lire une rationalité qui n'est pas celle du personnage, il fonctionne souvent comme un mythe et sollicite l'investissement de tout un horizon culturel.

Une lecture en réseau paraît pertinente. La confrontation de plusieurs textes permet d'enraciner autrement les concepts opératoires. En effet, quand les concepts de personnage, de point de vue, de narration sont souvent convoqués et mis à l'épreuve à l'occasion d'une seule œuvre, leur maturation peut passer inaperçue, aux yeux des élèves eux-mêmes. Mais quand les points d'incertitude reviennent de façon récurrente à propos d'un ensemble de textes qui posent, en gros, des problèmes de lecture similaires, les questions se reprennent et il n'est pas rare que les enfants, conscients de l'unité du réseau, se réfèrent explicitement à une discussion précédente. De plus, pour objectiver un élément jusque là inaperçu, tel un motif, il importe de le reconnaître, c'est-à-dire de le retrouver dans plusieurs œuvres.

3.1. Le corpus

Le motif du mur est extrêmement fréquent dans la littérature, pour enfants comme pour adultes. Il joue souvent le rôle d'une instruction de lecture. En effet, déployant un écran à une fantasmagorie, posé comme une clôture, objet à construire ou à détruire, il sollicite rapidement les images de la frontière, de la sureté ou de l'enfermement, il suggère des scénarios de franchissement, de construction, de repli. Mais surtout un mur figure la possibilité de son au-delà. L'aspect du motif qu'il manifeste, - singulièrement dans sa présentation-, peut modéliser la posture du lecteur face à l'œuvre ; le contrepoint qu'il propose à l'intrigue aiguise souvent l'intelligence des enjeux symboliques de la narration (4). Ainsi, le mur contemplé se rencontre plutôt dans des œuvres méditatives, le mur qu'on construit dans des œuvres édifiantes, celui qu'on franchit dans des œuvres initiatiques...

Comme tout motif, il intervient souvent dans un arrière plan qu'une lecture distraite peut négliger. Pour travailler avec des élèves de neuf ans, le maître a fait le choix de récits où le motif était clairement thématisé, afin de sensibiliser explicitement les enfants à sa fonction. Le premier ensemble fut ainsi composé de quatre récits : *Tillie et le Mur*, de Leo Lionni, *Le Jardin de Max et Gardénia*, de Fred Bernard, *Volubilis et les trois jardins*, de Claude Bernos et *Le Mur*, d'Angel Esteban. Nous n'exposerons ici que ce premier corpus (5).

Dans *Tillie et le mur*, il s'agit d'une jeune souris curieuse qui imagine ce qui peut se trouver de l'autre côté d'un grand mur infranchissable. Après avoir vainement tenté de l'escalader, de le percer et de le contourner, elle creuse un tunnel et découvre derrière ce mur un monde en tous points semblable au sien, à cette différence qu'il s'y trouve un « caillou de cérémonie ». Celui-ci est identique à un élément du décor que Tillie s'était figuré auparavant quand elle imaginait à quoi pouvait ressembler le monde inconnu. Sur ce caillou, elle sera triomphalement juchée à la fin de l'histoire dans la posture héroïque d'un libérateur. Dans *Le Jardin de Max et Gardénia*, un jeune chat et une vieille souris vivraient paisiblement leur amitié dans un jardin protégé d'un long mur, si ne parvenaient du jardin limitrophe des rumeurs inquiétantes. Puis l'ombre de deux créatures menaçantes ajoute au climat d'avant catastrophe ; un vieux crapaud prédit qu'il s'agit de créatures venues d'un autre monde. Le rapt de la

mère de Max les décide à affronter le gardien du mur, puis les divers dangers de l'autre jardin : des animaux gigantesques, un lapin qui fait régner la terreur, un manoir labyrinthique. Ils vont découvrir que l'origine de leurs peurs n'était qu'illusion : le gardien n'était inquiétant que par son aspect impressionnant, mais il révèle une humeur paternelle, les animaux n'étaient que des arbres taillés, le lapin dissimulait en fait derrière une mise en scène mensongère son propre caractère craintif, les créatures n'étaient que des singes congolais affublés de masques. Dans *Volubilis et les trois jardins*, une fillette s'ennuie à tricoter dans un univers médiocre et silencieux ; elle veut découvrir le monde. Sa grand-mère va lui confier successivement la clef de chacun des trois jardins à explorer, aux jours anniversaires de ses huit, dix et douze ans. Dans chacun, la fillette va croire découvrir le monde dans une masse végétale luxuriante que l'auteur énumère et dénomme très précisément ; elle va surtout y faire la rencontre d'un personnage, successivement un nain, un vieux jardinier puis un enfant, qui prend la parole et va lui désigner le monde à sa manière : le premier évoque le monde des autres, qui lui fait peur car il craint d'être ridicule, le second un monde des lointains devenu maintenant inaccessible, et le troisième un monde tout intérieur auquel on accède en fermant les yeux au sommet de « l'arbre sans nom ». Dans *Le Mur*, un personnage anonyme (il n'est désigné que par « Il ») dépense sa vie à faire grandir un arbre afin d'y monter un jour et voir ce qu'un long mur dérobait à sa vue. Il n'y gagne rien d'autre que le sentiment de la liberté.

On le voit, ces histoires offrent un même matériel : un mur qui marque une clôture, un personnage qui veut le franchir, une issue positive qui se paie d'une désillusion tempérée par l'invention d'une part symbolique. Et le motif engendre dans ces quatre histoires un scénario identique : le mur matérialise la frontière entre l'univers familier et l'inconnu, entre la routine et l'exploration, entre la sécurité et le risque, entre l'ordre et la transgression ; le personnage, poussé par l'ambition, le désir d'affronter sa peur ou l'insatisfaction, est amené à passer outre et à trouver en soi-même les ressources nécessaires pour faire face à l'autre monde ; le narrateur oppose le monde d'en-deçà, univers paradisiaque mais étrié, sorte de « prison dorée » (6), et le monde d'au-delà, territoire de toutes les incarnations ; il oriente systématiquement son propos dans le sens d'un récit d'initiation.

Cependant, les œuvres ne posent pas les mondes d'en-deçà et d'au-delà dans le même rapport, elles ne déploient pas de la même manière l'aspect double de tout symbole. Les enjeux s'avèrent dissemblables et le parcours du lecteur est à chaque fois différent. Dans *Tillie et le Mur*, le caillou de cérémonie relève d'une double lecture. D'une part, c'est un fragment du monde d'au delà et les valeurs cérémoniales qui s'y attachent lui accordent son prix, d'autre part, au yeux du lecteur attentif, c'est un élément du décor que Tillie s'était figuré quand elle imaginait ce monde d'au delà. Par cet effet de superposition, il manifeste l'inquiétante étrangeté d'un déjà-vu, l'irruption d'un ordre imaginaire contre la trop vraisemblable continuité des mondes. Il suggère ainsi une relation particulière entre les cérémonies collectives et l'imagination singulière d'un individu charismatique. Le matériel illusionniste du *Jardin de Max et Gardénia* est d'abord présenté dans ses effets spectaculaires sur les personnages, avant d'être dénoncé par la quête des personnages. Tout au contraire de la précédente, l'œuvre engage à une vision démystifiée des signes. Dans *Volubilis et les trois jardins*, l'ambiguïté réside dans l'esprit même de la jeune héroïne, vide de toute représentation de ce monde auquel elle aspire.

Elle semble toute prête à estimer que l'exubérante végétation découverte au delà du mur compense l'étiollement de son monde d'origine, mais son ingénuité la laisse poreuse aux influences des personnages rencontrés, lesquels disqualifient cette luxuriance. L'œuvre incite à dépouiller les projections évidentes et celles des rencontres de hasard pour mieux inviter, grâce un véritable initiateur, à élaborer la sienne propre. Le dernier texte, *Le Mur*, propose un véritable chiffre énigmatique. Rien n'est dit du monde d'au delà du mur tel qu'il pourrait être imaginé, et même la scène de découverte est quasi escamotée par cette formule : « On ignore ce qu'il découvrit, de l'autre côté ; une autre mer peut-être ou bien de verts bocages... » Le parcours du personnage se réduit à une épure et se conclut sur le concept peu déterminé de liberté. Le lecteur est confronté à une abstraction que chacun peut investir à sa manière. Le mur peut figurer tout et rien qui entrave le désir : la mort, le refus, l'obstacle à l'ambition. L'œuvre ne propose aucun discours sur le face-à-face d'avec le monde, elle engage seulement à le risquer.

3.2. Organisation de l'étude

3.2.1. Projet d'ensemble

Les objectifs étaient doubles. Il s'agissait, d'une part, de faire évoluer la relation des enfants aux personnages, et, d'autre part, de les amener à une lecture symbolique. Une lecture projective suppose une forte identification au héros, elle s'attache essentiellement à son programme narratif. Cette posture conduit à en rechercher le manque et le but, elle anticipe l'issue de ses plans successifs. Le lecteur reste à l'affût des réussites et des échecs, il tire son plaisir du contraste entre l'éclatante réussite finale et les embuches traversées par le personnage, ou des procédés dilatoires par quoi le narrateur a différé l'épiphanie finale. C'est la force d'une empathie avec le personnage qui pilote l'activité. Elle entretient dans la construction du personnage l'illusion d'une personne. Le projet était, non pas de briser cette logique, mais de la complexifier. Désamarrer provisoirement les enfants de l'identification au personnage ne peut se faire que si on les alerte sur une structure plus vaste dans laquelle le personnage joue un rôle, dont il « incarne » seulement un aspect. En l'occurrence, il s'est agi de leur rendre perceptible le symbole véhiculé par le motif du mur. Pour ce faire, il était nécessaire de penser une progression.

Le critère a finalement été celui-ci : le lecteur peut-il facilement identifier un lieu du texte qui manifeste la relation entre le monde fantasmé et le monde découvert ? Le maître s'est ainsi arrêté à l'ordre de présentation des albums que nous avons suivi ici même. La présentation du caillou de cérémonie, élément de l'idéoculte de *Tillie et le mur*, apparaît un objet assez facile à manipuler. Grâce notamment au stéréotype de la prédiction onirique, il peut aider les élèves à entrer dans une lecture réflexive. De plus, commencer par cet ouvrage clarifie le contrat didactique : il s'agit d'apprendre à lire ce qui est dit au lecteur et dont le personnage n'a pas conscience. *Le Jardin de Max et Gardénia* engage à une réélaboration rétrospective de la lecture. A cette condition-là, le double sens de la formule « ils viennent d'un autre monde » devient intelligible ; il peut même dénoter clairement le fonctionnement des mystifications. *Volubilis et les trois Jardins* a semblé plus difficile : le scénario s'y complique des autres barrières et des autres mondes qu'évoquent les personnages rencontrés, et puis la continuité affichée (dès le nom de l'héroïne) par

les métaphores végétales entre les mondes d'en-deçà et d'au-delà contredit les ruptures dans la circulation des mots et des paroles. Pour être compris, le livre doit être rapproché des précédents ; il oblige le lecteur à se focaliser plus directement encore sur son enjeu symbolique. Enfin, l'abstraction du *Mur* attendait d'être investie diversement par des lecteurs aguerris.

3.2.2. La démarche de présentation des albums

Il semblait capital que les enfants aient l'initiative de leur interprétation, que le maître s'en tienne à un rôle d'étayage et de reformulation. Il fallait donc que le dispositif de présentation fasse apparaître le problème de lecture et qu'il le rende traitable. Le maître a donc d'abord essayé de collaborer avec les effets du texte, d'en faire surgir l'élément qui pouvait troubler une lecture projective, de ménager le germe d'une surprise.

A propos de *Tillie et le Mur*, pour que les enfants se représentent nettement et assument la tâche qui est dévolue au lecteur, le maître redouble en quelque sorte le procédé du livre. Quand la souris ne reconnaît pas le caillou, l'auteur lui attribue ce soupçon : « Elles (les souris découvertes au delà du mur) l'emmenèrent devant leur caillou de cérémonie (avait-elle déjà vu ça quelque part ?) ». Il suffit de présenter le texte sans l'illustration afin que la formule soit plus énigmatique, que les enfants explicitent la difficulté à comprendre : quel est l'antécédent du ça ? Où aurait-elle pu le voir ? Les élèves sont conduits à assumer pleinement l'activité métalexique imposée par le texte. La consultation ultérieure de l'illustration permet de confirmer les hypothèses. Pour *Le Jardin de Max et Gardénia*, il importe que les élèves saisissent le contraste entre l'inquiétude ressentie et la réalité médiocre à l'origine de ce sentiment. La décision fut d'entrer dans la lecture par un banal travail d'anticipation à partir des premiers segments et par un recueil des éléments inquiétants jusqu'à la scène où le vieux crapaud profère la phrase clef : « ... je sens qu'ils viennent d'un autre monde. Nous pouvons faire une croix sur notre tranquillité ». Ensuite, puisque le texte juxtapose un moment où le Chat Noir Du Mur apparaît comme inquiétant et une scène où Max est en conversation amicale avec lui, on pouvait s'autoriser de cette ellipse pour soumettre aux enfants le synopsis des moments où il est question de ce gardien du mur. Les enfants doivent alors mesurer le retournement d'appréciation sur ce personnage. Ainsi, lors de la lecture de la suite, conçue comme une libre découverte, les élèves peuvent s'appuyer sur les hypothèses émises et sur leur perception d'une première démystification. Ils peuvent en rapprocher les illustrations de topiaires, la supercherie du lapin, le comportement des chimpanzés qui singent les humains, le port de masques...

Par contre, dans la suite de l'étude, l'approche des autres œuvres dans la classe demandait de plus grands artifices. Pour les aider à se saisir de *Volubilis et les trois jardins*, il a semblé opportun de différer les scènes de rencontre où se tient un discours fantasmatique sur le monde, - celui-là même qui fait défaut à Volubilis -, et où elle est tentée d'outrepasser les limites prescrites pour suivre les indications avancées. L'œuvre présente, en effet, cette complexification du scénario : le premier personnage rencontré, le nain, imagine que le monde est derrière un second mur que Volubilis n'a pas encore franchi ; le deuxième, le jardinier, le situe dans une grande distance qu'un simple mur ne saurait matérialiser ; le troisième, petit enfant

juché sur son « arbre sans nom », le situe au cœur du sujet lui-même, dans sa capacité individuelle à la représentation, et la barrière à franchir serait la tyrannie du langage collectif. Cette construction « à tiroirs » se met ainsi au service d'un dépassement de la figure du mur : son symbole est de moins en moins réalisé ; c'est une maîtrise de la configuration d'ensemble qui permet de le comprendre. Dans cette perspective, il importait que les élèves identifient la structure d'ensemble et l'aspect répétitif des trois épisodes avant d'en aborder le vif. Il fut donc décidé de proposer une lecture puzzle « en pelures d'oignon ». Nous entendons par ce terme un dévoilement progressif. Seulement, la progression ne suit pas la linéarité du texte, mais mime plutôt une démarche de lecture qui entre peu à peu dans ses détails. Les premiers fragments proposés pour une remise en ordre sont extraits de plusieurs endroits du texte source, et ils correspondent à une première macrostructure. Les fragments d'une seconde série vont venir s'insérer entre ceux déjà mis en ordre et viennent compliquer leur lecture... L'image de l'oignon voudrait évoquer ces lectures qui se succèdent comme font les peaux de ce bulbe, jusqu'à ce que l'attention se focalise sur un germe central. Ici, après la lecture collective des premiers segments qui posent le monde de départ et présentent le personnage, le maître donne à classer les trois scènes où la grand-mère remet à Volubilis la clef du jardin à explorer, pour que les enfants repèrent l'organisation générale, les effets de répétition empruntés aux contes merveilleux et la thématique de l'âge. Puis, il leur soumet les deux scènes où Volubilis renonce à un total affranchissement et fait retour vers sa grand-mère, afin que les enfants restaurent l'unité de chaque épisode et qu'ils mesurent mieux combien l'héroïne reste soumise à l'ordre de son monde d'origine. Enfin seulement, après que les ingrédients d'une compréhension ont été construits, le maître a distribué les scènes de rencontre où se déploient des représentations du monde conformes tant à leur émetteur qu'à l'âge de leur réceptrice et où les moyens pour y accéder se font toujours plus délicats à saisir.

Enfin, après une phase de comparaison des textes déjà lus sous la forme d'un tableau récapitulatif, *Le Mur* d'Esteban a été soumis dans son entier vu sa brièveté et surtout son caractère très abstrait, mais aisé à comprendre. Le travail a été conduit à partir du problème d'interprétation que posait cette formule où se condense l'énigme de toute confrontation : « Il décida de faire son rêve réalité ». Quel avait été ce rêve ? Quelle réalité était-il parvenu à faire ? Les enfants pouvaient ajuster leur lecture dans le débat ouvert par ces questions.

3.2.3. « Derrière les murs, il y a la réponse à ce qui fait peur » ou Le trajet des enfants

Les enfants ont centré de plus en plus leur attention sur la configuration symbolique du mur, au fur et à mesure qu'ils la percevaient mieux. Ce faisant, ils ont effectivement complexifié leur appréhension du personnage au travers de multiples discussions reprises comme en écho d'une œuvre à l'autre.

1. Un exemple de problème qui se reprend : pourquoi les héros sont-ils jeunes ?

Les élèves furent très tôt intrigués (dès la formule du premier récit « Seule Tillie, la plus jeune... ») par l'opposition entre les personnages : du contraste entre les souris babillardes et insouciantes et l'héroïne, ils infèrent la question suivante : *Est-*

ce que Tillie va devenir chef ? Ils s'appuient pour cela sur leur culture, les exemples de Kirikou et la sorcière ou de Merlin l'Enchanteur sont convoqués ; ils s'appuient aussi sur leur effort pour tirer au clair le manque du personnage : *Est-ce que Tillie s'ennuie, ou bien est-ce qu'elle veut se faire remarquer ?* La suite de l'histoire n'apportera pas de réponse décisive. Mais la question sera réactivée et recentrée à partir de la présentation du protagoniste du second récit : « Max est encore un jeune chat intrépide et joueur ». Les élèves en concluent qu'à la jeunesse est réservé l'apanage de la curiosité et de l'audace irréfragable. Par la suite, ils constatent que la grand-mère de Volubilis s'efface toujours davantage jusqu'à - certains ont émis cette hypothèse - disparaître et mourir tandis que Volubilis grandit de plus en plus ; ce parallélisme inverse conduisit les élèves à réinterroger leur conception du personnage jeune. Ils ont alors relu les relations - qui les avaient intrigués en ce qu'elles s'écartent du stéréotype culturel - entre le jeune chat et la vieille souris :

E : La souris / elle est vieille / elle dit toujours ce qu'il faut faire ce qu'il faut croire

E : Elle est vieille alors elle a peur de tout // elle veut pas de risques / heureusement Max il est jeune

M : Heureusement pour qui ?

E : Pour Max / il aurait pas retrouvé sa maman s'il l'avait écoutée...

E : Pour le lecteur il n'y aurait pas eu d'histoire...

Finalement, les élèves purent s'emparer de la thématique dans son ensemble. À propos de Volubilis et les trois Jardins un enfant déclare : *Quand on est petit, on a peur des gens qu'on connaît pas, on sait pas leur parler, alors le monde, c'est les gens... Quand on est plus grand, on voudrait bouger, le monde c'est ce qu'il y a de loin... Et quand on est adulte, le monde, c'est ce qu'on pense.* Un autre, à propos du Mur, énonce ainsi son propos moral, qu'on pourrait attribuer à toutes ces œuvres : *Le temps que l'arbre pousse, il a grandi, et quand on est grand, on est libre.* On le voit, les enfants se sont élevés par degrés d'une vision où le personnage restait le support identificatoire de leur propre jeunesse à une lecture où il fait système avec le reste du personnel pour devenir un spécimen des âges de la vie.

2. La formalisation du réseau

Au cœur de sa démarche, le maître avait l'ambition d'installer les élèves dans la perception d'une structure intégratrice autre que celle du personnage. De fait, les élèves sont parvenus à concevoir un outil passablement efficace, outil d'une pertinence locale - il ne permet pas de rendre compte du motif du mur dans tous ses emplois - mais assez puissant pour maîtriser la matière semblable des œuvres que nous avons retenues. Le dispositif de découverte de *Tillie et le mur* a joué sa fonction : les enfants, en résolvant les difficultés engendrées par la formule « *Avait-elle vu ça quelque part ?* », ont opposé le monde *au delà du mur* tel que Tillie l'avait imaginé et le monde *au delà du mur* tel qu'elle l'avait découvert. Ils cherchaient un mot pour désigner le monde posé à l'initiale du récit ; le maître leur a proposé celui de *en deçà*. Ils ont alors pu inscrire dans un tableau leurs remarques. Et, très spontanément, confrontés aux autres récits, ils ont convoqué ce même tableau.

C'est dire que celui-ci est devenu un outil de lecture. Il a permis, bien sûr, d'organiser le sens prédictif de certaines expressions : La « prison dorée » du *Jardin de Max* et *Gardénia* laissait attendre une évasion, en même temps qu' *un monde pas top* ; la grand-mère « un peu ridée », le parc « un peu abandonné » et la maison

« un peu cassée » de *Volubilis et les trois jardins* conduisait à anticiper un monde où tout sera bien. Mais le tableau mettait au centre l'espace imaginé : ce qu'on anticipait allait-il appartenir au fantasme du personnage ou à la réalité du monde découvert ? La question a permis de démêler un aspect de ce dernier récit :

E : Elle (=Volubilis) aurait dû s'en douter qu'elle verrait des fleurs...

E : Mais si elle imaginait seulement ... ? // elle pouvait pas savoir ce qu'il y avait derrière...

E : C'est parce qu'elle s'appelle comme une fleur

M : Elle est contente de voir les fleurs ?

E : On sait pas / c'est pas dit...

E : Elle trouve ça beau ! / alors elle est contente

E : Mais les autres ils disent que c'est pas ça le monde // alors elle est plus bien contente

M : Qu'est-ce que tu penses alors ?

E : Ben elle aimerait pas ça / qu'ils disent que c'est pas le monde // ils disent qu'elle / se trompe / c'est ça / qu'elle se trompe / moi j'aimerais pas !

Les enfants identifient ici une désillusion que le texte ne dit pas, mais qu'il suppose. Ils restaurent un non-dit capital pour la compréhension de la logique d'initiation. Surtout, ces catégories ont fonctionné comme un puissant instrument d'investigation. Dans le *Jardin de Max et Gardénia*, il a permis un travail de dépassement des indications inquiétantes en provenance de l'au delà du mur pour identifier le juste statut de la crainte. Derrière l'usage étrange de sigles à la place de noms propres, la mention d'un chien plus fort que le Chat Noir Du Mur, les cris stridents, rires énormes et ombres inquiétantes, derrière l'hypothèse d'esprits des ancêtres, les élèves ont démêlé ce qui était relayé par la rumeur plus ou moins autorisée et ce qui était perçu directement par le protagoniste, ce qui nourrissait sa curiosité mais ce qui provoquait une appréhension chez le lecteur. Sans doute, ils n'ont pas maintenu jusqu'au bout cette distinction entre l'émotion du personnage et celle du lecteur, ils ont vite rabattu cela dans une formule *Max a peur* mais ils ont touché un temps du doigt la stratégie narrative qui faisait du lecteur la véritable cible des on-dit et des racontars rapportés. Par ailleurs, la contrainte de trouver une formule synthétique pour remplir une case du tableau leur a fait dépasser une simple liste pour en découvrir le principe : ils ont proposé le mot *apparences* pour désigner les topiaires, mise en scène, jeu de masques...

Face aux derniers récits, l'outil de lecture a permis de pointer la part de l'implicite. Pourquoi ne sait-on rien de ce qu'imagine Volubilis ? Pour répondre à cette question, les enfants se sont essayés à une comparaison explicite, puisqu'ils avaient le sentiment que les textes étaient assez proches et qu'ici se présentait une singularité originale. Pour lui donner forme, ils ont eu spontanément recours au tableau. Ils lui ont donné cette première forme :

	en deçà	au delà imaginé	au delà découvert
Tillie et le mur	monde ordinaire	veut voir un monde extraordinaire	monde ordinaire, avec un caillou de cérémonie
Le Jardin de Max et Gardénia	prison dorée	Max a peur de ce qui vient d'au delà	Max n'a plus peur : ce n'était que des apparences
Volubilis et les trois jardins	ennui	?	jardins luxuriants / un nain un jardinier Zoé

Ce résultat leur parut insuffisant à deux titres : il laissait, malgré leurs recherches, une case décidément vide, et surtout il ne permettait pas de résoudre le statut de l'au-delà découvert, cet espace où s'opposent les points de vue sur le monde. Ils se sont donc résolus à affronter la complexité ; et pour en rendre compte, ils ont négligé la découverte de la fillette, qui, de fait, se trouve disqualifiée dans le livre, et pris en compte les nouveaux seuils désignés : un « deuxième mur », en quelque sorte. La dernière ligne de leur tableau s'en est trouvée ainsi modifiée :

	en deçà	au delà imaginé	au delà rencontré	au delà du deuxième mur imaginé
Volubilis et les trois jardins	ennui	?	un nain un jardinier Zoé	des gens très loin on imagine

Ce « tiroir » n'a pas résolu le problème d'un monde potentiellement à découvrir, mais il a éclairé d'une autre lumière une des interrogations des élèves. Lors de la première phase de lecture, les enfants, déjà captés par le motif de l'ennui, s'étaient demandé si Volubilis respecterait l'attente qu'imposait sa grand-mère ; certains anticipaient que peut-être elle transgresserait l'interdit. Or, le texte évoque deux tentatives d'exploration au delà du « deuxième mur » qui n'aboutissent pas, parce que Volubilis, telle Cendrillon, se rappelle l'heure fixée pour son retour. Leur lecture de ces passages se modifie :

E : Ah / alors le mur qui compte c'est le deuxième...

M : Pourquoi il compte ce deuxième mur ?

E : Ben c'est là qu'on a une idée / on saurait ce qu'il y aurait derrière // on saurait ce qu'elle découvre // si c'est pareil // comment c'est pas pareil...

M : Dans les autres histoires c'était pareil ou non ? ce qu'on découvrirait ?

E : C'était pas pareil // ici on sait pas

E : Il faut qu'elle grandisse encore / qu'elle aille voir

Il ne s'agit plus de vaincre l'ennui en s'affranchissant d'une médiocrité. L'enjeu même de ces récits n'est plus perçu à travers la grille de l'échec ou de la réussite du personnage ; le franchissement du mur apparaît ici comme un révélateur. Passer outre l'obstacle, c'est passer outre une apparence en même temps qu'outre un interdit. La vraie vie est derrière le mur, pour ainsi dire. Et de fait, quand le souci de symétrie amène les enfants à ajouter une ultime case à leur « tiroir », comme le texte restait définitivement muet sur ce qu'il y aurait eu à découvrir, ils s'arrêtent à cette remarque : *Ils disent tous ce qui leur fait peur : Le nain, il a peur d'être ridicule, alors il dit que le monde c'est les gens... Le jardinier, il est vieux, alors le monde, c'est là où il peut pas...* Un camarade rappelle que Max avait peur, et les enfants se mettent d'accord sur cette jolie formule : *Dernière les murs, il y a la réponse à ce qui fait peur.*

Plus tard, devant l'épure du dernier récit, après avoir constaté, grâce à leur tableau, que le lecteur n'avait accès ni à un au delà imaginé ni même à l'au delà découvert, les élèves réduiront le projet du personnage à son pur désir : *il a juste envie... Tellement envie qu'il y passe sa vie.* Pour le projet de l'auteur, ils hésiteront en égale proportion entre ces trois possibles : *pour donner envie au lecteur de planter des arbres pour franchir son mur* qui laisse entendre que chaque lecteur aurait son propre mur à franchir, *pour faire un mystère aux gens*, comme si chaque mur portait sa part d'ombre, *pour comprendre que le mur est le passage à la liberté* comme si la liberté était toujours une conquête sur les entraves.

3. « Enrichie d'un secret et un doute » (7)

Comme si l'outil autorisait une prise de risque intellectuelle, les enfants ont exploré ce qui les orientait dans des moments épars de vives discussions. Déjà, dès la lecture de *Tillie et le mur*, ils avaient âprement discuté de l'état du personnage quand elle imaginait tandis que les autres souris dormaient : le texte précise : « bien réveillée », il ne pouvait donc s'agir d'un rêve ; il fallait seulement considérer son irrépressible curiosité comme moyen d'une affirmation de soi liée à son statut de « plus jeune ». Mais les interrogations autour de la notion de cérémonie avaient relancé la réflexion : le texte évoquant des drapeaux dans la scène de triomphe finale, puis montrant le peuple des souris qui scandent le nom de l'héroïne, les enfants avaient convoqué l'image du Quatorze Juillet et des victoires aux Jeux Olympiques. Ils avaient manifesté ainsi combien ils étaient sensibles à l'héroïsation quasi évhémériste du personnage, mais le rapprochement d'avec les contenus de l'imagination de Tillie n'a ouvert qu'une perspective sans mot sur l'« inquiétante étrangeté » ressaisie, parce qu'il fallait bien arrêter la rêverie collective, par un jugement convenu : *L'auteur veut nous faire réfléchir.* La notion de rumeur et l'exemple, isolable dans l'illustration, des topiaires les ont aidés à démêler les jeux d'illusion du *Jardin de Max et Gardénia*, par contre « l'arbre sans nom » de *Volubilis et les trois jardins* a, comme nous l'espérons, retenu leur attention mais leur a offert une plus grande résistance. Pourquoi ce végétal n'avait-il pas de nom, alors que le texte n'est pas avare de vocabulaire de la technique horticole ? Pourquoi était-ce précisément sur cet arbre qu'avait lieu l'initiation ? Quelle relation entre cet innommé et l'inversion sexuelle qui attribuait le nom de Zoé à un petit garçon ? Les remarques des élèves n'ont pas trouvé d'autres for-

mulations qu'un faisceau de doutes. Et pour en rendre raison, leur seul appui fut de décider que *maintenant, avec tous les savants, on a tout découvert... Y a plus qu'à découvrir des choses... des choses qui n'ont pas encore de nom. Quand on est grand, le monde c'est ça : donner son nom à quelque chose*. Cette référence à l'onomatistique scientifique n'a cependant pas convaincu l'ensemble de la classe, et si l'on en est resté là, ce ne fut pas vécu comme un terme aux interrogations. Le maître a donc décidé de raconter la scène (8) où Adam nomme les animaux afin de lester d'une autre référence ce mystère de la dénomination.

Voilà les questions qui ont rendu sans doute possible d'endurer la spectaculaire prétention du Mur : « on ignore ce qu'il découvrit de l'autre côté... ». Un enfant tira cette conclusion : *Le livre, c'est comme l'arbre sans nom... C'est à nous d'imaginer, de savoir...* Jolie manière de dire la collaboration du lecteur et du livre, et la conjonction ici indispensable de la part fantasmatique et de l'activité d'interprétation. Peut-on aller plus loin quand on a neuf ans ? Sans doute, non. Et il est clair que tous les enfants de la classe ne sont pas parvenus à une égale maîtrise et que le maître n'a pas cherché à organiser un bilan des lectures. Plus tard, les élèves ont lu des variantes et parodies autour de l'histoire des *Trois Petits Cochons*. Ils ont dégagé l'articulation entre les valeurs de solidité, de protection confortable ou de manœuvrabilité du mur et l'éloge des vertus du travail, de la ruse ou du nomadisme... Ils ont lu aussi *Le Livre de la Lézarde* et découvert quel miroir de la tyrannie et de l'humanité un humble mur pouvait offrir à un personnage opprimé. Le maître a proposé alors un travail de classement. Les élèves en ont tiré les trois catégories de *les murs qu'on franchit*, *les murs qu'on construit* et *les murs qu'on regarde*. Ensuite, il a proposé de vérifier la pertinence des caractéristiques dégagées en leur soumettant une liste de sept courts extraits où un mur était présenté. Les élèves devaient dire si chacun des extraits avait été tiré d'une œuvre où *on franchit un mur*, ou bien où *on construit un mur* ou encore où *on regarde un mur*. L'outil était prêt. Les élèves ont eu envie de passer à une écriture : après un réaménagement du tableau, ils ont produit chacun un texte qui a été relu entre pairs avec le même souci. L'écriture personnelle a ainsi permis une appropriation personnelle, plus efficace qu'un débat de conclusion que l'incertitude de leur(s) lecture(s) n'autorisait pas. Chacun a pu investir à sa manière le motif, réorganiser ses enjeux, le mettre au service de son propre dire. Cependant, le pari est que les débats commencés lors des diverses lectures auront semé chez tous une inquiétude fertile qui continuera à lever dans la suite de leur itinéraire intellectuel.

4. CONCLUSION

Les trois expériences présentées montrent l'efficacité du dispositif de lectures en réseaux. Il permet à la fois de lire dans les œuvres quelque chose qui, sans lui, serait difficilement accessible, et aussi il procure une expérience de lecture spéculative. À cette occasion, les élèves ont concrètement expérimenté des pratiques d'interprétation, exercé leurs compétences métalexiques, enrichi leur culture. Cependant, plusieurs conditions doivent être réunies. D'abord le maître doit organiser le corpus autour d'un objet d'enseignement possible, la notion d'adaptation, l'univers d'un auteur, un motif, ou encore une technique narrative, un mythe, une catégorie générique, une architecture intertextuelle... C'est la condition pour qu'une objectivation de l'entreprise comparative soit possible, que les élèves retiennent de l'évènement un acquis véritable. Ensuite, le maître doit penser une progres-

sivité dans la maîtrise du corpus, sans le transformer en une plate et arbitraire succession d'œuvres. C'est dire qu'enfin la mise en relation doit apparaître comme le problème à résoudre. Selon les œuvres, selon les élèves, on optera pour une présentation simultanée des textes ou bien pour une découverte progressive, avec toutes les nuances que l'ingéniosité ludique peut introduire.

On se souvient de ce jeu d'enfant : une pièce de monnaie est glissée sous une feuille de papier, puis de légers coups de crayon par dessus la superposition font apparaître peu à peu la figure numismatique. La trace manifeste l'approche, elle met au jour ce qui avait été délibérément masqué. Cette inscription d'une figure pourtant accessible génère une jubilation que nous souhaiterions à toute lecture en réseau. L'ossature du réseau comme celle de la face révèle plus qu'elle-même : l'intelligence qui prend conscience de ses pouvoirs.

NOTES

- (1) Les deux séquences se déroulent dans la classe de Christophe Pébernet (École Edgar Quinet, Clermont-Fd, CM1-CM2)
- (2) Classe de Régine Chapat, École Edgar Quinet, Clermont-Ferrand
- (3) Classe de Véronique Sudre, à l'école Nestor Perret, à Clermont-Ferrand.
- (4) D'autres motifs remplissent le même rôle : la fenêtre, le masque...
- (5) D'autres lectures, faites par le maître, n'ont pas été support d'un travail... Ainsi *Amandine et les deux jardins* de Michel Tournier, *Orlamonde* de J.-M. Le Clézio ou *Le Curé sur le mur* de Colette... Par la suite, le travail s'est poursuivi autour de versions différentes et de parodies des *Trois Petits Cochons*, et du *Livre de la Lézarde*, d'Y. Heurté et Claire Forgeot.
- (6) L'expression est dans *Le Jardin de Max et Gardénia*.
- (7) Nous empruntons cette expression à Colette. Dans le texte célèbre du *Curé sur le mur* elle évoque ainsi la découverte par une jeune enfant d'un nouveau mot...
- (8) *Livre de la Genèse*, chapitre 2, verset 19 et 20.

ROMANS OU ALBUMS CITÉS

BERNARD F. et ROCA F. : *Le Jardin de Max et Gardénia*, Albin Michel Jeunesse, 1998

BERNOS C. : *Volubilis et les trois Jardins*, Ipomée, 1986

COLETTE : *Le Curé sur le mur*, in *La Maison de Claudine*, R. Laffont, coll. Bouquins, 1989

EIGORO FUMATA et ERIKO KISHIDA : *Les Trois Petits Cochons*, L'école des loisirs, 1992

ESTEBAN A. : *Le Mur*, Syros-Alternative, 1991

HEURTÉ Y. et FORGEOT C. : *Le Livre de la lézarde*, Seuil Jeunesse, 1998

La belle au bois dormant : Charles Perrault, Editions Garnier

La belle au bois dormant, Editions Mango

La belle au bois dormant, Editions Mango, Au temps jadis

La belle au bois dormant, Editions Nathan

- LE CLÉZIO J.M.G. : *Orlamonde*, Gallimard, 1990.
- LIONNI L. : *Tillie et le Mur*, L'école des loisirs, 1989
- MAGGIS. : *Les Trois Petits Cochons*, SAEP, 1989
- RASCAL : *Petit lapin rouge*, Pastel, L'école des loisirs
- RASCAL : *Poussin noir*, Pastel, L'école des loisirs
- RASCAL : *Fanchon*, Pastel, L'école des loisirs , 1977
- RASCAL : *Moun*, Pastel, L'école des loisirs, 1994
- RASCAL : *Pied d'or*, Pastel, L'école des loisirs, 1997
- RASCAL : *La nuit du grand méchant loup*, Pastel, L'école des loisirs, 1998
- STEHR F. : *Les Trois Petites Cochonnes*, l'école des loisirs, 1997
- TOURNIER M. : *Amadine et les deux jardins*, in *Le Coq de bruyère*, Gallimard, 1978

ANNEXE

LE FESTIN ORGANISÉ POUR LA NAISSANCE DE LA PRINCESSE

Perrault

On fit un beau baptême. Après les cérémonies du baptême, toute la compagnie revint au palais du roi, où il y avait un grand festin pour les fées. On mit devant chacune d'elles un couvert magnifique avec un étui d'or massif où il y avait une cuiller, une fourchette et un couteau d'or fin, garnis de diamants et de rubis.

Au temps jadis

On fit un beau baptême. Après les cérémonies du baptême, il y eut un grand festin pour les fées. On mit devant chacune d'elles un couvert magnifique avec un étui d'or massif où il y avait une cuiller, une fourchette et un couteau d'or fin, garnis de diamants et de rubis.

Mango

Le roi fit donner une fête somptueuse en l'honneur de son enfant nouveau-né.

Nathan

Le roi offrit une grande fête pour sa naissance.

L'ÉPISODE DE LA MÉCHANTE FÉE

Perrault

Comme chacun prenait sa place à table, on vit entrer une vieille fée qu'on n'avait point priée parce qu'il y avait plus de cinquante ans qu'elle n'était sortie d'une tour et qu'on la croyait morte ou enchantée. Le roi lui fit donner un couvert ; mais il n'y eut pas moyen de lui donner un étui d'or massif comme aux autres parce que l'on n'en avait fait faire que sept, pour les sept fées. La vieille crut qu'on la méprisait et grommela quelques menaces entre ses

Au temps jadis

Comme chacun prenait place à table, on vit entrer une vieille fée qu'on n'avait pas invitée parce qu'il y avait plus de cinquante ans qu'elle n'était pas sortie d'une tour et que l'on croyait morte depuis longtemps. Le roi lui fit donner un couvert ; mais il n'y eut pas moyen de lui donner un étui d'or massif comme aux autres parce que l'on n'en avait fait que sept, pour les sept fées. La vieille crut qu'on la méprisait et grommela quelques menaces entre ses dents. [...] Le tour de

Mango

La treizième ne fut pas invitée, par négligence ou parce qu'on la croyait morte car elle était fort âgée; on ne le sut jamais vraiment.[...] Tandis que la douzième fée était penchée sur le berceau, un grand vent froid envahit le château ; la treizième fée apparut comme par enchantement. Sans un mot de salutation, elle jeta au roi d'une voix rauque : « Moi aussi j'ai un cadeau pour la princesse : le jour de son quinzième anniversaire, elle se piquera avec un

Nathan

Cependant une fée, furieuse de ne pas avoir été invitée, vola sur son balai jusqu'au berceau de la petite princesse :
- Un jour, prédit-elle, tu te piqueras la main avec un fuseau et tu en mourras !
Puis elle disparut en laissant l'assistance consternée.

dents. [...] Le rang de la vieille fée étant venu, elle dit, en branlant la tête avec plus de dépit que de vieillesse, que la princesse se percerait la main d'un fuseau et qu'elle en mourrait. Ce terrible don fit frémir toute la compagnie et il n'y eut personne qui ne pleurât.

la vieille fée étant venu, elle dit, en branlant la tête avec plus de dépit que de vieillesse, que la princesse se percerait la main d'un fuseau et qu'elle en mourrait. Ce don terrible fit frémir toute la compagnie et il n'y eut personne qui ne pleurât.

fuseau et elle en mourra aussitôt ! ». Sur ces mots pleins de colère, elle quitta le palais aussi rapidement qu'elle était apparue.

LE RÉVEIL DE LA PRINCESSE ET LA RÉACTION DU PRINCE

Perrault

Alors, comme la fin de l'enchantement était venu, la princesse s'éveilla ; en le regardant avec des yeux plus tendres qu'une première vue ne semblait le permettre : « Est-ce vous, mon prince ? lui dit-elle, vous vous êtes bien fait attendre. » Le prince, charmé de ces paroles, et plus encore de la manière dont elles étaient dites, ne savait comment lui témoigner sa joie et sa reconnaissance ; il l'assura qu'il l'aimait plus que lui-même. Ses discours furent mal rangés, ils en plurent davantage : peu d'éloquence, beaucoup d'amour. Il était plus embarrassé qu'elle, et l'on ne doit pas

Au temps jadis

La princesse s'éveilla en le regardant avec un doux sourire : « Est-ce vous mon Prince, lui dit-elle, vous êtes bien fait attendre. » Le prince, charmé de ces paroles, et plus encore de la manière dont elles étaient dites, ne savait comment lui témoigner sa joie et sa reconnaissance : il l'assura qu'il l'aimait plus que lui-même. Il était plus embarrassé qu'elle, et l'on ne doit pas s'en étonner : elle avait eu le temps de songer à ce qu'elle aurait à lui dire, car il y a apparence que la bonne fée, pendant son sommeil, lui avait procuré le privilège de penser. Enfin il y avait quatre heures qu'ils se parlaient et ils ne

Mango

Ses paupières lourdes s'ouvrirent alors dans un battement de cils et elle vit le prince qui lui souriait. Elle avait l'impression de le connaître déjà comme si elle savait que c'était lui qu'elle attendait depuis toujours. Il la prit par la main et ensemble ils descendirent vers la salle du trône.

Nathan

- C'est vous mon prince ? dit-elle en s'éveillant. Comme vous avez mis longtemps à venir ! Je suis si heureuse de vous voir !

s'en étonner ; elle avait eu le temps de songer à ce qu'elle aurait à lui dire, car il y a apparence (l'histoire n'en dit pourtant rien) que la bonne fée, pendant un si long sommeil, lui avait procuré le plaisir des songes agréables. Enfin il y avait quatre heures qu'ils se parlaient et ils ne s'étaient pas encore dit la moitié des choses qu'ils avaient à se à dire.

s'étaient pas dit la moitié des choses qu'ils avaient à se dire.

LE RÉVEIL DU PALAIS

Perrault

Cependant tout le palais s'était réveillé avec la princesse ; chacun songeait à faire sa charge, et comme ils n'étaient pas tous amoureux, ils mouraient de faim ; la dame d'honneur, pressée comme les autres, s'impatienta et dit tout haut à la princesse que la viande était servie.

Au temps jadis

Cependant tout le palais s'était réveillé avec la princesse et tout le monde mourait de faim. La dame d'honneur, pressée comme les autres, s'impatienta et dit tout haut à la princesse que le diner était servi.

Mango

Sur leur passage, le château revenait doucement à la vie, comme s'il sortait d'une douce torpeur. Les chevaux se mirent à hennir, les chiens à aboyer, les chats à ronronner, les oiseaux à gazouiller et à se lissier les plumes. Les gardes sautèrent vivement sur leurs pieds et ramassèrent leur épée. Dans les cuisines, le chef gifla le marmiton et la servante recommença à faire tourner les broches au-dessus du feu qui pétillait de nouveau. Le roi et la reine ouvrirent leurs yeux et jetèrent autour d'eux un regard étonné, tout comme

Nathan

Les chiens se mirent à bondir, le feu à crépiter ; tout le château s'anima et les cuisiniers préparèrent un superbe festin pour le mariage du Prince Charmant et de la Belle au bois dormant.

leurs courtisans, leurs
dames d'honneur,
leurs valets de pied
qui revenaient à la
vie après un long
sommeil peuplé de
rêves étranges, de
ronces immenses,
et de prince vaillant,
jeune et amoureux.

LITTÉRATIE, COMPRÉHENSION ET INTERPRÉTATION DES TEXTES

Francis GROSSMANN
Université Stendhal, Grenoble 3
Équipe LIDILEM / IVEL

Résumé : La notion de « literacy » est aujourd'hui couramment utilisée, dans le monde anglo-saxon ainsi que dans certains pays de l'espace francophone, notamment au Québec, sous le nom de « littératie ». Elle a suscité des recherches de type historique, anthropologique ou psycholinguistique, et inspiré également de nombreux programmes d'éducation aux États-Unis. À partir d'une recension des études menées dans ce champ, on se demandera en quoi elles éclairent la question de la compréhension et de l'interprétation des textes. Le fait de disposer d'un concept positif, et non pas seulement négatif (comme l'est le terme « illettrisme » utilisé en français) permet d'articuler pratiques sociales, système de l'écrit et apprentissage. La polysémie du terme efface aussi les dichotomies trop simplistes qui opposent, par exemple les textes « fonctionnels » aux textes « non fonctionnels », ou encore les textes « littéraires » et « non littéraires ». L'utilisation du concept d'interprétation chez certains des théoriciens de la littératie (en particulier Olson) paraît cependant réductrice : elle sera discutée dans une perspective didactique, prenant comme référence principale le niveau Maternelle.

« Ne pas interpréter est impossible, tout comme il est impossible de ne pas penser », nous dit Italo Calvino dans *Palomar*. Cette exaspérante capacité des humains les conduit à charger de signification le moindre détail, à prendre la mouche à cause d'une inflexion de voix (le « c'est biiien...ça » du personnage de Nathalie Sarraute (1)), ou à organiser leur paranoïa, lorsque tel le narrateur proustien, ils échafaudent des scénarios à partir de quelques paroles surprises ou d'une scène entrevue. Ce défaut trop humain, qui dérègle notre machinerie sémiotique, a une contrepartie heureuse : il peuple les mondes narratifs des textes que nous lisons, ou plus prosaïquement, changeant de banales lignes de couleur en routes ou en frontières, il donne vie aux cartes routières que nous consultons.

Chaque enfant renouvelle à sa façon cette rencontre historique de la *sémiosis* et de l'écrit. Y a-t-il un lien entre la naissante capacité à interpréter les textes et l'appropriation progressive du système symbolique de l'écriture ? Répondre à cette question positivement, c'est postuler qu'au-delà de la diversité des situations, des tâches et des compétences, une dynamique unique dirige l'apprentissage de l'écrit, et lui donne sens. C'est imaginer aussi que l'accès à un système sémiotique nouveau offre de nouveaux outils pour interpréter le monde. Tel est le pari implicite que recèle le terme « literacy » utilisé dans nombre de recherches anglo-saxonnes, (ainsi que dans certains pays de l'espace francophone, notamment au Québec, sous le nom de « littératie », que j'utiliserai désormais).

Même si, d'une certaine façon, mon projet consiste à discuter la pertinence de la notion, je me propose, afin de ne pas rester au plan des généralités, de faire le point sur quelques uns des résultats empiriques des travaux menés sous l'étendard de la littératie. Mais il s'agit aussi de questionner ces recherches à partir de la problématique de ce numéro : les courants qui étudient son émergence et son développement ont-ils quelque chose à dire d'original sur la question de l'interprétation des textes ? Et qu'apportent-ils au juste à la réflexion didactique ?

Mon parcours sera le suivant : interrogeant les définitions de la littératie, j'essaierai d'abord de comprendre ce qu'implique la possession d'une culture de l'écrit. Je m'intéresserai ensuite à quelques unes des directions de recherches menées dans un domaine particulier, celui de la « littératie émergente » correspondant à ce que nous appelons en France l'« entrée dans l'écrit ». Cela me conduira à interroger les modèles sous-jacents aux travaux réalisés dans ce champ. L'idée défendue sera que les modèles continuistes, fondés sur l'importance de l'imprégnation ou de l'apprentissage informel se révèlent insuffisants dès lors qu'il s'agit de se placer sur le terrain scolaire. L'étape suivante consistera à examiner plus en détail les liens qui peuvent unir littératie et compréhension des textes : le fait qu'il s'agisse de comprendre des textes *écrits* a-t-il une importance, et en quoi ? Me plaçant enfin délibérément du côté du lecteur, je me demanderai ce que peut vouloir dire pour lui « construire l'interprétation » des textes écrits, et comment on peut l'aider dans cette tâche.

1. DÉFINITIONS DE LA LITTÉRATIE

1.1. Un concept banal ?

Le premier écueil consiste ici dans la généralité même du concept : dans son sens le plus simple, il se définit comme la capacité à lire et à écrire. Déjà très générale, la notion semble se dissoudre encore en raison des extensions qu'on lui donne parfois : capacité à comprendre la technologie, la culture, les médias... Il existerait ainsi différentes « littératies » : pour le texte, les arts visuels, la musique, l'informatique... ; à quoi s'ajouteraient des compétences spécifiques : « numeracy » (c'est-à-dire capacité à utiliser des données chiffrées) « information literacy » : capacité à extraire les informations d'un texte R. Pierre (1994, p.278) signale qu'aujourd'hui « le terme *literacy* désigne à la fois un domaine d'étude recouvrant les différentes dimensions de l'écrit et ses rapports avec l'oral, et un état, aussi bien social qu'individuel, tel que le traduit Heath (1991) par l'expression : « acquiring the sense of being literate » que nous définissons, pour notre part, comme étant le rapport que l'on développe avec l'écrit ». L'intérêt de cette définition est le lien qu'elle effectue entre trois domaines souvent disjoints : le terrain des pratiques sociales et des représentations, celui du système de l'écrit, celui des apprentissages.

Dans un sens plus restrictif, la littératie se confond avec la capacité à comprendre et à utiliser des textes présents dans l'environnement quotidien, comme les panneaux, les enseignes de magasin ou les plans de métro. Ces compétences de base, qui définissent une littératie « fonctionnelle », peuvent être rencontrées chez des individus considérés comme « illettrés » si l'on se réfère aux normes et aux exigences scolaires. D. Lancy (1994) signale ainsi la disjonction entre cette définition minimale et les compétences requises par la littératie scolaire. Celle-ci se réfère à la

compréhension et à la production des textes écrits utilisés à l'école, textes qui se caractérisent souvent par une certaine forme de décontextualisation. Le fossé entre conception étroite et large de la littératie semble ainsi, de premier abord, retrouver des dichotomies différentes, familières au lecteur français, dichotomies qui ne se recoupent que partiellement : écrits quotidiens vs non quotidiens, « fonctionnels » vs « non fonctionnels », écrits scolaires vs écrits non scolaires, écrits contextualisés vs écrits décontextualisés... L'usage de ces dichotomies semble laisser entendre qu'il existe une frontière, séparant des modes d'acculturation différents. Se débrouiller avec l'écrit quotidien, dans une société donnée, représenterait un seuil minimal (« de survie »), alors que la compréhension / interprétation de textes complexes (comme les textes littéraires, ou les textes scientifiques) serait liée aux exigences d'une scolarisation longue, mais aussi, si l'on prend en compte les différents aspects relevés plus hauts, à des compétences culturelles diversifiées, reposant sur des pratiques sociales elles-mêmes hétérogènes. Le « rehaussement des standards de la littératie » (Pierre, 1994), qui s'opère régulièrement dans nos sociétés, tend cependant à montrer la relativité du concept de littératie fonctionnelle. Il reste que la notion anglosaxonne de « littératie » définit de manière positive, le long d'un continuum, ce qui dans le champ français est fréquemment évoqué négativement, à travers les représentations plus ou moins fantasmatiques que véhicule le concept d'illettrisme.(2)

1.2. Une assise anthropologique

Le concept de littératie a d'abord une assise anthropologique : l'idée sous-jacente à nombre de travaux tant historiques qu'ethnographiques (Goody et Watt 1963, W. Ong, 1976, 1982, Olson 1977, Havelock, 1982, Goody, 1979, 1986) est qu'il existe un lien entre l'apparition de l'écrit dans les sociétés, et de nouveaux modes de pensée ou de raisonnement : la littératie ne représente pas seulement une évolution culturelle, elle introduit une révolution cognitive. Goody et Watt (1963) mettent en rapport alphabétisme et naissance du raisonnement syllogistique. Goody (1979, 1986) développe l'idée que si les notions de preuve et de témoignage existent bien dans les sociétés orales, l'écriture seule permet de les formaliser. W. Ong (1976, 1982) étudie les changements intervenus entre la pensée médiévale et la pensée de la Renaissance : l'écriture et l'imprimerie permettent de passer d'une logique de la *disputatio* à une logique de l'enquête. Dans *Orality and Literacy : The technologizing of the word*, il montre en quoi le mot est un outil conceptuel nouveau, lié à la conquête de l'écrit. De même, c'est bien le passage par l'écriture qui permet de segmenter des unités de l'oral comme le phonème : le concept même de phonème, dit Olson (1998), a partie liée avec l'invention de l'alphabet. Goody (1979, p.251) insiste sur le fait que l'écriture permet « un processus d'accroissement cumulatif et systématique du savoir ».

Cependant, après la mise en avant des spécificités de la « raison graphique », appuyée implicitement ou explicitement sur les théories du « grand partage » (3), vient l'ère des remises en causes. Scribner et Cole (1981), étudiant la population Vai du Libéria, veulent éprouver l'hypothèse selon laquelle l'accès à un code écrit modifie la perception qu'un sujet peut avoir des formes linguistiques, des phonèmes, des mots, des phrases, et même de l'argumentation. Or, en ce qui concerne le maniement des syllogismes, il s'avère que la variable pertinente est la

scolarisation, et non la maîtrise de l'écrit : les sujets alphabétisés mais non scolarisés refusent les prémisses de syllogismes qui ne leur semblent pas empiriquement vraies. Ce n'est donc pas l'écriture qui, en tant que telle, favorise le développement du raisonnement logique, mais bien la scolarisation, en ce qu'elle permet de se poser des problèmes... d'école.

Olson (1998), sans renoncer à l'idée que la culture écrite donne forme à la pensée, nuance les thèses dichotomiques opposant les sociétés sans écriture aux sociétés avec écriture. De manière plus radicale, B. V. Street (1984, 1993), à travers une série d'études ethnographiques dans diverses sociétés, met en cause ce qu'il nomme le modèle « autonome », qui prétend étudier la littératie comme le fruit d'un développement technologique indépendant, sans prendre en compte le fait qu'elle est liée inextricablement aux structures culturelles, mais aussi aux formes de domination et de pouvoir dans une société donnée. Dans cette perspective, l'écrit, dans une société, n'est qu'un élément parmi d'autres dispositifs complexes, dans lesquels il s'intègre pour acquérir des fonctions et des usages à chaque fois différents : il faut prendre en compte, non pas « la » littératie, mais la diversité « des » littératies. Comme le souligne Kleiman (1998), les pratiques d'acculturation à l'écrit sont liées aux caractéristiques sociales et culturelles des institutions dans lesquelles elles sont acquises : famille, école, église, entreprises... A la différence du modèle autonome, le modèle dit « idéologique » ne présuppose pas une relation causale entre développement de la littératie et cognition, entre littératie et progrès économique ou social.

1.3. Conclusion : une notion floue offrant un cadre pluridisciplinaire

Ces remises en cause ne conduisent pas à renoncer à l'idée que les sociétés dans lesquelles est apparu l'écrit ont quelque chose en commun, et que la ou les littératies sont au moins liées à des **usages**, certes divers, mais mettant toutes en jeu le statut cognitif et social de l'écrit. Le concept de littératie a le mérite de bousculer des frontières trop communément admises, parce qu'elles correspondent souvent à des partages institutionnels entre cognitif et culturel, mais aussi disciplinaires, entre psychologie, anthropologie et linguistique. Il a, en outre, l'intérêt de ne pas entériner a priori le clivage entre « textes ordinaires » et « textes extra-ordinaires » (4) (par exemple littéraires), en postulant l'existence d'une compétence large, progressivement acquise, qui se fonderait sur des pratiques diversifiées. Ainsi que le soulignent Chiss et Marquilló (1998, pp. 76-77) « avec le concept de « literacy » se constitue (...) un cadre de pensée pour envisager non seulement les pratiques mais aussi les représentations dominantes de l'écrit dans les différentes sociétés – et ce dans une perspective possiblement contrastive. »

2. LES DIRECTIONS DE RECHERCHE

2.1. La notion de littératie émergente

Bien que l'expression de « littératie émergente » (« emergent literacy ») soit parfois utilisée pour désigner l'entrée dans l'écrit d'adultes, elle est généralement réservée aux processus d'acculturation à l'écrit de la prime enfance. Un consensus se dessine autour de quelques points : la littératie émergente précède l'enseignement

formel de la lecture ; elle embrasse les apprentissages de la lecture et de l'écriture pré-scolaires ; elle se développe de manière autonome aussi bien que sous la conduite d'adultes, en milieu familial comme dans les institutions de la petite enfance. Enfin, elle est censée faciliter l'acquisition de compétences spécifiques à la lecture / écriture. Ces compétences sont elles-mêmes très variées : elles concernent les conventions de l'écrit, la spécificité du langage écrit par rapport à l'oral, la familiarité avec les fonctions de l'écrit, la conscience phonologique. Outre ces compétences et ces savoirs-faire, elle prend en compte également des représentations et des attitudes, comme l'intérêt pour l'écrit et ses supports. Trois aspects ont particulièrement retenu l'attention des chercheurs : la conscience phonologique, considérée comme un bon prédicteur de la capacité à lire, qui est devenue, dans le champ psycho-linguistique, un terrain d'investigation quasi autonome (au point que l'on oublie parfois de la resituer dans le contexte plus général de la littératie) ; les « écritures inventées », qui témoignent de la capacité du jeune enfant à entrer dans l'écrit à travers ses propres procédures de découvertes ; la lecture d'histoires lues aux enfants, dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler les « lectures partagées ». C'est cet aspect, peut-être moins connu dans le champ français et davantage en relation avec la problématique du numéro, que je développerai ici.

2.2. Les lectures partagées

La lecture d'histoires est, depuis longtemps, un terrain de recherche fécond (Sulzby & Teale, 1991). Le langage et l'interaction entre un enfant et un parent (ou un frère plus âgé) durant les expériences de lecture partagée aident à la fois à développer les compétences langagières, à familiariser l'enfant avec les conventions de l'écrit, à servir de modèle pour l'acte de lire. L'utilisation fréquente d'albums dans nos sociétés a conduit certains chercheurs à proposer un modèle développemental de la littératie, fondé sur les interactions entre le texte écrit et l'image. Le jeune enfant, au cours de la lecture d'albums, réagirait d'abord verbalement aux images isolées, puis serait en mesure de construire le récit à partir de la succession des images. Au cours du dialogue avec l'adulte, s'identifiant avec un personnage, il lui invente une « voix » et le fait parler ; il devient aussi progressivement capable de développer une séquence monologique en utilisant l'intonation particulière du « raconteur d'histoire » (Sulzby, 1985, p. 468). Dans le dernier stade, c'est le texte écrit qui devient décisif : l'enfant peut refuser de formuler des hypothèses de lecture, en arguant qu'il ne sait pas lire. Il peut aussi s'appuyer sur les mots écrits qu'il reconnaît. Malgré sa plausibilité psychologique, on peut noter que ce modèle qui conduit d'une lecture « dirigée par l'image » (« picture governed ») à une lecture « dirigée par l'écrit » (« print governed ») ignore la complexité sémiologique de l'album, qui ne peut être considéré comme une simple propédeutique au texte écrit. La lecture d'album développe des compétences spécifiques, qui méritent d'être étudiées en tant que telles, même si, au plan didactique, la question de la compréhension de récits non imagés mérite également attention : l'écoute de récits sans supports d'image, étant donné les capacités attentionnelles qu'elle requiert, peut faire l'objet d'un travail précoce, les enfants s'habituant à entendre progressivement des récits plus longs et plus complexes (Grossmann, 1996).

2.2.1. Le cadre de l'interaction

Comme le remarquent Gunn et al. (1996) dans leur synthèse, si la recherche reste active en ce domaine, les méthodes d'investigation et les objets d'enquête ont évolué : la méthodologie est devenue descriptive (avec des méthodes qui analysent le langage et les interactions), les méthodes expérimentales étant utilisées complémentaires. Alors que beaucoup des premières recherches se concentraient sur les lectures en face à face, ou avec un petit nombre, correspondant à la situation typique de la lecture familiale, des recherches nouvelles ont étudié les différences entre lectures familiales et lectures scolaires. Mason et Allen (1986) soulignent le fait que, davantage que la présence du support de lecture ou le temps de l'histoire, c'est la qualité et la quantité des interactions qui modèlent les premiers développements de la lecture. La manière dont les adultes médiatisent les histoires lues sont variées. Les parents dont les enfants lisent précocement ne se contentent pas de lire des livres : ils aident les enfants à relier les informations, ils en discutent le contenu, et leur font faire des inférences. Dickinson et Smith (1994), analysant les pratiques de lecture d'histoire dans le cadre de programmes éducatifs destinés à des enfants issus de milieux défavorisés, distinguent trois styles principaux utilisés par les maîtres : dans le style co-constructif, les échanges verbaux sont très nombreux durant la lecture, le sens étant construit conjointement par l'adulte et par les enfants ; dans le style didactique, l'adulte oriente beaucoup plus précisément l'échange ; les enfants sont conduits à rappeler des énoncés du texte lu ou à répondre à des questions, le but essentiel étant de maintenir leur attention et de faciliter leur compréhension au fur et à mesure de la lecture ; dans le troisième style, orienté vers la représentation (« performance-oriented book reading »), l'adulte privilégie la discussion après l'histoire (pour parler des personnages, évaluer les événements ou les comportements) ou, assez rarement, interrompt la lecture pour encourager les enfants à formuler des hypothèses. Cette typologie recoupe partiellement celles d'autres chercheurs (voir Martinez & Teale, 1993, Grossmann, 1994, 1996) : elle doit cependant être relativisée (les maîtres passant d'un style à l'autre en fonction des livres lus et des objectifs poursuivis) ; le style « orienté vers la représentation » se révélerait plus productif que le style didactique en ce qui concerne l'accroissement du vocabulaire et le développement langagier, d'autant qu'il est associé généralement à un choix de livres plus intéressant du point de vue narratif et lexical.

2.2.2. La prise en compte des déterminismes sociaux

Les recherches ont également mieux cerné le poids des déterminismes sociaux : ce n'est pas le statut économique et social qui est déterminant en tant que tel, mais plutôt d'autres facteurs qui lui sont souvent associés : par exemple, la guidance dans l'interaction, l'attitude envers l'éducation, les aspirations des parents pour leur l'enfant, les conversations à la maison, les supports de lecture à la maison et les activités culturelles. Payne et al. (1994) ont étudié les relations entre l'environnement scriptural familial (*home literacy environment*) et les performances linguistiques de 324 enfants de 5 ans. La notion d'environnement scriptural est définie à partir de critères très variés (la fréquence des lectures partagées autour d'albums, l'âge à partir duquel ont démarré ces lectures, leur durée durant la journée, le nombre d'albums à la maison, la fréquentation des bibliothèques, l'intérêt de ceux qui s'occupent de l'enfant pour la lecture...). Les résultats, davantage que dans des

recherches précédentes, montrent une relation forte entre capacités langagières et environnement scriptural : cette différence s'explique justement par la variété des critères retenus. De mon point de vue, elles valident également la thèse défendue plus haut du « langage étendu » associé à la culture de l'écrit.

2.3. Les programmes de « littératie familiale »

Il est intéressant, à cet égard, de noter les orientations dans les différents programmes de « littératie familiale » qui se sont succédés aux États-Unis. Auerbach (1997) distingue trois conceptions possibles : dans un premier temps (*intervention prevention approach*), les programmes ont visé à compenser les problèmes rencontrés par les enfants en répandant dans les familles les principes censés améliorer leurs compétences. L'idée était de rompre le « cycle intergénérationnel de l'illettrisme », les parents étant tenus pour responsables des difficultés rencontrées par leurs enfants. Dans certains cas, les parents se sont vus confier du matériel permettant d'effectuer des exercices de type scolaire à la maison. Dans d'autres, parents et enfants étaient encouragés à lire ensemble.

Dans un deuxième temps (*multiple literacies approach*), les programmes ont pris acte de la diversité des pratiques autour de l'écrit, révélées par les enquêtes ethnographiques : des recherches de types ethnographiques (Taylor, 1983, Heath 1983) ont comparé le rapport à l'écrit dans différentes communautés. Ils ont montré que dans certains milieux considérés comme défavorisés, la relation à l'écrit pouvait se révéler extrêmement riche. D'autres recherches ont montré également que des parents peu cultivés, utilisant peu l'écrit, pouvaient néanmoins favoriser activement l'acquisition de l'écrit chez leurs enfants. Contrairement à une idée répandue, ces parents éprouvent souvent de l'intérêt pour la culture écrite, et achètent des livres ou des journaux à leurs enfants. Les difficultés ont été analysées comme relevant du décalage entre pratiques familiales et pratiques scolaires. On a cherché alors à prendre davantage en compte les pratiques culturelles des familles, par exemple en s'appuyant sur des outils permettant le lien entre famille et école (à travers des journaux de liaison, l'entrée à l'école de livres ou d'écrits du type de ceux existant dans les familles...).

Enfin, le dernier modèle (*social change approach*) part de l'idée que la relation famille-école représente un cadre trop étroit pour traiter la question de l'acculturation à l'écrit. On retrouve ici le courant critique, illustré par exemple au Brésil par P. Freire (voir Kleiman, 1998), et qui développe l'idée que le développement de la littératie va de pair avec l'éveil de la conscience politique et sociale. Les programmes visent alors à inclure la question des pratiques de lecture dans des pratiques de communication plus larges, liées aux problèmes et aux préoccupations d'une communauté ou d'un groupe social. Dans le même ordre d'idée, les recherches de Snow et al (1991) et de Anderson, Wilson et Fielding (1988), tendent à prouver qu'il existe une corrélation entre l'implication des parents dans des activités sociales, culturelles ou politiques et les compétences en lecture de leurs enfants. L'explication qu'on peut en donner, banale mais non dénuée d'intérêt, est que ces activités nourrissent des discussions intéressantes entre les générations, et que des discussions sur des sujets diversifiés ont un effet bénéfique à long terme sur l'intérêt pour la lecture et la compréhension de textes.

3. LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE

Le concept de littératie permet d'articuler, on l'a dit, les aspects sociaux et culturels aux aspects développementaux. Il me semble cependant qu'une clarification est nécessaire sur la manière dont peut se faire cette articulation : j'opposerai de ce point de vue les modèles continuistes et les modèles de la discontinuité.

3.1. Les modèles continuistes

Pour les modèles continuistes, ce qui donne son unité à la littératie c'est le fait qu'elle poursuit un projet de développement global de l'être humain, inscrit dans la réalité culturelle : dans un environnement « littératié » comme celui des sociétés occidentales, l'émergence des capacités à lire et à écrire s'effectue « naturellement », grâce aux interactions avec des adultes compétents ainsi qu'avec des pairs, tout comme la capacité à parler (le lire / écrire étant d'ailleurs explicitement pensé comme un prolongement de la parole) ; le rôle de l'institution scolaire est alors d'accompagner cette émergence, et de l'aider, en créant un environnement scriptural suffisamment riche (C.B. Smith, 1989), compensant si nécessaire les inégalités culturelles ; les enseignants et autres médiateurs sont essentiellement là pour guider l'enfant, et l'aider à s'orienter dans le « monde de l'écrit », de manière à l'aider à découvrir son fonctionnement. Dans cette perspective, écriture et lecture sont perçues comme étroitement liées, et en interaction.

Sur le plan pédagogique, cette conception a souvent partie liée avec le mouvement du « whole language » (K. Goodman, 1989), qui préconise un apprentissage de la lecture mettant au centre la communication et la signification, à partir de textes complets ; sur le plan psycholinguistique, elle n'est pas sans parenté non plus avec les conceptions constructivistes de la psychologie génétique : l'enfant ajuste progressivement ses représentations au fur et à mesure de ses rencontres et de ses expériences avec l'écrit. D'où l'intérêt porté aux « écritures inventées » (*invented spelling*, Richgels, 1986, 1995), et aux différentes formes non conventionnelles qui précèdent l'apprentissage formel, et qui témoignent d'une maturation progressive, qui ne va pas sans retours en arrière, ou accélérations soudaines. Les situations d'apprentissage privilégiées sont celles qui accompagnent ou prolongent les situations « naturelles » : par exemple, l'entraînement visant le développement de la conscience phonologique est décrit comme peu productif s'il n'est pas inséré dans des situations « naturelles » comme celle de la lecture d'histoires (Sulzby et Teale, 1991, Mc Gee & Purcell, 1997). Enfin, le développement du savoir lire est vu comme continu et progressif (il se poursuit bien au-delà de la scolarité primaire).

Cette idée qu'« on n'a jamais fini d'apprendre à lire » est aujourd'hui très populaire, et sans doute pertinente. Le point de vue selon lequel l'apprentissage du lire-écrire peut s'effectuer quasi « naturellement » à partir de la lecture accompagnée de textes « complets » me semble en revanche discutable pour une double raison. Tout d'abord, elle se fonde sur une comparaison simpliste entre le statut de l'écrit et celui du langage oral. De ce point de vue, les travaux cités précédemment, notamment ceux de W. Ong et D. Olson, montrent bien que la culture écrite n'est pas un simple prolongement de la parole, en ce qu'elle se fonde sur une **analyse** des unités de la langue orale (analyse tout à fait inutile pour qui n'apprend pas à lire ou à

écrire) ; le fait que l'école entreprenne systématiquement d'explorer les relations entre phonie et graphie est un élément important d'accélération du processus réflexif qui s'engage chez l'apprenti lecteur / scripteur. Deuxième raison, plus paradoxale : une démarche d'apprentissage s'appuyant exclusivement sur des textes « complets », et faisant l'impasse sur l'apprentissage des correspondances, s'expose au risque de perdre une bonne partie de ce qui fait l'intérêt des textes. Voulant apprendre à lire à partir de larges unités significatives, on use beaucoup d'énergie à sensibiliser les enfants aux éléments du code (que l'on prétend ne pas enseigner) plutôt que de s'occuper de ce qui serait vraiment intéressant pour de telles unités : les contenus thématiques, mais aussi la rhétorique du discours et de l'argumentation, bref tout ce qui pourrait concerner la compréhension et l'interprétation. Apprendre à maîtriser les formes discursives de la textualité écrite peut s'effectuer très tôt (bien avant de savoir lire et écrire). Il est sans doute déraisonnable de vouloir, en permanence, faire tout à la fois.

Cela ne veut évidemment pas dire qu'il ne faille pas s'appuyer, dès que possible, et le plus souvent possible, sur de « vrais » textes, ni que l'entraînement à l'anticipation ne soit une compétence à développer (sur ce point, voir la mise au point récente de Goigoux, 1998). En la matière, les positions dogmatiques ne valent rien : la lecture de textes complets donne sens à l'apprentissage, et permet de révéler les acquis comme les lacunes. Prolongée à l'excès, et non étayée de moments d'analyse du matériau graphique, elle tourne à vide. Mieux vaut discuter et raisonner à partir d'une histoire lue par l'adulte que de s'épuiser à faire « construire le sens » d'un texte alors que les enfants ne maîtrisent pas le BABA.

3.2. Les modèles de la discontinuité et de la rupture

Par rapport à ces modèles impliquant une vision holistique de l'acquisition et de l'apprentissage, les modèles de rupture peuvent situer la discontinuité à différents niveaux : oral / écrit ; apprentissage informel / formel ; cultures scolaires / non scolaires... Le lire-écrire n'est pas décrit comme une activité « naturelle » émergeant à partir d'un faisceau de compétences qui convergent harmonieusement. Il repose sur des prises de conscience et des expériences qui peuvent parfois s'opposer les unes aux autres. On admet aussi davantage qu'il existe des décalages et des décrochages.

Ainsi, il n'est pas dit que, sur le plan développemental, la capacité à comprendre les textes et la compréhension du fonctionnement du système graphique aillent obligatoirement de pair. Selon Pellegrini et Galda (1994, p. 22), les compétences de lecture et d'écriture se développent de manière séparée durant la période pré-scolaire et le début de l'école élémentaire, les relations devenant plus étroites au cours de la scolarité primaire. Les auteurs, se situant dans un cadre vygotkien, rappellent que l'écriture est d'abord utilisée comme un système appartenant au premier ordre de symbolisation (il permet de transcrire le langage parlé) ; ce n'est que plus tard que le fait d'écrire n'est plus seulement un système de représentation graphique, mais accède au second ordre de symbolisation, les enfants considérant le texte écrit en tant que langage. On pourrait dire que, dans la lecture, le processus inverse s'accomplit : les enfants sont d'abord confrontés aux textes qu'on leur lit, la question du code n'intervenant qu'au moment de l'apprentissage systématique. Cette vision

symétrique peut être discutée ou nuancée (si l'on songe au rôle possible de la dictée à l'adulte) ; il reste que le développement de la compétence textuelle est d'abord lié aux pratiques de lecture, au moins dans les sociétés dans lesquelles existent des pratiques précoces d'acculturation à l'écrit. Il n'est pas non plus certain que l'expérience esthétique de la lecture rencontre de prime abord la question de la compréhension. Les enfants, très tôt, sont sensibles aux effets liés à la phonétique des mots, ou encore à ceux que provoque leur incongruité sémantique dans certains contextes. Mais ce n'est que beaucoup plus tard qu'il sont en mesure d'évaluer en quoi ces effets sont à relier au sens général du texte.

Les ruptures sont aussi liées aux clivages sociaux. Les approches critiques remettent en cause l'ethnocentrisme et l'universalisme des conceptions classiques de la littératie : les modèles qui raisonnent en « phases » ou en « stades », remarque S. Newman (citée dans Street, 1995, p.141) sont généralement tributaires de standards correspondant aux classes moyennes, et sous-tendent une vision normative. De plus, le développement des compétences de lecture met en jeu, de manière décisive, la mise en relations avec des univers sociaux qui obligent à des explicitations : sur les connaissances, sur les valeurs, sur les formes discursives, sur les identités.

Pour finir, la remise en cause de la « naturalité » de la littératie correspond à une vigilance plus grande, tant au plan du fonctionnement institutionnel (l'école n'est pas le prolongement de la famille) qu'au plan idéologique. Ce n'est pas parce que certaines compétences se développent à travers des apprentissages informels, que le modèle de l'apprentissage informel doit devenir la référence : cela reviendrait à donner la primauté aux connivences culturelles et à faire de l'école le prolongement d'attitudes ou de comportements spécifiques à certains milieux sociaux. En revanche, il semble important que les enseignants soient en mesure d'évaluer ce qui a été appris (ou non appris) de manière informelle dans le domaine de l'écrit.

4. LITTÉRATIE ET COMPRÉHENSION DE TEXTES

Comment, dans ce cadre, se pose alors la question de la compréhension des textes ? On connaît la position classique d'une certaine psychologie, prétendument cognitive : apprendre à lire, ce serait avant tout apprendre à identifier les mots, et c'est le défaut d'automatisation dans cette identification qui est à la base des déficits liés à la compréhension de l'écrit. Une fois acquise l'automatisation, la compréhension du texte écrit s'identifierait purement et simplement à la compréhension verbale. La question de l'interprétation, quant à elle, est laissée aux littéraires et aux herméneutes. Prendre au sérieux la spécificité de l'écrit implique évidemment un point de vue tout différent, que j'envisagerai successivement à partir de trois approches complémentaires : linguistique, sémiotique et pragmatique.

4.1. La piste linguistique ou le langage « étendu »

Les travaux de Biber dans le domaine anglo-saxon, de Blanche-Benveniste et de l'équipe du GARS en France, montrent que les caractéristiques génériques jouent tendanciellement un rôle plus important que la question du canal (parlé ou écrit). Cependant, cette constatation ne doit pas conduire à nier les spécificités : C. Blanche-

Benveniste (1997, p. 60) rappelle, par exemple, à propos de récits d'accidents, que lorsqu'il s'agit de récits en français parlé, les locuteurs utilisent les verbes conjugués pour marquer la succession des épisodes et la chronologie des événements ; à l'inverse, les journalistes ont tendance, à l'écrit, à concentrer l'information dans une seule phrase, avec un seul verbe conjugué, n'hésitant pas à bousculer la succession chronologique afin de mettre en évidence ce qui est saillant pour le lecteur. Des aspects typiques de certains genres écrits, notés aussi bien en anglais (Halliday, 1985) qu'en français, sont liés à cette tendance : fréquence des adjectifs et participes détachés en tête de phrase, emploi systématique des nominalisations plutôt que des formes verbales. Certaines formes de mise en texte distinguent les genres écrits (narratifs expositifs ou argumentatifs) de ceux qui pourraient leur correspondre dans le parlé, aussi bien en surface (cf. les remarques précédentes sur les adjectifs et participes détachés et les nominalisations) que dans le plan de texte (possibilité de jouer avec la chronologie des événements ou avec l'ordre de présentation des arguments).

Dans une société de l'écrit comme la nôtre, les frontières entre parlé et écrit sont perméables : ainsi les « discours planifiés » que Biber (1988) comptabilise parmi les genres oraux sont fréquemment planifiés à l'écrit ; plus profondément, des structures appartenant en principe à des genres écrits deviennent, avec un peu d'habitude, mobilisables à l'oral : la caricature du discours en trois points des énarques illustre bien ce phénomène ; sur le plan linguistique, la tendance à la nominalisation, fréquente dans certains genres écrits (par exemple discours de presse, ou textes administratifs, juridiques...) pourra se retrouver dans la conversation de professionnels ou des spécialistes qui produisent ou lisent ces textes. Un des enjeux de l'acculturation à l'écrit réside dans cette ouverture : le jeune enfant, confronté d'abord aux genres parlés du dialogue d'action ou de la conversation familière, est moins souvent mis en relation avec des genres parlés comportant davantage de planification. La lecture partagée, mais aussi la familiarisation avec des discours oraux planifiés apparaissent ainsi comme une préparation efficace à la compréhension de textes écrits.

Un autre aspect, tout aussi fondamental, est l'enrichissement du vocabulaire. Les effets à long terme des lectures partagées sur l'acquisition du vocabulaire ont été mis en évidence par de nombreux auteurs (voir notamment Elley, 1989, Sénéchal et Cornell, 1993, Dickinson et Smith, 1994). L'acquisition d'un vocabulaire nouveau n'est pas seulement importante en tant que telle : elle permet à l'enfant de ne pas ressentir la langue des livres et des écrits comme une langue étrangère. D'autre part, en discutant le sens des mots avec l'adulte, l'enfant ne fait pas que mémoriser des formes, ou enrichir sa connaissance du monde. Il apprend à construire la référence et recourt à des opérations complexes (reformulations, définitions paraphrastiques, exemplifications, généralisations), outils indispensables à l'émergence du sujet lecteur, dans la mesure où elles vont lui permettre aussi, à terme, de formuler un point de vue sur ce qu'il lit.

En bref, la familiarisation avec le texte écrit aboutit bien à une extension notable du langage chez le jeune enfant. L'idée que la compréhension écrite n'est rien d'autre que la compréhension verbale n'est pas fausse : elle néglige simplement (!) le fait que la compréhension verbale elle-même, dans nos sociétés, s'enracine très tôt dans le terreau de l'écrit, et qu'il existe, à ce plan, des différences importantes entre les enfants, selon le degré d'acculturation à l'écrit qui est le leur.

4.2. La piste sémiotique et la question de la décontextualisation

Idée répandue dans le continent Littératie : la compréhension du message écrit diffère de celle du message oral en raison de la décontextualisation qu'entraîne l'écrit. Encore faut-il se mettre d'accord sur la notion de « décontextualisation », *topos* qui confond des phénomènes assez différents, et qui prend des sens variés d'un auteur à l'autre.

Décontextualisé est utilisé fréquemment dans le sens de « coupé de la situation de production du message, et privé des indices paraverbaux (prosodiques par exemple) qui facilitent son interprétation », notamment en marquant l'intention de communication. Cette conception, fort répandue depuis Luria et Vygotski, peut être relativisée : les messages écrits sont également appréhendés dans un certain contexte qui fournit des indices para-verbaux facilitant leur interprétation. Notons que la réception décontextualisée de pictogrammes liés à la vie quotidienne aboutit à des interprétations hautement fantaisistes : un pictogramme visant à prévenir de la présence d'un produit toxique, sorti de son contexte, peut ainsi être interprété comme indiquant une « transfusion sanguine » (E. Bordon, thèse en cours). Cette remarque vaut, dans une moindre mesure, pour l'écrit alphabétique, qui, lui aussi, est contextualisé. R. Haris (1993, p. 157), se plaçant du point de vue de la sémiologie de l'écrit, traite ces questions en distinguant deux syntagmatiques : la syntagmatique interne correspond aux relations qui se tissent entre les signes écrits à l'intérieur de l'espace graphique (fournissant son premier contexte) ; la syntagmatique externe prend en charge les relations entre le message écrit et son environnement du point de vue du lecteur (le contexte au sens large). Pour prendre un exemple simple, le fait qu'un poteau indicateur pointe dans une certaine direction lui permet de comprendre comment il doit interpréter le message écrit figurant sur une pancarte. Les deux syntagmatiques ne sont pas entièrement indépendantes, et doivent être traitées dans une perspective intégrationnelle. Parler de la « décontextualisation » du message écrit dans ce sens est donc un abus de langage, même s'il est vrai que l'écrit se « contextualise » de manière spécifique (en raison de sa dimension spatiale et visuelle) : apprendre à lire et à écrire, c'est aussi apprendre comment sont régis les espaces dans lesquels l'écrit se contextualise.

Dans une deuxième acception, la décontextualisation peut correspondre à une situation langagière dans laquelle le contenu sémantique est sans relation immédiate avec la situation vécue : parler d'un film durant un repas, par exemple, plutôt que de ce que l'on est en train de manger. Ainsi les pratiques langagières des très jeunes enfants sont-elles en relation avec leurs besoins immédiats (Ely, 1997, p. 406). Passées les toutes premières années, la notion devient triviale, puisque le propre du langage, c'est qu'il permet la plupart du temps de créer un contexte communicatif autonome, qui vient s'ajouter à la situation : la conversation, tout comme le texte écrit, s'intéresse à des événements passés, ou à des référents absents. Tout au plus peut-on souligner, comme D. Dickinson et D. Beals (1994) le rôle du langage oral dans le développement de la littératie, dans la mesure où certains genres oraux préfigurent des genres écrits.

Les conduites langagières au cours desquelles quelqu'un raconte ou explique sont également parfois considérées comme décontextualisées, dans la mesure où elles impliquent une suspension de l'échange dialogal. Bruner (1986) oppose le

mode narratif (relatif à la capacité à raconter) et le mode paradigmatique (l'explication) qui semblent correspondre à deux attitudes fondamentales devant le monde. La capacité à tenir une posture narrative ou explicative est considérée comme un bon prédicteur du développement ultérieur des capacités de lecteur / scripteur (Snow, 1991). F. François, dans l'article « Psycholinguistique » de l'*Encycloepedia Universalis*, rappelle à ce propos les liens complexes qui unissent dialogue et monologue, en les mettant directement en rapport avec la culture narrative : « l'enfant de cinq ans, surtout si on ne lui a pas beaucoup lu d'histoires, « a dans sa tête » l'histoire, mais n'a pas acquis la conduite de monologue (indiquer quels sont les participants ; dire où l'action se place, ce qui s'est passé, pourquoi, etc.) ; il n'a pas intériorisé le mécanisme « dialogique » des questions. » En réception, le seul fait que le jeune enfant soit en mesure d'écouter une séquence narrative ou explicative plus ou moins longue témoigne de capacités attentionnelles qui lui permettent de se décentrer de la relation immédiate à l'autre, et de se focaliser sur le message.

Décontextualisé peut, enfin, vouloir dire « non impliqué dans un contexte interpersonnel direct » ; à l'écrit, plutôt que l'absence de l'énonciateur, c'est son changement de statut qui paraît décisif : le fait que le texte – par exemple fictionnel – ne nous soit pas directement adressé représente bien une expérience sémiotique nouvelle, puisqu'il apparaît que quelqu'un que nous ne connaissons pas peut avoir quelque chose à (nous) dire ou à (nous) raconter. Cette logique du tiers, si elle bouleverse l'expérience ordinaire du langage, modifie également les règles de la communication ; elle aboutit à ce que l'on pourrait appeler l'**exterritorialité** de l'énonciateur : sa prise en compte est indispensable à la conceptualisation des concepts d'auteur et de narrateur.

4.2.1. Conclusion

La notion de décontextualisation nous conduit dans des directions différentes, dont le rapport avec les spécificités de la communication écrite est très variable. L'idée que le message écrit obéit à des règles de contextualisation spécifique conduit à souligner l'importance de l'environnement scriptural pour la compréhension. Les deux acceptions suivantes manifestent simplement le fait que l'écrit entretient une relation – peut-être privilégiée mais non exclusive – avec ce que Bakhtine nomme « genres seconds », c'est-à-dire des formes de communication plus sophistiquées que l'échange lié aux besoins élémentaires (5). Le dernier sens mentionné est peut-être le plus clairement discriminatoire : dans nos sociétés au moins, le concept de « texte » (ainsi que d'autres qui lui sont connexes : auteur, narrateur, point de vue, personnage...) repose vraisemblablement sur l'expérience de l'écrit, et, en particulier, les formes narratives écrites avec lesquelles très tôt l'enfant est mis en contact.

4.3. La piste pragmatique et l'hypothèse « méta »

Les spécialistes de l'oralité se sont efforcés de montrer que l'interprétation d'un énoncé ou d'un texte repose sur des facteurs pragmatiques complexes. Comme le souligne P. Boyer (6) : « Les hypothèses sur la communication orale (...) aboutissent à mettre l'accent sur les propriétés « événementielles » des communications orales. Transmettre une tradition, c'est avant tout pouvoir mémoriser et

intégrer certains événements communicatifs dont les aspects singuliers (identité et position des interlocuteurs, contexte précis, etc.) sont déterminants. » Cette idée, développée notamment avec talent par P. Zumthor (7), peut conduire, en creux, à définir quelques axes du programme d'une pragmatique de l'écrit.

Lorsqu'il se veut simple transcription de la parole, dit Olson (1998, p.113), le texte écrit ne permet pas de transcrire la valeur d'illocution, c'est-à-dire ce que veut dire l'auteur : il ne donne que « ce qui est dit », et non « comment cela doit-il être compris ». Cette question de la modalisation du discours rapporté, déjà utilisée dans les travaux de Chafe (1985), représente une pierre de touche pour la démonstration. Même si l'auteur ne nie pas que les cultures orales disposent de moyens linguistiques pour décrire la manière dont quelque chose a été dit, il affirme que le texte écrit conduit à des modifications conceptuelles importantes : alors qu'à l'oral, le locuteur peut marquer par la simple inflexion de sa voix, que celui dont il rapporte le propos a « insisté sur », il est obligé de signifier cela autrement à l'écrit. D'où la nécessité de recourir à des verbes nouveaux (*affirmer, concéder, supposer, confirmer, conclure, prétendre*, etc.). L'émergence, au cours de l'histoire des langues, d'outils lexicaux et grammaticaux permettant de modaliser le point de vue témoigne de cette évolution (8). Autrement dit, les scripteurs ont progressivement pris l'habitude d'inclure le mode d'emploi permettant de préciser comment les énoncés écrits devaient être « compris ». Le lecteur, quant à lui, doit apprendre à décrypter le mode d'emploi, même si ce dernier est toujours lacunaire. Il suffit de constater la complexité énonciative de certains albums pour enfants pour mesurer combien est délicate l'identification des points de vue, dans les textes proposés dès le plus jeune âge. De nombreux genres écrits, du roman à l'article de presse, jouent subtilement du marquage ou de l'effacement des sources du discours rapporté, laissant au lecteur le soin, non seulement de savoir « qui a dit quoi », mais aussi d'inférer l'opinion de l'énonciateur ou du narrateur sur ce qui a été dit.

5. CONSTRUIRE L'INTERPRÉTATION

Parmi les théoriciens de la littératie, c'est sans doute Olson qui a le plus explicitement tenté de définir la notion d'« interprétation ». Tout en montrant l'intérêt de ses positions, y compris sur le plan didactique, je formulerai ensuite quelques propositions visant à donner une assise plus large à la notion d'interprétation des textes.

5.1. Quand il faut penser à ce que pense l'auteur...

Olson (1998, p.139) rappelle la différence sémantique qui oppose « comprendre » à « interpréter » : alors que « comprendre », verbe factitif (9), présuppose la valeur de vérité de son complément (« J'ai compris qu'elle m'aimait » présuppose que « elle m'aime » est vrai), il n'en va pas de même pour « interpréter » : « interpréter un texte implique que personne ne *sait* ce qu'il signifie, mais plutôt que l'on *pense* qu'il signifie ceci ou cela ». L'interprétation est donc vue comme le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte), quand bien même le sujet serait persuadé que son point de vue est le seul possible. On en déduit que, pour Olson, la compréhension correspond à la stabilisation de l'interprétation : non plus « un point de vue sur » mais une interprétation supposée admise, et partagée.

Le propos rejoint d'une certaine façon, la thèse de Gadamer selon laquelle l'interprétation précède la compréhension : les textes sont d'abord « interprétés », c'est-à-dire que les lecteurs effectuent les inférences en se fondant sur l'intention qu'ils prêtent à l'auteur ou sur le contexte de production ; ainsi les jeunes enfants ne distinguent-ils pas entre leur interprétation du texte, et ce qui est effectivement écrit : par exemple, ils sont incapables, après coup, de distinguer une paraphrase de la formulation exacte de ce qu'on leur avait dit ou encore de repérer les inférences qu'ils ont effectuées à partir de ce qui est effectivement écrit (10). Cependant, une évolution se dessine lorsque les enfants se font une idée de plus en plus précise des mécanismes de l'intentionnalité : ils deviennent capables d'attribuer des croyances, il découvrent par exemple qu'une croyance peut être fausse, ils comprennent que l'on peut mentir ou cacher quelque chose. Cette découverte leur permet, à partir de 4 ou 5 ans, à commencer à distinguer « ce qui est dit » de « ce que cela signifie ». Le concept exprimé par le verbe « penser », tout comme celui exprimé par le verbe « dire », rappelle Olson, est acquis très tôt. Ces distinctions ne sont cependant pas suffisantes : il faut encore accéder à des représentations de second ordre, concernant cette fois l'intention de l'énonciateur : « ce que veut dire celui qui parle ou écrit concerne ce qu'il *veut* que son auditeur (lecteur) *pense*, ou ce qu'il *pense* que cet interlocuteur *pense* (...) ». (11).

L'accès à ce type de représentation suppose donc la construction du concept d'auteur par le lecteur. L'intérêt didactique d'un travail autour de cette notion est évident (voir A. Karnauch, ici même). Les directions empruntées à l'école en ce domaine restent cependant souvent partielles : on fournit des éléments biographiques, on montre que les auteurs ne sont pas des abstractions mais sont faits de chair et d'os (en les invitant, ou en correspondant avec eux). Or, il ne suffit pas de prendre conscience que l'auteur est un être concret ; il est nécessaire aussi de savoir décrypter les intentions qui sont les siennes **par rapport à ses lecteurs**. Cela suppose certes la mise à jour de dispositifs rhétoriques. Cependant, cette sensibilité rhétorique, bien que liée à la culture textuelle, repose aussi la reconnaissance des intentions de l'auteur, telles qu'on peut se les imaginer, d'abord au fil du texte, puis, après coup, lorsqu'on en discute. Cette reconnaissance peut être fondée sur la familiarisation avec les différentes œuvres d'un même auteur (ce qui est possible avec des enfants très jeunes), ou encore sur des schémas inférentiels plus généraux, liés à la plausibilité d'une intention.

T. Shanahan (1992) imagine la lecture comme une « conversation avec un auteur » : bien qu'il y ait mille raisons pour ne pas réduire le sens d'un texte aux intentions qu'on prête à son auteur (voir infra), cette piste s'avère didactiquement riche. On peut, en effet, délibérément orienter les lecteurs, lorsqu'ils ont des difficultés d'interprétation, vers la reconnaissance des intentions de l'auteur. Des études expérimentales, effectuées auprès d'un public lycéen, indiquent que l'accent mis sur cette reconnaissance s'avère plus efficace que les classiques questions de compréhension (Martin, 1987, Flower, 1987, cités par Shanahan, 1992, p.139,140). Une lecture délibérément « orientée vers l'auteur » permet de se poser d'autres questions que celles qui sont liées aux seules impressions du lecteur ; elle diffère aussi de celles qui mettent au centre le texte lui-même, même élargi au réseau d'œuvres avec lesquelles il entre en relation. Shanahan souligne que la prise en compte de l'auteur est sans doute un aspect qui distingue les

approches sociales de celles qui mettent exclusivement l'accent sur les processus cognitifs ; cette prise en compte guide directement l'évaluation et encourage la prise de distance critique (à la question : « qu'est-ce que cela signifie » se substitue « qu'est-ce que l'auteur cherche à (me) dire ».)

5.2. Réflexivité de l'interprétation

Être capable de cette prise de distance suppose non seulement la capacité d'interprétation – qui fait rarement défaut – mais une *théorie de l'interprétation* (c'est-à-dire « ce qui fait que le processus d'interprétation est conscient, et sujet à des considérations rationnelles »). On passe ainsi d'une interprétation automatique à une interprétation délibérée et réflexive, qui a aussi pour caractéristique d'accepter la confrontation avec les interprétations d'autrui. La thèse d'Olson est que c'est la confrontation avec la lettre du texte qui habitue progressivement le lecteur à considérer que le texte peut avoir un sens différent de celui qu'ils lui prêtent. Dans ce cadre, le processus d'interprétation ne consiste pas à passer d'un sens « littéral » (i.e. la « compréhension ») à un sens dérivé (i.e. l'« interprétation ») mais d'une interprétation machinale à une interprétation consciente, appuyée sur l'examen attentif du texte écrit. Le concept de signification littérale se serait construit progressivement dans l'histoire occidentale. Il repose sur le fait que le lecteur analyse le texte écrit, pour choisir entre les différentes interprétations possibles. C'est ainsi que des sens métaphoriques ou symboliques peuvent être construits en toute connaissance de cause, alors qu'en d'autres temps le symbolique ou le spirituel fournissaient au lecteur une grille préalable, qu'il ne pouvait guère récuser. (12) L'analyse est séduisante, mais pas entièrement convaincante, au moins si l'on cherche à envisager sa pertinence didactique, et non plus seulement historique. Elle sous-estime plusieurs aspects importants, qu'une théorie de l'interprétation doit obligatoirement prendre en compte.

5.3. Le poids des normes interprétatives

En premier lieu, il existe toujours des normes, qui conditionnent l'interprétation. La lecture ne se déroule jamais en « terrain neutre ». Or, les propositions d'Olson conduisent à faire de la philologie et de l'exégèse les fondements de cette approche réflexive qu'il prétend liée à la textualité écrite. Si, historiquement, le contrôle des sources et l'établissement du texte ont effectivement permis le développement de la pensée critique, il paraît excessif d'y voir le modèle de la démarche interprétative du lecteur. Les « théories de l'interprétation » dont parle Olson sont sous le contrôle des lecteurs autorisés, habilités à délivrer le « bon sens » des textes. C'est le cas en particulier en milieu scolaire, où la pierre de touche n'est pas, *in fine*, le texte, mais bien le professeur, ou de manière plus large, la norme qui s'incarne à travers les appareils critiques, les questions de compréhension, etc. Que le professeur ait souvent raison, et qu'il s'appuie quant à lui sur le texte ne change rien à l'affaire. Au bout du compte, la glose que l'élève effectue correspond souvent à une manière de lire apprise, qui n'implique pas obligatoirement une confrontation personnelle avec les articulations du discours, ou avec les énoncés du texte.

De ce point de vue, la tâche du maître me semble double. Il doit à la fois honnêtement assumer son rôle institutionnel, c'est-à-dire, à un moment donné du parcours de lecture, indiquer pourquoi telle ou telle interprétation est plus plausible

qu'une autre, tout en étant en mesure, parfois, avec les lecteurs les plus âgés, de relativiser une tradition interprétative. Mais il doit aussi non seulement laisser libre cours, mais encourager l'essor des interprétations. Accueillir les hypothèses, mêmes les plus déconcertantes, se présenter soi-même comme un sujet interprétant, c'est d'abord prendre acte du fait que le sens, quoi qu'on fasse, « déborde » toujours la lettre du texte. C'est aussi permettre, à terme, la dissociation entre le texte comme « phantasie », c'est-à-dire lieu de projection fantasmatique, et comme lieu régulé et normé, tout en montrant que l'un ne va pas sans l'autre. Raisonner en termes d'échelles de plausibilité permet alors d'éviter de répondre trop vite en termes de vrai ou de faux. Fabriquer, dès l'école primaire, ce type d'échelles, au moyen de dispositifs graphiques variés, mettant en évidence ce *qu'il est difficile de penser (à propos du texte), ce qui est possible, ce qui est probable, ce qui est sûr...* est une activité très formatrice. Cet aspect peut aussi, du côté des enseignants, donner lieu à un travail très concret sur la formulation des fameuses « questions de compréhension » (voir sur le sujet l'article de M.C. Guernier, ici même) : choisir des formulations comme « *D'après toi, qu'est-ce qui peut faire penser que... ?* » plutôt que « *Que veut dire ... ?* », « *Que signifie... ?* » n'est pas un simple artifice rhétorique : cela montre que l'on prend véritablement au sérieux le sujet lecteur.

Mais le poids des normes interprétatives ne provient pas seulement d'une imposition institutionnelle. Il résulte aussi d'un conditionnement social plus général, intimement lié à l'histoire personnelle des sujets : c'est la force de ce conditionnement qui rend souvent aveugles des lecteurs en principe débrouillés, les trouvant incapables de repérer les indices linguistiques qui pourtant pourraient les amener, à bon escient, à préférer une interprétation plutôt qu'une autre. C'est pourquoi, malgré son intérêt, une approche purement technique, passant par la reconnaissance des marques, la prise de conscience métalinguistique, ou la métacognition, ne peut suffire. Le lecteur n'a pas simplement à apprendre à « piloter » sa lecture en s'appuyant sur les indices (anaphores, connecteurs...) qui permettent la « bonne » interprétation, même si cet aspect est important (voir l'article de M. Rémond ici même). Il lui faut aussi d'abord apprendre à « lire sa lecture », c'est-à-dire apprendre à jauger comment le texte fait sens pour lui, ce qu'il y met de lui-même et qu'il lui faudra peut-être retirer.

5.4. Le sujet divisé et l'épaisseur du discours

Iéaliste, puisqu'elle sous-estime le poids des normes, la conception olsonnienne se révèle aussi rationaliste en surestimant la puissance de ce que j'ai appelé « l'hypothèse méta ». Or, cette hypothèse se révèle insatisfaisante au moins de deux points de vue. Du point de vue communicatif, postulant l'unicité du sujet parlant, elle ignore l'épaisseur du discours, qui fait que l'on ne sait pas toujours ce que l'on veut dire (voir les analyses lumineuses d'Authier-Rewuz, 1995), et elle oublie que la signification ne se construit pas sur un seul plan, mais sur plusieurs.

Du point de vue de la réception, elle méconnaît la capacité d'empathie, qui fait qu'un lecteur est parfois capable de « comprendre » quelque chose d'un texte sans pour autant être en mesure de décrire les intentions de l'auteur. C'est particulièrement vrai de la littérature : lire une fiction, c'est d'abord accéder à une forme de représentation, impliquant un jeu de langage aux règles singulières, qui passent par

l'affect autant que par le raisonnement. Le jeu même des identifications successives et des changements de points de vue est ancré dans des conduites symboliques plus fondamentales que celles qui gouvernent le seul écrit, et ne se réduit pas non plus à l'identification des valeurs illocutoires. (13)

Cela conduit à évoquer un troisième défaut de la conception olsonnienne : en hypertrophiant la prise de conscience de la « valeur illocutoire », c'est-à-dire de l'intention, elle fait l'impasse sur des courts-circuits sémantiques qui peuvent compromettre de manière décisive l'interprétation. Je me contenterai d'illustrer cet aspect en recourant à un exemple, au demeurant assez banal, d'un problème de réception rencontré par des enfants de Grande section de Maternelle. Lors de la lecture d'un album (14) mettant en scène un ours qui rêve de devenir père, les enfants ont eu du mal à construire le sens du texte, tout simplement parce que l'ours, pour eux, était déjà « un papa ». Le problème de lecture, ici, ne se réduit pas à une question de représentations, même si la mise à jour de celles-ci manifeste en surface le malentendu, en occultant la paternité biologique : *pour devenir un papa, il faut faire ses anniversaires* (sic) ; *un papa, ça boit de la bière* etc. Plus fondamentalement, le déplacement cognitif qu'implique le fait de se mettre à la place de l'ours, est rendu difficile – au moins peut-on en faire l'hypothèse – par le fait qu'à cet âge, la figure du père se confond symboliquement avec celle de l'adulte. Imaginer un adulte non père, alors que le modèle de l'adulte (masculin) est, justement, le père se révèle, au moins *a priori*, tout simplement impensable. On voit bien alors que le problème ne consiste pas, pour le jeune lecteur, à « retrouver l'intention », qui ne serait pas donnée explicitement : bien au contraire, le texte écrit est on ne peut plus clair : *« Il songea qu'il ferait un superbe papa ours, grand et costaud comme il était. Mais comment faire pour devenir un papa ours ? »*

Dans ce cas, comme dans bien d'autres, ce n'est pas l'implicite (les « blancs » du texte, le texte comme « machine paresseuse », etc.) qui gêne la lecture : c'est l'explicite que l'on ne peut lire. Plusieurs versions de ce dérapage sont possibles : emmêlé dans les rets de sa propre subjectivité, le lecteur ne retient que ce qui le concerne, ce qui le touche et « oublie » ce qui lui est étranger ; ou encore il occulte une partie de la signification (la paternité biologique, mais aussi l'acte d'amour qu'elle présuppose), parce qu'elle le concerne moins, mais peut-être aussi parce qu'elle le concerne trop. Cette censure s'exerce également, cela va sans dire, dans le domaine idéologique, et dans tout ce qui pourrait mettre en cause la vision rassurante de l'ordre des choses, que le langage semble chargé de reproduire. La question, bien entendu, est de savoir s'il est possible de « didactiser » des problèmes de lecture qui relèvent du symbolique ou de l'idéologie. Cela revient à savoir comment on peut amener de jeunes auditeurs-lecteurs à entrer dans des rôles ou des manières de voir inédites : cela demande du temps, des discussions, peut-être des mises en scène. En l'occurrence, plusieurs lectures, espacées dans le temps, ont permis aux enfants de verbaliser, en la reformulant, la question que se pose l'ours : *il veut devenir papa, parce qu'il n'a pas de femme et qu'il veut des enfants ; il faut qu'il trouve une femme qui est toute seule* (sic). La construction du « point de vue de l'ours » devient alors possible.

En effet, en devenant interprète, ce que le sujet gagne – ou perd – c'est une place à tenir, dans laquelle son identité même n'est pas donnée, puisque dans bien des genres de l'écrit (la lettre représentant une exception notable), le scripteur ne

s'adresse pas à lui, mais seulement à une abstraction (le « lecteur modèle » des théories sémiotiques) ; l'**insécurité scripturale**, évoquée par M. Dabène (1987) se double d'une **insécurité lectorale**, qui conduit souvent celui qui lit à « ne pas savoir quoi en penser », ou à réagir à partir d'évaluations sommaires, liées à des normes culturelles qui lui font adhérer ou rejeter de prime abord certains textes.

6. BILAN ET PERSPECTIVES

Partir des **pratiques de lecture** et de la **relation à l'écrit**, dans une communauté, en prenant en compte les formes qu'elle revêtent à un moment historique donné, permet, d'une certaine façon, d'éclairer le débat récurrent autour des notions de « compréhension » et d'« interprétation » : l'interprétation n'est pas un supplément d'âme, qui donnerait le fin mot de ce qui est lu. C'est un processus dynamique, qui permet l'actualisation du sens pour le sujet lecteur au sein d'une communauté de lecteurs.

A travers mon rapide survol du pays de la littératie, il me semble que l'on peut distinguer trois orientations principales qui pourraient aider à construire une didactique de l'interprétation des textes en direction des jeunes enfants, pour le niveau Maternelle, mais aussi pour les niveaux ultérieurs.

La première serait de revaloriser le concept d'**environnement scriptural**, chez nous en partie discrédité par le sens passif qu'il a parfois revêtu (sous le nom de « bain d'écrit »). La capacité à interpréter les textes se développe s'il y a matière à interprétation et la richesse de l'environnement (en livres, journaux, magazines...) conditionne partiellement le développement des compétences du lecteur. Les résultats d'enquêtes quantitatives récentes (comme celle rapportée dans Lafontaine, 1996) montrent qu'il existe un lien statistique entre la richesse des bibliothèques scolaires et la réussite des tests de lecture par les élèves. Cela revient également à réaffirmer la primauté des **pratiques** sur tout ce qui concerne leur entour, notamment le travail interprétatif : qu'y a-t-il à discuter (et à interpréter) si l'on n'a rien lu ? Cependant, cette condition, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante.

Penser l'environnement scriptural revient en effet à articuler dans la durée trois aspects fondamentaux : **le choix des livres et des écrits mis à la disposition des enfants, la nature des interactions et des échanges langagiers qu'ils suscitent, les pratiques sociales et culturelles dans lesquelles les activités de lecture s'insèrent**. Une politique de la lecture doit s'intéresser à la fois aux formes textuelles et linguistiques, aux contenus culturels, aux styles d'interaction et aux enjeux sociaux de ce qui est lu. Les recherches descriptives évoquées plus haut permettent de mieux discerner les effets à long terme de telle ou telle pratique, par exemple dans le domaine des lectures partagées. Le lien entre littératie familiale (et plus globalement, littératie non scolaire), et littératie scolaire est aussi à construire, et ce à travers des modalités très concrètes : par exemple ces cahiers de liaison qui fixent les cheminement de l'interprétation d'un texte lu aux enfants et qui permettent la confrontation de ce qui a été dit à la maison et à l'école (15), ou encore le travail fait autour de cassettes d'histoires, ou de vidéos, appartenant à la culture non scolaire de l'enfant, et que l'on relie à certains livres lus en classe. Le risque existe, en effet, que l'on considère comme naturelles des activités qui sont parfois très éloignées des pratiques

sociales de certains enfants : il faut ici rappeler avec force que l'une des missions essentielles de l'École maternelle est justement de permettre à tous les enfants d'asseoir et de développer les compétences culturelles dont ils auront besoin en tant que lecteurs. L'école n'a pas à considérer que la lecture d'histoires (pour prendre ce seul exemple) est une obligation familiale, et certains enfants n'ont pas à être pénalisés parce qu'ils ont vu des dessins animés plutôt que feuilleté des albums. (16)

J'ai signalé plus haut le risque qu'il y avait, à vouloir, avec les meilleures intentions du monde, trop mêler la découverte du code et celle des discours. En adoptant un modèle discontinuiste de la littératie, on part de l'idée que la découverte de l'écrit s'effectue par plusieurs bouts, sans que ne s'effectue d'emblée une mise en cohérence : commencer à découvrir à quoi sert l'écriture, et comment elle code la parole représente un objectif important ; apprendre à interpréter les discours qui passent par l'écrit en est un autre, tout aussi essentiel. Il me semble que, dans ce deuxième domaine, beaucoup de choses restent à faire. Alors que, vues de la Maternelle, les exigences du CP sont relativement lisibles dans le domaine du code (familiarisation avec le matériau graphique, reconnaissance de mots familiers, amorce de réflexion sur le fonctionnement du système de l'écriture...), elles sont beaucoup plus floues en ce qui concerne les discours. En France, les tentatives récentes effectuées autour des typologies de texte, malgré leur intérêt, ont bien souvent abouti à entraîner les enfants à catégoriser les textes, plutôt qu'à les interpréter. Elles ont aussi parfois conduit à préférer des textes très normés, faciles à reconnaître et à catégoriser : la recette de cuisine plutôt que des textes plus complexes et culturellement plus riches. A cinq ans, certains enfants sont en mesure d'entendre, de discuter et de commenter des récits longs, présentant des niveaux énonciatifs imbriqués, ou encore de discuter la pertinence argumentative d'un discours écrit, alors que d'autres, faute d'entraînement (et d'intérêt patiemment suscité), ne sont même pas en mesure d'écouter plus de quelques minutes un texte lu.

La deuxième direction, valable pour les différents niveaux de la scolarité, consiste à définir plus nettement deux **démarches de lecture** qui ne doivent pas être opposées mais qui se révèlent complémentaires :

- une démarche **orientée vers le lecteur** : lire en se demandant ce que cela veut dire pour soi (ou pour nous), c'est accepter que la subjectivité ne soit pas un élément parasite et incontrôlable, mais ce qui justifie fondamentalement le fait même de lire, ou de partager une lecture. A titre d'exemples, j'évoquerai ici deux outils déjà expérimentés dans différents contextes, favorisant cette démarche d'appropriation : l'**itinéraire de lecture** (Calaque, 1995) consiste, pour le lecteur, à se frayer un chemin personnel au milieu du texte, en relevant les éléments qui accrochent son attention, suscitent son intérêt, ou fondent son jugement, son évaluation. Le **parcours interprétatif** permet de retracer les différentes étapes par lesquelles est passé un lecteur (et / ou un groupe de lecteurs) dans le courant de sa lecture (17), ou d'une lecture à une relecture. C'est un outil permettant de suivre, dans la durée, le processus de construction du sens. Les traces de parcours interprétatifs peuvent être recueillies sous des formes diverses : surlignements, schémas, enregistrements oraux, textes écrits (donnant matière éventuellement à un cahier de bord) ...

- une **démarche orientée vers l'énonciateur du texte** (c'est-à-dire l'auteur) : j'ai suffisamment insisté sur cet aspect (voir 5.1) pour ne pas m'y attarder à présent ; en 4.2, j'ai tenté de montrer que, de toutes les définitions qui prétendent présenter

l'écrit comme « décontextualisé », c'est celle qui met en avant la question du statut de l'énonciateur et de son énonciation qui est la plus convaincante ; cette démarche ne peut cependant être opposée à la précédente : c'est bien toujours le lecteur qui tente de reconstruire les intentions de l'énonciateur et de saisir le statut de ce qu'on lui donne à lire ; là encore, une conception dynamique du sens ne peut se satisfaire d'intentions générales préétablies (textes « pour rire », « pour apprendre », « pour rêver »...) ; il est bien plus intéressant de se demander pourquoi, dans telle version du Petit Chaperon Rouge, l'auteur a voulu à toute force sauver le petit chaperon rouge, au prix d'un coup de théâtre invraisemblable, alors que dans l'autre il le laisse tristement périr...

La troisième direction consiste à réfléchir aux **moyens concrets qui permettent aux lecteurs de « parler leurs lectures » et d'exprimer à leur sujet des opinions argumentées**. Il y a d'abord la question du nombre, et de l'espace : en classe maternelle, une « discussion de lecture » ne peut guère s'effectuer (sauf à noyer les enfants petits parleurs) que sous la forme d'un atelier, par exemple, à partir d'un album déjà lu que l'on feuillette ensemble. A l'École élémentaire, le débat peut plus facilement s'instaurer, comme en témoigne l'expérience rapportée par M. Mas ici même. Reste la question des outils linguistiques : s'il ne s'agit évidemment pas de faire apprendre aux enfants la liste des verbes d'opinion pour qu'ils puissent exposer leur point de vue (l'utilisation de ces verbes résultant à l'inverse d'un besoin langagier), un travail portant sur l'expression de l'opinion ou du jugement n'en est pas moins essentiel. Il permet de dépasser le stade rituel des constats en « j'aime » ou « je n'aime pas ». Cet apprentissage peut s'appuyer sur les jugements formulés par les élèves (donnant lieu par exemple à affiches), fournissant par là même un matériau de départ qui peut progressivement s'enrichir et se complexifier. Ainsi, si c'est en s'efforçant de nuancer un point de vue que l'on a besoin de recourir à des modalisateurs, le fait d'avoir déjà entendu, lu, ou repéré tel modalisateur dans une autre activité donne un moyen supplémentaire d'exprimer ce que l'on veut dire : l'appropriation d'un modalisateur comme « probablement » ou « sans doute » n'offre pas un simple substitut lexical à « peut-être » mais ouvre une manière plus ferme de marquer son point de vue : « l'auteur a probablement voulu dire que... ». Sans succomber à un nominalisme excessif, on peut admettre l'idée que l'interprétation d'un texte doit reposer sur un socle linguistique suffisant pour pouvoir se dire.

L'interprétation est une patience, elle se construit dans la durée ; prenant appui sur la mémoire, sur les mots dont nous disposons pour la dire, elle s'aide aussi de nos oublis. Que reste-t-il d'un album lu, que l'on discute un mois après ? Les relectures permettent de retrouver ce que l'on avait saisi, comme de découvrir ce que l'on n'y avait pas vu. L'interprétation est aussi une liberté : les indices linguistiques et textuels, s'ils autorisent à écarter certaines lectures non-standard, ne nous disent pas en quoi nous sommes concernés par ce que nous lisons. Dans la conception olssonienne de l'interprétation, il y a une intuition juste : le lecteur, en interprétant, construit une position, un point de vue ; ce point de vue n'est cependant pas obligatoirement aussi conscient qu'il semble le dire, et l'examen du texte n'est pas, on l'a dit, le seul critère qui le fonde. J'ai expliqué plus haut pourquoi il me semblait vain de nier le poids des normes interprétatives. Interprétation et évaluation sont indissociables. Lorsqu'on discute des lectures, on ne discute pas seulement de ce que dit le texte : on met en commun nos propres normes d'interprétation.

L'enfant qui trouve « nul » un album parce qu'il est heurté par un style poétique qui ne correspond pas aux styles narratifs qu'il connaît accepte (parfois !) de s'y intéresser, parce que d'autres y ont vu quelque chose d'intéressant. D'où l'importance de fonder les élèves en une communauté de lecture, à l'intérieur de laquelle chacun puisse avoir son mot à dire, et dans laquelle des modalités d'appropriation personnelle du texte nourrissent l'échange et le débat.

Cela conduit à nuancer la position d'Olson qui semble réduire la question de l'interprétation des textes à une pragmatique de l'écrit. Une autre voie se dessine, qui donne corps à la notion sans la surévaluer : la littératie, dans une société ou dans un groupe social donné est vue alors comme un ensemble de pratiques, liées à l'écrit, mais qui ne se réduisent pas à lui. On peut la rapprocher du concept de *grammatisation* (Auroux, 1992) : les sociétés avec écriture disposent d'outils (dictionnaires, descriptions grammaticales...) ; parmi ces outils, il y a aussi ceux qui donnent à lire le monde, et pour les jeunes enfants, ces outils spécifiques que sont les albums ou les textes qu'on leur destine. (18). Dans les sociétés dans lesquelles l'écrit occupe une place moins importante (ou n'existe pas), c'est à travers un ensemble de pratiques symboliques et initiatiques que l'enfant apprend à construire son identité et à trouver sa place. Dans les sociétés grammatisées, nourries d'images et d'écrits, l'enfant est très tôt confronté à des interprétations du monde déjà fabriquées, qu'il doit apprendre progressivement à décrypter. Le rite initiatique que représente l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne doit pas alors masquer l'importance des enjeux plus généraux liés à la maîtrise des discours.

NOTES

- (1) Dans *Pour un oui, pour un non*, Édition de la Pléiade, Paris, Gallimard, p. 1501.
- (2) Voir sur ce sujet la contribution de C. Frier dans Barré de Miniac & Lété, B. (1997).
- (3) J. Goody, dès *La raison graphique*, se défend de souscrire à la théorie anthropologique du « grand partage » opposant sociétés « simples » vs « complexes », « sauvages » vs « civilisées », « sans écriture » vs « avec écriture ». Il reste qu'il demeure peu ou prou encore prisonnier de cette dichotomie, même s'il cherche à raisonner en termes d'évolution des sociétés. Dans ses ouvrages ultérieurs, il nuancera considérablement ses positions.
- (4) Sur la notion d'« écrit (extra)ordinaire », voir M. Dabène (1990).
- (5) Bakhtine (1984) distingue les genres premiers des genres seconds : les genres premiers sont ceux qui sont issus de l'échange quotidien alors que les genres seconds sont décrits comme étant le fruit d'un échange culturel plus complexe, médiatisé : c'est ainsi que se développent les discours scientifiques et politiques, le roman, le théâtre, etc... Une autre de leurs caractéristiques essentielles est qu'ils recourent (« principalement » dit Bakhtine) à l'écrit.
- (6) Dans l'article « Tradition orale » de l'Encyclopédie Universalis.
- (7) En particulier dans *Performance, réception, lecture*.
- (8) La première attestation connue de verbes comme « believe » (croit), « know » (sait), « mean » (veut dire), « think » (pense), remonte, d'après *The Oxford English Dictionary* au vieil anglais (avant 1150), mais des verbes comme « concede » (concede), « assert » (affirme) ne sont pas attestés avant le début du 17^e siècle ; le raisonnement d'Olson me semble cependant devoir faire l'objet d'une enquête plus sérieuse au plan historique et

linguistique : d'abord, on sait que des termes peuvent être attestés à l'écrit parfois très longtemps après leur utilisation orale ; ensuite, il faudrait vérifier que l'on ne disposait pas à cette époque d'autres moyens linguistiques que les seuls marqueurs verbaux pour exprimer l'intentionnalité ou la modalisation du discours rapporté.

- (9) La notion de « factitif » (parfois aussi « factif ») est utilisée en linguistique dans plusieurs sens très différents : il s'agit ici d'un sens sémantique, selon lequel un verbe dit factif ou factitif est un verbe qui présuppose la valeur de vérité de son complément.
- (10) On peut remarquer cependant que, très tôt, notamment au cours des lectures d'histoires, les enfants repèrent les modifications introduites par l'adulte lecteur par rapport à une lecture antérieure. La recherche devrait s'intéresser aux facteurs (prosodiques notamment) qui favorisent ce repérage.
- (11) D. Olson (1998, p. 151).
- (12) Il me semble qu'Olson confond ici « sens littéral » et « sens construit à partir d'éléments objectifs issus du texte ».
- (13) Outre Bruner, dont les positions sur cette question sont bien connues, les chercheurs attachés au champ de la « littératie émergente » ont souvent insisté sur ce thème : le jeu et l'imagination jouent un rôle fondamental dans le développement de la littératie chez le jeune enfant. Voir par exemple l'ouvrage récent de R. Jones (1996).
- (14) *Moi, papa ours ?* de Wolf Ehrlbruch, Editions Milan.
- (15) C'est le cas dans la classe de Mme Philip, directrice de l'École Maternelle de Saint-Martin d'Hères (Isère) : l'institutrice raconte l'histoire une première fois, puis met dans le cahier des enfants la reproduction d'une illustration ou de la quatrième de couverture : à charge pour eux de raconter à leur tour à leurs parents. Ces derniers notent, s'ils le souhaitent, ce qu'ils ont compris du récit (ou, s'ils préfèrent, l'enregistrent sur cassette). Une nouvelle séance en classe permet de mettre en commun ces écrits, qui sont lus par l'institutrice, et discutés, avant qu'on lise à nouveau la V.O.
- (16) Cela n'empêche pas évidemment que l'on sensibilise les parents à l'intérêt que peut présenter la lecture d'albums (à condition que l'on ne soit pas soi-même fermé aux formes que revêt la culture extra-scolaire).
- (17) Voici un exemple de parcours interprétatif, recueilli au cours d'un stage de formation, auprès d'adultes, à partir du texte *L'Oubli* de J. Sternberg : « D'abord j'ai cru que le navigateur voulait revenir en arrière mais qu'il avait peur de retourner chercher sa boîte d'allumettes sur une planète si terrifiante. Ensuite j'ai pensé que, comme dans *L'Étoile mystérieuse*, les boîtes d'allumettes se reproduisaient toutes seules. Enfin, j'ai compris que les habitants de la planète en avaient fait des objets d'art et de culte ».
- (18) Comenius, dans son *Orbis Sensalium Pictus*, en donne un des premiers exemples, lorsqu'il propose, en 1658, une méthode d'apprentissage plurilingue de la lecture, qui conjugue l'éveil à la langue et celui des sens (grâce aux images).

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS M. J. (1990) : *Learning to read : Thinking and learning about print*, Cambridge, MA : MIT Press.
- AUERBACH E. (1997) : « Family literacy », in V. Edwards and D. Corson (dir.), *Encyclopedia of Language and Education*, t. 2, *Literacy*, Kluwer Academic Publishers, p.153-161.
- AUROUX S. (1992) : « Introduction. Le processus de grammatisation et ses enjeux », in *Histoire des idées linguistiques*, t. II, *Le développement de la grammaire occidentale*, Bruxelles, Mardaga.
- AUTHIER-REWUZ J. (1995) : *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non coïncidence du dire*, Paris, Larousse.
- BAKHTINE M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, NRF, Paris, Gallimard. [Ed.Orig. russe, 1979]
- BIBER D. (1988) : *Variation across script, speech and writing*, Cambridge, England and New York, Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BORDON E. (Thèse en cours), *Stratégies interprétatives en situation de réception de messages verbaux et non verbaux*, sous la direction de M. Dabène, Université Stendhal, Grenoble 3.
- BROWN M.H. (1991) : « Coming to literacy through shared book experiences. » In B. Persky and L.H. Golubchick (dir.), *Early childhood education* (2^e éd.), p. 337-344, Lanham, MD, University Press of America.
- BRUNER J. (1986) : *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- CALAQUE E. (1995) : *Lire et comprendre : « l'itinéraire de lecture »*, CRDP de Grenoble.
- CHAFE W. (1985) : « Linguistic differences produced by differences between speaking and writing », in D. Olson, N. Torrance et A. Hildyard (éd.), *Literacy, language, and learning : The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 105-123.
- CHISS J.L. (1998) : « Écriture et lecture : « literacy », pratiques ordinaires, pratiques lettrées », in F. Grossmann (dir.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, hommage à Michel Dabène*, p. 75-84, IVEL-LIDILEM, Université de Grenoble.
- DABENE M. (1987) : *L'Adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DABENE M. (1990) : « Des écrits (extra)ordinaires – éléments pour une analyse de l'activité scripturale », *Lidil*, 3, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 9-26.
- DICKINSON D., & BEALS, D. (1994) : « Not by Print Alone : Oral Language Supports for Early Literacy Development, in D. Lancy, *Children's emergent literacy, From Research to Practice*, Praeger Publishers, Westport.

- DICKINSON D., & SMITH, M. (1994) : « Long-effects of preschool teachers'book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension », *Reading Research Quarterly*, vol. 29, 2, p. 105-117.
- ELLEY W.B. (1989) : « Vocabulary acquisition from listening to stories », *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- ELY R. (1997) : « Language and Literacy in the School Years », in J.B. Gleason, *The development of Language*, 4th edition, Boston, Allyn & Bacon, p.398-439.
- FLOWER L. (1987) : *Interpretative acts : Cognition and construction of discourse* (Occasional Paper, n° 1). Berkeley : Center for the Study of Wwriting, University of California.
- FRIER C. (1997) : « Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quels messages pour quelle société ? », in C. Barré-De Miniac, & B. Lété (dir.) *L'illettrisme, de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université- INRP, p. 37-53.
- GALDA L., & CULLINAN B.E. (1991) : « Literature for literacy : What research says about the benefits of using trade books in the classroom ». In J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp, and J.R. Squire(Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* New York : Macmillan Publishing Company, p. 529-535.
- GOIGOUX R. (1998) : « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères*, 18, p. 147-162.
- GOODMAN K. (1989) : « Whole language research : Foundations and development », *Elementary School Journal*, 90, 207-220.
- GOODY J. (1968) (dir.) : *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit. [Ed. Orig. (1977) : *The domestication of the savage mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977].
- GOODY J. (1986) : *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, A. Colin.
- GOODY J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, P.U.F. [Ed. Orig. (1993) : *The interface between the written and the oral*, Cambridge, Cambridge University Press].
- GOODY J. & WATT, I.P. (1963), « The consequences of literacy », *Comparative Studies in History and Society*, 5, p. 304-345.
- GROSSMANN F. (1994) : *Le rôle de l'adulte dans le développement de la compétence textuelle. Des médiations à la construction du sens*, Thèse Nouveau Régime sous la direction de M. Dabène, Université Stendhal, Grenoble 3.
- GROSSMANN F. (1996) : *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, P. Lang.
- HEATH S.B. (1983) : « Ways with words : Language, life, and work in communities and classrooms ». Cambridge : Cambridge University Press.
- HEATH S.B. (1991) : « The sense of being literate : Historical and cross cultural features », in R. Barr, M.L.Kamil, P.B.Mosenthal et D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research (vol.II, p.3-26)*, New York : Longman.

- HIEBERT E. H. (1988) : « The role of literacy experiences in early childhood programs », *The Elementary School Journal*, 89 (2), p.161-171
- HOLDAWAY D. (1979) : *The foundations of literacy*. Sydney, Australia : Ashton Scholastic, distributed by Heinemann, Portsmouth, NH
- JONES R. (1996) : *Emerging Patterns of Literacy. A multidisciplinary perspective*. London and New York, Routledge.
- KLEIMAN A. (1998) : « Schooling, Literacy and Social Change : Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy », in Marta Kohl de Oliveira et Jaan Valsiner, *Literacy in Human Development*, p.183-225, London, Ablex.
- LAFONTAINE D. (1996) : *Performances en lecture et contexte éducatif, Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- LANCY D. (1994) : *Children's Emergent Literacy From Research to Practice*, Foreword by James Moffett Praeger Publishers. Westport.
- MARTIN S. (1987) : *The meaning-making strategies reported by proficient readers and writers*. Paper presented at the meeting of the National Reading Conference, St Petersburg, Florida
- MARTINEZ, M., & TEALE, W. (1993) : « Teacher storybook reading style : A comparison of six teachers », *Research in the Teaching of English*, 27, 175-199.
- McGEE L. & PURCELL-GATES, V. (1997) : « So what's going on in research on emergent literacy ? », *Reading Research Quarterly*, Vol.32, n° 3, p. 310-318.
- MASON J., & ALLEN, J.B. (1986) : « A review of emergent literacy with implication for research and practice in reading ». *Review of Research in Education*, 13, 3-47.
- NEWMAN S.B., AND ROSKOS, K. (1992). Literacy objects as cultural tools : Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 202-225.
- OLSON D. (1998) : *L'Univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz. [Ed. Orig. : (1994) : *The World on Paper : The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge, Cambridge University Press.]
- ONG W. (1976) : *The presence of the word*. New Haven, CT, Yale University Press.
- ONG W. (1982) : *Orality and Literacy : The technologizing of the word*. Londres ; Methuen.
- PANOFSKY, C.P. (1994) : « Developing the representational functions of language ; the role of parent-child book-reading activity », in V. John-Steiner, C. P. Panofsky and I. W. Smith (eds), *Sociocultural Approches to Language and Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAYNE A.C., WHITEHURST, G.J., & ANGELL, A.L. (1994) : « The role of literacy environment in the language development of children from low-income families », *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- PIERRE R. (1994) : « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir lire », in *Évaluer le savoir lire*, Montréal, Les éditions logiques, p. 275-317.
- RICHGELS D.J. (1986) : « Beginning first graders "nvented spelling" ability and their performance in fonctionnal classroom writing activities », *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 85-97.

- RICHGELS D.J. (1995) : « Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten », *Reading Research Quarterly*, 30, 41-47.
- ROBERTS B. (1992) : « The evolution of the young child's concept of word as a unit of spoken and written language », *Reading Research Quarterly*, 27 (2), p. 125-138.
- SENECHAL M., CORNELL, E. (1993) : « Vocabulary acquisition through shared reading experiences », *Reading Research Quarterly*, 28 / 4, p. 361-373.
- SCRIBNER S. & COLE M. (1981) : *The psychology of literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- SHANAHAN T. (1992) : « Reading as Conversation with an Autor », in M. Pressley, K. Harris, J. Guthrie (dir.), *Promoting Academic Competence and Literacy in School*, San Diego, Academic Press, Inc., p. 129-148.
- SMITH C.B. (1989) : « Emergent literacy- an environmental concept », *The Reading Teacher*, 42 (7), 528.
- SNOW C. (1983) : « Language and literacy : Relationships during the preschool years », *Harvard Educational Review*, 53, p. 165-189.
- SNOW C. (1991) : « The theoretical basis for relationships between language and literacy development », *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1), p. 5-10.
- SNOW C. BARNES, W. CHANDLER, J. GOODMAN, I. & HEMPHILL L. (1991) : *Unfulfilled expectations : Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- SNOW C. (1993) : « Families as social context for literacy development », in C. Daiute (dir.), *The Development of literacy through social interaction*, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- STREET B.V. (1984) : *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STREET B.V. (1993) : « Introduction : The new literacy studies. », in B.V. Street (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STREET B.V. (1995) : *Social literacies. Critical approaches to literacy in development. Ethnography and education*, London and New York, Longman.
- STRICKLAND D.S., & TAYLOR D. (1989) : « Family storybook reading : Implications for children, families, and curriculum. », in D.S. Strickland and L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy : Young children learn to read and write*, p. 27-34, Newark, DE : International Reading Association.
- SULBY E. (1985) : « Children's emergent reading of favorite storybooks : A developmental study », *Reading Research Quarterly*, 20 (4), p.458-481.
- SULBY E. & TEALE W.H. (1991) : « Emergent literacy », in R. Barrn M.L.Kamil, P.B. Mosenthal, &P.D.Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol.2, p. 727-757, New York, Longman.
- TANEN D. (1982a) : « The Myth of Orality and literacy », in WW.Frawley (ed.), *Linguistics and Literacy*, in W. Frawley (ed.). Proceedings of the Delaware Symposium on Language Studies. New, York, Plenum.
- TANEN D. (ed) (1982b) : « Spoken and Written Language : Exploring Orality and Literacy », Norwood, New Jersey, Ablex

- TAYLOR D. (1983) : *Family Literacy : Young Children Learning to Read and Write*, Heinemann, Portsmouth, NH..
- TEALE W.H. (1987) : « Emergent literacy : Reading and writing development in early childhood », in E. Readance and R. S. Baldwin (Eds.), *Research in literacy : Merging perspectives*, p. 45-74. Thirty-sixth yearbook of the National Reading Conference. Rochester, NY : National Reading Council.
- TEALE W.H., & SULBY, E. (1989) : « Emergent literacy : New perspectives », in D.S. Strickland and L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy : Young children learn to read and write*. Newark, DE : International Reading Association.
- TEALE W.H., & SULBY, E. (1986) : « Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers », in W.H. Teale and E. Sulby (Eds.), *Emergent literacy : Writing and reading (vii-xxv)*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- WHITEHURST G. J. & LONIGAN C. J. (1998) : « Child development and emergent literacy », *Child Development*, 68, p.848-872.
- YADEN D. (1988) : « Understanding stories through repeated read-alouds : How many does it take ? *The Reading Teacher* », 41, p. 556-560.
- ZUMTHOR P. (1990) : *Performance, réception, lecture*, Québec, Le Préambule.

LIRE ET RÉPONDRE À DES QUESTIONS AU CYCLE 3

Marie-Cécile GUERNIER

IUFM de Lyon

LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3

Résumé : Dans le cadre d'une recherche (1) sur le sens que les élèves de cycle 3 attribuent aux activités de lecture qu'ils réalisent en classe, ont été réalisés des entretiens semi-directifs au cours desquels on demandait à des élèves de CM1 et de CM2 de s'exprimer, entre autres, sur l'activité de lecture silencieuse. L'analyse de ces entretiens met en évidence que, pour les élèves, lire en classe c'est surtout répondre à des questions sur le texte. Trois types de rapport entre lecture et questionnement sont ainsi construits par ces discours : soit ils subordonnent l'activité de lecture à celle de questionnement, soit ils décrivent le travail de questionnement comme une aide à la lecture, soit ils séparent nettement ces deux activités et manifestent des conceptions différentes de l'apprentissage de la lecture à l'école.

1. FONDEMENTS THÉORIQUES ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Quel sens les élèves attribuent-ils aux activités de lecture qu'on leur propose en classe ? Cette question est essentielle et didactiquement déterminante. Dans *Pour une didactique de l'écriture*, Christine Barré-de Miniac (1996, p. 15) souligne, à propos de l'écriture, que « si [l'école] est le lieu privilégié des apprentissages formels de l'écrit, [elle] est aussi un lieu d'apprentissages informels et générateurs de représentations de l'écriture et de ses usages. » Or, ce propos vaut aussi pour l'apprentissage de la lecture. En effet, l'École, de par les pratiques de lecture qu'elle met en œuvre, est « largement pourvoyeuse d'unités de sens attachées » à la lecture pratiquée en classe et hors la classe et se présente comme « un lieu d'émergence et de cristallisation de significations et valeurs », qui participent à la construction de la compétence lecturale et en sont constitutives.

Pour tenter de répondre à cette question, on peut s'intéresser aux discours produits par les maîtres et les élèves sur l'activité de lecture dans le cadre scolaire, dans la mesure où le discursif croise l'apprentissage de la lecture à plusieurs titres. En effet, si la transmission des savoirs et la relation pédagogique s'opèrent par la parole, celle-ci permet aussi l'explicitation et la formalisation des pratiques. Ainsi, en participant à la construction de la représentation du réel du monde et à la formalisation du savoir, la parole participe-t-elle à l'apprentissage du savoir-lire. Ce dernier ne consiste donc pas seulement à apprendre à effectuer les gestes de la lecture : regarder, déchiffrer, emprunter un livre etc ..., mais également à construire la représentation mentale et symbolique de ce qui est fait et agit dans l'acte de

lecture. Or, dans la mesure où « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation » (Bakhtine, 1977, p.122-123), cette représentation est construite dans l'activité langagière et est accessible au chercheur dans les discours des enseignants et des élèves. Dire et faire ne sont pas disjoints mais se construisent l'un par l'autre. Discours sur le lire et pratique de la lecture ne sont pas disjoints mais constituent intrinsèquement l'acte de lire (2). C'est en cela que les discours intéressent les études didactiques et que la recherche dont certains résultats sont présentés ici, en a fait son objet d'étude.

Dans le cadre de cette recherche sur le sens que les élèves de cycle 3 attribuent aux activités de lecture qu'ils réalisent en classe, ont été réalisés des entretiens semi-directifs au cours desquels j'ai demandé à des élèves que j'ai suivis pendant deux ans, au CM 1 et au CM2 (3) de s'exprimer sur l'activité de lecture silencieuse.

Les entretiens ont été analysés selon la méthode proposée par le Groupe IVEL du laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal Grenoble III et qui consiste en un repérage des objets discursifs co-construits par la dynamique interactionnelle. Ce repérage s'effectue au moyen de l'analyse des cheminements discursifs interactifs qui aboutissent à partir de l'énoncé d'un item (initié par l'un ou l'autre des interlocuteurs) à la construction des objets discursifs et l'analyse des récurrences (récurrences d'items ou de structures discursives, récurrences monologiques ou dialogiques, récurrences génératrices de glissements sémantiques) (4).

Les analyses des discours portant sur ce que, d'un commun accord, maîtres et élèves appellent l'activité de lecture silencieuse (5) mettent en évidence, et sans réelle surprise que, pour les élèves, lire en classe c'est avant tout répondre à des questions sur le texte, étant entendu que ces questions sont celles posées par le maître, et non les questions que les élèves se poseraient sur le texte (6). La description de l'activité « répondre à des questions » domine largement dans les discours que les élèves de primaire construisent sur la lecture scolaire et lors des entretiens, à la question *Que faites-vous en lecture en classe ?*, les élèves interrogés répondent presque exclusivement *Répondre à des questions*. Cette similitude des formulations est d'autant plus significative que, par ailleurs, ces élèves produisent des discours sensiblement différents sur la lecture pratiquée hors l'école et sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'école (7).

L'évocation de l'activité de lecture silencieuse en classe construit donc un rapport étroit entre l'acte de lire et l'activité qui consiste à répondre à un questionnaire sur le texte lu. Cependant, si ces récurrences établissent un cadre discursif commun, s'y expriment aussi des variations individuelles, qui construisent des rapports différents entre ces deux activités : lire silencieusement en classe et répondre à des questions.

Les discours étant construits autour de deux pôles - le texte à lire et le questionnaire auquel il faut répondre -, l'analyse du rapport entre ces deux pôles consiste à déterminer quel est le pôle dominant : - celui de la lecture ou celui de l'activité de réponse (8) - et quel est le lien établi entre ces deux pôles. On remarque que les discours des élèves construisent trois types de rapport : soit ils subordonnent l'activité de lecture à celle de réponse, soit ils décrivent le travail de réponse comme une aide à la lecture, soit ils séparent nettement ces deux activités.

2. CERTAINS DISCOURS ACCORDENT LA PRÉÉMINENCE A L'ACTIVITÉ DE RÉPONSE

Certains discours décrivent l'activité de lecture silencieuse comme une activité dont l'objet principal est de répondre aux questions posées sur le texte, certains allant même jusqu'à occulter complètement l'acte de lire lui-même. Dans ce groupe de discours, plusieurs fonctionnements discursifs peuvent être mis en évidence. Mais, quel que soit le cheminement discursif, c'est toujours à la disparition de l'acte de lire qu'il aboutit.

2.1. Lire c'est rechercher la réponse et l'écrire

Certains cheminements discursifs décrivent principalement cette activité de lecture silencieuse selon deux modalités : rechercher la réponse et écrire cette réponse. Ces descriptions éliminent le texte et la lecture au seul profit de l'évocation de la recherche de la réponse.

A titre d'exemple, on peut citer la séquence discursive suivante (9) :

NICOLAS CM1

93.E. Alors c'est quoi ça lecture silencieuse

94.N. Lecture silencieuse c'est c'est tu prends une fiche dans un petit bac et tu prends une autre fiche

pour que tu écris il y a des questions et tu cherches sur la fiche la réponse et tu écris les réponses

95.E. Et elles sont où les réponses

96.N. Euh ben à côté il y a deux il y a deux petits bacs et à côté il y a les réponses et l'autre côté il y a

les fiches et on et on doit y faire les questions

97.E. D'accord il faut que tu prennes deux fiches alors

98.N. Non d'abord on prend celle qui a les questions et après on prend euh la fiche corrective

99.E. Ben alors comment tu fais pour répondre aux questions

100.N. Ben il y a des questions c'est écrit euh c'est écrit euh ... et autre chose et tu dois aller chercher euh sur la feuille tu dois chercher sur la feuille la réponse

Dans cette séquence, l'activité de lecture silencieuse est décrite à partir de la répétition des expressions *prendre une fiche, chercher la réponse sur la fiche ou sur la feuille*. Ainsi, les mots *lire* et *texte* ne sont pas prononcés et ce malgré la question insistante (et quelque peu étrange tant on s'attend à une réponse du type : *dans le texte*) de l'enquêteur : *et elles sont où les réponses ?*. Cependant, Nicolas répond : *dans deux petits bacs*. La description de ce moment de lecture occulte complètement l'acte même de lecture. Le discours est uniquement orienté vers le pôle « répondre à des questions » et construit l'équivalence lire = chercher une réponse.

Selon un processus discursif similaire, l'évocation de l'activité de répondre aboutit à la transformation de l'activité de lecture en activité d'écriture. L'année suivante en CM2, lors du deuxième entretien, le même élève, Nicolas, est invité à répondre à la même question : *c'est quoi la lecture silencieuse ?*.

NICOLAS CM2

17.E. Alors c'est quoi lecture silencieuse

18.N. On a on a un livre on doit le lire et à côté on a des questions et on doit on doit les écrire

- 19.E. Et qu'est-ce qu'il y a dans ce livre alors
 20.N. Ben ça parle des animaux il y a il y a Monsieur par exemple qui est allé dans un pays il cherche un papillon et tout on lit il y a une question il dit qu'est-ce qu'il fait le monsieur dans ce pays et on écrit il cherche des papillons
 21.E. Et ça te plaît de faire ça
 22.N. Oui on a on a pas mal de questions
 27.E. Et à ton avis pourquoi la maîtresse elle vous fait faire des questions sur un texte comme ça
 28.N. ... Ben pour voir si on sait bien s'exprimer pour voir si on é // si on écrit bien les phrases qu'on qu'on devait écrire sur le cahier

A la différence de la réponse formulée en CM1, dans cette séquence, le texte est évoqué en filigrane à travers le mot *livre* et à travers l'évocation du thème de la lecture, suggérée par l'enquêteur. L'activité de lecture est ainsi mentionnée. Cependant, la motivation de l'activité exprimée n'est pas la lecture mais l'écriture. En effet, Nicolas précise : *pour voir si on écrit bien les phrases*, suggérant que l'essentiel de l'activité perçue n'est pas l'acte de lire.

Les deux réponses de cet élève mettent en évidence comment l'interprétation de l'objectif de l'activité de lecture-questionnée occulte la dimension lecture.

2.2. Répondre à des questions : la finalité de la lecture

En instaurant un rapport de type : « on lit pour répondre à des questions », ces discours construisent la finalité de la séance de lecture silencieuse autour du pôle réponse. L'activité de lecture est justifiée et finalisée par le travail de recherche des réponses. Le rapport entre lecture et réponse que construit ici le cheminement discursif est un rapport de dépendance : l'activité de lecture apparaît comme un corollaire du couple questionnement-réponse et non comme une activité pour elle-même.

Le discours de Franck, cité ci-dessous est représentatif de cette conception.

FRANCK CM1

- 347.E. Et alors après les questions vous devez répondre à des questions c'est ça
 348.E. Mm
 349.E. Quel genre de questions
 350.F. Par exemple euh qui est comment s'appelle la petite fille ... où habite-t-elle ... qu'y a-t-il
 marqué sur le panneau euh ... quel le nom du garçon que veut dire hibou euh et puis je ne sais pas
 trop encore
 351.E. Et toi tu sais répondre à ces questions
 352.F. Oui un peu
 353.E. Un peu et à quoi ça sert de poser des questions comme ça sur un texte
 354.F. Ben pour savoir mieux le le texte pour savoir si tu le sais
 355.E. Si tu le sais c'est-à-dire
 356.F. Oui par exemple si tu l'as lu
 357.E. Ah oui pourquoi des fois tu ne lis pas le texte
 358.F. Oui il y en a des fois ils ne lisent pas le texte
 365.E. Mm toi tu lis toujours le texte
 366.F. Oui mais pas tout le temps
 367.E. Pas tout le temps qu'est-ce que tu fais alors quand tu ne lis pas le texte
 368.F. Et ben je réponds tout de suite aux questions je regarde les questions d'abord (rire)

- 369.E. Ah oui avant de lire le texte
370.F. Oui je regarde les questions et après je lis le texte comme ça au moins je pourrai répondre avant
371.E. Ah oui tu réponds aux questions avant de lire le texte alors
372.F. Non
373.E. Je n'ai pas compris
374.F. Je regarde les questions avant et après je regarde le texte je lis le texte
375.E. Ah oui alors pourquoi tu fais comme ça
376.F. Ben comme ça je sais les questions qui va m'attendre
377.E. Ah oui d'accord
378.F. C'est ça ... maintenant je saurai
379.E. Et alors pourquoi tu ne fais pas dans l'autre sens lire le texte et après répondre aux questions
380.F. Ben ça j'y fais des fois mais pas tout le temps
381.E. Ah oui et pourquoi tu ne choisis pas toujours cette méthode
382.F. Parce que ...
383.E. Quelle est la différence entre les deux
384.F. Ben c'est mieux parce que la première machine là au moins tu ne sais pas les questions qui va t'attendre
385.E. Oui
386.F. Des fois tu oublies et après tu n'oublies plus parce que tu sais les questions que tu vas avoir
387.E. Ah d'accord mais alors la première méthode lire le texte et les questions si tu ne sais plus qu'est-ce que tu fais tu ne réponds pas à la question alors
388.F. Ben non il faut que tu relises tout le texte
389.E. Et toi tu relis le texte ou pas
390.F. Oh oui des fois
391.E. Des fois
392.F. Mais pas tout le temps
393.E. Pas toujours alors tu ne réponds pas à la question
394.F. Mm

Cette séquence mentionne tout d'abord que les questions portent sur des détails du texte et font de la lecture telle qu'elle est menée ici dans le cadre scolaire essentiellement une activité de repérage d'indices ; ce que résume l'expression *elles servent à savoir le texte*. Ainsi, l'utilisation du verbe *savoir* suggère que le texte fonctionne comme une matière inerte, une donnée qu'il faut mémoriser sans l'investir de sa compréhension, ce qui assimile la séance de lecture à une leçon qu'il faut apprendre. La transformation de *savoir le texte* en *savoir si tu sais le texte* confirme cette hypothèse en dessinant en filigrane la figure du maître contrôlant que la lecture a été effectivement effectuée. Dans cette optique, les questions-repérage constituent davantage des indicateurs permettant cette vérification que des outils d'investigation du texte. Cette conception trouve sa justification dans l'évocation du comportement des élèves qui ne lisent pas le texte. Ainsi ce discours, par le jeu des justifications successives, construit l'équivalence lecture en classe = exercice de réponse ; d'où l'évidente facilité avec laquelle Franck dévoile sa stratégie personnelle d'évitement de la lecture ou du moins d'une lecture intégrale suggérée par *je regarde le texte corrigé en je lis le texte* ; correction qui met en évidence le contrôle que Franck tente d'opérer sur son propos mais qui révèle aussi que cet aveu lui a peut-être échappé. Ces hypothèses sont confirmées par la fin de cette séquence discursive [388.F. sqq] qui met en évidence l'impasse où conduit cette stratégie d'évitement : la non relecture du texte et donc

l'impossibilité de répondre aux questions, conséquence de cette assimilation de l'activité de lecture à un exercice scolaire. Ainsi, la stratégie décrite ici vise-t-elle à la réussite de l'exercice, l'important étant de répondre aux questions et non de lire le texte, d'où cette recherche de la méthode la plus économique, mais pas forcément la plus efficace.

Enfin, à terme, certains discours précisent que l'apprentissage qui est réalisé par cette séance de lecture silencieuse, c'est répondre à des questions. Ainsi, répond-on à des questions pour apprendre à répondre à des questions. La motivation de la séance, c'est apprendre à répondre à des questions pour satisfaire aux exigences des examens à venir, et en particulier le BAC comme le mentionne un élève de cycle 3 ! On voit ici que cette conception est étroitement liée dans les discours aux pratiques d'évaluation menées sur ces activités. Incidemment, répondre à des questions c'est aussi se faire évaluer.

Par ailleurs, cette conception induit la conception de l'écriture elle-même. Ainsi Fabrice, élève de CM2, précise que s'il sait répondre aux questions qui lui sont posées sur le texte c'est que l'écrivain a pensé à écrire son texte de façon à ce que les élèves le comprennent et puissent répondre aux questions susceptibles de lui être posées. Le texte est donc conçu comme soumis à sa possible mise en questions dans le cadre scolaire.

FABRICE CM2

37.E. Et toi tu sais bien répondre à ces questions

38.F. Oui

39.E. Et à ton avis pourquoi tu sais bien répondre

40.F. ... Ben parce que je trouve que dans le texte dans le livre c'est assez bien expliqué alors c'est plus facile que quand c'est des textes qui sont mal où on ne comprend pas très bien

41.E. Oui et ces textes là ils sont bien expliqués

42.F. Oui

43.E. Et pourquoi à ton avis

44.F. Ben peut-être que le l'écrivain il a pensé quand il était petit les textes qu'ils ne comprenaient pas bien alors il a voulu les faire plus simples

45.E. Et comment il a fait alors pour les faire plus simples

46.F. Par exemple il dit euh il dit euh où vraiment où Orphée habite il dit bien le nom de la forêt parce qu'il y a des textes où ils disent ça se passe dans un pays et ils disent le nom euh le nom le nom de la forêt et ensuite quand ils nous demandent où se trouve +++ il faut chercher sur un livre alors que là ils disent bien où ça se dans quel pays ça se situe

47.E. Alors grâce à cela tu comprends mieux

48.F. Oui

49.E. Est-ce que l'écrivain il a aussi fait autre chose pour que vous compreniez mieux

50.F. Euh ... ben il a ... il a bien séparé euh l'histoire de que Orphée que Orphée fait quoi l'aventure et au tout début il fait une bonne introduction pour savoir où ça se passe il ne mélange pas l'introduction avec la avec l'aventure +++

3. CERTAINS DISCOURS ACCORDENT LA PRÉÉMINENCE A LA LECTURE

A la différence des discours précédents, les discours dont il va être question maintenant mettent l'acte de lecture au centre de leur cheminement. Le fait de répondre à un questionnaire est perçu comme une aide à la lecture, mais il ne constitue pas l'essentiel de l'activité.

3.1. L'enjeu essentiel, c'est lire

Ainsi certains discours placent nettement l'acte de lire au centre de l'activité réalisée en classe pendant la séance de lecture et la définissent comme son principal enjeu. Le discours d'Émilie est représentatif de cette conception.

ÉMILIE CM2

35.E. Est-ce que vous faites de la lecture de temps en temps

36.EMI. Euh oui euh quand on fait les ateliers de lecture il y a de la lecture collective et aussi il y a la lecture silencieuse on lit un texte et après on nous pose des questions dessus il faut répondre

39.E. D'accord et est-ce que tu aimes bien faire ça

40.EMI. Euh oui

41.E. Oui et qu'est-ce que tu aimes bien dans ce travail

42.EMI. Euh j'aime bien certains sujets ...

43.E. Par exemple lesquels

44.EMI. Par exemple euh ... on avait sur les îles sur certaines îles du Pacifique ... sur les charmeurs de serpent ... sur un poème aussi ... sur la chasse au tigre

49.E. Mm à ton avis ça sert à quoi de faire ça avec un texte

50.EMI. A à retenir ce qu'on lit

54.EMI. Parce que il faut réfléchir à qu'est-ce qu'on a lu parce que il ne faut pas tout le temps re // revoir relire tout le texte parce que [...]

61.E. Oui tu arrives bien à répondre aux questions

62.EMI. Oui

63.E. Et à ton avis pourquoi tu réussis bien à répondre aux questions

64.EMI. Parce que euh je lis beaucoup alors je m'entraîne ... parce que ceux qui ne lisent pas beaucoup et bien ils ne se souviennent pas beaucoup du texte alors

65.E. Tu lis beaucoup où

66.EMI. Euh chez moi et à l'école ...

67.E. Ah oui tu t'entraînes à quoi tu dis je lis beaucoup donc je m'entraîne

68.EMI. Ben je m'entraîne pour mieux euh ... pour mieux ... comprendre ce que je lis retenir ce que je lis ...

En répondant : *j'aime bien les sujets* à la question très ouverte : *qu'est-ce que tu aimes bien dans ce travail ?*, Émilie place d'emblée son discours dans la perspective de la lecture. L'enchaînement discursif confirme cette centration du propos sur l'acte de lire. En effet, l'expression *aimer les sujets* induit la justification du questionnement par le développement de la compétence de lecture : *retenir ce qu'on lit, réfléchir à qu'est-ce qu'on a lu* et l'explication de la réussite aux questions par l'entraînement. Ainsi, à la différence des discours précédents, le rapport lecture / réponse se trouve-t-il inversé : c'est la lecture qui aide à répondre aux questions et non l'inverse, faisant de la lecture l'objectif essentiel de cette activité de lecture silencieuse.

Conçue ainsi l'activité de questionnement – réponse est une incitation à la relecture. C'est ce que met en évidence le discours de Yann :

YANN CM2

102.Y. [...] et lecture à voix basse ça j'aime bien parce que comprendre le texte et puis après réécrire avec des questions c'est assez intéressant

104.Y. Relire le texte j'aime bien

105.E. Et pourquoi c'est intéressant de faire ça de relire le texte pour le comprendre

106.Y. Ben parce que au début quand on commence à le lire euh parfois on est obligé de reprendre des paragraphes enfin moi parce que je je ne l'ai pas compris mais je

préfère reprendre des paragraphes et mettre plus longtemps sur la lecture que ...
que par exemple euh lire la lecture mais à toute vitesse et après répondre à la moitié
des questions

108.Y. Je préfère répondre à toutes les questions que en ayant mis beaucoup de
temps que à aucune question en ayant mis dix secondes

109.E. D'accord et par exemple quel texte vous lisez alors quand vous faites lecture
silencieuse quel genre de texte

110.Y. Ben ce n'est pas des textes longs c'est des pages de c'est des pages de cahier
mais il y en a trois quatre

119.E. Et ils t'intéressent ces textes

120.Y. Ça dépend lesquels parce que si je ne m'intéresse pas beaucoup à la lecture si
si il n'y a pas de chute ou ... ou ... que ... je ne sais pas il n'y a pas de suspense ce
n'est pas intéressant à lire mais ... j'aime bien lire

Le cheminement du discours de Yann, construit à partir de la répétition des
items *lire, relire, texte*, établit explicitement la chronologie des activités après
réécrire avec des questions. Chronologie que respecte l'énonciation des étapes,
puisque l'activité de lecture est évoquée avant celle de questionnement. De plus,
tous les énoncés évaluatifs du type *j'aime* portent sur l'activité de lecture. Ainsi, il
apparaît nettement que la lecture est le pôle essentiel de ce discours, ce qu'ampli-
fie la description de l'activité de réponse comme une incitation à la relecture.

Dans la même perspective, répondre aux questions c'est réfléchir sur le texte.
La progression du cheminement d'un autre extrait du discours de Yann le montre.

YANN CM1

193.E. Et c'est quoi ces questions tu peux me donner des exemples

194.Y. Ben ben il y a des questions où qu'on où on trouve des réponses dans la lecture
c'est marqué tout dans la lecture et il y a des questions que l'on on doit ré // réfléchir
ça il ne s'agit pas de recopier bêtement la lecture

196.Y. On doit ré // vraiment réfléchir

197.E. Tu peux me donner un exemple de question où il faut réfléchir alors si tu as un
exemple comme ça

198.Y. Euh euh ... que penses -tu ... que penses-tu du titre de l'histoire ou

203.E. Oui et pourquoi

204.Y. Parce que on on y on y on n'y recopie pas dans le livre bon il y a il n'y a pas la
réponse dans le livre

214.Y. Puis puis plus on lit et plus on comprend la lecture alors euh on peut plus ...
plus ou mieux répondre à la question

215.E. Okay et à ton avis à quoi ça sert ces questions là après les textes

216.Y. ... Ben pfff ... d'avoir d'avoir compris la lecture et euh ... ben quand on a euh
... par exemple quand on a je ne sais pas comment dire (rire) ... quand on quand on
lit autre chose et que on ne comprend pas très bien et bien ça peut nous aider [...]]

237.E. Ah oui d'accord mais par exemple si il n'y avait pas les questions tu compren-
drais le texte quand même ou pas

238.Y. ... Ben ça dépend des textes oui et non parce que ... ben oui un peu moins quoi

241.E. Mais il y a des questions < qui t'aident à mieux comprendre le texte

242.Y. Ah oui oui oui > il y a des questions qui m'aident

243.E. D'accord et des fois est-ce qu'il t'arrive de te dire tiens cette question elle est

bête

246.Y. Oui parce que c'est c'est toujours au au début et puis c'est tout marqué ben les
premières questions quoi qu'il faut chercher dans le texte ça c'est un peu bête

249.E. Ca tu réponds vite d'accord quelles sont les questions qui t'intéressent le plus alors

250.Y. Ben celles où il faut réfléchir (rire)

La progression discursive est assurée ici par la répétition des items *réfléchir* et *comprendre*, mis en opposition avec les items *bête* et *recopier*. La mise en place de cette dichotomie construit la catégorisation des questions qui accompagnent la lecture, ainsi qu'une réflexion sur la stratégie des concepteurs du questionnaire. Le discours s'engage donc dans une réflexion de type « méta » qui manifeste le lien établi entre lire le texte et répondre aux questions [246.Y.]. Cette séquence discursive, comme celle du discours de Franck, cité précédemment, adopte comme propos majeur le questionnement qui accompagne la lecture et lui accorde la place essentielle. Cependant, le rapport construit par ces deux discours est complètement différent : ici le questionnement est décrit comme étant au service de la compréhension, donc de la lecture, alors que dans le discours de Franck c'était l'inverse. Dans le discours de Yann, l'activité est orientée principalement vers la lecture.

3.2. Une finalité qui n'est pas exclusivement scolaire

A la différence des discours qui, parce qu'ils privilégient l'activité de réponse au détriment de celle de lecture, réduisent la finalité de cet exercice à sa dimension strictement scolaire - en particulier, être évalué et avoir des bonnes notes -, les discours de ce groupe élargissent le propos à la construction d'un apprentissage socialement motivé en dehors de l'école. Dans ces discours, répondre à des questions sur un texte constitue une source d'apprentissages divers.

La séquence discursive suivante construit le rapport entre lire et répondre en utilisant les mêmes termes que les entretiens précédents : le questionnement est un contrôle de la lecture et une aide à la compréhension [262.Y.]. Cependant, le cheminement discursif génère l'apparition d'un thème supplémentaire : celui de la motivation de l'activité traitée comme une justification de l'exercice de questionnement : [222.Y.] *ça apprend beaucoup de choses*, [234.Y.] *tu pourras mieux faire des choses dans ta vie après*, ainsi que l'évocation du travail du pharmacien et qui fonde l'apprentissage scolaire de la lecture dans une perspective sociale.

YOANN E2

207.E. Ah d'accord et alors vous avez des questions

208.YO. Oui

212.YO. Oh c'est dur ça

219.E. C'est très dur et tu aimes bien faire ça

220.YO. Mm

221.E. Pourquoi

222.YO. Ben ça apprend beaucoup de choses

223.E. Mm quoi par exemple

224.YO. Euh ... à s'imaginer des titres

225.E. Et c'est important de s'imaginer des choses comme ça

226.YO. Mm

227.E. Et pourquoi

228.YO. Ben après tu as tu sais plus de choses

231.E. Et c'est important de savoir des choses

232.YO. Oui

233.E. Oui pourquoi

234.YO. Tu pourras mieux faire des choses dans ta vie après

236.YO. Ben si tu veux ... faire pharmacien ben il faut que tu saches beaucoup de choses euh comme faire des additions si au cas où il y aurait la machine qui serait en panne quand on commande des médicaments euh si on les commande à des Américains savoir parler américain ou [...]

- 261.E. Et à ton avis pourquoi Simon il vous donne des questions à faire
 262.YO. ... Déjà pour qu'on comprenne ce qu'on lit la lecture d'avant si on pour voir si on l'a lue si on l'a bien su // si on a bien ... compris ... et puis pour euh oui ben pour mieux comprendre
 267.E. C'est quoi le livre des Sept clés
 268.YO. Les Sept Clés pour Lire et Ecrire et ben un texte et puis à la fin il y a des questions A B C un deux trois quatre cinq il y a pour mieux comprendre pour mieux construire des questions et puis on répond
 271.E. Tu aimes bien les textes qu'il y a dans ce livre de lecture
 272.YO. Oui mais je n'aime pas les questions à faire
 273.E. Ah bon pourquoi tu n'aimes pas les questions à faire
 279.E. Et pourquoi
 280.YO. Et ben il faut savoir déjà construire une phrase construire la phrase parce que il ne faut pas répondre en un mot il faut construire la phrase complètement et après il faut trouver la réponse

Il est intéressant de remarquer qu'un tel discours, qui construit une représentation complexe et motivée, ne conduit pas à l'expression d'un « j'aime faire ». Au contraire, c'est la dissociation qui est ici explicitement formulée : dissociation entre la justification raisonnée et logique selon un ordre socio-scolaire et l'appréciation du travail, doublée d'une dissociation entre aimer lire et ne pas aimer répondre aux questions.

4. CERTAINS DISCOURS CONSTRUISENT UN HIATUS LECTURE / RÉPONSE

Enfin, les discours qui suivent mettent en évidence la même dissociation, mais de manière encore plus radicale dans la mesure où l'activité de questionnement ne trouve aucune justification, ni en fonction d'un apprentissage (apprendre à lire ou à répondre à des questions), ni selon un ordre socio-scolaire (montrer qu'on a lu, se faire évaluer, se préparer à un examen). Entre activité de lecture et activité de questionnement le rapport est opaque. Le discours de Julien est représentatif de cet ensemble de discours.

JULIEN CM1

- 109.E. Oui alors la lecture silencieuse tu m'as dit c'est un texte sur une fiche et il faut répondre à des questions et est-ce que tu aimes bien faire ça
 110.J. Oui
 111.E. Oui et tu peux m'expliquer pourquoi
 112.J. Parce que dedans il y a euh il y a des questions et les questions euh ... j'aime bien y répondre
 113.E. Tu aimes bien répondre aux questions
 114.J. Oui
 115.E. Et à ton avis à quoi ça sert de répondre à des questions comme ça sur un texte
 116.J. Ben ... je ne sais pas
 117.E. Tu ne sais pas ... et tu réussis bien
 118.J. Mm des fois oui des fois non

Ces discours vont jusqu'à l'expression d'un hiatus entre texte et question : le texte est lu et compris, mais la question apparaît comme un appendice inutile parce que obscur. Ainsi Céline, dont le discours est cité ci-dessous, explique-t-elle que le plus souvent c'est le sens de la question elle-même qui lui échappe, alors qu'elle a compris le sens du texte.

CÉLINE CM1

84.C. *En lecture ben on ... ben il y a on prend des fiches on commence à lire au début et ensuite il nous pose des questions et on doit répondre*

91.E. *Oui et toi tu aimes bien faire ça*

92.C. *Oui*

93.E. *Pourquoi tu sais*

94.C. ...

95.E. *Est-ce que tu réussis bien ou*

96.C. *Ben des fois j'y arrive et des fois je n'y arrive pas*

97.E. *Et comment ça se fait que des fois tu n'y arrives pas*

98.C. *Ben des fois je ne comprends pas et ...*

99.E. *Qu'est-ce que tu ne comprends pas par exemple*

100.C. *Et il y a des questions aussi que je trouve que je ne trouve pas*

101.E. *Ah oui et pourquoi qu'est-ce que tu ne comprends pas alors*

102.C. *Ben des fois il y a des questions où je ne comprends pas vraiment le sens*

103.E. *Le sens de la question*

104.C. *Mm*

105.E. *Et le texte tu le comprends toujours*

106.C. *Oui*

107.E. *C'est la question que tu ne comprends pas*

108.C. *Enfin des fois*

5. CONCLUSION

Ainsi, il apparaît que les discours élaborent différentes constructions du rapport entre la lecture silencieuse en classe et l'activité de réponse qui révèlent des conceptions de l'apprentissage de la lecture à l'école que l'on peut synthétiser selon trois modèles. Premièrement, la lecture telle qu'elle se réalise en classe est un exercice scolaire et dans ce cadre, ce qui est important c'est de répondre aux questions. L'activité de lecture s'efface au profit de l'exercice. Deuxièmement, le questionnement aide à comprendre le texte et à réfléchir. Ces discours motivent l'exercice de questionnement et en font un outil au service de l'apprentissage de la lecture. L'objectif visé déclaré est l'apprentissage de la lecture, et la dimension socio-scolaire de cet apprentissage est plus ou moins prise en compte. Troisièmement, les discours construisent un hiatus entre lire et répondre. Ces trois conceptions ne sont pas exclusives. Leur réalisation en discours est formulée de manière plus ou moins explicite. Elles représentent plutôt des étapes dans la conception du rôle des outils dans l'apprentissage de la lecture.

La mise à jour de ces trois conceptions du rapport entre activité de lecture scolaire et activité de réponse présente un intérêt didactique certain.

Tout d'abord se trouve ainsi mis en évidence le rapport construit dans les discours recueillis ici entre l'activité telle qu'elle se réalise dans la classe et l'apprentissage visé. Ce qui apparaît essentiel dans une perspective didactique, c'est que pour certains élèves, les exercices qui accompagnent la lecture du texte ne sont pas motivés en direction de l'apprentissage de la lecture ; dans cette optique l'exercice scolaire occulte l'objectif à atteindre et existe pour lui-même en tant que fin et non en tant que moyen. Ce faisant, c'est l'activité de lecture elle-même qui est touchée et reléguée. Ces discours opèrent une confusion entre lire et faire un exercice pour apprendre à lire. En revanche, dans d'autres discours l'exercice est

motivé par l'apprentissage de la lecture, elle-même perçue comme un outil au service d'un épanouissement personnel ou d'une insertion professionnelle. Ces discours opèrent la distinction entre lire et faire l'exercice de questionnement.

Il faut aussi noter à quel point, d'un enfant à l'autre, les discours varient. Ainsi, des élèves qui participent depuis plusieurs années aux mêmes activités, avec des maîtres identiques, dans une même école, attribuent-ils à ces activités des sens complètement différents. Faire ce constat, c'est reposer la question de la part de l'activité dans la construction de la compétence en lecture, c'est confirmer la nécessité de travailler parallèlement avec les élèves le sens attribué à ces activités scolaires et la dimension socio-symbolique de la lecture, dans et hors le cadre scolaire. Ce travail peut être mis en œuvre en outre par le biais d'une mise en discours (explicitation, description, positionnement subjectif) sur l'activité en cours de réalisation dans le cadre scolaire, son intérêt didactique et son enjeu social et culturel, et aussi sur l'activité de lecture hors l'école : manières, fonctions et dimension symbolique. Mais qu'on ne se méprenne pas, il ne s'agit pas de faire retrouver aux élèves le projet pédagogique du maître, il s'agit de permettre que les élèves construisent le sens de ce qu'ils font en classe et qu'ils construisent le rapport entre lecture scolaire et lecture hors l'école, entre les apprentissages menés dans le cadre scolaire et les manières de lire hors de l'école. (10)

Il me semble en effet qu'en didactique du français, nous n'avons pas encore suffisamment exploré la part de l'élève dans la construction des apprentissages et qu'il reste de nombreux travaux à mener sur ce que les élèves comprennent de ce que leur font faire les enseignants. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, pour l'instant, cette question du sens et des valeurs de l'activité de lecture, dans et hors l'école, a été très peu abordée. En effet, on s'est jusqu'à maintenant intéressé à la lecture surtout dans sa dimension cognitive, et en particulier aux questions de la reconnaissance des mots, du décodage et du déchiffrement, c'est-à-dire les apprentissages menés essentiellement au cycle 2 ou dans sa dimension socio-culturelle, réduite au problème des médiations.

Mais il reste à explorer des pans entiers de l'apprentissage de la lecture, et plus particulièrement celui qui concerne la construction de la compréhension et de l'interprétation, si l'on ne considère pas bien évidemment que la compréhension est un processus automatique. Ou encore, et c'est ce qui nous intéresse ici, les représentations que les différents acteurs de l'apprentissage se font de ce qu'ils apprennent.

Parallèlement, la didactique du français langue maternelle s'est surtout intéressée, dans un premier temps, à la production pédagogique en analysant les savoirs et les savoir-faire retenus comme objectifs d'enseignement, les supports utilisés (textes, exercices, types de question, manuels) et les dispositifs didactiques (méthodes de lecture, approches de l'écriture en classe, méthodes d'analyse des textes ...). En revanche, elle s'est beaucoup moins intéressée à ce qui était réellement mis en œuvre dans les classes et donc au dispositif réel auquel les élèves sont soumis.

Partant, elle ne s'est pratiquement pas intéressée à ce que maîtres et élèves considèrent qu'ils font quand ils enseignent pour les uns et quand ils apprennent pour les autres. Or, il est certain que ces conceptions participent de la construction des

apprentissages et des savoirs. Ainsi, et pour reprendre les propos de Michel Dabène (1993), la didactique du français langue maternelle a surtout engagé des recherches selon une démarche « descendante » qui va « des savoirs issus des disciplines contributives vers la classe » plutôt que selon une démarche « ascendante » qui « part d'une analyse des situations d'enseignement / apprentissage, qui les problématise et qui construit des hypothèses génératrices de nouveaux savoirs ».

Dans ce cadre, le travail en classe, avec les élèves, sur le sens et les valeurs de l'activité de lecture envisagée dans ses dimensions fonctionnelles, sociales et culturelles à la fois dans le cadre scolaire et hors l'école suppose évidemment que les maîtres eux-mêmes travaillent cet aspect de leur enseignement, s'interrogent sur les valeurs qu'ils attribuent à la lecture et à ses différentes pratiques dans et hors l'école (11) et qu'ils disposent d'outils didactiques pour réaliser cette mise en discours et son analyse. Le travail que j'ai mené pour cette recherche sur des entretiens semi-directifs menés auprès des élèves et de leurs enseignants met en évidence que cette forme particulière de discours peut constituer un outil didactique utilisable en formation des maîtres et en classe. Il reste cependant à l'aménager, tant en ce qui concerne la méthodologie du recueil que de l'analyse des données. (12) On voit là le chemin à parcourir, en particulier en formation des maîtres, où, concernant la lecture, on se contente trop souvent de présenter les méthodes d'apprentissage pour le CP, quelques albums et activités autour des albums et où on réduit la lecture à la prise d'indices et aux catégorisations génériques et / ou typologiques.

Il en résulte que ce n'est pas tant l'activité pédagogique en elle-même qui pose problème, et ici, en particulier, l'activité de questionnement, mais plutôt l'implicite didactique et symbolique dans lequel elle est maintenue. Il n'y aurait pas en soi de bonnes et de mauvaises questions sur les textes, il n'y aurait pas en soi de bonnes et de mauvaises activités de lecture (les exercices de closure ne sont pas en soi de meilleurs exercices que les questions). En revanche, on peut avancer qu'une activité devient didactiquement pertinente et permet la construction de la compétence lectorale, si on veille à ce que les élèves en construisent le sens dans sa dimension scolaire et socio-culturelle.

NOTES

- (1) Recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat, dirigée par Michel Dabène et intitulée : Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maîtres de cycle 3 du primaire et de 6^e de collège. (Soutenue le 25 novembre 1998 à l'Université Stendhal Grenoble III)
- (2) Il résulte de cette conception qu'une focalisation d'une approche didactique uniquement sur ce qu'on désigne aujourd'hui par les pratiques me semble réductrice. Une pratique ne valant que par et pour le sens qu'on lui attribue ou pour le sens qu'elle suggère.
- (3) Puis en 6^e, mais il ne sera pas question de ce niveau ici.
- (4) Dans la mesure où il n'est pas possible dans le cadre de cet article de procéder à une description précise de la méthode mise au point pour l'analyse de ces discours d'élèves, qui en tant que tels posent des problèmes particuliers, je renvoie le lecteur intéressé par ces questions au chapitre 3 de ma thèse.

- (5) Il s'agit de l'activité habituelle qui consiste à lire silencieusement (et donc individuellement) un texte du manuel ou reproduit sur une fiche, puis à répondre par écrit et toujours individuellement à un questionnaire portant sur ce texte.
- (6) Sans ironie aucune, je dirais que les élèves se posent plus de questions sur les questions que leur posent les maîtres que sur les textes qu'ils ont à lire.
- (7) Les entretiens réalisés avec ces élèves s'intéressaient en effet aussi à la lecture pratiquée en dehors du cadre scolaire (« à la maison » pour reprendre l'expression consacrée) et à ce que les enfants pensaient de l'école en général. Les discours produits à l'occasion de ces questions présentent une grande diversité, qui semble ici gommée quand il s'agit de décrire les activités de lecture réalisées en classe.
- (8) Il manque en français l'équivalent du mot « questionnement » pour l'activité de répondre. Face à la série questionner, question, questionnaire, questionnement, nous n'avons en effet que les deux mots répondre et réponse, où réponse désigne à la fois l'énoncé répondu et le fait de répondre.
- (9) La diffusion des travaux sur les discours ou les entretiens posent inévitablement le problème de leur citation. Faut-il résumer ? citer intégralement ? reformuler ? Dans la mesure où la méthode d'analyse que j'utilise travaille la dynamique interactionnelle discursive à partir des récurrences, j'ai choisi de citer les extraits le plus largement possible, afin de faire apparaître ces récurrences. Cependant, afin de ne pas alourdir l'article, j'ai quelquefois procédé à des coupures dans les extraits cités. Je propose donc au lecteur des aperçus de discours. Il est en effet impossible dans le cadre de cet article de fournir la transcription complète d'entretiens qui ont pu durer plus d'une heure. Le tome 3 de ma thèse contient les transcriptions complètes des entretiens de maîtres et des élèves.
- (10) Cette question du rapport entre ce qui est fait / appris à l'école et ce qui est fait en dehors de l'école est essentielle et ne concerne bien évidemment pas que la lecture. Comment les enfants construisent ce rapport est pour l'instant une interrogation peu explorée.
- (11) Les entretiens menés pour cette recherche avec les enseignants portaient aussi sur leurs pratiques personnelles de lecture. La comparaison des discours produits à propos des manières de lire personnelles (corpus, stratégies de lecture, fonctions et motivations) et des manières de lire « enseignées » aux élèves met en évidence des divergences très nettes.
- (12) Il me semble qu'il y a là une piste prometteuse à la fois pour la recherche en didactique, l'entretien semi-directif constituant un outil de prospection fructueux, et pour les maîtres avec leurs élèves. À titre expérimental, j'ai proposé cette méthodologie de recueil de données, mais aussi de « dialogue » avec les élèves, à des professeurs-stagiaires de l'IUFM de Lyon dans le cadre de leur mémoire professionnel. Ils se la sont appropriée avec bonheur et en ont tiré profit non seulement dans leur connaissance des manières de lire de leurs élèves, mais aussi du rôle de la parole dans la construction du savoir - lire.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éd. de Minuit.
- BARRE - DE MINAC C. (éd.), (1996), : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche disciplinaire*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larceir s.a. et INRP.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan.
- BLANCHET A. et alii (1985) : *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Bordas, Sciences humaines Dunod, avec le concours du CNRS


- DABENE M., GROSSMANN F. (1996) : « La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques », in Richard-Zapella J.(dir.), *Le questionnement social*, IRED, Université de Rouen, p.79-88.
- DABENE M. (1993) : « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques », Séminaire INRP « Les usages de l'écrit. L'écriture scolaire, un concept en question », Bruxelles, De Boeck Université.DENAUW P., (1993), « Le questionnement comme aide à la compréhension », *Recherches* n°19, pp.43-100
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larceir s.a. et INRP
- NONNON E. (1992) : « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches* n°17, pp.97-132

LES ACTES DU 7^{ème} COLLOQUE DFLM DE BRUXELLES
septembre 1998

Association internationale pour le développement de la recherche
en Didactique du Français Langue Maternelle

VIENT DE PARAÎTRE

**DFLM :
QUELS SAVOIRS
POUR QUELLES VALEURS ?**



**Georges LEGROS,
Marie-Christine POLLET,
Jean-Maurice ROSIER**
(eds)

Les actes sont en vente au prix de 100 F (français).
Les commandes sont à adresser à Jean-Pascal SIMON,
IUFM de Grenoble, 30, avenue Berthelot,
38100 Grenoble

INTERACTIONS VERBALES ET CONSTRUCTION DE SENS LECTURES D'UN TEXTE NARRATIF PAR DES ÉLÈVES DE CM1

Maurice MAS

IUFM de Grenoble, Centre de Privas

IVEL (LIDILEM) Université de Grenoble III

L'article a pour objet d'analyser quelques aspects de la construction du sens d'un court texte narratif, qui présente un grand nombre d'implicites, par des élèves de CM1. Les observations portent sur les échanges entre 6 élèves lors d'un entretien semi-dirigé au cours duquel ils se disent ce qu'ils ont compris dans le texte, l'enseignant n'intervenant que pour recentrer ou relancer la discussion.

L'analyse de la transcription des échanges permet d'observer le fonctionnement des interactions verbales au sein du groupe, en particulier : la manière dont le sens se construit (et parfois se « déconstruit »), à la fois collectivement et individuellement, l'existence de profils de lecteurs (du point de vue de la compréhension), des pistes de réflexion didactique et le rôle de l'enseignant dans la conduite des échanges.

Le travail sur lequel s'appuie cet article est le résultat des débuts d'une recherche conduite depuis trois ans avec un groupe d'IMF (1) du Centre IUFM de Privas, au sein du **Programme « Lecture et construction du sens », de l'équipe IVEL** (Interactions Verbales Lecture-Écriture) (2) de l'Université de Grenoble III. **L'objectif** de cette recherche, initiée par M. Dabène, est de recueillir et d'analyser des observables relatifs aux variations dans la construction du sens et aux processus mis en œuvre par le lecteur. **Son intérêt didactique** repose sur ses deux aspects fondamentaux : son objectif, qui devrait permettre une meilleure connaissance des processus en jeu dans la compréhension des textes lus, en particulier chez des élèves en classe à l'école et au collège ; sa méthodologie, qui devrait conduire à une explicitation du rôle des interactions verbales dans la construction des savoirs, à l'école, au collège.

L'hypothèse sur laquelle repose la recherche IVEL « Lecture et construction du sens » est que, dans le cadre de la classe, les échanges verbaux entre élèves font partie intégrante de l'activité de lecture et jouent un rôle central dans la construction du sens des textes lus. Cette hypothèse a été élaborée et expérimentée au sein de l'équipe IVEL par E. Calaque avec des élèves de collège (3). Nous en avons adapté le protocole d'expérimentation pour des élèves de l'école élémentaire.

Cette hypothèse s'inscrit dans un **cadre théorique** constitué autour de deux pôles :

- **l'activité de compréhension en lecture.** Sur ce point, M. Dabène (1993) précise, à propos de la recherche IVEL : « (Notre hypothèse) retient comme essen-

tiel le niveau de l'activité centrale de compréhension / interprétation qui pourrait être d'ordre inférentiel. (...) Pour caractériser le produit de l'activité du lecteur » nous nous référons à la notion de « représentations interprétatives verbalisées » que nous situons au carrefour de la notion de représentation sémantique des psycholinguistes (4), de la notion de communication verbale et de compréhension de Bakhtine et de celle d'interprétation d'Umberto Eco. (...) Cette représentation peut inclure des éléments de divers degrés d'abstraction et des orientations évaluatives impulsées par les propres représentations du lecteur et pouvant fonctionner comme mode de connaissance et mode d'organisation de ces connaissances ».

• **le rôle des interactions verbales.** Depuis Wallon et Vigotski, on connaît l'« efficacité cognitive » des interactions verbales chez l'enfant et leur rôle dans la construction des savoirs. Dans notre travail, l'hypothèse est que les échanges entre lecteurs permettront la confrontation des points de vue et l'enrichissement de la compréhension de chacun.

L'objectif de cet article est double : d'une part, rendre compte d'une **analyse de quelques aspects de la construction du sens**, par 6 élèves de CM1 (5), d'un court texte narratif dont la compréhension est d'autant plus complète que le lecteur a repéré et interprété un plus grand nombre d'informations que le lecteur doit inférer ; d'autre part, expliciter à partir de là, quelques **pistes de réflexion didactique** concernant les modalités d'apprentissage de la compréhension au cycle 3.

Après avoir présenté la **situation d'observation** des élèves [cf. 1], nous observerons des aspects spécifiques de l'analyse de la transcription des échanges entre élèves, en particulier : des **itinéraires de la construction du sens** [cf. 2] et des **profils de lecteur** [cf. 3]. En conclusion, nous évoquerons le **rôle de l'enseignant** dans la conduite de ce type d'activité et nous rappellerons quelques pistes de **réflexion didactique** susceptibles de d'engendrer des **pratiques innovantes** de lecture en classe.

1. SITUATION DE LECTURE

La séance qui est analysée dans cet article a été réalisée à la fin du premier trimestre de la première année de notre recherche (6). Il ne s'agit pas d'une séance habituelle dans la classe mais d'une observation dont le but premier était d'expérimenter, en vue de l'adapter pour des CM1, un protocole d'observation conçu pour des élèves de collège, et de recueillir, à cette occasion, des informations sur ce que les enfants comprennent / ne comprennent pas dans un texte un texte narratif lu.

1.1. Le choix du texte

Le texte proposé à la lecture des élèves est un conte de J. P. Chabrol (*Le Plat du chien*) (7). Il a été choisi parce qu'il présente, dans le cadre d'une histoire courte et apparemment facile à comprendre, **diverses formes d'implicites**, que nous présenterons plus loin [cf. 2.2.3]. Le texte intégral est présenté dans le **tableau A**, accompagné en marge à gauche de la liste des informations, explicites et implicites (8), qui nous paraissent constituer la **base sémantique** du récit. Cette liste a été établie tout d'abord à partir des informations exprimées par les élèves au cours des échanges entre eux [cf. 1.2.1. Le protocole d'observation]. Nous l'avons ensuite

complétée en ajoutant les informations (mises entre crochets) qui sont repérables dans le texte mais ignorées par les élèves (9). Les informations sont numérotées pour faciliter les renvois en cours d'analyse.

TABLEAU A		
Explicite	Implicite	Le plat du chien
1. [Cadre d'ensemble	2. Mise en scène	Une petite route touristique, en Bretagne. Un virage si aigu que l'on est vraiment obligé de ralentir, découvrant de plus un si joli panorama qu'on n'a plus tellement envie d'aller vite. L'endroit est remarquablement choisi... Au bord de la route, il y a une masure bretonne telle qu'elle doit être, pitoyable et pittoresque. Et assis sur le seuil, qui fume sa pipe au soleil, il y a un vieux Breton, ridé, barbu, comme sur les images. Enfin, devant l'ancêtre, il y a la niche et le chien.
3. Description : masure, vieux breton, chien...		Un vilain animal. Un corniaud.
4. T. remarque le plat....		- Nom d'un petit bonhomme ! lâche le touriste, en écrasant le frein. Vise un peu, chérie, dans quoi bouffe ce cabot !
5. ...qu'il estime de grande valeur		Ce disant, il amorce une discrète marche arrière. La pâtée du chien se trouve dans un plat énorme, en porcelaine de Chelsea, une fortune aux yeux de l'amateur.
6. [T. s'extasie devant le chien		Notre touriste s'approche du vieux Breton, le chapeau à la main :
8. B. dénigre son chien	7. T. veut le chien pour avoir le plat	- Le magnifique chien que vous avez là !
10. T. propose d'acheter le chien	9. B. joue la comédie	- Vous rigolez ? Mon chien ! C'est un vilain corniaud, d'abord il est malade. Puis c'est un sac à puces, et n'approchez pas : il est méchant.
11. B. Refuse de le vendre		- Tant pis ! Moi, je vous l'achète.
12. T. évoque la peine de ses enfants		- Mais je ne veux pas le vendre ! J'y tiens ! Il n'en a plus pour longtemps, mais c'est ici qu'il mourra !
14. T. offre des sommes de plus en plus fortes	13. T. ment pour convaincre B.	- Essayez de comprendre... Nous avons le même. Il est mort le mois dernier. Depuis, les enfants pleurent, et moi, je cherche en vain...
17. [B. s'étonne du marché proposé	15. B. fait monter le prix	- Je ne veux pas le vendre.
	16. B. veut / gagne beaucoup d'argent	- Je vous en donne deux cent cinquante francs !
	18. B. veut être sûr d'être payé	- Pas question !
		- Cinq cents...
		- Mais...
		- Mille !
		- Comment ? vous me donneriez mille francs de cette charogne ? Mais vous êtes fou ! Enfin, tous les goûts sont dans la nature... Ca vous regarde... Dites, cette somme, vous l'avez, là, en billets, que je peux toucher ? Je n'ai jamais vu tant d'argent...

TABLEAU A		
Explicite	Implicite	Le plat du chien
19. T. paie, prend le chien et le donne aux enfants	20. B. accepte le marché	Le touriste sort mille francs en billets, les donne au vieux, détache le chien, l'emmène dans la voiture, continuant sa pénible comédie :
22. T. simule un faux-départ	[21. Les enfants ne voulaient pas de chien]	- Mes enfants, voilà votre cher petit chien, il n'était pas mort, je vous l'avais bien dit... Les gosses abasourdis s'écartent du repoussant animal. Revenu à son volant, le touriste paraît se raviser, parfois même, il démarre, passe en première... Mais il revient pour dire au paysan :
24. T. revient et demande la pâtée.... 25. ... et tente de prendre le plat 26. B. met la pâtée dans une boîte 27. B. garde le plat.	23. La scène se déroule souvent	- J'y pense... en route, il pourrait avoir faim, alors, si ça ne vous fait rien, je vais prendre la pâtée. Ce disant, il tend les mains vers le plat de porcelaine précieuse, mais le vieux arrête son élan :
29. B. a déjà vendu trois chiens	28. Le plat : appât	- <i>Bien sûr, Monsieur, la pâtée, je vais la verser dans une boîte de conserve. Ce plat, je le garde. Veuillez le remettre en place, immédiatement. C'est le troisième chien que je vends cette semaine.</i> Précision ajoutée le regard droit dans les yeux du touriste. Que peut-il lui répondre, lui, empêtré dans sa comédie familiale ! Il prend la pâtée (c'est le cas de le dire). Dans un rayon de quelques kilomètres, après le joli virage, on trouve pas mal de chiens errants.
	30. Détourne du T. 31. Chiens errants : approvisionnement du B. 32 : abandonnés par T.	

1.2. La procédure d'observation

1.2.1. Le protocole d'observation (10)

Il se déroule en quatre phases :

a) tous les élèves de la classe lisent individuellement et librement le texte, autant de fois qu'ils le souhaitent, jusqu'à ce qu'ils pensent l'avoir bien compris.

b) l'enseignant leur donne alors la consigne de souligner, avec un crayon à papier, les passages qui disent ce qu'ils ont compris comme l'essentiel du texte ; il leur dit par exemple : *soulignez ce qu'il faudrait conserver pour qu'une personne pressée puisse lire rapidement le texte et le comprendre.*

c) ensuite 6 de ces élèves [cf. 1.2.2 ci-dessous] sont mis en situation d'entretien semi-dirigé avec la consigne d'échanger entre eux ce qu'ils ont compris, comment ils ont compris. L'enseignant n'intervient que pour lancer ou relancer la discussion, demander des précisions, des reformulations, en évitant d'influencer la compréhension des élèves.

d) après la séance d'échanges (environ 15 à 20 minutes) les élèves surlignent le texte, avec la même consigne qu'en b / mais en référence à leur nouvel état de compréhension.

1.2.2. L'analyse des échanges

Cet article s'intéresse donc exclusivement à l'**entretien semi-dirigé** (phase c /), qui a eu lieu à la fin du premier trimestre de l'année scolaire, **avec seulement 6 élèves**, pour pouvoir en faire un enregistrement vidéo et sonore facile à dépouiller. Leur choix, fait par l'enseignant dans un souci d'équilibre et de représentativité de l'ensemble de la classe, a retenu deux élèves par niveau de performance en lecture :

- deux élèves qui ont habituellement un très bon niveau en lecture : Aurore [Au] (11) et Cyril [Cy],
- deux élèves qui ont un bon niveau : Charlotte [Ch] et Augustin [Ag],
- deux élèves en difficulté : Adrien [Ad] qui était jusqu'ici en difficulté commence à mieux maîtriser la lecture ; Jessaline [Js] a des difficultés par manque de confiance en elle.

1.2.3. Les interventions de l'enseignant

Après la consigne de départ, les échanges ont été ponctués par **quatre relances principales** de l'enseignant, qui délimitent ainsi **cinq phases** dans le déroulement des échanges. Ces relances se situent :

- entre [Js 6] (12) et [Ad 7] : *Qui a quelque chose à commenter, à ajouter ?*
- entre [Ch 16] et [Ch 17] : *Vous avez beaucoup parlé du touriste... Parlez un peu du breton.*
- entre [Js 30] et [Ac 31] : *Qui est le plus malin dans l'histoire ?*
- entre [Ag 39] et [Au 40] : *Qui peut expliquer la dernière phrase du texte ?*

A l'intérieur de chacune de ces cinq phases, l'enseignant est parfois intervenu pour demander des précisions, des explications, relancer ou solliciter un élève...

2. QUELQUES DONNÉES QUANTITATIVES

2.1. Un tableau de synthèse des résultats de l'observation

D.	INFORMATIONS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA	BB	BC	BD	BE	BF	BG	BH	BI	BJ	BK	BL	BM	BN	BO	BP	BQ	BR	BS	BT	BU	BV	BW	BX	BY	BZ	CA	CB	CC	CD	CE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	CM	CN	CO	CP	CQ	CR	CS	CT	CU	CV	CW	CX	CY	CZ	DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH	DI	DJ	DK	DL	DM	DN	DO	DP	DQ	DR	DS	DT	DU	DV	DW	DX	DY	DZ	EA	EB	EC	ED	EE	EF	EG	EH	EI	EJ	EK	EL	EM	EN	EO	EP	EQ	ER	ES	ET	EU	EV	EW	EX	EY	EZ	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI	FJ	FK	FL	FM	FN	FO	FP	FQ	FR	FS	FT	FU	FV	FW	FX	FY	FZ	GA	GB	GC	GD	GE	GF	GG	GH	GI	GJ	GK	GL	GM	GN	GO	GP	GQ	GR	GS	GT	GU	GV	GW	GX	GY	GZ	HA	HB	HC	HD	HE	HF	HG	HH	HI	HJ	HK	HL	HM	HN	HO	HP	HQ	HR	HS	HT	HU	HV	HW	HX	HY	HZ	IA	IB	IC	ID	IE	IF	IG	IH	II	IJ	IK	IL	IM	IN	IO	IP	IQ	IR	IS	IT	IU	IV	IW	IX	IY	IZ	JA	JB	JC	JD	JE	JF	JG	JH	JI	IJ	JK	JL	JM	JN	JO	JP	JQ	JR	JS	JT	JU	JV	JW	JX	JY	JZ	KA	KB	KC	KD	KE	KF	KG	KH	KI	KJ	KK	KL	KM	KN	KO	KP	KQ	KR	KS	KT	KU	KV	KW	KX	KY	KZ	LA	LB	LC	LD	LE	LF	LG	LH	LI	LJ	LK	LL	LM	LN	LO	LP	LQ	LR	LS	LT	LU	LV	LW	LX	LY	LZ	MA	MB	MC	MD	ME	MF	MG	MH	MI	MJ	MK	ML	MM	MN	MO	MP	MQ	MR	MS	MT	MU	MV	MW	MX	MY	MZ	NA	NB	NC	ND	NE	NF	NG	NH	NI	NJ	NK	NL	NM	NN	NO	NP	NQ	NR	NS	NT	NU	NV	NW	NX	NY	NZ	OA	OB	OC	OD	OE	OF	OG	OH	OI	OJ	OK	OL	OM	ON	OO	OP	OQ	OR	OS	OT	OU	OV	OW	OX	OY	OZ	PA	PB	PC	PD	PE	PF	PG	PH	PI	PJ	PK	PL	PM	PN	PO	PP	PQ	PR	PS	PT	PU	PV	PW	PX	PY	PZ	QA	QB	QC	QD	QE	QF	QG	QH	QI	QJ	QK	QL	QM	QN	QO	QP	QQ	QR	QS	QT	QU	QV	QW	QX	QY	QZ	RA	RB	RC	RD	RE	RF	RG	RH	RI	RJ	RK	RL	RM	RN	RO	RP	RQ	RR	RS	RT	RU	RV	RW	RX	RY	RZ	SA	SB	SC	SD	SE	SF	SG	SH	SI	SJ	SK	SL	SM	SN	SO	SP	SQ	SR	SS	ST	SU	SV	SW	SX	SY	SZ	TA	TB	TC	TD	TE	TF	TG	TH	TI	TJ	TK	TL	TM	TN	TO	TP	TQ	TR	TS	TT	TU	TV	TW	TX	TY	TZ	UA	UB	UC	UD	UE	UF	UG	UH	UI	UJ	UK	UL	UM	UN	UO	UP	UQ	UR	US	UT	UU	UV	UW	UX	UY	UZ	VA	VB	VC	VD	VE	VF	VG	VH	VI	VJ	VK	VL	VM	VN	VO	VP	VQ	VR	VS	VT	VU	VV	VW	VX	VY	VZ	WA	WB	WC	WD	WE	WF	WG	WH	WI	WJ	WK	WL	WM	WN	WO	WP	WQ	WR	WS	WT	WU	WV	WW	WX	WY	WZ	XA	XB	XC	XD	XE	XF	YG	YH	YI	YJ	YK	YL	YM	YN	YO	YP	YQ	YR	YS	YT	YU	YV	YW	YX	YY	YZ	ZA	ZB	ZC	ZD	ZE	ZF	ZG	ZH	ZI	ZJ	ZK	ZL	ZM	ZN	ZO	ZP	ZQ	ZR	ZS	ZT	ZU	ZV	ZW	ZX
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
14	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
16	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
17	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
18	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
19	1	2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											

Le **tableau B** présente le résultat de l'analyse des échanges verbaux. Il comprend **trois parties** :

- La plus importante (à gauche) tente de présenter une **vue d'ensemble de la séance** :

- **les lignes** reprennent, dans la partie gauche du tableau et dans l'ordre du texte (ligne 1 à 32) les **informations de base** du récit ; les lignes grisées signalent les informations que nous considérons implicites.

- chacune des **colonnes** (numérotées de 1 à 49) correspond à une **intervention d'élève**, dont l'identité est donnée par un code de deux lettres explicité ci-dessus, [cf. notes 10 et 11]. Dans chaque colonne-élève :

- **une lettre** en regard d'une ligne indique que l'information concernée est présente dans l'intervention de l'élève ; cette lettre est B si l'information concerne le breton, T si elle concerne le touriste, X dans les autres cas et E en cas d'erreur.

- la présence d'une lettre sur **fond grisé** signale qu'il s'agit de la première apparition d'une information. Les colonnes à droite totalisent le nombre d'apparitions d'une information.

- le **double trait de séparation** entre colonnes correspond aux 4 relances principales de l'enseignant [cf. 1.2.1]

- La partie droite [à partir de la colonne 50] présente des **données chiffrées** :

- **concernant les informations** (col. 50 à 54) : les colonnes 50 à 53 donnent, pour chacune des 32 informations, le nombre d'occurrences ventilées selon qu'elles concernent le touriste T (col. 50), le breton B (col. 51), autre chose X (col. 52) ou qu'il s'agit d'une erreur E (col. 53). La colonne 54 fait le total des occurrences.

- **concernant les élèves** (col. 55 à 60) : elles indiquent, pour chaque élève et sur la ligne concernée, le nombre d'informations données. Le fond grisé indique qu'il y a une information donnée pour la première fois.

2.2. Quelques remarques d'ensemble

En consultant le tableau C ci-dessous, on peut observer :

2.2.1. Les informations reprises par plus de la moitié des élèves

- seule l'information n° 11 : *le breton refuse de vendre le chien* est reprise par les 6 élèves. C'est une information primordiale puisque c'est avec elle que le récit prend sa véritable dynamique.

- les informations reprises par 5 élèves correspondent à la structure minimale de l'histoire, telle qu'elle se dégage après le premier tour de parole.

- les informations reprises par 4 élèves concernent le dénouement de l'histoire, avec *la victoire du breton* (inf. n° 27) sur le touriste qui *voulait le plat* (n° 25) mais *ne l'aura pas* (n° 26).

TABLEAU C : Informations oubliées / reprises

INFORMATIONS		Explicites		Implicites		Tot.
= oubliées par tous		n° 1, 22, 6, 17	4 inf.	n° 2, 18, 21	3 inf.	7 inf.
reprises par	1 él.			n° 9	1 inf.	1 inf.
	2 él.	n° 3, 5, 8, 29	4 inf.	n° 23, 28	2 inf.	6 inf.
	3 él.	n° 24, 4, 12, 26	4 inf.	n° 13, 15, 31, 32	4 inf.	8 inf.
= plutôt oubliées			8 inf.		7 inf.	15 inf.
reprises par	4 él.	n° 25, 27	2 inf.	n° 30	1 inf.	3 inf.
	5 él.	n° 10, 14, 19	3 inf.	n° 7, 16, 20	3 inf.	6 inf.
	6 él.	n° 11	1 inf.			1 inf.
= souvent reprises			6 inf.		4 inf.	10 inf.
TOTAL			18 inf.		14 inf.	32 inf.

2.2.2. Les informations oubliées par tous les élèves

Elles peuvent être caractérisées par :

• **leur localisation.** Elles se trouvent en majorité :

- au **début du récit** : informations n° 1 (*cadre général*) n° 2 (*mise en scène*), et n° 6 (*T. s'extasie devant le chien*) ce qui manifeste sans doute la difficulté des élèves à retenir des informations tant qu'ils n'ont pas encore construit ou échafaudé un cadre intégrateur.

- à la fin du long échange verbal entre le touriste et le breton, avec l'étonnement malicieux (n° 17) mais intéressé (n° 18) du breton, puis à nouveau dans le récit, très dense : le refus muet des enfants (n° 21), le faux départ du touriste (n° 22). Ces détails, qui affinent le portrait du breton, et analysent la stratégie du touriste, ont échappé aux lecteurs.

De ce point de vue, on peut penser que si ces informations, aux marges du texte, ne sont pas reprises par les élèves, ce n'est pas forcément parce qu'ils ne les ont pas comprises, (au sens le plus étymologique du terme) : ils savent « ce que ça dit » mais ils ne savent pas « ce que ça veut dire » parce qu'ils n'arrivent pas à « prendre » ces informations « avec d'autres » ; ainsi par exemple pour l'inf. n° 1 (le cadre) dans laquelle ils ne perçoivent pas la « mise en scène » (inf. n° 2). Les autres informations oubliées ne sont pas absolument indispensables au niveau de construction du sens qui est le leur, même à la fin des échanges...

• **par leur nature** (implicite / explicite) : contrairement à ce qu'on pourrait penser, les informations que nous avons considérées comme implicites ne sont pas plus oubliées que les explicites. Sur les 7 informations oubliées, 3 sont,

de notre point de vue, implicites et 4 sont explicites, ce qui nous conduit à penser que « l'implicite » n'est pas, même pour le lecteur débutant, une difficulté « en soi », mais le devient en fonction de critères que nous allons essayer d'expliquer.

2.2.3. Le cas des informations implicites :

Il est difficile, à partir de notre seule observation, de vouloir tirer quelque enseignement d'ordre général. Tout au plus on peut y trouver quelques éléments de réflexion sur la nature et le degré de difficulté que ces implicites présentent pour les élèves. Nous les avons regroupés (13) en fonction du ou des problèmes qu'ils posent à l'élève-lecteur et nous avons ensuite classé ces groupes en fonction du nombre d'élèves qui les ont repérés.

- les plus faciles à comprendre sont ici les informations **liées au projet d'un personnage** et à la **comédie sociale** qu'il joue : faire semblant de vouloir quelque chose pour obtenir autre chose :

- l'inf. n° 7 : *T veut le chien pour avoir le plat* (5 él.)

- l'inf. n° 9 : *B joue la comédie* : cette information n'est repérée que par un seul élève, car elle suppose des connaissances culturelles (voir ci-dessous) que tous n'ont pas.

- l'inf. n° 13 : *T ment au B et à ses enfants* (3 él.)

- l'inf. n° 14 : *B fait monter les prix* (5 él.)

- viennent ensuite, les informations qui résultent d'une **synthèse d'informations** le plus souvent explicites, mais dispersées dans le texte et qu'une **certaine expérience sociale ou linguistique du lecteur** permet de repérer ; c'est ainsi qu'on peut comprendre :

- l'inf. n° 15 : *B fait monter les prix* (3 él.)

- l'inf. n° 16 : *B veut gagner beaucoup d'argent* (5 él.)

- l'inf. n° 20 : *B accepte le marché* (5 él.)

- l'inf. n° 21 : *les enfants ne voulaient pas de chien* (0 él.)

- constituent une catégorie difficile pour des élèves de CM1 les inf. 31 (*les chiens errants : provisions du breton*) et 32 (*les chiens errants : abandonnés par les touristes*) (3 él.), qui demandent la mise en relation d'informations du début du texte et de la fin.

- plus difficiles sont les informations liées à des **connaissances générales ou culturelles** ; par exemple :

- l'inf. n° 28 : *le plat sert d'appât* (bien que cette connaissance puisse être inférée à partir d'éléments du texte) implique que le lecteur sache qu'un vase en porcelaine de Chelsea a de la valeur.

- l'inf. n° 9 : *B joue la comédie* (1 él.) qui suppose que le lecteur connaisse le sens de l'expression « jouer la comédie »

- l'inf. n° 18 : *B veut être sûr d'être payé* (0 él.), relève d'une interprétation difficile pour des élèves de CM.

- enfin, plus subtilement, d'autres sont liés au **statut que l'auteur confère à son récit** ; par exemple, le fait qu'il est présenté, par de discrètes marques linguistiques, comme prototypique d'une scène qui s'est répétée (inf. n° 23).

3. DES ITINÉRAIRES DE LA CONSTRUCTION DU SENS

Un regard d'ensemble sur la partie principale du **tableau B** permet de repérer **4 zones de concentration des informations**, déterminées par les relances de l'enseignant : la plus visible est la concentration qui concerne les premières interventions à tour de rôle de chacun des six élèves et reflète **un premier état de leur compréhension** du récit [cf. 2.1]. On décèle ensuite trois « nébuleuses » horizontales : l'une autour de l'information n° 7 (*le touriste veut le chien pour avoir le plat*), une autre autour de l'information n° 15 (*le breton fait monter le prix*) : elles correspondent à **la mise en œuvre d'interprétations**, en particulier des informations implicites [cf. 2.2]. Une dernière nébuleuse regroupe les dix dernières informations (n° 23-32) ; elles ne concernent en principe que le sens de la dernière phrase, mais, par les reformulations qu'elles provoquent, elles permettent aux élèves de s'acheminer **vers une compréhension partagée** [cf. 2.3].

3.1. Un premier état de la compréhension construit surtout sur l'explicite [1-6]

Pour l'analyse de cette première phase, où chacun expose ce qu'il a compris de l'histoire, il n'est pas utile de reproduire toutes les interventions. **Le tableau B**, qui met en évidence **quelques caractéristiques de l'état initial de la compréhension** des élèves, servira de support à l'analyse :

- Cinq interventions sur six sont des reformulations essentiellement narratives, qui présentent ce qu'on pourrait appeler **une compréhension minimale** fondée sur le repérage de **la structure minimale du récit** constituée par les informations 10, 11, 12 et 14 (*T. veut acheter un chien au B. qui refuse ; T. offre de fortes sommes d'argent et B finit par accepter*) ; en somme un conflit initial rapidement résolu. Voici le premier état de la compréhension d'**Augustin** :

Moi, j'ai compris l'histoire. J'ai compris que ça parlait d'un chien qui est vieux. J'ai compris aussi qu'il y avait un touriste qui voulait l'acheter, mais il y avait un vieil homme qui ne voulait pas... mais qu'il lui a donné mille francs pour l'acheter et après il l'a pris... le touriste... parce que le vieil homme il a pas refusé.

Toutes les informations retenues par Augustin sont explicitement données dans le texte et apparaissent dans les paroles des personnages. Elles se suivent, articulées à minima par deux *mais* adversatifs, un *et après* temporel et un *parce que* causal qui résument le conflit entre les deux protagonistes. Augustin ne prend, à ce stade, aucune distance par rapport à l'histoire.

- **Adrien, Aurore et Jessaline** restent au même niveau de compréhension, ajoutant seulement une information : *l'appel du touriste à la pitié pour ses enfants* (inf. n° 12 et 19).

- L'intervention de **Cyril** échappe à ce modèle et **entre dans l'implicite** :

Moi, j'ai compris que c'était un vieux monsieur, c'était un breton, il avait un vieux chien et il y a un touriste qui est arrivé en voiture et il a vu le chien, il mangeait dans un beau plat en porcelaine qui valait beaucoup, alors il a acheté le chien et, pour qu'il ait le plat, il avait dit qu'en route il aurait faim. Il voulait prendre le plat avec la pâtée du chien.

Il se livre à un raisonnement qui organise les informations dans un ensemble cohérent : après avoir rappelé les événements essentiels (*il y a un touriste... il a vu le chien... il mangeait dans un plat en porcelaine...*) il présente l'achat du chien comme le résultat d'un calcul intentionnel du touriste (*alors...*). D'une manière semblable, il articule la demande de la pâtée avec le désir d'avoir le plat. Il introduit 5 nouvelles informations, dont 2 sont implicites : (n° 5 : *T. veut le chien pour avoir le plat* et n° 24 : *T. demande la pâtée pour avoir le plat*) qui montrent qu'il **a compris une bonne partie du fonctionnement de l'histoire**. La dernière phrase (*il voulait...*) manifeste une prise de distance par rapport à sa lecture.

• La dernière à parler est **Jessaline** :

Moi, j'ai compris pareil, que c'était un touriste et un vieux breton. Il avait un chien et puis il y a un touriste qui arrive et puis il dit à sa femme : « Tu as vu le chien... tout ça... » et après, le touriste, il est venu vers le vieil homme et il a dit : est-ce que vous pouvez me donner ce chien. Il a dit ; non, pas question, parce que de toutes façons, il va bientôt mourir, il est vieux, et après il lui a proposé des sommes et il a dit : mille francs, alors le vieil homme il a dit : d'accord, je vous le donne et après le touriste il a dit : Parce que mon chien, il est mort et mes enfants ils ont beaucoup pleuré, alors ils voudraient bien le prendre avec eux et après il l'a pris. Il a pris le chien et il l'a amené à ses enfants. Ils ont joué avec.

La première intervention de Jessaline est une accumulation de détails partiels entre lesquels aucune hiérarchie, aucune relation ne sont établies. Elle construit cependant une histoire à laquelle on peut accorder une certaine cohérence. Jessaline reprend presque tout ce qui a été dit, mais elle ne fait aucune mention du plat, sur lequel pourtant Cyril vient d'insister. Cette information est-elle comprise dans le *tout ça* de la deuxième ligne ? Il est plus probable que l'interprétation de Jessaline est influencée par la logique du scénario inventé par le touriste, qui prétend vouloir acheter le chien pour faire plaisir à ses enfants : il paraît alors normal de penser que les enfants, satisfaits, *ont joué avec*.

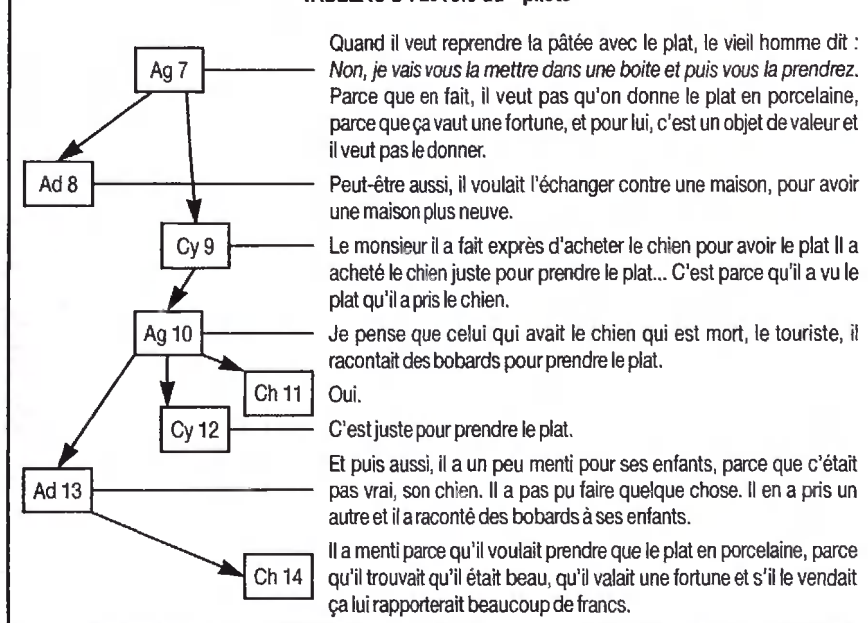
Au terme de cette première restitution de ce que chacun des six élèves a compris, seul Cyril est entré dans des implicites du récit et c'est son intervention qui va servir de guide pour la phase suivante des échanges.

3.2. Les premières interprétations et l'éclosion de l'implicite [7-14]

Une simple relance du maître (*Qui a quelque chose à ajouter, à commenter ?*) ouvre un moment intéressant d'échanges au cours duquel 3 élèves (Adrien, Augustin et Charlotte) vont s'approprier l'interprétation de Cyril [5]. A l'analyse, comme essai de l'explicitation du tableau C ci-dessous, **cette séquence d'échanges paraît organisée autour d'un « pilote »**. Ici, c'est autour de Cyril, dont l'intervention liminaire [Cy 5] provoque dans le groupe des réactions apparemment diverses ; en fait elles sont orientées vers **une assimilation par certains élèves de l'interprétation initiale du leader** qui, par trois fois [Cy 9, 11 et 14] répète ce qu'il a déjà dit : *le touriste veut s'approprier du plat* et favorise ainsi la progression de ses camarades. Le premier à réagir est **Augustin**, qui n'en est qu'à la compréhension minimale évoquée plus haut. Sa prise de parole [Ag 7] reprend, avec plus de détails ce que Cyril a déjà dit et le complète en interprétant fort justement le point de vue du Breton qui *ne veut pas donner le plat*.

• **L'itinéraire d'Adrien** est caractéristique du comportement de l'élève « **qui suit son idée** » sans paraître prêter attention à ce qui se dit autour de lui : ici [Ad 8], sans doute influencé par le mot *masure* et les images qu'il y rattache, construit son interprétation personnelle en affirmant que le Breton a besoin d'argent *pour avoir une maison plus neuve*, idée qu'il reprendra par la suite et qui sera même partagée, un peu plus tard, par Charlotte. Dans sa deuxième intervention [Ad 13], il introduit pour la première fois l'idée du mensonge du touriste et la combine avec ce que répète inlassablement Cyril, mais son explication n'est pas très claire.

TABLEAU D : Le rôle du « pilote »



• Par contre, **Charlotte**, restée muette au début des échanges, intervient d'abord discrètement [Ch 11] pour approuver Cyril et en [14] pour faire **une synthèse des derniers apports précédents** d'Augustin [10], Cyril [12] et Adrien [13] et expliquer le mensonge du touriste comme élément de sa stratégie pour avoir le plat...

• **Par comparaison avec la phase initiale**, les élèves prennent ici un peu de distance par rapport au texte : ils ne se contentent pas de raconter l'histoire, ils en parlent :

- ils parlent des personnages et cherchent à expliquer leur comportement, par la causalité : ... *parce que ça vaut une fortune* [Ag 7], *C'est parce qu'il a vu le plat qu'il a pris le chien* [Cy 9], par la finalité : ... *pour avoir une maison neuve* [Ad 8]...

- Augustin s'engage même dans ce qu'on pourrait appeler une interprétation : *Je pense que celui qui avait le chien qui est mort...* [Ag 10].

3.3. Vers une compréhension partagée [34-49]

Cette dernière séquence, introduite par une relance de l'enseignant sur le sens de la dernière phrase du texte, se déroule en trois temps, séparés, dans le tableau E ci-dessous, par des traits en pointillé : le deuxième temps constitué seulement de deux interventions [Js 42] et [Ch 43], qui s'écartent de la question initiale du maître et explicitent en les reformulant des informations très utiles à la compréhension de l'histoire, est une sorte de parenthèse entre les deux autres, qui sont animées par la découverte du sens de la dernière phrase du texte. Cet ensemble, dont les composantes s'enchaînent logiquement, permet d'observer d'une part **la dynamique de la construction du sens** [cf 2.3.1], d'autre part **quelques processus** qui permettent cette construction [cf. 2.3.2].

TABLEAU E : Construction du sens

	<p>Relance du maître : Qui peut m'expliquer la dernière phrase du texte ? C'est peut-être là que B. va chercher ses chiens, pour les vendre. T. a vu ces chiens, mais il voulait celui du plat. Il y a plein d'autres chiens, qu'il vend pour se faire des sous. Quand il en a vendu pas mal, B. va en chercher dans les endroits où il les a déjà trouvés (...) Peut-être parce que c'était ses chiens à lui. Ses chiens à lui, oui. Après, il va en chercher un autre, et il l'amène ici et il dit qu'il est vieux. Moi, je comprenais pas bien ce rayon de chien, mais quand tout le monde en a parlé, j'ai commencé à comprendre que, plus loin, (...) il avait plein de chiens. Moi, j'avais pas compris que c'était pour acheter le plat en porcelaine. Peut-être d'abord il demande de l'argent parce qu'il dit peut-être qu'un monsieur va acheter. Il va voir le plat en porcelaine et d'abord il dit : « Je veux le chien », et il donne des sommes d'argent et dès que le breton a eu cette somme d'argent, il a pas voulu donner le plat en porcelaine, et il a été aussi malin, lui, parce qu'il a eu l'argent (...) Il a eu d'abord l'argent, puis il a gardé le plat en porcelaine. Il a pris par contre une boîte de conserve.</p>
	<p>Vous n'expliquez pas la présence des chiens. Voulez-vous ajouter quelque chose ? Le vieux breton, il a joué un peu la comédie, parce que si, à chaque fois, on voit qu'il y a toujours des chiens avec le plat en porcelaine... Il a joué la comédie parce qu'en fait il fait monter les prix, et après les gentils veulent acheter le chien ou le plat en porcelaine. Après ils sont pas bien contents parce qu'ils repartent avec le chien et le manger, mais pas le truc en porcelaine. Moi, je trouve que c'est pour attirer les gens (...) Il met le gros plat en porcelaine qui est beau, mais en fait le chien il est pas beau.</p>
	<p>Que font-ils de ce chien, après ? Peut-être après les gens le vendent ou qu'ils le tuent... on sait pas trop... Dans le virage, c'est peut-être là où ils mettent tous les chiens (...) parce qu'ils s'aperçoivent qu'il est plein de puces. Ils se sont fait avoir. Oui. Quand les touristes avaient acheté ces chiens (...) ils s'étaient bien fait avoir. Ils les ont laissés, ces chiens, là. Ils voulaient le plat en porcelaine, en fait. Et puis, quand ils sont partis, un peu plus loin, tous les touristes avaient lâché les chiens. Ils en voulaient plus.</p>
	<p>Et qui sont ces chiens errants ? Tous les chiens que les touristes ont achetés. Ils les ont tous relâchés.</p>

3.3.1. La dynamique de la construction du sens

Observons tout d'abord, « de l'extérieur », le déroulement de cette suite d'échanges, de manière à souligner l'enchaînement des interventions que met en évidence le tableau.

- Aurore, bonne lectrice, n'a pas repris la parole depuis le début, sans doute pour ne pas annuler prématurément le rôle des échanges. A ce stade, en réponse à la question de l'enseignant, elle propose une hypothèse [Au 34] partiellement juste puisqu'elle explique la moitié du « circuit » des chiens : les chiens du virage constituent l'approvisionnement du breton.

- Ayant construit une autre hypothèse, Adrien [35] ne reprend pas celle d'Aurore et se situe encore une fois en marge du texte. C'est sans doute la reformulation par Jessaline [36] de l'hypothèse d'Aurore qui relance Adrien [39], conforté par Cyril [38] vers une interprétation plus juste suivie d'une prise de conscience de ce qu'il a compris [41].

- Les deux interventions suivantes font une synthèse du niveau de compréhension atteint par le groupe : Jessaline [42] rappelle la comédie du breton, qui fait monter le prix du chien et la stratégie du touriste pour avoir le plat ; Charlotte [43] insiste sur le rôle du plat qui est là *pour attirer les gens*.

- C'est alors qu'une opportune intervention de l'enseignant recentre le débat sur la dernière phrase et laisse Adrien [44] encore une fois perplexe. Mais cela permet à Aurore [45] de faire une synthèse de tout ce qui vient d'être dit, en particulier par Jessaline et Charlotte, et de prendre conscience du deuxième volet de son hypothèse initiale : le virage est le lieu d'abandon des chiens par les touristes déçus. C'est alors qu'Adrien [47] reformule clairement ce qu'il vient de comprendre. Aurore [49] et Cyril [48], dont les interventions discrètes mais efficaces ont aidé Adrien à comprendre, n'ont plus qu'à formuler plus explicitement ce qu'Adrien vient de dire.

La construction du sens apparaît ici comme un phénomène complexe qui, d'intervention en intervention, passe par des voies souvent imprévisibles : parfois elle progresse, puis s'écarte du chemin qu'on croyait tracé, paraît s'égarer, mais c'est pour retrouver la piste... En somme, un phénomène difficile à décrire dans sa dynamique.

3.3.2. Peut-on repérer quelques processus de construction du sens ?

Essayons maintenant d'analyser « de l'intérieur » quelques mécanismes de la construction du sens : on peut observer dans la suite de ces échanges quelques types d'interventions qui marquent une évolution de la compréhension de leur auteur et / ou font évoluer la compréhension des autres, par exemple lorsqu'un élève :

- **oriente et cadre la réflexion du groupe** en exprimant dès le début d'une phase de l'entretien une information implicite, mais essentielle parce qu'elle concerne la stratégie de l'un ou l'autre des protagonistes, et qu'elle va ensuite servir de fil d'Ariane aux échanges. Par exemple :

- Cyril [5] avec l'information n° 7 (*le touriste veut le chien pour avoir le plat*), qui sera ensuite reprise 16 fois par tous les autres, sauf Aurore,

- Jessaline [6] avec l'information n° 16 (*le breton veut gagner / gagne beaucoup d'argent*), reprise ensuite 10 fois, et sans doute assimilée par les autres.

- Augustin [10] avec l'information n° 13 (*le touriste ment au breton et à ses enfants*)

• **fait une synthèse** qui reformule et articule entre elles les informations déjà exprimées par d'autres et fait avancer la compréhension du groupe par l'expression d'une information nouvelle et, en l'occurrence, implicite [Ch 14, Js 27, 42].

• **émet des hypothèses**, dans des formulations claires comme Aurore [34] ou confuses comme celle d'Adrien qui se construit laborieusement [Ad 35, 37, 39] sans doute grâce à la collaboration d'Aurore [34], de Jessaline [36] et de Cyril [38]...

• **rebondit sur la formulation d'un autre** et la clarifie, comme Jessaline [36] qui reprend Aurore [34] ou bien Adrien [47] qui passe en peu de temps d'une hypothèse peu fondée à une formulation acceptable pour répondre à la question posée par l'enseignant à propos de la dernière phrase.

4. PROFILS DE LECTEURS

A l'issue de cet entretien, on peut se demander si les élèves de chacune des trois paires, constituées par l'enseignant en fonction de sa connaissance des élèves, pouvaient être caractérisés les uns par rapport aux autres : comprennent-ils différemment, ont-ils des comportements spécifiques ? Notre analyse, appuyée sur le **tableau de synthèse** ci-dessous, construit à partir des données du tableau B, est organisée autour de deux questions :

- qu'est-ce qui, du point de vue des performances observables, distingue et caractérise chacun des trois paires de notre échantillon(14) ? [cf. 3.1.]

- les individus de chacune des paires ont-ils des comportements semblables ? Pour répondre à cette question, nous analyserons le cas des très bons lecteurs [cf. 3.2] et celui des lecteurs en difficulté [cf. 3.3].

TABLEAU F : Informations implicites / explicites

NOMBRE D'		inter- ventions	informations reprises			infos par interv.	infos différentes				infos nouvelles (15)			
			Expl	Impl	Tot		Expl	Impl	Tot	%	Expl	Impl	Tot	%
Très bons	Aurore	4	5	5	10	2,5 inf / int	5	4	9	90,0 %		2	2	20 %
	Cyril	10	7	10	17	1,7 inf / int	7	6	13	76,4 %	5	3	8	47 %
	Tot	14	12	15	27	1,9 inf / int	12	10	22	81,5 %	5	5	10	37 %
Bons	Augustin	6	8	8	16	2,7 inf / int	8	6	14	87,5 %	2	2	4	25 %
	Charlotte	9	10	10	20	2,2 inf/int	9	5	14	70,0 %		2	2	10 %
	Tot	15	18	18	36	2,4 inf/int	17	11	28	77,7 %	2	4	6	16,6 %
En difficulté	Adrien	14	14	16	30	2,1 inf/int	10	8	18	60,0 %	2	1	3	10 %
	Jessaline	5	11	13	24	4,8 inf/int	11	9	20	83,3 %	1	1	2	8,3 %
	Tot	19	25	28	53	2,8 inf/int	21	17	38	71,6 %	3	2	5	9,4 %
		48	55	61	116	2,4 inf/int	50	38	88		10	11	21	18,1 %

4.1. Caractéristiques des paires

• Même si le **nombre d'interventions** est variable selon les individus (de 4 pour Aurore à 14 pour Adrien), il varie peu selon les groupes (14 pour les deux « très bons », 15 pour les deux « bons » et 19 pour les deux « en difficulté »). Dans notre observation, ce critère ne paraît pas pertinent.

• Le **nombre total d'informations exprimées** est d'autant plus réduit que le groupe est considéré comme meilleur. On peut émettre l'hypothèse qu'il y a là une des raisons de l'efficacité des échanges verbaux pour la compréhension d'un texte lu : les élèves en difficulté auraient tendance à répéter, reformuler les informations que les autres les ont aidés à comprendre. En revanche les bons lecteurs n'éprouveraient pas le besoin de redire ce qu'ils ont compris (cf. Cyril qui, lors du tour de table initial, prend pour acquis ce que ses prédécesseurs ont dit et n'apporte que des informations nouvelles). Le fait que le **nombre d'informations différentes** ait une répartition semblable va dans le même sens : les bons lecteurs interviennent moins dans le débat.

• Le **nombre d'informations nouvelles** et leur **proportion par rapport au nombre d'informations exprimées** est un critère qui caractérise des très bons lecteurs : 10 inf. nouvelles, soit 37 % contre 6, soit 16,6 % (bons) et 5, soit 9,4 % (élèves en difficulté). On verra plus loin combien cet élément est important dans le développement de la compréhension au cours des échanges verbaux entre les élèves.

• La **distinction entre informations explicites et informations implicites** ne semble pas avoir beaucoup d'influence. Étant donné qu'il y a dans le texte, de notre point de vue, un nombre à peu près égal d'informations explicites (18) et d'informations implicites (14) :

- du point de vue du nombre total d'informations, les différences entre les trois paires ne sont pas significatives ;

- du point de vue du nombre d'informations différentes, tous les élèves (et donc toutes les paires) expriment plus d'informations explicites que d'informations implicites, mais l'écart est minime chez les « très bons » (2), plus grand chez les « bons » (6) et chez les élèves en difficulté (4) ;

- du point de vue des l'apport d'informations nouvelles, les « très bons » en expriment autant d'implicites que d'explicites (5 / 5), les « bons » en expriment plus d'implicites (4) que d'explicites (2) et les élèves en difficultés sont légèrement plus sensibles aux explicites (3) qu'aux implicites (2).

En conclusion (à relativiser), les bons lecteurs se caractériseraient ici par :

- le nombre plus réduit et la densité de leurs interventions ;
- une forte proportion d'informations différentes et d'informations nouvelles.

Grâce à un nombre plus important d'interventions dans les échanges, et de reprises d'informations, les élèves en difficulté arriveraient à progresser dans la compréhension du texte lu.

4.2. Deux profils de très bons lecteurs

Aurore et Cyril, qualifiés de très bons lecteurs, se manifestent pourtant très différemment au cours des échanges.

• Des implications différentes dans l'entretien

Du point de vue quantitatif, Cyril intervient beaucoup plus (10 fois) qu'Aurore (4 fois), qui, de ce point de vue, ressemble plutôt à Jessaline (5 fois), considérée en difficulté. Il exprime plus d'informations (17) qu'elle (10). Ses interventions sont plus innovantes (47 %) que celles d'Aurore (20 %).

• Des stratégies différentes

On ne peut pas nier qu'ils sont vraiment de bons lecteurs, puisqu'ils manifestent l'un et l'autre une bonne compréhension du texte. Mais, sans doute en raison de leur personnalité propre, ils adoptent des stratégies différentes :

- **Aurore**, après son intervention [Au 4] dans le tour de table initial, dans laquelle elle n'apporte rien de nouveau par rapport aux intervenants précédents, reste silencieuse jusqu'à la dernière phase de l'entretien. Elle écoute et s'appuie sur tout ce qu'ils ont dit, et, en deux temps et trois interventions [Au 40, 51, 55], elle apporte une explication qui permet de penser qu'elle a bien compris l'histoire.

- **Cyril** a un comportement très différent : dès le premier tour, il se détache de ses camarades en explicitant d'un seul coup 5 informations (n° 4, 5, 7, 24 et 25) nouvelles : il est soit celui qui a compris plus vite que les autres, soit, plus probablement, celui qui se lance le plus franchement dans les échanges.

On a vu plus haut comment, dès la deuxième partie de l'entretien [7 - 14], c'est lui qui, par son obstination à répéter l'information n° 7, qui est la clé de voûte de l'architecture de tout le récit, fait avancer les autres en essayant de leur faire partager ce qu'il a compris.

Dans la dernière phase [34-49], il laisse à Aurore, peut-être parce qu'il n'a encore rien à dire, le rôle d'innovant, mais il ne se désintéresse pas du débat : par une reformulation [38], un acquiescement [46], il encourage Adrien qui a besoin de soutien et enfin il sert de tremplin [48] à la formulation finale d'Aurore [49].

4.3. Deux profils de lecteurs en difficulté

Adrien et Jessaline, lecteurs en difficulté, adoptent eux aussi des comportements différents.

• Des implications différentes

Du point de vue quantitatif, Adrien intervient beaucoup plus (14 fois) que Jessaline (5 fois) ; ils expriment l'un et l'autre beaucoup d'informations (Adrien : 30 et Jessaline : 23), ce qui signifie qu'ils parlent beaucoup pour redire et s'approprier ce qui a été déjà dit. Adrien est celui qui, dans le groupe, a le moins d'interventions innovantes (21 %) alors que Jessaline, de ce point de vue, ressemble à Aurore (50 %).

• Des comportements différents.

- **Adrien** est très spontané : il intervient à tout moment, apparemment sans trop réfléchir : ainsi est-il celui qui commet le plus d'erreurs, faute de prendre en compte des données du texte, avec des affirmations qui ne sont ni implicitement ni explicitement dans le texte (Ex. : *le breton veut garder le chien pour lui, le breton veut s'acheter une maison...*). Cependant il sait, tout aussi spontanément, s'approprier, avec plus ou moins de bonheur, des informations apportées par d'autres, en particulier par son ami Cyril, après qui il intervient 5 fois [Ad 13, 22, 25, 39, 47] ; par exemple, il reprend à Augustin [Ag 13] l'idée du mensonge du touriste et la spécifie.

- **Jessaline** est beaucoup plus réservée mais sa stratégie semble plus prometteuse que celle d'Adrien : ses 5 interventions, bien réparties tout au long de l'entretien, sont très denses : en moyenne près de 5 informations (exactement : 4,8) par intervention. Elles prennent trois fois sur cinq [Js 6, 27 et 42] des allures de synthèse (avec respectivement 10, 5 et 5 informations) qui manifestent une bonne assimilation des informations apportées par les autres. A la différence d'Adrien, Jessaline perçoit très tôt des informations importantes, comme la n° 8 (*le breton dénigre, disqualifie son chien*) et la n° 16 (*le breton veut gagner beaucoup d'argent*).

5. CONCLUSION

Notre modeste expérience à propos du rôle des interactions verbales entre lecteurs dans la construction du sens d'un texte narratif nous conduit à poser trois questions, auxquelles nous apportons des éléments de réponse... qui posent à leur tour de nouvelles questions.

5.1. A propos des cheminements vers la compréhension

- Les interactions verbales entre élèves sont positives pour faire avancer la compréhension de chacun, en particulier des élèves en difficulté, qui parviennent ainsi à partager la compréhension de ceux qui ont compris avant eux.

- Mais la compréhension résulte aussi (et avant) d'une interaction entre le lecteur et le texte : l'exemple d'Adrien montre que quand le lecteur ne se soumet pas aux données (implicites ou explicites) du texte et lui impose ses propres représentations du monde, il y a là un obstacle aux effets positifs potentiels des interactions verbales avec les pairs.

5.2. A propos des profils de lecteur

Nous avons vu que, si les élèves ont des niveaux de performance différents, un même niveau de performance peut être obtenu par des stratégies différentes, en partie liées aux habitudes et à la personnalité de chacun. Se pose alors la question de savoir comment aider les lecteurs en difficulté. A l'issue de ce que nous venons d'exposer, il semble qu'on puisse explorer au moins deux voies :

- d'une part conduire les lecteurs en difficulté vers une plus grande maîtrise dans l'interaction entre leurs savoirs, leurs représentations et le texte ;
- d'autre part encourager les lecteurs à expliciter leurs stratégies et, pourquoi pas, s'inspirer des stratégies des autres.

5.3. A propos du rôle de l'enseignant

Cette dernière remarque nous conduit à parler, pour terminer, du rôle de l'enseignant dans la conduite de cette activité d'échanges verbaux. Nous avons dit au début de l'article que son rôle devait être discret, limité à des relances, demandes de précision. Nous devons constater que, dans l'entretien qui nous sert de support ici, les interventions de l'enseignant peuvent être en réalité de plusieurs types :

- il intervient d'abord, de manière directive et structurante, pour organiser le déroulement de l'entretien : avec des élèves de l'école élémentaire, il nous paraît utile que l'enseignant ait prévu, de manière souple, les points névralgiques pour la compréhension du texte ;
- et il intervient aussi, comme prévu, à l'intérieur de chacune des phases ainsi délimitées, pour des relances, des demandes d'explication...
- enfin, dans la perspective que nous venons d'évoquer ci-dessus (échange de stratégies), l'enseignant devrait avoir des interventions à visée métacognitive.

Compte tenu de ses limites, notre travail ne vise à apporter aucune démonstration. Il voudrait seulement être un exemple du rôle que les interactions verbales entre élèves peuvent jouer dans la construction du sens d'un texte lu : une activité ouverte et efficace, dont toutes les potentialités ne sont sans doute pas encore explorées. Il reste donc à poursuivre la réflexion par de nouvelles observations, à améliorer les procédures et les outils que nous avons utilisés pour ces observations sur cet inépuisable problème de la compréhension en lecture.

NOTES

- (1) IMF : Instituteurs Maîtres Formateurs.
- (2) IVEL est un programme du Laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelle) de l'Université Stendhal (Grenoble III).
- (3) Cf. Elisabeth Calaque : « Lire et comprendre : l'itinéraire de lecture », CRDP, Grenoble, 1995
- (4) Ehrlich S. : « Construction des représentations sémantiques : le fonctionnement du sujet » dans M. Moscato, et G. Piéaut -Le Bonniec (1981) : Le langage construction, Paris, Mardaga.
- (5) Classe de Gérard Moulin, IMF, Ecole Annexe, Privas, que je remercie de s'être prêté à l'expérience.
- (6) Avant cette séance, ont eu lieu deux séances du même type destinées à familiariser les élèves avec une situation nouvelle pour eux.
- (7) J.P. Chabrol : Contes d'outre-temps, Paris, Presse-Pocket, 1971.
- (8) Pour simplifier, nous considérons ici comme explicites les informations qui sont directement données dans le texte, et comme implicites celles que le lecteur doit reconstruire à l'aide du texte et de ses savoirs (sur les textes, sur le monde...)
- (9) Des analyses plus fines seraient sans doute possibles. Celle-ci nous paraît suffisante par rapport à l'âge des élèves.
- (10) Il est emprunté aux travaux déjà cités d' E. Calaque.

- (11) Dans les tableaux, les élèves sont désignés par deux lettres de leur prénom. Dans le texte de l'article, ces deux lettres sont entre crochets.
- (12) Le numéro qui suit les deux lettres du prénom de chaque élève renvoie au numéro de l'intervention correspondante [cf. Tableau A].
- (13) Certains de ces implicites peuvent appartenir à plusieurs groupes, ce qui peut les rendre plus faciles à repérer.
- (14) Il est évident que cette analyse ne prétend expliciter aucune loi générale. Son protocole, appliqué à un échantillon plus vaste, pourrait engendrer des données plus fiables.
- (15) Nous entendons par là la première apparition d'une information dans les échanges. Étant donné que, dans les 6 premières interventions, les élèves ont parlé à tour de rôle, nous ne prenons pas ici en compte les informations n° 10, 11, 14, 19 et 20. Ce pourcentage est donc calculé sur 40 informations

BIBLIOGRAPHIE

- CALAQUE E. : *Lire et comprendre. L'itinéraire de lecture*. CRDP de Grenoble, 1995.
- DABÈNE M., FRIER C., VISOZ M. (1993) : « La construction du sens dans l'activité de lecture : recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français », E.L.A.
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, De Boeck.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI n° 113 (1996) : *Interactions : dialoguer, communiquer*.
- LIDIL n° 12 (1995) : *L'interaction en question*, Centre de didactique du français, Université Stendhal, Grenoble III.
- SPRENGHER-CHAROLLES L., (1983) : « Quelques observations sur la lecture et la compréhension » in *Le Français aujourd'hui* n° 61 : Lire ou ne pas lire.
- SPRENGHER-CHAROLLES L., (1982) : « Quand lire c'est comprendre » in *Pratiques* n° 35 : *La lecture*.
- VANDENDORPE C. (1992) : « Comprendre et interpréter » in C. PREFONTAINE et M. LEBRUN (dir.) : *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Éditions logiques, p. 159-181.

APPRENDRE À COMPRENDRE L'ÉCRIT. PSYCHOLINGUISTIQUE ET MÉTACOGNITION : L'EXEMPLE DU CM2

Martine RÉMOND, INRP, en collaboration avec François QUET,
enseignant associé à l'INRP, IUFM de Grenoble

Résumé : Pour devenir un lecteur accompli, l'élève a besoin d'apprendre à utiliser l'écrit bien au delà du cycle 2. Ce constat peut s'appuyer autant sur les évaluations que sur les travaux empiriques présentés dans la partie théorique où sont également posés les problèmes concernant les pratiques. Le cycle 3 ne semble pas donner l'importance souhaitable à la lecture stratégique qui, trop souvent, naît d'auto-apprentissages réussis ou non. Il ne suffit pas d'être bon décodeur pour devenir bon compreneur : la compréhension peut se développer comme le montrent les travaux américains résumés ici. En France, dans des classes de CM2, un enseignement explicite de la compréhension a été mis en place en utilisant les apports de la métacognition et en les appliquant à des textes qui nécessitent de mettre en jeu des opérations psycholinguistiques reconnues jouer un rôle dans la compréhension de l'écrit. Les effets de cet enseignement sont très clairs sur l'amélioration de la compréhension de texte. Donner un statut à l'enseignement de la compréhension, en lui consacrant du temps, en travaillant avec les élèves sur leurs démarches et leurs erreurs, pourrait devenir un objectif pour le cycle 3.

1. ENSEIGNE-T-ON LA COMPRÉHENSION DES ÉCRITS À L'ÉCOLE ?

1.1. Comment s'y prend l'école pour former l'élève vers l'expertise attendue en lecture-compréhension et à quel moment de la scolarité intervient-elle ?

On admet généralement que la lecture comporte deux facettes, qui correspondent aux processus de « bas niveau » et à ceux de « haut niveau » : l'identification des mots et la compréhension. Mais les recherches se concentrent sur la première composante, tant chez l'adulte que chez l'enfant. Cette focalisation s'explique par un courant théorique dominant en psychologie cognitive selon lequel les difficultés de lecture reposent sur une mauvaise identification des mots (Perfetti, 1985). Pourtant, cette explication est loin d'être satisfaisante (Rémond, 1999 ; Yuill et Oakhill, 1991).

À la fin du cycle 2, l'identification de mots doit, en principe, être assez automatisée pour que des ressources cognitives suffisantes puissent être allouées à la compréhension. Mais la maîtrise progressive de la lecture demandera du temps, car automatiser ne suffit pas pour mettre en œuvre les processus de haut niveau.

Pour devenir un lecteur accompli, l'élève a besoin de continuer à apprendre à utiliser l'écrit bien au delà du cycle 2. Actuellement, en France, quelques chercheurs seulement s'intéressent au cycle 3. Pourtant, les résultats aux diverses évaluations devraient inciter à mener à l'école un travail systématique et explicite sur la compréhension de l'écrit. Nous en dresserons une brève synthèse de la fin du cycle 2 jusqu'à l'entrée au collège.

1.2. Cycle 3 : les données de l'évaluation

La très grande diversité des capacités de lecture s'exprime tant dans les évaluations nationales du début CE2 que dans d'autres travaux (pour une synthèse, Rémond, 1996). Ainsi, Rémond (1993a) obtient des performances largement dispersées au test de Lecture silencieuse. Les scores de compréhension de l'écrit recueillis en milieu d'année de CE2 varient de 7 à 31 (moyenne = 23), alors que le maximum est de 33. Ce constat d'une certaine hétérogénéité dans les performances de lecture-compréhension a également été dressé dans d'autres pays, par exemple dans la remarquable étude de Levy et Hinchley (1990) menée sur des enfants de 9 ans à 12 ans, aux États-Unis. Ces auteurs ont examiné le taux de réussite ou d'échec à neuf tâches réputées distinguer les bons et les mauvais lecteurs ; ils ont constaté la variété des profils des sujets, qu'ils soient affectés à l'un ou à l'autre groupe. Ce résultat alimente la thèse d'Oakhill (Yuill & Oakhill, 1991) selon laquelle les difficultés de compréhension, provenant de sources multiples, ne peuvent simplement être expliquées par des effets en cascade liés à un mauvais décodage. Des résultats français confortent cette thèse (Bianco, 1996 ; Rémond, 1999 ; Seigneuric, 1998). Contrairement à ce qui est fréquemment affirmé (Perfetti, 1985, 1994), il n'y a pas de corrélation systématique entre le décodage et la compréhension (Golder & Gaonac'h, 1998).

Si l'on s'intéresse maintenant aux stratégies mises en œuvre lors de tâches de recherches d'information dans des écrits variés, on observe que de nombreux élèves (de cycle 3 et de classe de 6^e) s'engagent dans un travail sans planifier comment ils vont le réaliser (Rémond, 1993b, 1996). Ainsi, ils lisent à peine les consignes ou les textes sur lesquels ils doivent s'appuyer pour répondre. Si on leur demande de justifier leur réponse après l'avoir donnée, beaucoup sont conduits à la corriger parce qu'ils sont alors dans l'obligation de l'évaluer. Leurs capacités de gestion des tâches semblent insuffisamment développées ; aussi réfléchissent-ils rarement et spontanément à leurs propres démarches. Ils n'ont probablement pas été habitués à le faire dans des situations plus guidées. D'après un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation (1995), les maîtres ne demandent que très rarement aux élèves d'expliquer leurs démarches et de justifier leurs réponses.

Ce rapport ne fait que renforcer les inquiétudes que l'on peut avoir concernant la lecture-compréhension au cycle 3. En effet, il a mis en évidence qu'en classe de CM2, très peu de temps est dévolu à la « Lecture », et que l'enseignement de stratégies de lecture et d'apprentissage est quasi inexistant, même si les maîtres attendent de leurs élèves des capacités d'auto-régulation qu'ils se gardent d'enseigner. Au Canada (Deschêne, 1991), aux États-Unis (Paris, Wasik et Van der Westuizen, 1988 ; Pressley & Wharton-McDonald, 1997), et en Grande-Bretagne (Brooks, Gorman, Kendall & Tate, 1994), la situation paraît identique. A quoi peut-on attribuer cet état de faits ? Peut-on prévenir les difficultés de compréhension ou y remédier ?

1.3. Les recherches, les pratiques

1.3.1. Les programmes de 1995 consacrent cependant un paragraphe à « l'approfondissement de la découverte du sens » au Cycle 3. Sous cette rubrique, deux préoccupations majeures se trouvent associées, l'une concernant l'acquisition du vocabulaire, l'autre plus précisément liée à la construction de compétences spécifiques en matière de compréhension des textes. Ainsi, il est rappelé que le Cycle 3 doit permettre : « le renforcement des exigences en matière de compréhension pour permettre aux élèves d'entrer au collège en sachant : saisir l'essentiel d'un texte, prélever des informations ponctuelles, accéder à une compréhension fine : bonne connaissance des enchaînements de l'écrit (enchaînements chronologique, logique et analogique, jeu de pronoms, ponctuation qui facilitent l'interprétation du texte), mise en relation des informations prélevées dans le texte, découverte de l'implicite ».

1.3.2. A partir d'une classification qui peut, par ailleurs, être discutée, c'est bien la nécessité d'une attention particulière à la construction du sens en lecture qui est ainsi soulignée. La distinction entre la compréhension fine, le prélèvement d'informations ponctuelles et la mise en relation des différentes parties d'un texte, le rôle des reprises anaphoriques dans la construction du sens ont été par ailleurs largement vulgarisés par les *Cahiers d'Évaluation CE2 et 6^e*, et à l'occasion de stages de formation continuée. On peut penser aussi qu'un grand nombre des activités conduites en classe à partir de l'écrit et autour de l'écrit ont pour résultat, sinon pour but, une amélioration de la connaissance des fonctionnements de l'écrit et une meilleure compréhension.

1.3.3. S'il est tout à fait vraisemblable que ces pratiques de classe, en bonne part initiées par les recherches des années 80 (mais dont il resterait à vérifier la fréquence, l'emprise effective sur la réalité pédagogique), ne sont pas sans incidence sur l'amélioration de la compréhension des textes, il est aussi tout à fait probable qu'elles ne sont pas *pensées* comme telles.

Selon une étude anglaise, la moitié des maîtres de l'élémentaire estime manquer d'information sur les processus de lecture, sur l'apprentissage continué de la lecture et sa mise en oeuvre (Brooks et al., 1994). Comme nous avons pu l'observer au cours de stages de formation, les maîtres ne savent pas toujours *définir* l'activité de compréhension et, de manière corollaire, comment amener leurs élèves à *devenir* de bons compreneurs. Ainsi, les apprentissages, si apprentissage il y a, sont conduits le plus souvent sans que les enseignants et les élèves aient une représentation exacte du but de la tâche que les uns et les autres sont en train d'accomplir.

Les projets de lecture-écriture peuvent stimuler l'inventivité pédagogique et susciter la motivation des élèves : est-ce pour autant l'occasion de *donner du sens* à des *apprentissages* et d'élaborer un rapport effectif à des savoirs identifiables sur la lecture comme compréhension de messages écrits ? Si la réflexion sur les enjeux sociaux des textes donnés à lire a été, au moins partiellement, intégrée dans les classes, la notion d'*enjeux d'apprentissages* (Séguy, 1994) reste plus confuse et peu sollicitée, au moins en ce qui concerne la lecture. A côté des *projets de vie*, des *projets d'écriture*, on rencontre peu de *projets d'apprentissages* explicitement formulés : c'est la voie que nous avons choisi d'explorer.

De plus, certaines notions, aisément didactisables, ont eu plus de succès que d'autres (par exemple, les anaphores) et peuvent même donner lieu, comme on a pu le voir dans les classes, à des activités systématiques et fréquentes de repérage : mais à quelles fins ? D'autant que les enseignants se disent fortement dépendants des programmes, qu'ils ont tendance à privilégier des connaissances plus faciles, en apparence du moins, en grammaire, en conjugaison, en orthographe et des petits exercices (comportant du matériel qui renforce souvent des activités isolées), au lieu de dégager du temps pour développer la « *lecture stratégique* » (Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992). Ainsi, le travail sur les reprises anaphoriques risque de se trouver réduit à une séquence d'étude de la langue supplémentaire, coupée de tout enjeu, ou à un questionnaire de plus sur le texte, qui sera rapidement corrigé au cours d'une séance avec, ici encore, pour seul enjeu la rectification des réponses « inexactes ». On rappellera que, pourtant, en fin de cycle 3 ou au collège, un nombre non négligeable d'enfants continue à rencontrer des difficultés de traitement des reprises anaphoriques.

En tant que tâche éminemment complexe, la « *lecture stratégique* » se trouve, en particulier, fortement remise en cause par la volonté d'adaptation au niveau supposé de la classe. Bautier (1997) énumère ainsi les réductions opérées par certains enseignants dans le souci de répondre aux difficultés des élèves : choix de textes *simples*, *segmentation* excessives des activités (et donc des textes), *contextualisation* systématique.

1.4. Au delà du cycle 2

La pression sociale et les recherches sur l'apprentissage de la lecture se concentrent prioritairement sur le cycle 2, la bonne automatisation de l'identification des mots semblant être le gage d'une bonne compréhension dont l'acquisition se ferait largement sur le mode de l'auto-apprentissage avec plus ou moins d'efficacité selon les élèves. Or, l'idée qu'il suffit d'être bon décodeur pour comprendre un texte est battue en brèche par Pressley et Wharton-McDonald (1997). La pratique des maîtres contribue sans doute à l'amélioration de la compréhension des textes par les élèves de Cycle 3 ; cependant ces apprentissages sont souvent conduits de manière aléatoire, invisible, dans « l'illusion » sans doute de ce que Bautier (1997) appelle « des savoirs partagés ». On en trouve une illustration claire dans les travaux sur les connaissances métacognitives : les maîtres donnent rarement à leurs élèves l'occasion d'échanger sur leurs représentations de la lecture (Rémond, 1999). L'ensemble des données actuelles souligne la nécessité de définir un apprentissage explicite de la compréhension au Cycle 3.

2. COMPRENDRE, C'EST SAVOIR RAISONNER SUR UN TEXTE

La compréhension d'un texte implique la mise en jeu d'un ensemble de processus, qui conduit à la formation d'une représentation mentale du contenu du texte (pour des détails, voir Golder & Gaonac'h, 1998). Elle fait appel à un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau permettant d'établir la cohérence du texte, ainsi qu'à la capacité d'interpréter. On attend du lecteur accompli qu'il comprenne ce qu'il lit en déployant des stratégies adaptées (au type d'écrits, à la tâche, etc.). Cependant, on n'oubliera pas que l'élève qui lit un texte en classe est un sujet

social investi dans une opération spécifique, que le cadre scolaire fournit un certain nombre de contraintes, mais que celles-ci peuvent devenir des aides efficaces à l'apprentissage (Grossman, 1993).

De notre point de vue, la compréhension peut être vue comme une activité de raisonnement sur un texte, ce qui passe par le rétablissement des informations non explicites (inférences, etc.), et fait intervenir les connaissances préalables du lecteur (sur l'organisation du monde, sur les textes et leur fonctionnement, sur la connaissance des genres, sur les relations logiques entre les événements, etc.). Le lecteur peut réaliser ces inférences (au sens large) s'il a, d'une part, les connaissances requises et, d'autre part, une capacité attentionnelle ou mémorielle suffisante pour le faire. Ainsi l'identification du référent anaphorique est une forme d'inférence basée sur un traitement complexe affecté par le poids de divers paramètres.

3. UN ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EST-IL POSSIBLE AU CYCLE 3 ?

La synthèse de Pressley et Wharton-McDonald (1997) met en évidence que la compréhension efficace se développe en l'enseignant, ce qui peut accélérer la maîtrise de certaines opérations cognitives à l'échelon de classes entières, au lieu de laisser le temps ou le hasard faire les choses (Baker, 1994). C'est sur le substrat métacognitif que se basent la plupart des expériences d'entraînement de la compréhension, étant donné que les processus de traitement des phrases et des textes sont sous le contrôle du lecteur, contrairement à ceux qui concernent les mots. En effet, pour faciliter sa compréhension, le bon compreneur fait appel au contrôle et aux connaissances métacognitives qui constituent les deux composantes de la **métacognition** ; celles-ci ne peuvent être dissociées de l'activité de compréhension et font partie des habiletés impliquées dans la lecture experte. (Rémond, 1998) (2). Avoir conscience de ses processus métacognitifs « est un élément clé du contrôle de la compréhension et du transfert d'un apprentissage à un autre » (Pearson et al., 1992, p.177, N.T.). Ceci dépasse le champ de la lecture et se répercute dans divers apprentissages et dans le transfert de connaissances.

3.1. Apprendre à comprendre, un enjeu du cycle 3

Les travaux d'entraînement de la compréhension, majoritairement américains, ont fait l'objet d'une revue (Rémond, 1999). Le terme *entraînement* recouvre une si grande variété de situations que parfois le terme *enseignement* semblerait bien plus approprié. On distingue les entraînements spécifiques des entraînements généraux (pour une analyse détaillée de la méthodologie, voir Pressley, Goodchild et al., 1989). Les premiers consistent à donner des connaissances et des stratégies métacognitives (3) relatives à une ou deux opérations psycholinguistiques ou, encore, ils concernent une composante du contrôle métacognitif. Ces entraînements sont destinés à améliorer soit la mise en œuvre d'inférences, soit la sélection des idées principales, soit l'utilisation des scripts, etc. Plusieurs entraînements sont destinés à apprendre à évaluer et à réviser sa compréhension. Le constat que les

bons lecteurs coordonnent plusieurs activités en cours de lecture a conduit à élaborer des entraînements généraux, qui ne sont plus ciblés sur une ou deux opérations particulières. Leur portée, au contraire, est beaucoup plus générale.

Étant donnée l'orientation de notre propre travail, nous nous centrerons sur les caractéristiques d'entraînements généraux longs.

3.2. Deux courants dominant le domaine de l'enseignement de stratégies

L'un s'inscrit dans la perspective de Vygotsky (1978) selon laquelle la pensée se développe grâce aux interactions sociales nées des échanges avec des sujets plus compétents : il s'agit de **l'enseignement réciproque**, (pour une revue, Rosenshine & Meister, 1994). Les recherches menées par Palincsar et Brown en demeurent la référence incontournable. L'autre courant, prôné entre autres par Roehler et Duffy (1984), est basé sur **l'instruction directe**, qui accorde un rôle déterminant au maître.

3.2.1. L'enseignement réciproque : Palincsar et Brown

L'enseignement réciproque s'inscrit dans une perspective pédagogique. L'objectif visé est l'implantation de stratégies spécifiques et concrètes, de nature à alimenter et à gérer la compréhension, stratégies qui devraient être appliquées lors de la lecture de nouveaux textes pour devenir d'un emploi routinier. Selon Palincsar et Brown (1984), pour atteindre cet objectif, il est nécessaire d'apprendre et de pratiquer quatre activités fondamentales pour la compréhension : « question generation, summarization, clarification and prediction ».

Cet enseignement se caractérise par les relations entre le maître et ses élèves : ceux-ci collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle dirige le groupe. Au centre se trouve la notion d'échafaudage. Les échanges amènent les participants à relire le texte, à noter leurs désaccords et à clarifier leur compréhension du texte. Le maître transfère progressivement à l'apprenant la direction et le contrôle de son propre apprentissage. Il accorde une attention particulière aux aspects métacognitifs, et apporte des connaissances sur les conditions d'applications des activités enseignées.

3.2.2. L'instruction directe ou enseignement explicite

L'instruction directe a pour but d'enseigner des stratégies afin de pouvoir agir sur les processus cognitifs de la lecture en connaissant mieux leur fonctionnement. Cependant, le degré de liberté pour modéliser l'instruction, selon les besoins des enfants, varie en fonction des trois courants dominants : Duffy, Roehler et al., (1987), Paris, Cross et Lipson (1984), Pressley, El-Dinary et al., (1992). Leurs programmes ont des étapes communes : définir la stratégie et préciser son utilité, rendre le processus « transparent », interagir avec les enfants et les guider vers la maîtrise de la stratégie, favoriser l'autonomie dans l'utilisation de cette stratégie, assurer son application. A titre d'exemple, voici les grandes lignes du programme « S.A.I.L. » d'enseignement « transactionnel » des stratégies de Pressley.

Le programme S.A.I.L. se déroule sur l'année entière et repose sur l'enseignement explicite d'une douzaine de stratégies d'apprentissage dont l'efficacité a été prouvée (Schuder, 1993⁴). Un point important consiste à apprendre la coordination des stratégies, qui sont introduites une à une. Le maître explique leurs buts, leurs conditions d'emploi, les effets produits, etc... Premièrement, les lecteurs sont encouragés à employer des stratégies permettant de connecter le contenu du texte à leurs connaissances préalables. Le contenu des séances d'enseignement, et tout particulièrement la construction du sens des textes, profite de l'apport de chacun, adulte ou enfant. Prenant en compte les réactions du maître et du groupe qui ne peuvent être anticipées, le déroulement des séances ne peut être totalement déterminé à l'avance : cet entraînement est donc modulable. La compréhension des stratégies change pour tous les participants, qu'ils soient élèves ou maîtres ; ainsi, ils construisent ensemble de nouvelles connaissances. Les enfants sont encouragés à avoir des pratiques de lecture personnelle, ce qui leur procure des occasions de pratiquer les stratégies apprises, d'en découvrir d'autres et de renforcer leurs connaissances métacognitives.

3.2.3. Bilan des entraînements

Les entraînements métacognitifs portant sur la compréhension de l'écrit, que nous avons pu recenser, commencent au plus tôt à 8 ans et s'inscrivent toujours, à cet âge, dans les entraînements généraux. Ceux-ci profitent largement à la compréhension et aux connaissances métacognitives. Ce ne sont d'ailleurs pas les seuls effets constatés (pour une revue, voir Rémond, 1999). D'une manière générale, les mauvais compreneurs de 8 à 13 ans semblent tirer bénéfice d'un enseignement portant sur les stratégies. En principe, leur lecture de mots est suffisamment automatisée pour qu'ils puissent consacrer des ressources cognitives pour acquérir et appliquer ces stratégies.

Certains travaux montrent que tous les enfants tirent profit de l'entraînement, ce qui prouve l'intérêt d'enseigner les stratégies de compréhension y compris à l'échelon de classes entières. Notre analyse nous amène à conclure que la compréhension peut être améliorée au moyen d'entraînements incluant la dimension métacognitive ; il s'agit, toutefois, de constats réalisés à partir de travaux expérimentaux américains.

4. L'EXPÉRIMENTATION : DES ENFANTS DE CM2 APPRENNENT A MIEUX COMPRENDRE

4.1. Le point de départ

Notre précédente recherche, en classe de CM2, suggérait qu'une approche psycho-didactique de la compréhension de l'écrit doit être envisagée pour tous les enfants, afin qu'ils reçoivent les moyens de se construire une compréhension optimale et, donc, des capacités de raisonner sur les textes (Rémond, 1999). Ceci passe par la connaissance des opérations psycholinguistiques impliquées dans la compréhension, qui s'articule sur les composantes métacognitives de la lecture.

En nous inspirant de cette recherche et de plusieurs programmes (en particulier, Information Strategies Learning de Paris, 1989 et S.A.I.L.), nous avons construit des séquences d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension pour répondre aux préoccupations du Ministère de l'Education Nationale exprimées dans un appel d'offres en 1995. Par commodité, ces séquences seront désignées par le mot « entraînement ». Les cadres théoriques de référence sont, d'une part, celui de la psychologie cognitive du traitement du texte et, d'autre part, celui de la métacognition.

4.2. Les principes directeurs

Pour donner aux élèves la capacité de raisonner sur l'écrit, il faut contribuer à poser les processus de cohésion locale et globale, et de cohérence du texte. Il est indispensable que les lecteurs soient en mesure de savoir ce qu'ils ont compris du texte qu'ils viennent de lire et qu'ils puissent intervenir pour améliorer leur niveau de compréhension. La métacognition est un moyen puissant qui peut les mener à prendre leurs apprentissages en charge (Baker, 1994). Savoir évaluer l'efficacité de la stratégie mise en oeuvre et déclencher des stratégies régulatrices est tout à fait indispensable à une bonne compréhension (composantes *auto-évaluation* et *révision* du contrôle métacognitif).

Le but de nos séances est d'informer les élèves des stratégies permettant de planifier, d'évaluer et de réguler l'activité de compréhension, et de mettre ces stratégies en application, lors de la lecture de divers textes. La qualité et la diversité des écrits choisis, essentiellement dans la littérature de jeunesse contemporaine, comme supports de l'enseignement, les aident à s'approprier ces stratégies, à développer des processus de contrôle de leurs apprentissages, et à intégrer les indices linguistiques et textuels sur lesquels s'ancrent les séances de chaque module.

L'entraînement est conçu sous forme de cinq modules de quatre séances hebdomadaires, précédés d'une séance d'introduction aux stratégies générales de lecture. Chaque séance dure environ une heure. Le module 1 est relatif au cadre spatio-temporel. Le module 2 est focalisé sur les substituts. Le module 3 porte sur la situation énonciative. Le module 4 est destiné à montrer le rôle des connecteurs. Le module 5 intègre les apports des quatre modules précédents. Un guide pédagogique succinct accompagne chaque module, et en indique les objectifs qui seront expliqués aux élèves, tout comme les stratégies visées. Cet enseignement de la compréhension est conduit par les maîtres titulaires des classes. En fonction des possibilités, certains ont tenu des réunions hebdomadaires pour échanger avec le coordinateur local sur le déroulement des séances. Nous y reviendrons ultérieurement, ainsi que sur le contenu de ces séances.

Après l'explicitation du travail visé par la séance, les élèves lisent le texte prévu et réalisent les tâches demandées. Puis, les réponses et les procédures employées sont mises en commun et des échanges s'installent. Parmi les éléments clés de cet enseignement figurent la confrontation des points de vue et la prise en compte des erreurs qui jouent un rôle très important dans les processus d'apprentissage (5) (sur les erreurs, voir Chartier & Lautrey, 1992 ; Fayol, 1995 ; Rémond, 1993a). L'enseignant doit favoriser l'explicitation des stratégies mises en oeuvre par les élèves. Il lui est ainsi possible de détecter les indices sur lesquels ceux-ci se

sont fondés pour répondre à la question posée. Cette confrontation commune a, entre autres, pour but de valoriser les stratégies les plus efficaces et de conduire les élèves vers la maîtrise d'un certain nombre de procédures en leur fournissant les connaissances s'y rapportant. Ce n'est pas l'exactitude des réponses qui importe, mais la prise de conscience des stratégies, et des moyens d'en changer en cas de besoin. La nécessité de contrôler sa compréhension est donc présente à toutes les étapes de ce travail.

Les élèves ont reçu un nouveau contrat puisqu'ils ont le droit de produire et d'utiliser des réponses pouvant être retravaillées en cas de besoin, et il s'agit là d'un aspect qui a changé le statut de certains enfants dans la classe (voir paragraphe 6). Ils prennent davantage en charge leurs apprentissages, ils développent leurs capacités de réflexion et ils deviennent plus motivés. En dehors des séquences d'entraînement, leurs maîtres stimulent l'emploi des stratégies enseignées en leur donnant confiance et en développant un sentiment d'auto-efficacité (Garner, 1990) : l'usage de ces stratégies devient alors, dans une certaine mesure, « plus automatique » (Fayol & Monteil, 1994). Pour qu'elles se maintiennent et se transfèrent, l'élève doit être responsable de leur contrôle et de leur utilisation, ce qui demande du temps (Harris & Pressley, 1991).

4.3. L'organisation de l'expérimentation

4.3.1. Population

La population totale comprend 554 enfants provenant de 27 classes (6). 15 sont des classes expérimentales où l'enseignement de la compréhension est mis en œuvre de manière explicite ; 12 classes témoins participent aux évaluations préalables à l'entraînement et à celles qui le suivent.

4.3.2. Matériel d'évaluation des performances

Pour pouvoir étudier les effets de l'enseignement de la compréhension, les enfants ont passé plusieurs épreuves destinées à recueillir leurs performances préalablement à l'entraînement et après lui (moments désignés par Pré-entraînement et par Post-entraînement par la suite).

Au début du deuxième trimestre et au cours de deux séances par classe entière, ils ont passé trois tests et un questionnaire comme épreuves de Pré-entraînement :

- le test de la Lecture Silencieuse pour évaluer la compréhension de l'écrit (version révisée en 1981 par Aubret et al.) ;
- un test de lecture de mots isolés : « La pipe et le rat » (Lefavrais, 1986) ;
- un test de vocabulaire : épreuve de synonymes du California (Claes et al., 1967) ;
- un questionnaire d'évaluation des connaissances métacognitives concernant d'une part la lecture et la compréhension, d'autre part l'usage des stratégies (Rémond, 1999).

Lors de la séquence Post-entraînement, un mois après la fin des séquences d'enseignement, seuls le test de compréhension et le questionnaire métacognitif ont à nouveau été passés, les performances aux autres épreuves étant considérées comme stables.

L'impact de l'entraînement a été analysé en prenant en compte l'efficacité de la compréhension générale et l'appartenance à un sous-groupe Entraînement ou Contrôle. Selon notre hypothèse, ces séances d'entraînement doivent permettre aux enfants d'améliorer l'efficacité de leur compréhension et leur niveau de connaissances métacognitives.

4.3.3. Matériel d'entraînement

Ce matériel comporte 31 textes. Ces extraits de romans, d'album, de contes, de documentaires, de journaux pour la jeunesse, etc., servent de base à une séquence d'enseignement (ou à une partie), et sont accompagnés de tâches destinées à mettre en œuvre les opérations psycholinguistiques et les stratégies objets du module, l'ensemble étant inséré dans un guide pédagogique.

Dans la séance introductive, on explicite le contrat didactique et on propose des « exemples » de stratégies pour une lecture efficace. Les cinq modules sont les suivants :

- Module 1 : Apprendre à mettre en relation des informations spatio-temporelles
- Module 2 : Apprendre à repérer les reprises anaphoriques
- Module 3 : Apprendre à identifier la situation énonciative
- Module 4 : Apprendre à se servir des connecteurs
- Module 5 : Révisions sur des textes longs et complexes.

Un exemple de séance figure en annexe.

5. LES RÉSULTATS

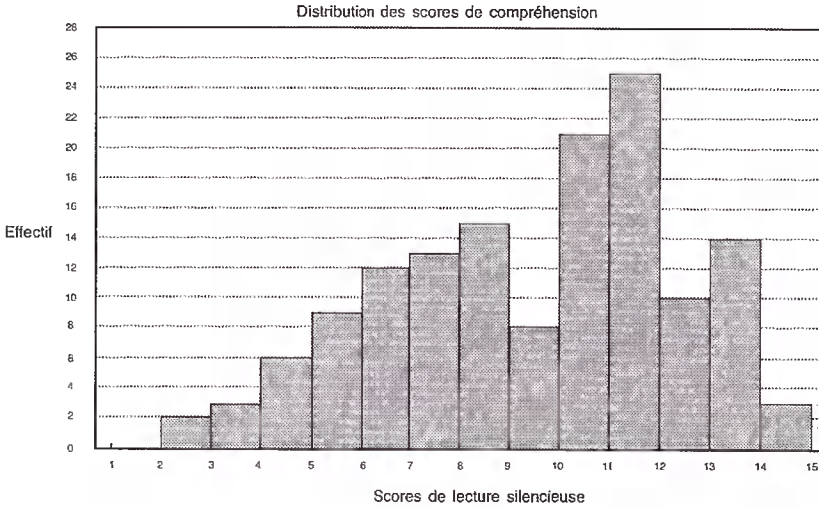
Afin de réduire les biais liés aux correcteurs, les épreuves regroupées ont été corrigées, de manière centralisée, à l'INRP. Cette façon de faire a conduit à ne pas prendre en compte les résultats au test de lecture de mots, car manifestement les consignes avaient été appliquées avec un certain flou.

5.1. Caractérisation de la population étudiée

Au total, les performances de 453 élèves ont été analysées (7). Cette population se répartit ainsi : 250 élèves dans le Groupe Entraîné et 203 élèves dans le Groupe Contrôle (âge moyen : 10 ans 10 mois).

5.2. Description générale des performances au pré-entraînement

Les scores de compréhension de l'écrit varient de 7 à 41 (moyenne = 26, 4). Leur distribution est représentée figure 1.



Cette distribution témoigne de grandes différences individuelles dans la compréhension de l'écrit en classe de CM2.

Dans le tableau ci-dessous, on a reporté les scores moyens en compréhension, en connaissances métacognitives et en vocabulaire pour l'ensemble des élèves et pour les Groupes Entraînement et Contrôle. Les écarts-types sont indiqués entre parenthèses.

Tableau 1 : Scores moyens en compréhension, en connaissances métacognitives et en vocabulaire de l'ensemble des élèves et des Groupes Entraînement et Contrôle.

	Compréhension de l'écrit	Connaissances métacognitives	Vocabulaire
Population totale (n = 453)	26.37 (6.83)	11.3 (4.4)	14.25 (5.08)
Groupe Entraîné (n = 250)	25.78 (7.05)	11.2 (4.4)	14.34 (5.05)
Groupe Contrôle (n = 203)	26.96 (6.5)	11.4 (4.5)	14.16 (5.1)

Le score en connaissances métacognitives est compris entre 1 et 24 (maximum = 31). Les scores de vocabulaire varient de 0 à 25 (maximum = 25) ; les zéros traduisent des connaissances erronées de la signification des mots et en aucun cas des non-réponses.

La grande variété des performances obtenues aux trois épreuves souligne l'hétérogénéité des élèves scolarisés dans les classes participant à ce travail.

Les corrélations entre ces épreuves sont statistiquement significatives. Elles traduisent qu'un bon niveau de vocabulaire s'accompagne, généralement, d'un bon score de compréhension et d'un bon score de connaissances métacognitives. L'inverse est vrai. L'analyse de régression multiple complétant ces résultats montre que le vocabulaire et les connaissances métacognitives sont des prédicteurs significatifs de la compréhension.

5.3. Examen des différences inter-groupes au pré-Entraînement

Les performances du Groupe Entraîné et du Groupe Contrôle, qui figurent également dans le tableau 1, vont maintenant être examinées afin d'étudier l'équivalence de ces Groupes avant l'entraînement.

Le Groupe Entraîné a un score moyen de compréhension de l'écrit égal à 25.8 et le Groupe Contrôle obtient 27. Cette légère supériorité du Groupe Contrôle n'est cependant pas significative. Les connaissances métacognitives et le niveau de vocabulaire ne sont pas différents d'un Groupe à l'autre.

5.4. Les effets de l'entraînement

5.4.1. Comparaisons sur les Groupes entiers

L'hypothèse principale étant que notre enseignement allait améliorer la compréhension de l'écrit, nous nous intéressons à l'évolution des performances de compréhension de l'écrit entre le pré-Entraînement et le post-Entraînement sur les deux Groupes Entraînement et Contrôle, respectivement notés GE et GC.

Dans le tableau ci-dessous figurent les scores moyens de ces Groupes pour la compréhension au pré-Entraînement et au post-Entraînement.

Tableau 2 - Scores moyens de compréhension des Groupes au pré-Entraînement et au post-Entraînement.

	Pré-Entraînement	Post-Entraînement
Groupe Entraînement GE	25.8	28.5
Groupe Contrôle GC	27	28.7

Les données recueillies ont été soumises à une analyse de la variance indiquant que la compréhension du GE a progressé de manière significative ($F(1,451) = 30.7$; $p = .00001$). Autrement dit, la compréhension des élèves entraînés augmente, de manière significative, par rapport à celle des élèves suivant le déroulement habituel de leur classe.

L'écart existant entre les performances des deux groupes au pré-Entraînement s'est comblé. En moyenne, le GE gagne 2.8 points et le GC 1.8 points au test de compréhension de l'écrit. Le gain du GE peut être estimé à + 10.5 % par rapport à sa performance initiale.

Dans le tableau ci-dessous figurent les scores moyens de connaissances métacognitives de ces Groupes au pré-Entraînement et au post-Entraînement.

Tableau 3 - Scores moyens en connaissances métacognitives des Groupes au pré-Entraînement et au post-Entraînement.

	Pré-Entraînement	Post-Entraînement
Groupe Entraînement GE	11.2	13.7
Groupe Contrôle GC	11.4	12

Les deux Groupes avaient les mêmes scores moyens au pré-Entraînement. On constate que l'écart qui s'est créé entre les mesures au pré-Entraînement et au post-Entraînement est plus fort pour le GE que pour le GC, respectivement, 2.5 points vs 0.6 point.

Les données recueillies ont été soumises à une analyse de la variance indiquant que la quantité de connaissances métacognitives du GE a progressé de manière significative ($F(1,451) = 8.5$; $p = .0037$). Autrement dit, les connaissances métacognitives des élèves entraînés augmentent de manière significative par rapport à celles des élèves du groupe Contrôle.

Après ces analyses effectuées sur les deux groupes GE et GC, on s'est demandé si les effets de l'entraînement varient selon le score de compréhension au pré-Entraînement. On veut tester ici un éventuel effet différentiel de l'entraînement en fonction de l'efficacité initiale de la compréhension.

Comme dans nos expériences précédentes, nous avons décidé de partager la population en trois tiers sur la base des scores de compréhension. Cela donne trois catégories indicatives de compreneurs que nous désignons par Faibles, Moyens et Forts. Pour des détails sur ces analyses et sur les tests statistiques, on se reportera au rapport de recherche (Rémond, en cours).

5.4.2. Les « faibles » compreneurs

Il s'agit d'un sous-groupe dont la compréhension de l'écrit a, en moyenne, progressé grâce à l'entraînement (passage d'une moyenne de 18.4 à 22.6 points). En revanche, leurs connaissances métacognitives n'ont pas évolué de manière significative.

Pour les enfants, dont le score en connaissances métacognitives au pré-entraînement est inférieur ou égal à 7 points, ou dont le score au test de vocabulaire est inférieur ou égal à 7 points, la compréhension reste stable. Pour les autres, elle progresse tout comme les connaissances métacognitives.

5.4.3. Les compreneurs « moyens »

L'entraînement se révèle, en moyenne, bénéfique pour les compreneurs moyens qui gagnent en compréhension et en connaissances métacognitives. Ceux dont le score en connaissances métacognitives au pré-entraînement est inférieur à 9 ne progressent pas. Pour les autres, l'entraînement est bénéfique à la compréhension.

5.4.4. Les « bons » compreneurs

L'entraînement est, en moyenne, profitable tant pour la compréhension que pour les connaissances métacognitives des bons compreneurs. Seuls six enfants ayant un score de connaissances métacognitives inférieur à 9 ne progressent pas. Le niveau de vocabulaire n'apparaît plus comme une variable filtre, le score moyen est élevé (17.7 points).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons un bilan de l'entraînement en fonction des variables recueillies au pré-entraînement, pour l'ensemble de la population et pour les trois sous-groupes de compreneurs. Dans les cases vocabulaire et connaissances métacognitives, on a indiqué les scores à partir desquels l'entraînement produit des progrès.

Tableau 4 - Bilan des progrès des enfants entraînés en fonction de l'efficience de la compréhension, du vocabulaire et des connaissances métacognitives au pré-entraînement.

	Population totale	Faibles compreneurs	Moyens Compreneurs	Bons compreneurs
Vocabulaire	≥ 8	≥ 8	≥ 11	
Connaissances métacognitives	≥ 7	≥ 7	≥ 9	≥ 9

On a vu apparaître des conditions restrictives pour que l'enseignement de la compréhension, tel que nous l'avons conçu, soit profitable. Un niveau trop faible au plan du vocabulaire ou des connaissances métacognitives constitue un frein aux progrès. On a aussi constaté des variations des effets en fonction du niveau initial de compréhension.

6. CONCLUSIONS

6.1. Évolution des performances des élèves

Conformément à l'hypothèse principale, l'amélioration des performances de compréhension est plus forte pour les élèves participant à l'entraînement que pour ceux des classes Contrôle. L'enseignement de la compréhension présenté ici profite, en moyenne, à tous les enfants de CM2, quelle que soit l'efficience initiale de leur compréhension. Les instructions, de nature métacognitive, appliquées à des textes qui nécessitent de mettre en jeu des opérations psycholinguistiques reconnues jouer

un rôle dans la compréhension, permettent donc de faire évoluer favorablement la compréhension. Donner un statut à l'enseignement de la compréhension en lui consacrant du temps, en travaillant avec les élèves sur leurs démarches de raisonnement de l'écrit conduit à des résultats très encourageants.

Nous avons choisi de placer les épreuves Post-Entraînement environ un mois après la dernière séquence, alors que la coutume consiste à le faire quelques jours après. Cela a permis de montrer que les effets ne s'éteignent pas sitôt la fin des séquences, contrairement au constat fait par les rares études effectuant un contrôle différé des résultats et montrant la disparition des progrès au bout de quelques semaines. En classe de sixième, les élèves entraînés ont continué à faire état des connaissances qu'ils ont acquises en exposant des stratégies lors de cours de français ; il s'agit là d'observations et non d'évaluations. L'impact de notre travail sur les résultats à l'évaluation nationale de la sixième n'a pas encore été analysé.

Tous les enfants, quel que soit leur niveau de compréhension initial, ont progressé en compréhension, même les bons compreneurs, ce qui est rare. Cependant des restrictions ont été apportées et indiquent l'importance du niveau de vocabulaire et de la quantité de connaissances métacognitives : en dessous de certains seuils à ces deux variables, la compréhension n'évolue pas. Ce facteur limitatif du niveau de connaissances métacognitives (au Pré-Entraînement) a déjà été mis en évidence par Cross et Paris (1988), mais exclusivement pour leur population de mauvais compreneurs, alors qu'ici, il prend valeur pour tous « les types de compreneurs ». Le gain en connaissances métacognitives est-il un préalable aux progrès en compréhension ? La réponse à cette question nécessiterait de disposer de variables plus nombreuses que dans cette étude pour pouvoir analyser l'éventuelle hétérogénéité des élèves (voir notre introduction). Il ne faut pas négliger le coût cognitif de l'entraînement (y compris pour les maîtres) : les élèves doivent engager des ressources attentionnelles, mémoriser et intégrer des connaissances, des stratégies et des moyens de contrôle.

6.2. Bilan pédagogique

Après avoir commenté l'évolution des performances des élèves, il convient de faire le point sur la perception de l'entraînement par les maîtres des classes expérimentales. Tout d'abord, après avoir précisé que la démarche parfois très détaillée a été unanimement appréciée, voici quelques points forts du travail que les maîtres ont signalés :

- des objectifs et des stratégies explicites : les élèves connaissaient les objectifs d'apprentissage liés à la séquence dans son ensemble (5 semaines). Le but de chaque séance, dont l'intégration dans l'ensemble du dispositif était rappelée à chaque fois, était de faire apparaître des lieux de difficulté, de développer une vigilance, de construire des moyens de contrôler la tâche.

- des tâches de lecture problématisées : les textes étaient difficiles, offraient une résistance à la compréhension. Le questionnement visait à isoler la difficulté et à apprendre à la résoudre par les apports des séances.

- les hypothèses interprétatives : c'est parce que certains textes posaient des problèmes d'interprétation que les échanges entre élèves, la recherche de solutions par confrontation des réponses et retours aux textes, ont été fructueux et ont engendré un climat de confiance : certains enfants changeaient d'attitude en deve-

nant plus attentifs, en s'autorisant à participer aux discussions. La mise en commun des réponses et des procédures conduit à ne plus dévaloriser les erreurs, et au contraire, à élucider un certain nombre de fausses pistes. Elle a permis aussi à un bon nombre d'enfants de prendre conscience que l'activité de lecture implique de leur part une participation active et méthodique dans la construction du sens.

- le projet inscrit dans la durée a induit peu à peu des attitudes nouvelles. L'expérimentation a ainsi joué un rôle doublement *formateur* : d'une part, elle a développé des capacités métacognitives chez les élèves, ce qui était son but ; d'autre part, elle a favorisé une situation de classe bien souvent inédite, qui est peu à peu devenue « naturelle », parce que sa répétition la rendait familière, en soulignait l'intérêt, et somme toute, la faisabilité.

Les maîtres devaient gérer tous les jours, d'une part, des séquences qu'ils n'avaient pas conçues et, d'autre part, des situations « instables », qui leur auraient paru plus gérables en petit groupe. Ceci reflète toute la demande cognitive adressée à l'enseignant : une très grande capacité d'analyse immédiate des réponses et des cheminement empruntés par les élèves. Très souvent, conquis par l'intérêt du matériel, les maîtres ont allongé le travail pour couvrir d'autres aspects didactiques. Ces variations sont liées à leur personnalité et à leur pratique pédagogique. Tous souhaiteraient pouvoir disperser des séances de ce type sur l'ensemble de l'année. A l'heure actuelle, certains le font sur la base de cet entraînement qu'ils se sont approprié.

6.3. Il est indéniable que **nous avons accru le temps** moyen dédié à la réalisation d'activités appelées « **Lecture** » dans les programmes ; de plus, ce temps est « massé ». En effet, l'enseignement explicite n'est pas intervenu, de manière ponctuelle, au hasard des difficultés rencontrées, mais dans un créneau horaire précis et exigeant (quatre heures hebdomadaires). Ce résultat alimente bien la thèse ministérielle selon laquelle les activités de Lecture actuelles sont insuffisantes et devraient être majorées pour parvenir à un constat plus optimiste sur les « compétences en Lecture à l'entrée en sixième ». Notre travail conduit donc à une conclusion importante pour le système éducatif.

Par notre dispositif, les enfants ont été obligés de lire davantage, plus soigneusement, ce qui a pu mener certains à devenir plus attentifs aux textes, et plus motivés grâce à une sollicitation inhabituelle, sans enjeux de nature évaluative, en ayant la possibilité de justifier leur point de vue. Ils ont probablement appris à construire une représentation plus exacte du texte grâce à un meilleur traitement de l'écrit et à une meilleure connaissance de ce traitement.

La lecture-compréhension est une lecture finalisée, qui oblige à intégrer des connaissances lexicales, syntaxiques, textuelles et conceptuelles. Ces connaissances s'acquièrent progressivement, mais leur intégration dans le traitement de l'écrit demande à être sollicitée en classe, car elle est loin de s'effectuer spontanément. Ainsi, au cours des mises en commun, les maîtres ont constaté, avec surprise, l'ampleur des difficultés lexicales de certains enfants, passées inaperçues jusque là. Considérant que le cycle 3 constitue la période-clé pour ancrer les comportements de « bon lecteur » et de « bon compreneur » et que la lecture-compréhension a besoin de bases solides vu sa complexité, notre prochaine recherche mettra en place un enseignement explicite de la compréhension du CE2 au CM2, suite logique de celui de la lecture au cycle 2.

ANNEXE

EXEMPLE DE LA 4^e SÉANCE DU 3^e MODULE

On trouvera ci-dessous, le texte donné à lire, les objectifs signalés aux enseignants, et les consignes proposées aux élèves. Les conditions de déroulement de la séance sont les mêmes que d'habitude : travail individuel écrit, discussion par petits groupes, réponses et justifications des réponses ne doivent conduire à aucune confirmation ou infirmation du maître qui s'attache essentiellement à mettre en relief les justifications des élèves, c'est-à-dire les stratégies explicitées. L'objectif de la séance n'est pas, en effet, d'apporter des réponses justes rapidement, mais par exemple, de faire douter d'interprétations trop vite survenues par la confrontation avec les hypothèses des autres lecteurs.

Cet exemple permettra peut-être de clarifier les préoccupations qui ont été les nôtres tout au long de la préparation de cette longue séquence d'entraînement à la lecture en Cycle 3 :

1- Il s'agit bien d'un texte relativement obscur à la première lecture pour des élèves de CM2, bien qu'il ne présente aucune difficulté particulière de syntaxe ou de vocabulaire. Au contraire, l'univers de référence et le registre linguistique sont plutôt proches des enfants. L'auteur et la collection, qui manifestent un grand souci d'adaptation au jeune public, rencontrent d'ailleurs un grand succès auprès des 9-13 ans. Le choix de ce type de difficulté présente pour nous deux avantages :

a) il permet aux enseignants et aux élèves de poser autrement la question de la difficulté d'un texte et de sa compréhension (loin des a-priori qui privilégient parfoi dans les classes le rôle de la maîtrise du lexique par exemple) ;

b) parce que la lecture d'un texte constitue pour la plupart des élèves un obstacle (que les consignes visent à souligner) qu'il est cependant possible de lever sans faire appel à des éléments extérieurs (la suite du texte, un dictionnaire, des informations d'ordre culturel), on dira que les élèves sont confrontés à un « problème » de lecture dont la résolution passe par l'exploration systématique des lieux d'ambiguïté (pronoms, ponctuation, etc.).

2- Les consignes proposées sont volontairement souples parce qu'elles ne doivent pas limiter les possibilités de discussion dans la classe. Sans induire la réponse, elles doivent signaler ce que le lecteur expert pressent comme un lieu possible de divergence (sans pour autant barrer l'expression d'autres formes de divergences). L'ensemble de la séquence repose ainsi sur le présupposé qu'il existe des situations de lecture (textes, questionnements, mises en œuvre pédagogique) qui favorisent des stratégies métacognitives.

« Le défi de Serge T »

Ce qui me déplaît dans cette histoire, c'est qu'au départ, Sébastien F. était mon copain.

- Un type de quatorze ans n'est pas le copain d'un gosse de onze ans, m'a rétorqué mon frère.

- Tu sais ce qu'il te dit, le gosse ?

Mais pour qui se prend-il, Jérôme ? Depuis qu'il a treize ans, il ne se sent plus. Ce n'est rien du tout : treize ans. De toute façon, il peut raconter ce qu'il veut, Sébastien F., c'est MOI, qui l'ai rencontré au quai Saint-Bernard. Il faisait du tir à l'arbalète.

Jérôme aussi fait du tir à l'arbalète depuis deux ans et je peux l'accompagner de temps en temps quand il n'a pas trouvé de copain. Je ne sais pas tirer à l'arbalète, mais je regarde. Quand mon frère en a assez, il m'emmène jouer au ping-pong, sauf si un de ses copains est arrivé.

Ce jour-là, justement, il m'a dit :

- Tu viens, je vais te mettre 21-10 aujourd'hui.

Il se vantait. D'habitude, il gagne 21-17, ou 21-15. Mais comme je prenais ma raquette, Thomas G. est arrivé.

- Salut!

J'ai compris. J'ai reposé ma raquette. Thomas G. joue mieux que moi. C'est plus amusant pour Jérôme. Je suis donc retourné au tir à l'arbalète. J'aime bien regarder.

- Tu veux essayer ?

J'ai sursauté. C'était un grand qui me parlait. Il me tendait son arbalète.

- Ce n'est pas difficile. Essaie!

J'ai tiré n'importe comment, et Sébastien F. s'est payé ma tête. On a été tout de suite copains. Je lui ai montré ma planche à roulettes et il me l'a empruntée. Il m'a montré comment descendre un escalier en planche. J'ai passé tout l'après-midi avec mon nouveau copain.

- Je ne connais personne ici, m'a-t-il dit, je viens de déménager.

C'est depuis cette année que cela ne va plus avec mon frère. Avant on était tout le temps ensemble. Je faisais la peinture de ses maquettes. Au tennis, j'étais son ramasseur de balles. Au foot, j'étais le goal. Pour le goûter, Jérôme faisait de la crème pâtissière pour deux. Maintenant, il mange tout le saladier en regardant la télé. On dirait que je n'existe plus.

Marie-Aude Murail, *Le défi de Serge T.*, Bayard Editions, coll. Je Bouquine, 1993

Objectifs de la séance :

- Interpréter les relations entre les personnages...
- faire apparaître la notion de « non-dit », « d'implicite » : en effet, nous ne percevons les relations entre les personnages qu'à travers ce qu'en dit le narrateur.

Consignes :

1. Comment s'appelle le narrateur du texte :
Serge ? Bernard ? Jérôme ? Sébastien ? Thomas ? On ne sait pas ?
→ Poser cette question avant la lecture silencieuse
2. Préférerais-tu être le narrateur ou son frère ? Explique pourquoi.
3. Si tu ne sais pas répondre, cherche dans le texte :
 - a) Ce que les deux personnages faisaient ensemble AVANT
(Qui fait les choses les plus intéressantes à ton avis ?)
 - b) Ce que les deux personnages font ensemble MAINTENANT
(Qui fait les choses les plus intéressantes à ton avis ?)
 → Est-ce que le narrateur aime mieux la situation d'AVANT ou celle de MAINTENANT ? Es-tu d'accord avec lui ?

On notera que de nombreuses difficultés peuvent être relevées :

- les changements de plan d'énonciation (sans verbe introducteur de dialogue),
- les reprises thématiques imitées de l'oral (« pour qui se prend-il, Jérôme ? »),
- la multiplication des personnages (« il peut raconter ce qu'il veut, Sébastien F., c'est Moi, qui l'ai rencontré... »),
- la désignation des personnages (l'auto-désignation dans les dialogues : « Tu sais ce qu'il te dit, le gosse ? »),
- l'imbrication des niveaux temporels (temps de l'énonciation / temps de l'énoncé) etc...

D'autre part, dans les derniers paragraphes, le narrateur-personnage présente comme harmonieuses ses relations avec son camarade, ou avec son frère, point de vue que le lecteur peut ne pas partager (et que manifestement le narrateur-auteur invite à considérer d'un œil critique).

NOTES

- (1) Autres membres de l'équipe de recherche : M.C. Bajard, D. Beltrami, J. Ruffier.
- (2) Le contrôle comprend trois étapes : la planification, l'auto-évaluation et la révision. Il fait appel à diverses stratégies.
- (3) Par connaissances métacognitives, les auteurs désignent ce que chacun connaît des processus mis en jeu (au cours de la lecture pour notre cas). On distingue trois niveaux de connaissances métacognitives. Les connaissances déclaratives sont assez générales, et pourraient en quelque sorte correspondre à une liste de propriétés (« savoir *quoi* faire »). Par exemple, un enfant connaît des facteurs qui influencent la lecture : les connaissances préalables relatives au domaine abordé par le texte. Les connaissances procédurales correspondent aux connaissances sur la manière de réaliser des activités variées (« savoir *comment* faire quelque chose »). Par exemple, un enfant sait comment trouver l'idée principale, comment coupler ses connaissances préalables aux informations du texte. Les connaissances conditionnelles concernent le rôle et les conditions d'application des stratégies en fonction des buts à atteindre (« savoir *pourquoi*, et *quand* faire, ou ne pas faire, quelque chose »).
La distinction entre connaissances déclaratives et procédurales provient de l'intelligence artificielle, et correspond à l'opposition entre savoir et savoir-faire.
L'autre composante de la métacognition est le contrôle, fonction exécutive reposant sur la mise en oeuvre de trois activités. La planification consiste à déterminer, en fonction de l'objectif de la lecture, le temps, l'effort et les moyens à accorder pour parvenir à la meilleure performance possible, à sélectionner les moyens cognitifs adaptés au but. En cours ou en fin de lecture, le lecteur peut évaluer sa compréhension et l'efficacité des stratégies qu'il a employées par divers procédés (paraphrase, questionnement, résumé, etc.), c'est l'auto-évaluation. Le lecteur pilote et vérifie le produit de son activité, l'évalue, ce qui peut l'amener à réviser, modifier ses plans et ses stratégies. Il s'adapte à la tâche et contrôle ses succès et ses échecs, c'est la révision.
- (4) : avoir un but de lecture, activer et utiliser ses connaissances préalables, trouver l'idée principale du texte, utiliser la structure du texte pour en organiser le traitement, se poser des questions relatives au texte, paraphraser, résumer, visualiser, etc.
- (5) En France, c'est en mathématiques que les travaux sur l'erreur semblent avoir été initiés comme ceux qui opposent l'idée de correction à celle de mise en commun et de débats (sur ce point, voir Chamay, 1992).

- (6) Nous remercions Mesdames et Messieurs les inspecteurs, les enseignants et les élèves qui ont permis la réalisation de ce travail dans les départements de la Drôme et de la Savoie.
- (7) La différence avec la population totale est liée au fait que quelques classes n'ont pas passé la totalité des épreuves prévues.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKER L. (1994) : Fostering metacognitive development. *Advances in child development and behavior*, 25, 201-239.
- BAUTIER E. (1997) : De qui, de quoi parle-t-on ? *Le Français aujourd'hui*, 120, 15-21.
- BIANCO M. (1996) : La compréhension en lecture au cycle 3 : élaboration d'outils didactiques permettant d'intervenir sur le traitement des marques anaphoriques. Rapport à la direction des écoles, Ministère de l'Éducation Nationale. Laboratoire des Sciences de l'Éducation de l'Université P. Mendès-France, Grenoble.
- BROOKS, G. GORMAN, T. KENDALL, L. & TATE, A. (1994) : What teachers in training are taught about reading. Berkshire, NFER.
- BROWN, A.L & PALINCSAR, A.S. (1982) : Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.
- BROWN R., PRESSLEY M., VAN METER P. & SCHUDER T. (1996) : A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, 1, 18-37.
- CHARNAY R. (1992) : Traitement des erreurs en mathématiques et stratégies de différenciation. *Repères*, 5, 64 - 87.
- CHARTIER D. & LAUTREY J. (1992) : Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 27-46.
- CLAES M., DEMANT A., & LAMY J. (1967) : *Manuel d'application du test de lecture California*. Bruxelles ; Editest et Paris ; C.P.A..
- CROSS D.R. & PARIS S.G. (1988) : Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142.
- DESCHENES A. (1991) : La lecture : Une activité stratégique. In *Les Entretiens Nathan*, Vol. 1. Paris ; Nathan.
- DOLE J.A., DUFFY G.G., ROEHLER L.R. & PEARSON, P.D. (1991) : Moving from the old to the new : Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- DUFFY G.G., ROEHLER L.R., SIVAN E., RACKLIFFE G., BOOK C., MELOTH M.S. VAVRUS L.G., WESELMAN R., PUTNAM J. & BASSIRI D. (1987) : Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347 - 368.
- FAYOL M. (1995) : La notion d'erreur. Éléments pour une approche cognitive. *Intelligence, Scolarité et Réussite*, 137-152.

- FAYOL M. & MONTEIL J.M. (1994) : Stratégies d'apprentissage / Apprentissage de stratégies : Remarques à propos de l'acquisition et de la mise en oeuvre de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
- GARNER R. (1990) : Children's use of strategies in reading. In D.F. BJORKLUND (Ed.), *Children's strategies*. Hillsdale, N.J : LEA.
- GOLDER C. & GAONAC'H D. (1998) : *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Hachette : Profession enseignant.
- GROSSMAN F. (1993) : L'hétérogénéité interprétative : un problème didactique ? In M. Lebrun et M-C.Paret (Eds.), *L'hétérogénéité interprétative*. Delachaux et Niestlé.
- HARRIS K.R. & PRESSLEY M. (1991) : The nature of cognitive strategy instruction : Interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57, 392-404.
- LEFAVRAIS P. (1986) : *La pipe et le rat*. Issy les Moulineaux ; E.A.P.
- LEVY B.A. & HINCHLEY J. (1990) : Individual and developmental differences in the acquisition of reading skills. In T.H. CARR & B.A. LEVY (Eds), *Reading and its development : Component skills approach*, p.81-128. New York ; Academic Press.
- PALINCASAR A.S. & BROWN A.L. (1984) : Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- PARIS S.G. (1989) : *Reading and thinking strategies*. Lexington, Heath.
- PARIS S.G., CROSS D.R. & LIPSON M.Y. (1984) : Informed strategies for learning : A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- PARIS S.G. WASIK B.A. & VAN DER WESTHUIZEN G. (1988) : Meta-metacognition : A review of research on metacognition and reading. In J. READANCE & S. BALDWIN (Eds.), *Dialogues in literacy research*. Chicago, IL ; International Reading Conference, Inc., 143- 166.
- PEARSON P.D., ROEHLER L.R., DOLE J.A. & DUFFY G.G. (1992) : Developing expertise in reading comprehension. In S.J. SAMUELS & A.E. FARSTRUP, (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, IRA, 145-199.
- PERFETTI C. (1985) : *Reading ability*. New York ; Oxford University Press.
- PERFETTI C. (1994) : Psycholinguistics and reading ability. In M.A. GERNSBACHER (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. N.Y. ; Academic Press.
- PRESSLEY M., EL-DINARY P.B., GASKINS I., SCHUDER T., BERGMAN J.L., ALMASI J. & BROWN R. (1992) : Beyond direct explanation : Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 513-556.
- PRESSLEY M., GOODCHILD F., FLEET J., ZAJCHOWSKI R. & EVANS, E.D. (1989) : The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- PRESSLEY M. & WHARTON-McDONALD R. (1997) : Skill comprehension and its development through instruction, *School Psychology Review*, 26 (2), 448-466.

- RAPHAEL T.E. & PEARSON P.D. (1985) : Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22, 217-235.
- Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation, « *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* », L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Bilan et perspectives : analyse des difficultés, des échecs et des réussites. (1995) : Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale ; sous la direction de Monsieur Robillart.
- REMOND M. (1993a) : Pourquoi certains enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? In G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau, *L'enfant apprenti-lecteur : l'entrée dans le système écrit*. Paris ; INRP-L'Harmattan.
- REMOND M. (1993b) : L'exploration des stratégies de lecture, in *Lecture-Écriture : Approches de recherche*, Paris, INRP. (p.p. 115 - 146).
- REMOND M. (1996) : Pour une pédagogie de la compréhension au cycle 3. In *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Observatoire National de la Lecture. Paris : M.E.N. E. S. R..
- REMOND M. (1998) : Metacognition and motivation, In *Reading Framework*, Évaluation internationale P.I.S.A., O.C.D.E..
- REMOND M. (1999) : *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Thèse de Doctorat, Paris V.
- REMOND M. (en préparation) : *L'enseignement de la compréhension en classe de CM2* (rapport I.N.R.P.).
- REMOND M. & QUET, F. (1999) : Pour une méthodologie de la compréhension au cycle III, Congrès des I.U.F.M., Grenoble.
- ROEHLER L.R. & DUFFY G.G. (1984) : Direct explanation of comprehension processes. In G.G. DUFFY, L.R. ROEHLER & J. MEZON (Eds.). *Comprehension instruction : Perspectives and suggestions*. N.Y. ; Longman.
- ROSENSHINE B. & MEISTER C. (1994) : Reciprocal teaching : A Review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 4, 479-530.
- SCHUDER T. (1993) : The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal*, 94 (2), 183 - 199.
- SEIGNEURIC A. (1998) : *Mémoire de travail et compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Thèse de Doctorat, Université Paris V.
- SEGUY A. (1994) : Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? Repères, 10, 13-32.
- VYGOTSKY L.S. (1978) : *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA ; Harvard University Press.
- YUILL N. & OAKHILL J.V. (1991) : *Children's problems in text comprehension, as an experimental investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Cette rubrique, ouverte à partir du numéro 12 de *REPÈRES*, vise à informer nos lecteurs des recherches nouvelles ou en cours en didactique du français langue maternelle à l'école, ou n'appartenant pas à ce champ mais contribuant à éclairer les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Les fiches descriptives rédigées par les responsables des recherches sont publiées telles quelles dans l'ordre de leur arrivée. La longueur souhaitée est de 4 000 signes.

Pour figurer dans cette rubrique, prendre contact avec :

Gilbert Ducancel, secrétaire de rédaction de *REPÈRES*

INRP, Didactiques des disciplines, 29 rue d'Ulm, F75230 PARIS Cedex 05



Didactique et acquisition du français langue maternelle

Banque de données

**pour chercheurs, enseignants, formateurs de maîtres, étudiants de 2^e
et 3^e cycles universitaires, conseillers pédagogiques,
cadres du système éducatif, etc.**

DAF recense et analyse la littérature de recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle dans les pays francophones (Belgique, France, Québec, Suisse) depuis 1970.

Près de 6 000 notices sur des documents rigoureusement sélectionnés (articles de périodiques, ouvrages, thèses, mémoires, actes de colloques, rapports de recherche). Indexations établies à partir d'un thésaurus qui comporte environ 900 descripteurs (mots-clés).

Coproduction de l'Institut national de recherche pédagogique (Paris, France) et de l'Université de Montréal (Québec), avec la collaboration du CEDO-CEF (Namur, Belgique) et de l'IRDP (Neuchâtel, Suisse).

OUVRAGES ÉDITÉS

Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle :

GAGNE, Gilles et al., *Tome 1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots clés*, 1989, Bruxelles, Paris, Montréal, De Boeck-Université, Editions Universitaires, Institut National de Recherche Pédagogique, Programme de perfectionnement des maîtres de français ;

GAGNE, Gilles et al., *Tome 2, Répertoire bibliographique*, 1989, Bruxelles, Paris, Montréal, De Boeck-Université, Editions Universitaires, Institut National de Recherche Pédagogique, Programme de perfectionnement des maîtres de français ;

GAGNE, Gilles et al., *Mise à jour 1*, 1990, Montréal, SDM ;

GAGNE, Gilles et al., *Mise à jour 2*, 1991, Montréal, SDM ;

GAGNE, Gilles et al., *Mise à jour 3*, 1993, Montréal, SDM ;

GAGNE, Gilles et al., *Mise à jour 4*, 1995, Montréal, SDM ;

GAGNE, Gilles et al., *Mise à jour 5*, en préparation.

CONSULTATION SUR MINITEL

36.16 INRP code DAFTEL

CONSULTATION SUR INTERNET

<http://www.inrp.fr> → Banques de données → Daf
ou <http://daf@sdm.qc.ca>

EXEMPLE DE FICHE TECHNIQUE

NO : 4672.

DT : P

AU : POUDER, Marie-Christine

DP : 1995.

TI : «L'écriture sur ordinateur et ses représentations chez des élèves de CM2 en atelier informatique»

PE : Repères

SO : n° 11, pp. 73-86

NB : bibliogr. 1p.

PY : France

TY : recherche descriptive

DE : analyse de contenu

MO : échantillon non probabiliste ; groupe expérimental de 301 à 1 000 sujets questionnaire

NA : CM2

EN : micro-ordinateur ; utilisateur-élève

AP : activité de production écrite (généralités)

LA : production écrite (généralités) ; communication (généralités)

ID : représentation de l'élève

AB : A partir de l'analyse du contenu des réponses d'enfants de CM2 à un questionnaire d'informatique, nous évoquons l'expérience que ces enfants ont du traitement de texte ainsi que la représentation qu'ils se font de son utilisation dans la société.

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

* **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

CRAP

- N° 372 : Filles et femmes à l'école (2)
- N° 376-77 : Quelle pédagogie pour les lycées ?
- N° spécial : Retours sur... l'éducation à la citoyenneté
- N° spécial : Retours sur... le collège

* **CAHIERS ROBINSON**

Supplément SPIRALE ARRED Lille

- N° 5 : Jardins entre rêve et pédagogie

* **ENJEUX**

Cedocéf ; Facultés universitaires de Namur (Belgique)

- N° 43-44 : Littérature : les programmes francophones
- N° 45 : Les manuels de littérature

* **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**

Revue de didactologie des langues et cultures ; Didier Erudition

- N° 113 : Enseignement et formation à distance
- N° 114 : L'observation des classes
- N° 115 : Fiction littéraire et apprentissage des langues

* **LA LETTRE DE LA DFLM**

DFLM

- N° 23 : Échos du colloque DFLM « Quels savoirs pour quelles valeurs ? »
- N° 24 : Dossier : Quel suivi pour ceux qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de leur langue maternelle ?

* **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

AFEF

- N° 125 : ... à l'université
- N° 126 : États du drame
- N° 127 : Écriture créative
- N° hors série : Lecteurs, littérature, enseignement (actes du XI^e congrès de l'AFEF)

* **LE FRANÇAIS DANS LE MONDE**

ADE FDM

- août 1999 : A l'école du théâtre
- septembre 1999 : L'avenir de la francophonie

*** LIRE, ÉCRIRE A L'ÉCOLE**

IUFM et CRDP de Grenoble

– N° 5-6 : Initiation à la littérature à l'école

*** PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION**

Centre de Documentation Recherche INRP

– N° 45

*** PRATIQUES**

CRESEF

– N° 100 : Les temps verbaux

– N° 101-102 : Textes officiels et enseignement du français

*** SPIRALE**

ARRED Lille

– N° 24 : L'approche biographique en formation d'enseignants

OUVRAGES REÇUS

- * BOUTAN P. (1998) : *De l'enseignement des langues ; Michel Bréal, linguiste et pédagogue* Paris, Hatier Formation
- * CAMPANA M. et CASTINCAUD F. (1999) : *Comment faire de la grammaire ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques*
- * CHISS J-L. et PUECH C. (1999) : *La langue et ses disciplines ; XIX et XX^e siècles* Bruxelles, Duculot
- * La main à la pâte (1999) : *Les sciences et l'école primaire ; actes du colloque de janvier 1999* INRP
- * LEGROS G., POLLET M-C. et ROSIER J-M. (Eds) (1999) : *Quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque DFLM Bruxelles Septembre 1998* DFLM
- * MARQUILLO M. (Coord.) (1997) : *Écriture et textes d'aujourd'hui* Cahiers du français contemporain, 4, CREDIF-ENS Édition
- * MELEUC S. et FAUCHART N. (1999) : *Didactique de la conjugaison ; le verbe « autrement »* CRDP Midi-Pyrénées et Bertrand-Lacoste, coll. Didactiques
- * PETITJEAN A. et PRIVAT J-M. (Dir.) (1998) : *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels ; actes du colloque de Metz* Université de Metz, Didactique des textes, 9
- * SALAZAR ORVIG A. (1999) : *Les mouvements du discours ; style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques* Paris, L'Harmattan, Sémantiques

NOTES DE LECTURE

- SIMARD, C. (1997) : *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal – Bruxelles, Coll. Pratiques pédagogiques, De Boeck Université.

Claude Simard, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Laval (Québec), assigne à son ouvrage, qu'il définit comme « un simple manuel d'initiation », un double objectif : d'une part, permettre aux enseignants en formation ou en exercice de « maîtriser les concepts de base de la didactique du français afin de mieux situer et orienter leur pratique », et permettre à d'autres de « disposer d'une information propre à éclairer leur opinion » ; d'autre part, « contribuer à mettre plus de rigueur dans les débats sur l'enseignement du français et à assurer une plus grande unité conceptuelle en didactique du français ».

La réflexion se situe dans le cadre de la « langue première », s'agissant des communautés pour lesquelles la langue française peut avoir statut de langue maternelle et / ou de langue parlée par la majorité des locuteurs, et en tous cas de langue d'enseignement : France, Québec, Belgique, Suisse romande.

L'ouvrage traite de six thèmes : les notions préliminaires, l'historique des grands courants de l'enseignement du français langue première (désormais FL1), ses enjeux, ses contenus et les conceptions sous-jacentes, l'apport du didacticien (chercheur et / ou formateur de maîtres), le « monde » de la didactique du FL1.

Première question. L'ouvrage peut-il atteindre ses objectifs (plus ambitieux que l'auteur ne le dit) ?

Et, tout d'abord, est-il susceptible d'induire une intégration des concepts didactiques qui permette aux enseignants de comprendre les logiques des pratiques d'enseignement en général, et celle(s) de leur propre pratique en particulier ?

Sans doute. Ainsi, les analyses contrastives de la variation des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la L1 dans le temps historique ou l'espace didactique peuvent constituer un antidote efficace contre la pensée didactique unique. Citons l'analyse contrastive des grands courants de l'enseignement : traditionnel, Freinet, communicatif ou fonctionnel, applicationniste (application des théories structuralistes puis de la psychologie cognitive) (chap. 2). Citons encore l'exposé des principales conceptions du langage, de la littérature, de l'enseignement-apprentissage de la langue en jeu dans l'enseignement de la L1 (chap. 4).

Bien entendu, on peut discuter telle ou telle catégorie d'analyse, tel ou tel point. Mais les didacticiens qui ont construit et utilisé des analyses de ce type, en recherche ou en formation, savent que, dans leur principe, elles peuvent constituer des outils conceptuels particulièrement heuristiques. Ces analyses vont d'ailleurs dans le sens de la visée d'une formation en didactique selon C. Simard : « fournir les outils conceptuels qui les (les maîtres) rendront aptes à analyser des problèmes d'enseignement-apprentissage de la langue et de la littérature, à concevoir et à réaliser des démarches d'appropriation (par les élèves) pertinentes, et à évaluer leur propre action pédagogique. En fait, ajoute-t'il, il s'agit d'initier les enseignants au travail de didacticien ».

Or, c'est là précisément que se situe mon malaise. En fait, la conception générale de l'ouvrage ne va guère dans le sens d'une problématisation des pratiques susceptible d'induire une conceptualisation. Ainsi, d'entrée de jeu, le lecteur est confronté à des définitions générales, abstraites de la didactique où le « triangle didactique » (d'après Halté), l'appartenance de la didactique au champ des sciences de l'éducation, apparaissent comme des principes de base indiscutables, avérés, certains. Ce qui se discute, pour le moins. Rien n'est dit des problèmes d'ordre divers auxquels répondent la modélisation et la position institutionnelle évoquées. Rien n'est dit, ou guère, des débats ouverts dans la communauté didactique, et qui sont loin d'être tranchés, des points de vue différents voire opposés. Rien n'est dit des implications pratiques des débats en question. Tout au long du livre – à l'exception de rares et rapides moments de discussion – la didactique du FL1 apparaît comme un corps de concepts d'ores et déjà constitué, consensuel, qu'il s'agit, en formation, d'intégrer puis d'appliquer à la classe.

Le discours, fort prescriptif, fait penser à des « instructions ». Y compris s'agissant du didacticien chercheur (chap. 5), ce qui est pour le moins paradoxal : « Il ne suffit pas au didacticien d'isoler les savoirs à enseigner, il doit se pencher sur leur progression (...) En se penchant sur les contenus d'enseignement, le didacticien doit en même temps étudier leur traitement en classe... ». Etc... Conception monolithique et discutable de la recherche en didactique (dont C. Simard évoque cependant ailleurs la pluralité méthodologique).

La démarche de l'ouvrage est à l'image de la conception du travail du didacticien formateur de maître développée par C. Simard : il « initie les enseignants aux grands courants qui ont marqué l'enseignement du français. Il scrute avec eux les forces et les limites des modèles didactiques contemporains en insistant sur leurs fondements théoriques (...). Dans les cours de didactique, on familiarise les étudiants avec des démarches générales ou des activités-types plutôt qu'avec des leçons spécifiques (...). Le didacticien veut leur faire acquérir des principes, des critères, des stratégies et des plans d'action qui pourront leur servir de point de repère pour organiser et analyser leur enseignement, (...) argumenter leurs choix didactiques ». On voit bien ici l'intérêt et les limites de l'ouvrage.

Certes les objectifs déclarés, comme la visée évoquée plus haut, auraient une pertinence didactique dans l'ordre de la problématisation, de la conceptualisation des pratiques, selon un modèle constructiviste. Mais le modèle dont relève la démarche d'intégration est de type nettement transmissif : le formateur « fournit les outils conceptuels » (cf. plus haut), propres à « faire acquérir » des principes, critères, stratégies, plans d'action pré-élaborés par le formateur. Si les objectifs déclarés renvoient à une conception appropriative de la formation où les concepts, à construire, résultent d'un travail d'observation, de problématisation, de conceptualisation, de modélisation des pratiques, la démarche de fait de l'ouvrage relève d'une conception transmissive où les concepts, les modèles d'analyse, donnés tout élaborés, sont à comprendre et appliquer.

Il est significatif, de ce point de vue, que les sources bibliographiques soient rarement données en relation explicite avec tel ou tel élément d'information ou d'analyse, mais citées globalement en fin de chapitre en tant que « lectures complémentaires », ou dans la bibliographie d'usage en fin d'ouvrage. Comment les maîtres intéressés par telle ou telle conception didactique, par

exemple, pourraient-ils s'y retrouver ? On est dans un monde théorique, abstrait, général. La relation avec les activités concrètes de la classe, l'expérience des maîtres, les problèmes qu'ils se posent reste dans l'implicite.

Les documents rassemblés en fin d'ouvrage ne sont pas moins significatifs : une opinion de lectrice d'un journal opposée à la « rénovation » ; des extraits de manuels (du XIX^e siècle à une « grammaire nouvelle » des années 80) ; une présentation des principes de la *Méthode naturelle* de Freinet et de la *Maîtrise de la langue* de Suisse romande ; un tableau extrait du *Que sais-je ?* d'Astolfi et Develay sur les types de textes utilisés en sciences ; des « descriptions » de « séquences de classe » (sic). Mais, dans ce dernier cas, il s'agit en fait de l'exposé des principes propres à des types d'activités de classe qui ne sont pas décrits (analyse structurale du récit, observation de la cohérence temporelle, étapes de l'enseignement d'une stratégie de lecture d'un texte comportant un mot inconnu). L'absence de pratiques effectives de classe qui seraient à analyser, la prédominance de la grammaire – pour m'en tenir à des questions globales – posent problème. De même, l'absence ici du point de vue pragmatique (qui fait l'objet de trois rapides mentions dans l'ouvrage), et l'absence totale (y compris dans l'ouvrage) des problèmes de mise en relation des apprentissages langagiers et des apprentissages sémiotiques (oral / écrit / image). Ces documents, il est vrai, ont pour seule fonction didactique d'illustrer la parole magistrale.

Seconde question : l'ouvrage peut-il contribuer à mettre plus de rigueur dans les débats sur l'enseignement du Français et assurer une plus grande unité conceptuelle à la didactique du FL1 ?

On ne peut que souscrire à la première visée. Quand on pense aux débats publics sur la lecture, l'illettrisme...

Mais il n'est pas certain que l'ouvrage y parvienne, compte tenu du refus d'une démarche inductive qui procèderait de l'observation de pratiques particulières diversifiées vers des principes généraux, des concepts, des modèles qui soient susceptibles d'en éclairer la signification didactique..

La seconde visée se discute. Le problème actuel de la didactique du FL1 est-il bien le manque d'unité conceptuelle ? La recherche de l'unité conceptuelle est-elle légitime en soi ? Les méfaits de la pensée didactique unique ne sont plus à démontrer, s'agissant de la linguistique appliquée, par exemple. Si l'unification conceptuelle résulte de la prise de pouvoir de l'un des courants – linguistique structurale ou psychologie cognitive... – qui composent le champ, on tue le débat scientifique. Peut-être la didactique du FL1 sera-t-elle un jour unifiée conceptuellement. Je ne suis pas sûre que ce soit possible, ni même souhaitable. Cette visée d'unité me paraît prématurée. Ne serait-il pas plus urgent de confronter les conceptualisations existantes, d'explicitier leurs contextes et leurs modes de production, leurs présupposés et leurs implications d'ordre pratique et théorique, et d'organiser le débat entre didacticiens ? Tel est d'ailleurs l'un des objectifs des Journées d'étude « Questions d'épistémologie » organisées en janvier 2000 par l'Association Internationale DFLM.

Mais peut-être C. Simard entend-il par « unité conceptuelle » l'idée qu'il développe tout au long de son ouvrage : la nécessité de l'« élaboration de

cadres théoriques d'ensemble vraiment propres à la didactique de la langue première » (pour) « parvenir ainsi à plus de complémentarité, de cohésion entre des recherches encore trop dispersées ». En ce cas, je ne peux qu'abonder dans son sens. Le développement de recherches visant à la conceptualisation du champ est, en effet, vital si l'on veut que les recherches descriptives et évaluatives - sans parler des descriptions et évaluations institutionnelles -, portent sur des pratiques bien identifiées, et qu'elles aient une signification didactique explicite, rigoureuse.

On n'irait pas nécessairement vers une unification conceptuelle, mais certainement vers une intelligibilité plus grande des différentes approches, des relations - pluri ou interdisciplinaires - possibles entre elles. Ainsi, la didactique du FL1 a également besoin, par exemple, des approches de la compétence langagière en psycho et sociolinguistique, en psychologie cognitive, en sémiotique..., que leur terrain d'observation soit le laboratoire ou la classe. La question n'est surtout pas d'unifier ces approches, mais d'en assurer le « traitement didactique », bien au-delà d'applications illusoire et décevantes.

Seulement, il faut bien convenir que la stratégie discursive de l'ouvrage, là encore, n'est guère en phase avec des visées de cette nature. A partir du moment où des concepts présentés comme les bases de la didactique du FL1 sont importées d'autres disciplines (« triangle didactique », « transposition didactique », « pratiques sociales de référence »...) et dogmatisés sans autre forme de procès, on tourne le dos à leur intégration opératoire dans une problématique didactique. Encore faudrait-il que leur pertinence dans notre champ soit avérée, et c'est loin d'être le cas pour les deux premiers, à propos desquels le débat reste ouvert. Encore faudrait-il que les problèmes et les conceptualisations dont ils procèdent dans leurs champs d'origine soient présentés.

Prenons l'exemple des « pratiques sociales de référence » (terme qui ne figure pas dans l'index). A supposer que ce concept « importé » fasse consensus, ce dont je ne suis pas sûre. C. Simard écrit (chap. 5) : « Les savoirs de la classe de français découlent également de ce qu'on appelle les pratiques sociales de référence, soit les usages oraux et écrits du langage qui ont cours dans la société. En effet, la classe de français doit principalement préparer les jeunes à pouvoir parler, lire et écrire de manière efficace dans les multiples situations de la vie professionnelle, civile et privée, et non pas tant leur faire acquérir des connaissances abstraites sur le langage ».

Passons sur la réduction à la « classe de français », à l'exclusion des autres disciplines scolaires. La définition générale référée à un « on » anonyme occulte les recherches de J. L. Martinand en didactique de la Physique, celles du Groupe INRP « Variation » (et les miennes...) en didactique du Français, celles de M. Dabène et d'E. Bautier en sociolinguistique (dont l'ouvrage de 1995 *Pratiques langagières, pratiques sociales* L'Harmattan), est absent de la bibliographie générale). Soit. « On » s'attendrait à une présentation susceptible d'éclairer la signification didactique des concepts en question. Comment et pourquoi le concept de « pratiques sociales de référence » a-t-il émergé en didactique des Sciences ? En didactique du Français, dans quel cadre théorique, pour répondre à quels problèmes didactiques, la notion d'usages sociaux de l'oral et de l'écrit (années 75), puis les concepts de variation des normes langagières, de traitement didactique de ces normes (années 85) et de pratiques sociales de référence (années 87-89)

ont-ils été construits ? Il n'est pas indifférent, par exemple, que ces concepts s'inscrivent au départ de manière polémique dans le débat sur la « transposition didactique », du « savoir savant » aux savoirs à enseigner.

Couper les concepts présentés de leurs racines, de leur raison d'être, de leur contexte de production, les dogmatiser, c'est non seulement les dévitaliser, mais surtout les priver de l'essentiel de leur intérêt en tant qu'éléments « falsifiables » d'une conceptualisation en cours du champ didactique.

Quant aux finalités de la classe de Français qui justifient, selon C. Simard, le recours à ces concepts, aucune des recherches évoquées ci-dessus ne souscrirait à la minoration des « connaissances abstraites » : leur démarche inclut et met en interaction la diversification des pratiques qui est première, leur observation, leur problématisation et leur conceptualisation.

Signalons à ce propos le N° 15 de *REPÈRES* (1997) « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école », et notamment l'article introductif de Michel Dabène et Gilbert Ducancel : « Du linguistique au langagier, du dehors au dedans de l'école » qui met le concept en perspective dans le cadre de la DFLM, et celui d'Élizabeth Bautier : « Les pratiques sociolangagières dans la classe de français. Quels enjeux ? Quelles démarches ? »

Ceci étant, on ne peut pas ne pas poser le problème incontournable du choix des informations. Le domaine est énorme et d'une extrême diversité. En témoigne notamment la banque de données DAFTEL-DAF (INRP - Université de Montréal) et les publications DAFTEL-DAF. C. Simard devait faire des choix, certainement difficiles. Il a eu le courage de s'y attaquer. Ce n'est pas un mince mérite. Mais il faut bien convenir que certains de ses choix posent problème, en raison même des objectifs visés.

On aurait souhaité qu'il évite de « tirer la couverture » du côté québécois : ainsi par ex. la typologie des recherches en DFLM construite par le Groupe DAFTEL-DAF (INRP - Université de Montréal-CEDOCEF de Namur-IRDP de Suisse romande) devient la « typologie de Gagné » (chap. 6). On sourit. Encore que...

On aurait souhaité que les informations soient mieux ciblées. Pour m'en tenir à ce que je connais le moins mal, et à quelques exemples, l'INRP et les Groupes INRP de Didactique du Français ne sont pas cités dans l'utile tableau des organismes de recherche nationaux (chap. 6) ; la revue *REPÈRES* y est citée mais pas caractérisée en tant que revue de recherche ; s'agissant des recherches INRP des années 70, l'ouvrage cite le seul N° 38 de « Recherches Pédagogiques » - bilan partiel d'une première année d'expérimentation - mais pas le N° 47 qui publie le *Plan de Renovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire*, texte de base qui a engendré une énorme polémique et de nombreuses recherches ; s'agissant des « questions importantes à explorer » (chap. 6) et des ouvrages de synthèse, au demeurant peu nombreux, l'ouvrage évoque le N° 84 de *ELA* (fort intéressant certes) mais pas les revues de questions publiées en France et au Québec par DAFTEL et DAF, dont la présentation aurait tout à fait sa place dans l'ouvrage, compte tenu de ses objectifs.

L'entreprise était des plus belles. Dommage...

Sans doute les limites de l'ouvrage tiennent-elles à l'état du champ, à une sous-utilisation des productions du groupe DAFTEL-DAF (qui, à la décharge de C. Simard, peut se constater dans toute la communauté des didacticiens), mais surtout au fait que pareille entreprise eût nécessité une équipe internationale.

Ces limites tiennent non moins au choix du genre - le manuel -, à la stratégie transmissive adoptée, et à la quasi absence de recherche sur les outils de formation des maîtres. Si le manuel de C. Simard devait générer des recherches sur ce thème, celui-ci, c'est évident, serait le premier à s'en féliciter.

A suivre...

Hélène ROMIAN

■ ROSIER L. (1999) : *Le Discours Rapporté, Histoire, théories, pratiques*, Éditions Duculot, Paris-Bruxelles, 325 p.

S'il n'était qu'une bonne synthèse sur le sujet, l'ouvrage que nous donne Laurence Rosier serait déjà fort utile, étant donné le nombre des études qui traitent du problème du discours rapporté, études qui se sont renouvelées et ont proliféré ces dernières années dans une perspective énonciative et / ou argumentative. L'auteur, cependant ne se limite pas au balisage du champ. Il propose aussi, parfois avec vigueur, parfois plus prudemment, ses vues personnelles, n'hésitant pas à se démarquer sur certains points des théoriciens les plus autorisés en la matière (J. Authier-Rewuz, O. Ducrot ou D. Maingueneau).

Quelques idées- forces traversent le livre. Certaines d'entre elles donnent toute leur assise à la réflexion : ainsi l'insistance sur la nécessité d'un ancrage discursif et énonciatif de la notion (l'héritage de Bakhtine est ici revendiqué) ; ainsi le refus d'entériner a priori la trilogie classique (Discours Direct, Discours Indirect, Discours Indirect Libre) et le souci de laisser toute leur place aux « formes mixtes ». C'est cette volonté d'assumer l'« impureté » taxinomique qui fournit le matériau le plus neuf du travail effectué. L'auteur - qui s'appuie sur un large corpus d'articles de presse et de prose romanesque - se livre en effet à un constat aussi intéressant que désolant : la linguistique de l'énonciation, et parallèlement les théories de la littérature, si elles ont théorisé le Discours Rapporté (dans son rapport au Sujet, au texte, etc.), ne se sont pas véritablement intéressées de près à la diversité des formes qu'il revêt : « Finalement, les typologies linguistiques cherchent davantage à élargir la problématique du DR en son dehors, en l'assimilant à des phénomènes plus vastes ; qu'à approfondir les formes, qui sont inlassablement les mêmes : on a ainsi l'impression d'une pauvreté d'innovation linguistique qui frappe le rapport des paroles d'autrui car le DD et le DI paraissent des mécanismes sclérosés ».

Ainsi, l'approche de D. Maingueneau, si elle offre des outils utiles (notamment l'idée de « discordance » reprise et théorisée plus loin par L. Rosier), renforce par ailleurs le clivage grammatical classique : définir le seul Discours Indirect Libre comme relevant d'un cadre textuel, c'est renforcer l'idée - le dogme - que le couple DD / DI relève avant tout de la dimension phrastique. Maingueneau n'est pas ici, on s'en doute, seul en cause : tout se passe comme si les repères établis par la tradition grammaticale, parfaitement repérables grâce à des « symboles » morphosyntaxiques (la forme DIRE + QUE pour le DI), et morpho- typographiques (la forme DIRE suivie des deux points et des guillemets pour le DD) fonctionnaient comme des filtres efficaces, empêchant du même coup de prendre la mesure de la richesse et de la diversité des phénomènes linguistiques liés au Discours Rapporté, au moins en France. Ce n'est donc sans doute pas pour rien que les auteurs qui ont le

plus explicitement cherché à sortir du cadre rigide de la trilogie canonique, et sur lesquels L. Rosier s'appuie pour raisonner en terme de continuum, l'ont fait à partir d'autres langues : M.-H. Pérennec ou J. Simonin-Grumbach pour l'allemand, G. Strauch pour l'anglais. C'est aussi ce qui motive l'intérêt porté aux études portant sur d'anciens états de la langue, qui obligent à sortir du cadre trop rigide de la trilogie traditionnelle. La nécessité de prendre du recul, d'analyser les phénomènes dans une perspective diachronique tout autant que synchronique, et de replacer les théories grammaticales dans leur contexte historique, est un souci qui anime constamment l'auteur, et qui représente un des intérêts majeurs de l'ouvrage.

Le premier chapitre (consacré à l'histoire du DR) fait le point, avec érudition, sur la genèse du concept. Le DD et DI ont été présentés parfois comme le calque d'un ancêtre latin opposant *oratio recta* et *oratio obliqua* ; cependant, LR discute cette correspondance d'un double point de vue :

- d'un point de vue pratique « il s'avère difficile de faire correspondre les formes modernes du DD et du DI aux formes latines », puisqu'« en latin, on peut fort bien se passer de la forme complétive symbolisée par la formule « dire + que » ; en effet, en latin classique, l'emploi du subjonctif et l'emploi de l'infinitif étaient des marques morphologiques de subordination et suffisaient à marquer la présence d'un DI ; en latin (cf. Bayet, cité p. 15), la présence d'un verbe de parole joue également un rôle beaucoup moins important qu'en français ;

- d'un point de vue théorique, l'opposition latine est une opposition essentiellement rhétorique ; d'où l'usage du terme « style », dans les expressions « style indirect » et « style direct » ; l'usage actuel du couple DD / DI est lui « d'ordre phrasique, envisagé dans une syntaxe propositionnelle ; d'où l'idée selon laquelle, « en latin, comme en grec d'ailleurs, le problème du *discours rapporté* est traité dans le cadre des figures de narration et non comme un fait grammatical. »

Cela conduit LR à formuler (p. 16) une hypothèse forte concernant la conception antique : « forme codifiée par la pratique politique, le DI ne relève pas de l'explication grammaticale mais d'une formation discursive particulière, idéologiquement marquée. S'exprimer en style indirect, c'est adopter le style de la loi, c'est parler de la loi, c'est selon le mot de Montaigne, « dire le vrai ».

L'enjeu de l'*oratio obliqua*, qui « confère un statut officiel à l'énoncé », pose ainsi la question de la légitimité de la parole. La problématique du DD et du DI doit donc être étendue, et intégrée à une réflexion sur la narrativité et l'idéologie de la vérité, dans le cadre de la narration historique et du témoignage. Ce premier chapitre donne une idée de l'ampleur des perspectives développées dans l'ensemble du livre par LR, et qui la conduit à tracer « un itinéraire qui va d'une conception antique d'un discours indirect, signe du vrai parce que du côté de la narration historique, à une conception contemporaine d'un discours indirect du côté de la narration fictive. » (p. 18).

Il conduit à poser également une des questions centrales de sa réflexion, question parfaitement formulée à la page 22 : « Comment une pratique théorisée par la rhétorique, elle-même imbriquant de façon très serrée le linguistique, le narratif, et le politique, a-t-elle évolué vers une appréhension purement grammaticale, phrasique ? Y a-t-il moyen de pointer une rupture épistémologique, cristallisant le passage de la rhétorique à la logique et à la grammaire des propositions dans les phénomènes linguistiques qui nous occupent ? »

LR montre bien comment progressivement l'opposition DD / DI se grammaticalise, en particulier en raison de l'intérêt porté au jonctif *que*, et ce dès la grammaire de Port-Royal. Le privilège accordé au style indirect n'est pas seulement lié au principe transformationnel, et donc à la complexité syntaxique qu'il autorise ; il repose fondamentalement sur l'idée que « la forme directe juxtapose deux énonciations » et menace par là même l'unité de la prédication : derrière la grammaire, se profile une conception du sujet comme garant de l'unité de la pensée, et se défiant de ce que les modernes nommeront polyphonie. Jusqu'à une époque récente, le DI a été traité dans les grammaires comme une complétive parmi d'autres alors que les problèmes liés au discours direct étaient traités sous la rubrique « ponctuation ».

L'itinéraire « métacritique » que propose le chapitre 3 permet de balayer quelques unes des principales théories modernes du DR, formulées dans les champs linguistiques et littéraires. L'apport le plus intéressant me semble ici la discussion de la conception métalinguistique d'une part (illustrée notamment par J. Rey-Debove, et surtout par J. Authier-Rewuz), de la conception polyphonique et argumentative d'O. Ducrot d'autre part.

J. Authier-Rewuz (1995), rappelons-le, insiste sur la dimension hétérogène de tout discours. C'est ainsi qu'elle développe l'idée d'un jeu méta-énonciatif permettant d'inscrire l'autre dans le cadre de son propre discours, grâce à différents procédés formels (les guillemets, mais aussi, à l'oral comme à l'écrit, des formules jouant un rôle équivalent), procédés dont elle fait une analyse fine et minutieuse. Reprenant à J. Rey-Debove le concept de *connotation autonymique*, elle l'applique à ces éléments guillemetés, pour traduire l'idée qu'ils sont utilisés à la fois en mention et en usage (comme dans *nous nous contenterons provisoirement de cette « définition »*). Mais par ailleurs, l'idée que le discours direct est, quant à lui, purement autonome la conduit à distinguer nettement celui-ci du discours indirect : alors que le DD est citation, le DI est traduction ; il n'y a donc pas lieu de distinguer entre des discours indirects rapportant plus ou moins fidèlement les propos de quelqu'un, puisque le DI ne reconstitue pas un autre discours, il est « image de quelque chose qu'il ne donne pas ».

La critique de L. Rosier se résume en deux points : d'abord, à l'instar d'un sémanticien comme R. Martin, elle rejette la thèse de l'autonymie du DD, dans la mesure où les signes linguistiques qu'il convoque ne renvoient pas à eux-mêmes, mais bien à l'univers : « Finalement, la question (...) *Pourquoi parle-t-on ?* trouve ici une réponse quelque peu surprenante dans le rapport à autrui qu'elle signifie : parlerait-on pour dire des signes de signes, sans référence à l'univers de réalité qui nous entoure ? Qu'il y ait réification des phrases rapportées en DD plaide en faveur de son caractère « infidèle », tout en continuant de produire l'illusion d'une parole vraie. » (p.114)

Plus fondamentalement au regard de la question du DR, L. Rosier constate qu'une nouvelle fois la coupure entre DD et DI est réaffirmée – et ce et malgré les postulats initiaux de J. Authier récusant l'idéologie dominante d'une parole originelle qui serait ensuite plus ou moins fidèlement rapportée : « l'un serait capable de citer mot pour mot sans entacher la parole originelle, l'autre serait simplement un mode de discours particulier sur une parole. » (p.112)

L'approche d'O. Ducrot est-elle plus satisfaisante ? D'un certain côté, dit LR, la théorie polyphonique de l'énonciation fait éclater la notion même de discours rapporté puisque « dans son acception classique, celui-ci n'est qu'une des illustra-

tions du dédoublement du locuteur », qui se manifeste par ailleurs à travers des expressions du type *il paraît que*. Mais de l'autre – et cette fois LR rejoint une critique formulée par J. Authier – la conception « théâtrale » de Ducrot aboutit à désancrer le discours, à le détacher du sujet parlant, au profit d'une scène peuplée d'êtres de paroles désincarnés. Or, même si l'on accepte la métaphore de la mise en scène, on ne peut dissoudre purement et simplement le DR : il y a bien une différence entre le recul critique qu'implique le conditionnel « journalistique », ou les phrases en « il paraît que », et la dissociation entre *discours cité* et *discours citant* qu'implique toujours le DR : que le discours de l'autre soit mis en scène n'implique pas que cet autre soit purement et simplement absorbé par la scène polyphonique. On voit que la critique de la conception traditionnelle du DR n'entraîne pas LR à dissoudre l'objet même de sa recherche (même si elle nous a fait part liminairement de ses réserves sur le terme « rapporté », qui trahit lui aussi l'idéologie de la parole originelle).

Quelles pistes suit alors l'auteur pour proposer une alternative à ces conceptions ? C'est la personne grammaticale, vue comme « symbole du passage du dire l'autre vers le dire soi » qui sert d'ancrage principal au DR : « L'axe dominant du continuum est le passage de l'indirect au direct, c'est-à-dire le passage d'une médiation à l'absence d'une médiation : avec la personne, on passe très naturellement du délocutif (symbolisé par *il*) au locutif (symbolisé par *je*) » (p. 158).

Peut-être peut-on regretter que LR dissémine dans son ouvrage les différents temps de sa propre argumentation, ce qui a pour effet de la rendre moins lisible. De ce point de vue, l'organisation de l'ouvrage, qui consacre un dernier et long chapitre aux « travaux pratiques » du DR me semble un peu trompeuse, dans la mesure où ce chapitre a bien lui aussi une vocation théorique, même s'il s'appuie cette fois plus explicitement sur le corpus étudié. La difficulté à bien saisir le fil argumentatif s'explique aussi en raison de la richesse même du travail mené, et du nombre de sujets abordés, tous reliés à sa problématique, mais qui justifient à chaque fois un développement autonome : on trouve ainsi, dans le chapitre 4, une excellente synthèse sur *l'incise*, au chapitre 5 une étude sur *le conditionnel du « on-dit »* ; dans le chapitre 2, une étude remarquable sur la manière dont la typographie été utilisée pour marquer le discours d'autrui (comportant les résultats d'une recherche personnelle sur les marqueurs typographiques du DD dans différentes éditions de Rabelais). En revanche, il ne m'a pas semblé que, dans la partie historique, les excursus – obligés ? – faits à propos de Damourette et Pichon (11.1), ou même de Guillaume (11.3) contribuent vraiment à enrichir la réflexion.

Des discussions de détail sont évidemment toujours possibles : on peut regretter, par exemple, la tolérance dont LR fait preuve lorsqu'elle aborde (p. 130) la question du *discours narrativisé*, curieuse création théorique qui aboutit à mettre dans le même sac des phénomènes fort différents comme « il parle politique », « il dit être prêtre » ou « son discours fut rapide ». Si on a bien un DR (indirect) dans « il dit être prêtre », l'identification thématique d'un discours relève-t-elle du DR ? et que dire de la simple description des caractéristiques d'un discours ? Que le fait d'entendre parler du discours de l'autre prépare à entendre cet autre parler, soit : cela justifie-t-il la création d'une notion ad hoc ? Il faudrait à ce compte considérer que l'on a de la Danse Rapportée dans « Il danse joliment ». Le flou qui entoure cette notion se retrouve à propos du monologue intérieur, pour lequel un auteur comme Cohn oppose le « monologue narrativisé » (pris en charge par le narrateur, assimilé au DIL) et le monologue rapporté (discours mental du personnage) ; il n'y a pas lieu ici de prolonger une discussion qui mériterait d'être étayée, mais là encore, la distinction

paraît très peu opérationnelle. Je préfère, à propos du monologue intérieur, m'en tenir à la conclusion de LR, qui montre la vanité qu'il y a à en faire l'expression pure de la pensée pour l'opposer au discours : dans le flux intérieur mis en scène du héros joycien, le discontinu n'est pas la marque de la pensée pure mais bien celle d'un discours chargé de restituer les méandres de la conscience. L'opposer au dialogue n'est pas plus productif, puisque, si, selon le mot de Joly (cité p.277) « parler à autrui, c'est toujours d'une certaine manière se parler à soi-même », la réciproque est également vraie : se parler à soi-même, c'est aussi parler aux autres.

Outre l'ouverture du livre – qui on l'a signalé – explicitait nettement les directions empruntées, c'est au chapitre 4 (présentant le modèle descriptif et explicatif), au point 5 du chapitre 5, consacré au discours direct libre, ainsi qu'à la conclusion, très claire, que l'on se reportera pour avoir une idée synthétique des propres vues de l'auteur. Je me limiterai ici aux remarques consacrées au DDL.

Dans son plaidoyer pour un DDL en français, LR montre que la conception classique du Discours Direct correspond à un « surmarquage énonciatif ». Une étude appuyée sur un large corpus comme le sien permet une vision plus équilibrée du système : alors que le DD est symbolisé habituellement par le verbe « dire » suivi des deux points, l'observation des textes montre que l'insertion du DD est bien souvent progressive, préparée par le co-texte. La différence se situe donc en fait plutôt au niveau du contrat de lecture. Si Aragon (cité p.283) écrit, dans les *Cloches de Bâle* « Jonghens était confus, mais il ignorait, nous connaissons si mal la géographie de la France. » plutôt que : « Jonghens était confus, mais il ignorait : « nous connaissons si mal la géographie de la France » c'est parce que l'auteur ne cherche pas à « surmarquer » le discours cité (en transformant le verbe « ignorer » en verbe de parole), puisque, comme dit justement LR « en tant que lecteurs nous avons été habitués à passer d'un discours rapporté à un autre », et que nous sommes capables d'établir une « distinction de plans d'énonciation entre l'aveu de l'ignorance et son explicitation. » Reste alors à savoir s'il est bien judicieux d'appeler « libre » ce qui n'est pas surmarqué, mais cette querelle-là n'est que terminologique. Elle pose quand même une question pour l'ensemble du remarquable travail de LR : dans la mesure où tout l'effort de l'auteur vise à gommer les frontières séparant Discours Direct et Indirect, mais aussi à montrer que du « Libre » au « Non libre » il n'y a, là aussi, qu'une différence de degrés, faut-il à toute force préserver la terminologie traditionnelle ? Celle-ci, elle nous le prouve avec brio, joue un rôle d'écran et empêche littéralement de « voir » les phénomènes. Je terminerai par un morceau de discours rapporté qui donnera, j'espère, au lecteur de Repères l'envie de se plonger dans cet ouvrage savant, plaisant et désormais incontournable sur le sujet : « Le mouvement du *continuum* finit là où la parole de l'autre n'est plus signalée comme telle, où le *je* devient sujet de son discours, s'étant approprié l'autre. (...) Les petites filles de Rouanet répètent comptines, blagues éculées, médisances de quartier pour se rassurer : « C'était bon comme une chose connue dont l'efficacité avait été approuvée. » Le *nous* des petites filles devient une manière de se dire soi, comme les autres. »

Francis Grossmann

- RABATEL Alain (1997) : *Une histoire du point de vue*, Recherches textuelles, numéro 2, Université de Metz, diffusion Klincksieck, 306 p.
 (1998) : *La construction textuelle du point de vue*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, 202 p.

Avant de pouvoir fonder une théorie du point de vue qui s'appuie sur la considération de marques linguistiques, l'auteur, dans le premier ouvrage, se livre à une histoire (critique) de la notion à partir d'un double constat : les théories de la focalisation narrative exercent *a priori* une très forte séduction dans le monde scolaire, de l'école primaire à l'université ; elles ont des effets simplificateurs et opacifiants *a posteriori*, moins en raison du traitement didactique dont elles sont l'objet que par défaut intrinsèque de clarté et de fiabilité. Le propos est bien celui d'un linguiste, mais d'un linguiste préoccupé des valeurs d'action des théories dans le champ scolaire : « A ne pas prendre de distances avec ces outils, certains acteurs de l'institution scolaire et universitaire sont, de bonne foi, avec les meilleures intentions du monde, à la source de complications inutiles et / ou d'erreurs dont pâtissent les apprenants ». Parmi ces acteurs, l'auteur désigne en premier lieu les manuels et les ouvrages universitaires de vulgarisation dont les erreurs ou errements sont soulignés à la fin de l'ouvrage. L'approche historico-critique du point de vue s'en tient au domaine français : Jean Pouillon, l'initiateur, les approches narratologiques (celle, évidemment centrale, de Genette et celles de ses continuateurs Todorov, Bal, Lintvelt et Vitoux), les approches linguistiques (Danon-Boileau, Fontanille) et, pour finir, les approches réceptionnistes (Ricoeur, Eco).

La recension des points de vue sur le point de vue, l'étude de leur filiation, des reformulations / corrections successives apportées par les uns ou les autres au modèle d'origine de Pouillon, puis au modèle de référence qu'est devenu celui de Genette, est en soi très précieuse pour qui est intéressé par la question. Très précieuse aussi en ce qu'elle met en évidence l'historicité et donc la relativité de la notion ; comment, par exemple, sa prétention à l'objectivité se fonde dès l'origine sur des *valeurs* esthétique-philosophiques, non interrogées par les continuateurs. C'est Jean Pouillon, en effet, qui introduit dans *Temps et roman* une forme de dévalorisation de la « vision par derrière » adoptée par « le romancier, spectateur privilégié qui connaît le dessous des cartes » au profit de la « vision avec » organisée autour d'un personnage réflecteur, au nom d'une certaine conception sartrienne de l'homme et du roman (la première vision, vieille option narrative dépassée pétrifierait le personnage et le priverait de sa « liberté »). C'est lui aussi qui inaugure une conception « réaliste » du point de vue dont il est bien difficile de se défaire : la fonction supposée de naturalisation et de vraisemblabilisation du personnage par le biais de la focalisation interne ne rend pas compte de l'ensemble des productions romanesques. La focalisation interne doit être considérée comme une pure convention et la question des changements de points de vue ou de visions doit être posée en termes de stratégie communicationnelle et non en termes d'observation fidèle d'une réalité appauvrie. D'une façon générale, les théories de la réception littéraire ont eu le grand mérite d'inviter à glisser des traditionnelles questions « qui sait ? » et « qui voit ? » à la question « comment le texte fait-il voir pour faire croire ? ». En montrant que le texte est une construction « dirigée » de son interprétation (Eco), que le point de vue est un élément essentiel de synthèse de l'hétérogène et de

mise en cohérence du récit (Ricoeur), elles poussent naturellement à rechercher les mécanismes sémio-linguistiques de cette « construction dirigée » par le point de vue et à intégrer, entre le narrateur et le personnage, « ce tiers si longtemps négligé : le lecteur ». Le point de vue est alors à considérer non comme une contrainte réaliste tenant à la position du voyeur dans le récit mais comme une façon délibérée pour l'auteur de mettre en branle les mécanismes interprétatifs du lecteur en jouant sur la quantité d'information dévoilées et sur le crédit de l'informateur choisi. Dans un tel cadre, l'« omniscience » du narrateur serait moins à prendre comme la qualité « divine » du metteur en scène que comme une construction textuelle saturée et fortement dirigée des interprétations du lecteur par le biais d'un narrateur ayant, au delà du savoir, sa propre subjectivité, ses traits psychologiques et idéologiques. J'ai, pour ma part, plaidé pour une conception stratégique de l'enseignement de l'écriture, j'ai déjà insisté sur l'importance d'apprendre aux enfants à choisir délibérément un point de vue en fonction des réactions anticipées du lecteur, j'ai enfin souhaité qu'on considère tout narrateur, y compris le narrateur « omniscient », comme un personnage ayant sa personnalité propre. Je ne peux donc que souligner encore l'incidence, capitale, à mes yeux, des remarques de l'auteur sur la conception que l'on peut se faire de l'écriture narrative à l'école et sur les pratiques qui en découlent.

L'étude est, enfin, très précieuse en ce qu'elle marque certes les correctifs heureux introduits au fil du temps au modèle initial (par exemple la notion de « profondeur de perspective » chez Lintvelt) mais surtout en ce qu'elle pointe, chez tous les théoriciens, la conservation d'un noyau irréductible, celui de la tripartition (« vision avec », « par derrière », « du dehors » chez Pouillon, « focalisation interne, O, externe » chez Genette, « point de vue actoriel, auctorial, neutre » chez Lintvelt...) dont l'auteur entreprend de montrer qu'il est un point aveugle et la source de dérives dans les manuels (généralisation de constat opérés sur des fragments à l'œuvre entière, centration de l'étude du point de vue sur les passages descriptifs, comme si la focalisation ne concernait pas aussi le récit d'événements ou de paroles). Il va de soi, par exemple, dans cette tripartition, qu'il est de la nature du narrateur d'être omniscient et de manifester toujours son omniscience, quand bien même, contradictoirement, Genette soulignerait le caractère non constant de la focalisation O alors dite « variable » (s'agit-il pour finir d'une focalisation qui serait la somme des autres types de focalisation ou de non focalisation ?). Il va de soi également que la nature du personnage est d'être borné et subjectif (alors qu'un personnage peut avoir accès aux pensées d'un autre personnage et ne pas exprimer sa subjectivité). Il va de soi aussi que la focalisation externe ou neutre est toujours neutre, impartiale, anonyme. L'auteur part de la focalisation externe pour souligner son instabilité et, de proche en proche, montrer que l'ensemble du système s'en trouve miné. La focalisation externe est un leurre à plusieurs titres, en tant que point de vue « de personne » venu d'un lieu extérieur au récit non précisément localisé et en tant que point de vue supposé objectif : tout point de vue implique, qu'on le veuille ou non, une forme de subjectivité et cette subjectivité ne peut être rapportée qu'au narrateur ou au personnage ; ce qui relève de la simple discrétion est confondu avec de l'absence. Lintvelt, en introduisant le concept déterminant de profondeur de la perspective narrative, détermine deux oppositions entre perception interne limitée / illimitée et perception externe limitée / illimitée. Une telle position a l'avantage de rendre

compte de l'infinie variation de la focalisation dans la continuité d'une œuvre sans changement de centre de perception et, dans le même temps, elle prouve assez que le mode neutre n'est qu'un cas de figure de la perspective auctorielle limitée (à ce qui est extérieur). L'auteur reprend également en partie la critique de Bal qui a souligné l'hétérogénéité du paradigme genettien : comment l'opposition entre focalisation 0 et focalisation interne est fondée sur la différence d'instance qui voit, soit le sujet de la focalisation, comment la seconde opposition focalisation interne / externe est, elle, fondée sur une différence entre les objets de la vision (en FI, le sujet voit / en FE, le sujet est vu). Sans assumer pour sa part la distinction « focalisation par / sur » de Bal dans laquelle il voit une survalorisation du voir dans la problématique du point de vue et la réduction de la focalisation à un simple jeu de regards, au détriment de la composante cognitive, il relève la confusion entre le *focalisé* vu de l'extérieur et le *focalisateur* supposé extérieur en démontrant que n'importe quel focalisateur, narrateur ou personnage (on se trouve donc dans le cas de ce que Genette appelle focalisations 0 et interne) peut se limiter à une description externe du vu, y compris sur lui-même dans le cas du personnage. D'une façon plus générale, la notion de « foyer » lui paraît métaphorique, floue et variable.

Sa position est la suivante : non plus rechercher le foyer (qui voit, qui sait) mais rechercher les traces linguistiques d'un point de vue dans le mode de donation du référent de l'objet perçu et à partir d'elles, identifier l'énonciateur responsable des choix de référentialisation. Il s'agit, en bref, de retrouver à la surface du texte les traces matérielles laissées par un sujet de conscience constitué de trois composantes : *perceptive, cognitive et axiologique*. La méthode conduit à l'abandon de la tripartition : il n'y a pas la place pour un focalisateur autre que les deux seuls sujets possibles à l'origine des perspectives narratives : le narrateur et le personnage (composante perceptive du point de vue). Tous les deux peuvent adopter (composante cognitive du point de vue) une vision externe ou une vision interne, tous les deux peuvent avoir différents degrés de volume de savoir (sur l'histoire, son avant, son après, dans un continuum du savoir limité au savoir illimité pour le narrateur, du savoir limité au savoir étendu pour le personnage) et, élément disjoint du précédent, adopter des degrés différents de profondeur de perspective sur le focalisé (accès plus ou moins étendu aux pensées des personnages), d'où il s'en suit que la focalisation 0 ou variable n'existe pas, dans la mesure où narrateur et personnage (mais sans doute le personnage moins que le narrateur) peuvent se livrer à toutes les variations possibles sur la quantité et la qualité de savoir transmis sans que le point de vue au sens strict (son origine) change. Tous les deux, enfin, peuvent avoir une expression plus ou moins subjectivante ou objectivante et, en ce sens, la subjectivité ne saurait servir à discriminer tel ou tel point de vue (composante axiologique du point de vue). L'ensemble de ces paramètres combinés doit pouvoir rendre compte de tous les cas de figure, y compris de ceux non prévus par les théories de référence raisonnant sur des exemples *ad hoc*, mais bel et bien attestés (approche externe du vu avec degré de subjectivité fort, focalisateur - personnage ayant un degré de savoir sur la pensée des autres personnages supérieur à ce qu'une conception « réaliste » du point de vue laisserait attendre mais un degré de subjectivité très faible...). La modélisation a pour elle ce qu'on attend d'une modélisation efficace : la clarté et la sim-

plicité. Elle démêle de façon lumineuse un écheveau de fils inextricablement croisés par les théories successives. On a là, pour moi, une avancée théorique décisive, aux conséquences pratiques dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture également décisives.

Concernant la lecture et relativement à la problématique du numéro, c'est dans le second ouvrage qu'on trouvera plus précisément l'illustration du principe énoncé dans le premier ouvrage selon lequel le point de vue participe à la construction des interprétations « et spécifiquement des interprétations *légitimes*, c'est-à-dire des interprétations construites, *légitimées par le texte lui-même* ». Partant d'une conception restreinte du point de vue limitée « aux perceptions et aux pensées qui leur sont associées ainsi qu'aux jugements de valeur dont elles sont le support, *dans le cadre de phrases sans parole* » émises hors du premier plan narratif d'un récit à la troisième personne, l'auteur entreprend de dégager des indicateurs linguistiques de la présence d'un point de vue de personnage ou d'un point de vue de narrateur. Le narrateur a deux rôles : il est objectif quand il s'en tient au récit des faits mais subjectif dans ses choix narratifs, dans « son mode de donation des référents », ses évaluations et modélisations présentes dans le discours qu'il tient sur les faits. L'auteur, à juste raison, souhaite rendre au narrateur une « épaisseur » que les approches structuralistes lui ont ôtée. Il plaide en faveur de l'existence d'un authentique point de vue du narrateur révélant une subjectivité et un système de valeurs, point de vue que l'on peut saisir lorsqu'on se trouve face à des perceptions et / ou des pensées représentées qui ne coréfèrent pas à un personnage. « Cette subjectivité est parfois si prégnante qu'elle joue un rôle incontestable dans la construction dirigée des interprétations ». L'auteur souligne combien il serait dangereux de sous-estimer cet « effet-point de vue », souvent implicite et indirect, sur le lecteur, au profit de la seule force d'identification du personnage : « comme l'a bien montré Jouve, il existe, parallèlement à l'identification secondaire au personnage, une identification primaire au narrateur qui oriente nos jugements, y compris ceux que nous portons sur les personnages ». Tout le problème interprétatif est de faire la part entre le point de vue de ce narrateur et le point de vue du personnage, c'est-à-dire d'identifier le sujet de conscience (percevant et interprétant), de déterminer comment et pourquoi les énoncés E2 sont à attribuer ou non au point de vue du personnage dans les exemples suivants : *E1 Le conférencier entra dans l'amphithéâtre - E2 L'auditoire attendait sagement ; E1 Le conférencier présenta son travail - E2 L'auditoire décrochait déjà - Le conférencier regarda ses collègues - E2 Visiblement ils appréciaient*. Le repérage et l'attribution d'un point de vue au personnage ou au narrateur sont facilités par un certain nombre de marqueurs (dont font partie le passage du passé simple à l'imparfait et, évidemment, mais pas seulement, les subjectivèmes, des verbes exprimant un processus de perception ou un processus mental...) qui ne prennent leur sens que regroupés en faisceaux. En l'absence de marqueurs, le lecteur est conduit à faire des inférences dont la nature est guidée par le contexte. Les marqueurs sont successivement étudiés avec appui systématique sur des exemples précis commentés. C'est cette étude fine, soulignant sans cesse les difficultés interprétatives, qui rend, certes, délicate la synthèse de l'ouvrage mais en fait aussi tout le prix. On retiendra comme particulièrement éclairant le dernier chapitre qui porte sur les cas de polyphonie où les voix et surtout les idéologies du narrateur

et du personnage s'intriquent : l'auteur y montre les enjeux de la désintrication sur la réception de l'œuvre entière, quand le point de vue *idéologique* du narrateur entre en dissonance avec celui du personnage ou quand, face à une idéologie contestable ou irrecevable du personnage, la voix subjective du narrateur ne se fait pas entendre.

On a là, avec ces deux ouvrages, des outils théoriques qui devraient permettre, en classe, de repenser les lieux d'interprétation problématiques et donc également le questionnement sur les textes.

Catherine Tauveron

■ Yves REUTER (éd.), (1998) : *La description*, Presses Universitaires du Septentrion, 284 p.

Fruit de trois ans de recherche de l'équipe THEODILE, l'ouvrage tire son originalité de deux options : comme l'indique en partie le sous-titre « Théories, recherches, formation, enseignement », proposer une nouvelle formalisation de la description qui sortirait du cadre unique du récit littéraire où on la cantonne habituellement ; comme acte discursif extrêmement répandu, étudier toutes les pratiques sociales dont elle est l'objet, aussi bien dans la recherche, que dans la formation et l'enseignement et, pour ce faire, convoquer des spécialistes appartenant à des champs disciplinaires variés. L'ouvrage se présente donc comme la somme de contributions d'auteurs réparties selon quatre axes. Sur l'axe de la théorie, un article fondateur ancien, mais remanié pour l'occasion, de Denis APOTHELOZ ; sur la base des propositions d'Apothéloz, une reformalisation de la description à usage didactique présentée par Yves REUTER dont les articles suivants (D.G. BRASSART, E. NONNON, M. PAGONI-ANDREANI, I. LABORDE-MILAA) sont le prolongement et le complément. Sur l'axe des pratiques de recherche, témoignent pour la linguistique J.P. JAFFRE, pour la psychologie J.P. BRONCKART, pour la sociologie B. LAHIRE et pour la médecine M. RAINFRAY. Sur l'axe de la formation, les pratiques descriptives sont étudiées dans les travaux d'étudiants avancés en sciences sociales (M. GUIGUE) ou dans les mémoires professionnels des professeurs des écoles stagiaires (I. DEL-CAMBRE). Sur l'axe des pratiques d'enseignement enfin, le choix (judicieux) a été fait de donner la parole à des didacticiens de disciplines autres que le français : F. AUDIGIER pour l'histoire et la géographie, A. VERIN pour la biologie, A. CAIN pour les langues vivantes étrangères.

D.G. Brassart, comme Yves Reuter, tiennent à se démarquer des références théoriques classiques en matière de description, tout particulièrement du schéma prototypique de J.M. Adam. Le premier souligne les faiblesses de la notion de superstructure descriptive et fait état des premiers résultats d'une recherche expérimentale qui montreraient qu'elle n'est pas mobilisée lors du traitement cognitif, les sujets s'appuyant plutôt, dans leur reconnaissance de la séquence descriptive, sur ces signaux que sont les marques de surface du plan du texte (alinéa, rethématisation quand changement d'aspect traité et anaphorisation quand même aspect traité). Yves Reuter, quant à lui, souligne la centration excessive des formalisations courantes sur la description littéraire, plus

encore sur la description littéraire naturaliste, et leur propension à réduire le descriptif à la seule séquence descriptive. Il se propose de construire d'autres modes de formalisation de la description, en tant que compétence textuelle, en s'appuyant sur la réflexion de Denis Apothéloz qui ouvre l'ouvrage (« Logique de la description et du raisonnement spatial ») et qui étudie « comment on analyse un espace quand on se propose d'en entreprendre la description en langue naturelle ». Il lui emprunte l'idée de *parcours* descriptif, « instance organisatrice fondamentale » (toute revue des parties d'un objet suppose un trajet et des arrêts suivant une logique interne imposée par l'objet lui-même ou des modèles abstraits externes, de nature géométrique ou logique), ainsi que les concepts d'aspectualisation, thématisation, affectation et assimilation. Ce faisant, il met l'accent à juste raison sur la diversité des modes de présence du descriptif (présence virtuelle dans l'ellipse, notations qualitatives, fragments brefs, séquences plus ou moins expansées, tous éléments plus ou moins concentrés et répétitifs), quand les théories et l'école ne travaillent guère que la séquence, et surtout (on reconnaît ici l'auteur) sur les *tensions* qui le structurent et sont autant d'obstacles à sa lecture et à sa production : tension entre typification et singularisation de l'objet, entre absence d'ordre naturel et suppression du mouvement, d'une part, nécessité d'instaurer un ordre et un mouvement dans la linéarité textuelle, d'autre part. Il souligne les difficultés à construire le « parcours » descriptif, à gérer les rapports entre le tout, les parties et les spécifications, à construire un plan en fonction de contraintes imposées par les propriétés de l'objet, par la représentation que le sujet décrivant a de cet objet, par sa situation, ou dépendantes d'un principe délibérément choisi (plan juxtapositif, énumératif, spatial, temporel, comparatif, argumentatif) mais le plus souvent, et c'est essentiel, d'une convention, spécifique à chaque cadre disciplinaire. La tension entre tendance centripète (unité autour du tout) et tendance centrifuge (morcellement, éparpillement des détails et multiplication des spécifications) est aux yeux de l'auteur « puissamment explicative de nombre de difficultés ou de stratégies récurrentes relevées dans les productions des élèves : descriptions sommairisées pour tenter de pallier le risque d'éclatement, morcellement comme volonté de réussir l'expansion descriptive, retour au thème constant pour se protéger contre les risques de l'explosion thématique ». L'auteur revient également sur les fonctions traditionnellement assignées à la description. Il distingue, pour sa part, au-delà de l'effet central qui consiste à « donner l'impression de voir l'objet », sur lequel je reviendrai, la fonction explicative (faire comprendre) et évaluative (donner à voir et à entendre d'une certaine façon), la fonction régulative-transformationnelle (la description permet la reconstruction du passé, elle programme plus ou moins fortement l'apparition d'actions ou d'autres objets, elle trace au besoin l'évolution d'un objet, joue sur le rythme et la dramatisation du récit), la fonction de textualisation (elle fournit, par exemple, des matériaux pour les anaphores), la fonction positionnelle (la description situe le texte et son scripteur dans un champ de pratiques scientifiques, littéraires, et à un certain niveau de compétence), la fonction de gestion de la lecture (puisque c'est elle qui impose le rythme, hiérarchise les éléments, organise la prévisibilité, explique, axiologise...) et, pour finir, une fonction pour le producteur lui-même, comme construction cognitive-heuristique, qui n'est pas développée mais fait l'objet des contributions qui suivent immédiatement.

La contribution de Yves Reuter présente un grand intérêt théorico-didactique. On se permet toutefois de poursuivre le dialogue entamé avec l'auteur (dans le n° des *Cahiers pédagogiques* consacré à la description et coordonné précisément par Yves Reuter) et de lui demander pourquoi il attribue à la description, en dépit d'un discours d'accompagnement contradictoire, un effet central qui consiste à « donner l'impression de voir l'objet décrit ». Dire que la description a pour effet dominant de « donner l'impression de voir l'objet décrit », c'est, d'une certaine manière, limiter la description au visible (quand l'audible et plus généralement les données fournies par l'ensemble des sens peuvent faire l'objet de description). C'est sans doute aussi, en dépit des déclarations de principe, ne pas s'extraire vraiment du fonctionnement de la description dans le texte littéraire (que donne à « voir » la description en psychologie ou en linguistique ?) et de la conception mimétique du langage selon laquelle les mots pourraient transcoder et transmettre exactement les perceptions visuelles, représentation dont les conséquences perverses sont par ailleurs dénoncées tout au long de l'ouvrage : c'est précisément parce que les élèves évoqués par F. Audigier pensent qu'ils doivent « donner à voir » la gravure historique qu'ils ont tous sous les yeux, qu'ils perçoivent la description demandée comme une activité vaine.

Je n'apprendrai rien à Yves Reuter en lui disant, si je joue sur les mots, que la description loin de donner à voir, donne à entendre (au sens de comprendre) ou, mieux à (conce)voir au lecteur, tout simplement parce qu'elle implique nécessairement un travail de conception chez le scripteur. Pourquoi ne pas formuler ainsi l'effet ? Comme le montrent E. Nonnon, principalement et Maria-Pagoni-Andréani, secondairement, décrire c'est construire un ordre par le travail énonciatif. La construction de cet ordre pour le lecteur, hors de l'écriture narrative, dans les usages quotidiens, a une fonction heuristique pour le scripteur lui-même. En d'autres termes, envisagée « non comme observation, enregistrement ou classement de données du réel que la mise en texte ne ferait que consigner mais comme travail langagier et textuel sur les données et le rapport à l'expérience » aboutissant à une interprétation et une conceptualisation, la description joue un rôle capital dans la construction de connaissances. Et c'est bien l'un des mérites de l'ouvrage de le souligner avec vigueur tant la description est victime, dans le monde de la recherche, de la formation ou de l'enseignement, d'une représentation négative. Activité essentielle dans la classe mais réduite à la mise en mots, elle est considérée, par les maîtres, comme « une première étape vers des activités plus nobles telle que l'explication » (F. Audigier). En formation, M. Guigue note que les étudiants, ne se rendant pas compte que « le langage pense à leur place », la perçoivent comme une activité primaire de transposition de la réalité et la traitent avec condescendance ; I. Delcambre relève le stéréotype de la description initiale dans les mémoires professionnels de P.E., comme passage obligé mais non fonctionnel et finalement décontextualisé, alors même que les descriptions produites, en apparence désinvesties, sont traversées de valeurs professionnelles et de références épistémologiques qui se manifestent à l'insu des scripteurs. Dans le monde de la recherche, et pour s'en tenir à l'exemple de la psychologie, J.P. Bronckart montre comment, dans une « démarche postulant un monde pré-construit doté d'une logique intrinsèque et un logos collectif dont les structures propositionnelles sont censées refléter la logique du monde préexistant », l'on a cru pouvoir traiter l'activité descriptive

comme une activité neutre et fiable de recueil de données sur laquelle bâtir ensuite l'explication. Il lui oppose, bien entendu, le caractère inéluctablement dialectique de l'observation, qui transforme les objets auxquels il s'adresse en même temps qu'il transforme les cadres de la connaissance humaine. Qu'elle intervienne comme point de départ pour la recherche d'explications nouvelles ou comme mise à l'épreuve d'idées explicatives déjà constituées (A. Vérin), le paradoxe de la description dans toute activité de recherche, et par similitude dans toute activité d'enseignement qui s'inspire de la démarche de recherche, est qu'elle précède l'explication dans le même temps qu'elle ne peut exister sans cadre explicatif préalable. Comme le dit encore M. Pagoni-Andréani, toute description est une opération de défamiliarisation, complexification ou catégorisation de l'objet à travers la mobilisation d'interprétants, voire un engendrement d'objets successifs à travers des déplacements de point de vue : « l'ordre dans lequel émergent et sont parcourus les différents aspects ne relève pas simplement d'une rhétorique du dévoilement mais pose le point de vue à partir duquel est appréhendé l'objet, le fondement de sa représentation et l'orientation du parcours qui en est constitutif ».

En bref, chercheurs, enseignants, étudiants ou élèves peuvent, chacun à leur manière, être victimes de la même représentation réductrice de la description, envisagée en tant qu'opération cognitivo-langagière. Mais c'est, bien entendu, le point de vue des didacticiens sur l'enseignement de leur discipline qui retient toute mon attention. Dans ce cadre, les contributions de F. Audigier et d'A. Vérin, étroitement convergentes, sont particulièrement stimulantes. F. Audigier montre comment la description (à partir de documents iconographiques) est une activité extrêmement pratiquée dans les classes d'Histoire et surtout de Géographie (la description étant la pièce maîtresse de la discipline). Elle y est pratiquée comme une simple mise en mots de l'image alors que ni l'ordre du « parcours », ni les mots, qui doivent être « exacts » du point de vue de la réalité représentée et du point de vue du regard disciplinaire porté, ne sont libres. De ce fait, on n'apprend aux élèves ni l'ordre ni les mots et on ne travaille à aucun moment la question du point de vue. Que voir / dire qui soit pertinent ? que faire des « absents » suggérés par l'image quand seul le maître détient la problématique qui permettrait la perception, la sélection et l'ordonnancement des détails pertinents, quand seul il sait ce qu'il convient de regarder et plus encore la signification de ce qui est regardé ? Le jeu est peu clair et voisin de la devinette : « l'école, en somme, fait croire aux élèves que derrière l'image du Serment du Jeu de Paume, ils peuvent voir la révolution française ». F. Audigier souhaite donc que soient transmis aux élèves les outils propres à la discipline, qu'avant l'observation / description de documents l'enseignant crée, à partir d'une problématisation initiale, une « intention de connaissance » chez les élèves, qu'il leur apprenne aussi que, dans cette activité de lecture interprétative qu'est la description de document, il convient de respecter les droits de la réalité à l'image des droits du texte. A. Vérin ne dit évidemment pas autre chose : « en classe, dans une épistémologie empiriste, ce qui est de l'ordre de l'explicatif ou de l'argumentatif est souvent pris en charge par l'enseignant [a posteriori] ; dans une démarche de résolution de problèmes, la formulation du problème précède la description ». Dans cette dernière perspective, elle pose quelques critères d'une description scientifique réussie (un texte qui élimine l'anecdotique, qui

organise les données perceptives selon un certain nombre de dimensions, les repère de façon identique pour chaque objet observé et les explore systématiquement) et les applique à des exemples-types de productions d'élèves. Pour autant, ce n'est pas parce que l'élève a pu décrire à partir d'une hypothèse explicative préalable que les difficultés sont aplanies. Ce qu'on demande c'est une description orientée par la connaissance qu'on vise mais qui en même temps tienne compte du réel. La conjonction n'a rien d'une évidence : « la coupure entre le descriptif et l'explicatif dépend de ce qu'on sait, ce qu'on sait peut être un obstacle à ce qu'on veut construire de nouveau », en d'autres termes la connaissance ou la question préalable peut être un obstacle à la perception de certains faits susceptibles d'être cruciaux. L'auteur rapporte alors une expérience menée en lycée qui consiste à contraindre aussi les élèves à faire semblant de n'avoir pas de connaissances afin qu'ils soient disponibles et ouverts aux phénomènes qu'ils pourraient autrement négliger d'enregistrer (on a tendance à ne pas voir ce qu'on ne sait pas expliquer).

En résumé, l'ouvrage démontre excellentement comment, sous une apparence anodine, la description est au centre de questions épistémologiques déterminantes et un lieu négligé, mais tout aussi déterminant, de construction des connaissances.

Catherine Tauveron

■ **RECHERCHES.** Revue de didactique et de pédagogie du français. N° 30 (1999) : *Parler des Textes*. ARDPF, M.-M. CAUTERMAN, 149 rue Léo Delibes - 59130 Lambersart.

Dans un bref éditorial, la rédaction de la revue dissipe d'emblée les malentendus que pourrait faire naître le titre du numéro : *Parler des Textes* ne renvoie ni à la conception esthétisante des textes qui a dominé l'enseignement littéraire, ni aux approches plus récentes qui considèrent les textes comme des « objets techniques » pouvant être décryptés comme tels, au risque « d'égarer les élèves (...) dans les dédales du formalisme ». Dans les deux cas, la parole appartenait (appartient ?) au maître, l'absence de parole à l'élève.

C'est donc bien la parole de l'élève, du lecteur, qui est au centre des différents articles, en ce qu'elle permet l'expression et la construction du sens, des sens du texte littéraire. Il est intéressant de noter ici la prise en compte par la didactique de la discipline des recherches théoriques sur la réception des textes.

La problématique centrale porte sur les dispositifs d'accueil de la parole des élèves, qui doivent permettre et provoquer la mise en mots des lectures qu'ils font des textes : « C'est à cette seule condition qu'une approche plus outillée (ou plus savante) des textes peut prendre sens ».

L'article d'ouverture « Découvrir la littérature de jeunesse » d'Isabelle LEMPENS (à qui est dédié ce numéro) aborde le problème des activités de découverte de l'album à l'école primaire (il s'agit ici d'un récit d'expérience menée avec des enfants de CP et CE1 d'une classe d'adaptation) à partir des guides de lecture qui, à l'instar de ce que nous connaissons depuis longtemps dans l'enseignement du second degré, se multiplient. La description de la démarche,

les impasses auxquelles aboutit la programmation - trop formaliste et technicienne, et par là même réductrice - du guide, les réajustements opérés par la maîtresse pour offrir une lecture plurielle du texte dans laquelle chaque élève trouve sa place conduisent à une mise en garde à propos des activités « toutes faites » ainsi proposées, qui « peuvent enfermer (l'enseignant) dans un déroulement linéaire de séquences où la parole, les errements et les erreurs des enfants ne seraient pas pris en compte ». Ce constat (« Cette lecture me renvoyait les doux relents d'un Profil Littérature que j'avais parcouru avec ennui ») que fait l'auteur dans sa classe d'adaptation, tout enseignant de collège et de lycée général, technique ou professionnel peut aussi le rapporter, et c'est ce qui fait l'intérêt du témoignage d'Isabelle LEMPENS.

Maria PAGONI dans « Enjeux des activités métacognitives dans les premiers apprentissages de lecture et de compréhension des textes » choisit deux dispositifs mis en œuvre au CP. Après avoir rappelé brièvement et clairement la complexité des tâches que doit accomplir l'apprenti-lecteur, l'importance (et l'interaction) des compétences conceptuelles et stratégiques d'une part, de l'étaillage (au sens où le définit Bruner) d'autre part, elle analyse, à partir de deux corpus de transcriptions, les différentes stratégies développées par les élèves « pour donner du sens à l'histoire racontée et construire leur représentation ».

Dans le premier dispositif étudié, l'interaction verbale est placée sous le signe du malentendu : « L'objectif de l'enseignant est de passer à la généralisation-conceptualisation de la notion d'histoire à partir d'un exemple concret (il s'agit de LEO de R. Kraus), tandis que pour l'élève l'objectif est de transformer le texte précis qu'on lui propose pour le comprendre ». M. PAGONI remarque que « les interventions des enseignants prennent rarement en compte les représentations des élèves et, de ce fait, arrivent rarement à les modifier ». Constat plus critique un plus loin : « L'enseignant reste fixé sur son objectif (...) La fonction principale des interventions de l'enseignant est l'évaluation (...) et non pas l'activation-stimulation. (...) Les interventions des élèves sont utilisées de façon négative (elles sont erronées par rapport à la norme fixée par l'enseignant) et pas suffisamment exploitées dans leurs aspects positifs ».

Dans le second cas (l'album lu est *Zigomar n'aime pas les légumes* de Ph. Corentin), l'enseignant propose des tâches complexes et son rôle est « de remplir sa fonction d'étaillage. Sans imposer ses positions aux élèves, il les aide à maintenir leur orientation vers l'objectif fixé et à conceptualiser les éléments de la tâche en formalisant leur activité ». Maria PAGONI conclut sur ce point en particulier en affirmant « la nécessité de poser les objectifs des séquences en termes conceptuels et non pas en termes de conduite, pour laisser la place à l'écoute et à l'élaboration des représentations des élèves ». Cela mérite réflexion, car si les concepts-clés d'étaillage et d'interactions verbales sont fréquemment utilisés dans le discours didactique et pédagogique, ils sont trop souvent les habits neufs des pratiques transmissives dont les limites sont bien connues. Ici, ce n'est pas le cas, pas plus d'ailleurs que dans les contributions de K. SERLET, M. CALONNE, L. GODBILLE, S. SUFFYS, M.-M. CAUTERMAN, N. DENIZOT, C. MERCIER, M. CONSTANT et E. Vlieghe qui livrent au lecteur de la revue des relations d'expériences menées en Lycée Professionnel, Collège ou Lycée. Toutes sont importantes pour le praticien en raison de la richesse des documents produits, de la variété des dispositifs adoptés et du

parti-pris : tâtonnements, erreurs, réussites sont ici présentés afin que chacun puisse réfléchir, échanger. Car, parler des textes c'est aussi échanger entre enseignants sur les séquences mises en œuvres, ou encore, point récurrent dans les articles, sur le questionnement et les questionnaires de lecture... Si tous les articles présentent un intérêt, mentionnons plus particulièrement la contribution de Séverine SUFFYS (« Lire et parler des textes : parole prescrite / parole réelle - textes muets / textes bavards ») qui pose fortement la question de la trace écrite dans l'activité de lecture. Trace écrite qui peut être un dessin, un graffiti, un mot raturé, trace souvent provisoire dont l'utilité essentielle est de participer à la constructions de savoirs sur le texte.

Il s'agit là d'un domaine auquel s'intéressent de plus en plus les chercheurs en didactique, comme en témoignent les journées d'études de la DFLM (« L'oral et l'écrit réflexifs ; parler et écrire pour penser, apprendre et se construire », Perpignan, avril 1999 organisées par D. Bucheton et J.-C. Chabannes.) ainsi que, dans le présent numéro de *REPÈRES*, les contributions de l'équipe I. N. R. P.

L'article de Bertrand DAUNAY, « La lecture littéraire : les risques d'une mystification » se place sur un terrain différent : s'interrogeant sur « ce qu'il est convenu d'appeler la *lecture littéraire* », B. DAUNAY se propose d'examiner les théories du texte en tant qu'elles constituent le référent principal des recherches didactiques actuelles sur l'enseignement de la littérature.

La première partie de l'article (« Lecture et sens des textes », « La littérarité de la lecture ») propose une analyse rigoureuse des travaux de Riffaterre, Eco, Aron, Charles, Gervais, Jouve, etc., l'auteur se réservant d'étudier les travaux de Picard un peu plus loin. Le constat auquel il aboutit est frappant : chez tous les auteurs étudiés apparaît une démarcation plus ou moins nette entre lecture naïve et lecture critique (Eco), lecture référentielle et lecture littéraire (Marghescou), passivité et activité (Picard). Implicitement ou explicitement, ce qui est en jeu ici c'est l'opposition entre compréhension (qui suffit à une lecture littérale ou superficielle, de **niveau inférieur**) et l'interprétation (qui met en jeu réception réflexive, distanciation,...) et qui témoigne d'un **niveau de lecture supérieur**, la lecture littéraire. Ces oppositions sont présentées sous forme d'un tableau que B. DAUNAY nous livre assorti d'une mise en garde justifiée compte-tenu du caractère simplificateur que revêt nécessairement une telle présentation.

Ce qui est plus important, c'est le constat auquel il parvient : « ...si le tableau est *trompeur*, c'est qu'il rend compte d'un leurre : la possibilité posée par tous les auteurs que nous avons passés en revue, de dessiner, par une série d'oppositions binaires, des **frontières entre différents rapports aux textes**, agencés sur le mode d'une hiérarchie (...). Si l'intérêt heuristique de tels découpages est indéniable, leur réification devient problématique, en ce qu'elle conduit à des conclusions autorisant une normalisation de la lecture, indissociable d'une **dévalorisation de certains rapports aux textes** ». Et l'auteur illustre son propos en faisant référence au statut de la paraphrase et du commentaire du texte littéraire (sur lesquels B. DAUNAY a déjà publié des articles tout à fait intéressants), afin de démontrer que cette opposition entre lecture non-littéraire et lecture littéraire - constamment présente dans l'institution scolaire - ne trouve pas sa justification dans la littérarité du texte. Après avoir ainsi montré en quoi les termes de *lecture littéraire* et de *littérarité* renvoient soit aux anciennes catégorisations (valorisation-dévalorisation de la lec-

ture), soit à un glissement conceptuel (du texte à la lecture), l'auteur nous invite à nous interroger : « Il y a matière à se demander si la lecture *littéraire* n'est pas la dernière forme de cette mystification idéologique ». Toute cette première partie de l'article constitue incontestablement une contribution importante à la réflexion sur une didactique de la lecture littéraire.

La deuxième partie de l'article (13 pages sur les 27 de sa contribution, bibliographie non comprise), dans laquelle B. DAUNAY s'attache à « analyser de plus près » les recherches de Michel Picard, suscite cependant quelques réserves. Il est légitime de se pencher plus attentivement sur les travaux de celui qui a ouvert tant sur les textes que sur la lecture littéraire des voies que d'autres ont pu ensuite explorer plus avant, et qui est à juste titre l'un des auteurs les plus cités dans les deux tomes de *Pour une lecture littéraire* (Dufays et al., 1996). On trouve chez Picard la même opposition binaire entre textes légitimés et non légitimés, régimes de lecture valorisé et dévalorisé, qui avait été mise en évidence dans la première partie de l'article, et B. DAUNAY a raison d'insister sur les dangers que représente, pour la recherche en didactique, la prise en compte sans distanciation critique ni réflexion sociologique des avancées dans le domaine des théories du texte et de la lecture. Cependant, le ton polémique de ces pages, qui fait pendant il est vrai à celui de M. Picard dans ses publications, le collage systématique de citations mêlant thèse et constat (il est utile de relire dans son intégralité *La lecture comme jeu*, éd. de Minuit, 1986), incitent le lecteur de la revue à s'interroger sur la finalité de la démonstration. Il semble ici que B. DAUNAY, qui est parti d'une analyse des théories servant de référent à une didactique de l'enseignement de la lecture littéraire, focalise son propos sur le plan idéologique comme peuvent en témoigner les pages intitulées « Essai sur l'inégalité des lecteurs » et « Essai sur l'intelligence du lecteur ». En d'autres termes, il est reproché à M. Picard de se faire le chantre d'un clivage social et idéologique entre « mauvaise lecture » et « bonne lecture », « lecteur » (actif) et « non lecteur » (passif). Ce n'est pas complètement faux et B. DAUNAY a raison de lui opposer sur ce plan les travaux M. de Certeau. Mais si la polémique a droit de cité dans un article didactique, elle n'est justifiée que si elle fait avancer le débat. Ce n'est pas le cas et il eût été préférable qu'en lieu et place de ces considérations, l'alinéa « Pour une prise en compte des pratiques sociales et culturelles » développe davantage les travaux de Leenhardt et Jozsa sur les lecteurs à scolarité longue ou courte et mette en relation réflexion théorique et orientations didactiques, trop absentes à l'exception d'une référence au programme didactique de l'équipe de J.-L. Dufays (Un article d'Y. Reuter - non cité dans la bibliographie - apporte dans le domaine de la lecture littéraire à l'école une contribution importante : « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », *REPÈRES* 13 (1996) pp. 7-25). Or, c'est à ce chantier du « littéraire » que de nombreux chercheurs en didactique s'attellent aujourd'hui, sans écarter les implications sociologiques et idéologiques de la lecture et du texte littéraires, sans minorer la place du sujet et, en particulier, du sujet apprenant dans l'apprentissage. Les travaux de l'équipe INRP « Littéraire » témoignent, il faut le répéter, des avancées possibles à l'école élémentaire.

Les réserves émises précédemment sont mineures (et constitutives du débat que la lecture littéraire suscite) et ne doivent pas occulter la qualité et la richesse des apports de ce numéro 30 de *RECHERCHES*.

Jean-Paul Guichard

SUMMARIES

Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL
REPÈRES 19 - 1999

UNDERSTANDING AND INTERPRETING TEXTS AT SCHOOL

- Problematization linked to the literary reading at primary school

– Understanding and interpreting literary work at school : from the reticent text to the proliferous text

Catherine TAUVERON, INRP « Littéraire » research team

The INRP research dealing with the « didacticisation of the literary reading and writing of the narrative at school during the 2nd and 3rd cycles (6 to 10-year olds) » aims to determine and test the conditions which help the early initiation of pupils to the literary reading, an initiation which is deemed possible and necessary as soon as pupils start to learn about the written language. The research puts forward the theory that pupils can only be initiated to the literary reading as a problem-solving activity if resistant texts are used. Amongst the resistant texts, it distinguishes between reticent texts which deliberately pose problems of comprehension and proliferous texts which pose problems of interpretation. Such a distinction aims to help primary school teachers to spot, from the way in which stories for young people are written, the ones which lend themselves to a literary reading, as well as to categorize the problems which these stories pose in order, thereafter, to develop cultural knowledge and the specific *savoir-faire* and think up efficient didactic devices which enable pupils to identify, in their turn, these problems and solve them within the framework of several possible answers.

– When we think they understand... when we think they have not understood

Aline KARNAUCH, Orléans-Tours IUFM, INRP « littéraire » research team

Within the framework of the INRP research in literary work at primary school, this paper falls more specifically under the section « Reading the pupils' reading » (see, in this edition, the article by C. TAUVERON, which sets the framework of this research). Using three examples of readings in the 2nd and 3rd cycles (6 to 10-year olds), we noticed that the obstacles to understanding are not necessarily to be found where we expect them to be : it may be the concept of the author- and yet this is introduced as early as nursery school and is reputed to be less complex than the concept of the narrator- which is still to be built up in 3rd and 4th year junior.

On the other hand, the pupils sometimes surprise us with their ability to comprehend, without any particular prompting, the symbolic impact of the text.

Our representation of the difficulties encountered by the pupils as well as of their knowledge or lack of knowledge deserves therefore to be questioned.

This paper goes back over the analyses of different members of the team and gives a synthesis of them.

-Didactic and pedagogical devices designed to help the understanding and interpreting of literary narratives

Danielle MARCOIN, Arras IUFM and INRP « Literary » research team

Fabienne CALAME-GIPPET, Gravelines IUFM and INRP « Literary » research team

The literary narrative has as yet been rarely examined from a didactic viewpoint. The need to problematize all aspects of this question- from the wooliness of the Institution's position vis-a-vis this area of teaching to ordinary practices, which are dominated by referential, emotional, and formal readings of literary narratives- forms the basis for this INRP research. The purpose of the research is to determine what conditions are needed in order that a didactic method might be ascribed to the literary reading of a narrative at primary school (2nd and 3rd cycles : 6 to 10-year olds) ; more importantly, its purpose is to create and analyse devices which encourage the emergence, as well as the sharing, of interpretations.

This paper is devoted to describing and analysing the devices which were implemented by the research team. It highlights the fact that the specificity of each text dictates the choice of the didactic treatment and determines the nature of the tasks given to the pupils, notably the ways in which the pupils (re)formulate their interpretations.

This paper goes over or synthesizes the analyses of some members of the team.

-Interpreting, understanding and appreciating literature while and through comparing texts. Three network readings at school

Catherine TAUVERON, INRP « Littéraire » research team, and Pierre SEVE, Clermont-Ferrand IUFM and the INRP « Littéraire » research team

This article just aims to illustrate two of the principles which govern the INRP research dealing with the « Didactisation of the literary reading at school, 2nd and 3rd cycles (6-10-year olds) » (see C. Tauveron, in this edition, for full details of the theoretical framework of the research) :

a) the need, for those wishing to introduce the literary reading at school, to develop specific types of lexical behaviour including the ability to weave together links between the text which is being discovered and the texts already assimilated by the pupil,

b) the consequential need to embrace and nurture the pupil's culture in order for the pupil to nurture his/her reading.

The network reading is one of the devices which can achieve these aims. Using three groups of texts of a dissimilar nature, built up around a source text and its modifications as well as around an author and a symbolic motif, we shall seek to show how practising network reading, when judiciously thought out, both reveals the potential analytical perceptiveness of the young children and acts as a catalyst for interpretive activities.

• Written work and negotiating meaning

- Literacy, understanding and interpreting texts

F. GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble 3, LIDILEM/IVEL research team

The notion of « literacy » is widely used nowadays in Anglo-Saxon countries, as well as in certain French-speaking countries, notably in Quebec, where it is known as « littératie ». This notion has given rise to historical, anthropological, and psycholinguistic research and has also inspired numerous education syllabuses in the USA. Using an inventory of the studies carried out in this field, we shall ask ourselves in what ways these studies clarify the question of understanding and interpreting texts. Since we are dealing with a positive concept, rather than a negative one, (as is the case with the term « illiteracy », which is used in France), we are able to link social practices, the written language system, and learning. The polysemy of this term also removes the over-simplistic dichotomies which compare, for example, « functional » texts to « non-functional » texts, or « literary » texts to « non-literary » texts. Certain theoreticians, however, (notably Olson) seem to utilize this concept of interpreting literacy in an over-simplistic manner : we shall discuss the utilization of this concept from a didactic viewpoint, using the nursery school as our main point of reference.

- Reading and answering questions in the 3rd cycle (8 to 10-year olds)

Marie-Cécile GUERNIER, Lyon IUFM and LIDILEM at the Université Stendhal Grenoble 3

Within the framework of research into the meaning 3rd-cycle pupils give to classroom reading activities, semi-directive interviews were carried out, during which 9 and 10-year-old pupils were asked to give their opinion on a number of subjects including reading in silence in class. When analysed, these interviews highlight the fact that, in the pupils' eyes, reading in class involves above all answering questions about the text. The pupils' remarks revealed three types of links between reading and questioning : either they believe that questioning takes precedence over reading, or they view the questioning as a reading aid, or they disassociate the two activities completely and reveal different conceptions of the process of learning to read at school.

- Verbal interaction and building up meaning : readings of a narrative text by a group of 9-year-old pupils

Maurice MAS, Grenoble IUFM, Centre de Privas and the IVEL research team, Université de Grenoble III

This paper's aim is to analyse some of the aspects involved when 9-year-old pupils try to build up the meaning of a short narrative text which contains a lot of implicit ideas. The observations in this paper result from the exchanges between six pupils, who had been placed in a semi-directive interview situation, during which they tell each other what they have understood from the text whilst the teacher only intervenes to refocus the discussion or get it going again should it break down.

An analysis of the transcription of the exchanges enables us to observe how the verbal interactions within the group function, especially as regards the way in which meaning is built up (or sometimes « built down ») both on an individual and a group basis, the existence of reader profiles (from the point of view of understanding the text), and the teacher's role while these exchanges are taking place.

- Understanding texts and metacognition

Learning to understand written language. Psycholinguistics and metacognition : the example of 4th year junior school children (10-year olds)

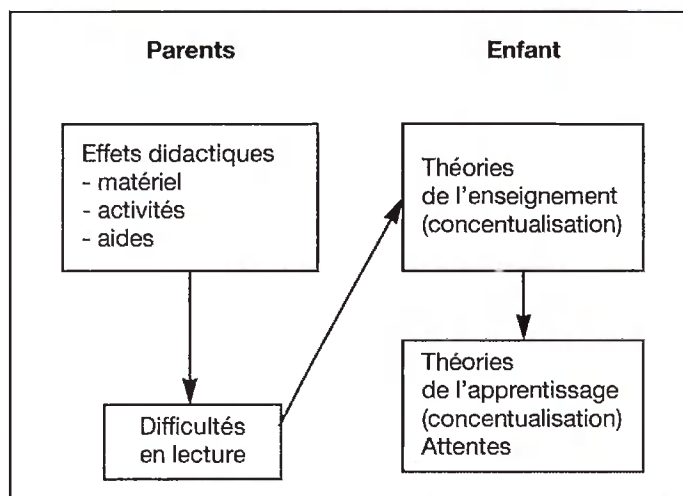
Martine REMOND , INRP, François QUET, INRP and Valence IUFM

In order to become an accomplished reader, the pupil needs to learn to use the written language well beyond the second cycle (6 and 7-year olds). The basis for this observation can be the evaluations as well as the empirical work set out in the theoretical part of this article where the problems concerning practices are also posed . The 3rd cycle (8,9 and 10-year olds) does not seem to attach the desired importance to strategic reading which is too often born out of successful, or unsuccessful, pieces of self-learning. It is not enough to be a good decoder in order to become a good understander : understanding can be developed as is shown by the American research which is summarized in this paper. As regards French, an explicit teaching of comprehension was put in place in some 4th year junior classes using the contributions of metacognition and applying them to texts where psycholinguistic operations, which it is recognized play a role in understanding (the) written language, have to be brought into play. The effects of this teaching are very clear as regards improving textual understanding. Giving the teaching of comprehension a status by devoting time to it and by working with the pupils on the procedures they use as well as the errors they make could become an objective for the 3rd cycle.

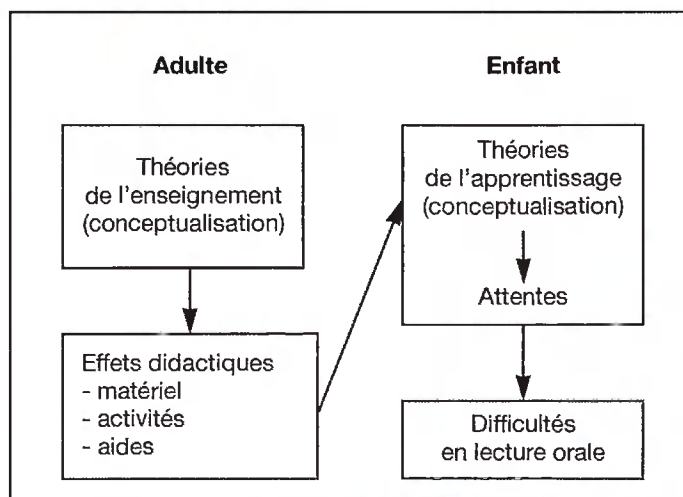
Erratum

La figure 1, contenue dans l'article de Jacques Fijalkow, Laurence Pasa, Serge Ragano, « Les difficultés en lecture orale : perspective socioconstructiviste » (*Repères* n° 18, p. 181), a été altérée en cours d'édition.

Au lieu de



il convenait de lire



La rédaction présente ses excuses aux auteurs et à ses lecteurs.

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom

ou Établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement ☐ oui ☐ non

Abonnement (2 numéros par an) tarif valable jusqu'au 31 juillet 2000

France (TVA 5,5 %)	163,00 F	24,85 euros
Corse, DOM	157,74 F	24,05 euros
Guyane, TOM	154,50 F	23,55 euros
Étranger	190,00 F	28,97 euros
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	87,00 F	13,26 euros

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N ° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 87 F. / ex du 1/08/97 au ???

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maitres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral / écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]
- n° 15 - *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [1997]
- n° 16 - *La formation initiale des Professeurs des Écoles en Français* [1997]
- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]
- n° 18 - *À la conquête de l'écrit* [1998]
- n° 19 - *Comprendre et interpréter les textes à l'école* [1999]

Numéros projetés (thèmes)

- n° 20 - *Hommage à Hélène Romian* [1999]

Comprendre et interpréter les textes à l'école La lecture à la jonction du cognitif et du culturel

La tradition veut qu'on apprenne d'abord à *comprendre* à l'école pour pouvoir ensuite *interpréter* au collège et au lycée. Et si, pour pouvoir comprendre, il fallait nécessairement d'abord interpréter ? Et si, donc, apprendre à lire c'était mettre en place, dès l'origine, les conditions pour que se crée un *habitus* de lecture incluant l'activité interprétative ? C'est cet apparent paradoxe, au regard des conceptions couramment partagées, qu'explore le numéro, ses fondements théoriques et ses conséquences pratiques. Choissant délibérément de ne s'intéresser qu'aux réels, s'appuyant sur les acquis de trois recherches différentes, il ouvre la réflexion sur les relations entre la compréhension et l'interprétation, le cognitif et le culturel. De ce point de vue, il s'interroge sur les caractéristiques des textes donnés à lire, les dispositifs de lecture, médiations diverses entre texte et lecteurs, obstacles ou tremplins à la construction d'un sens par l'élève, et avance des propositions concrètes pour la classe.

Sommaire

- **Présentation**
Francis GROSSMANN et Catherine TAUVERON
- **Problématiques de la lecture littéraire à l'école primaire**
Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant
Catherine TAUVERON, INRP « Littéraire »
Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'il n'ont pas compris...
Aline KARNAUCH, IUFM d'Orléans-Tours et INRP « Littéraire »
Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école.
Danièle MARCOIN, IUFM d'Arras et INRP « Littéraire », Fabienne CALAME-GIPPET, IUFM de Gravelines et INRP « Littéraire »
Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes : trois lectures en réseau à l'école
Catherine TAUVERON, INRP « Littéraire », Pierre SÈVE, IUFM de Clermont-Ferrand et INRP « Littéraire »
- **Écrit et négociation du sens**
Littératie, compréhension et interprétation des textes
Francis GROSSMANN, IVEL (LIDILEM), Université Stendhal, Grenoble 3
Lire et répondre à des questions au cycle 3
Marie-Cécile GUERNIER, IUFM de Lyon, IVEL (LIDILEM), Université Stendhal, Grenoble 3
Interactions verbales et construction de sens. Lectures d'un texte narratif par des élèves de CM1
Maurice MAS, IUFM de Grenoble et IVEL (LIDILEM), Université Stendhal, Grenoble 3
- **Compréhension de textes et métacognition**
Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2
Martine RÉMOND, INRP, en collaboration avec François QUET, IUFM de Grenoble
- **Actualité de la recherche en didactique du français**
- **Notes de lecture**
Hélène ROMIAN, Catherine TAUVERON, Jean-Paul GUICHARD
- **Summaries**
Nick CROWTHER and Gilbert DUCANCEL

