

DES LETTRES MODERNES AUX SCIENCES DU LANGAGE ET DE L'ÉDUCATION

LA «FABRIQUE» D'UNE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

Françoise Sublet

Voici, en somme, un chemin fait d'obstacles, de portes successives. Curieux ! que des portes à chaque instant soient nécessaires sur ce chemin (à ce cheminement).

Francis Ponge, *La fabrique du pré*, 1971

Comment un lecteur-scripteur, grâce à des médiations sociales diverses, peut à la fois acquérir des compétences technico-scolaires, et élaborer certaines pratiques et attitudes vis-à-vis de l'écrit ?

Comment l'École, à travers l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture de la Maternelle à l'Université, gère-t-elle ces relations entre sujets, textes et médiateurs ? Telles sont les questions qui sont aujourd'hui au cœur de mes travaux et qui ont sûrement orienté la façon dont je peux reconstituer aujourd'hui mon «histoire de recherche».

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

A dessein, j'ai choisi de décrire le cheminement d'une lectrice, devenue professeur, qui a pu découvrir l'intérêt et la nécessité de recherches didactiques ancrées dans une double culture : celle de ma discipline d'origine, les Lettres modernes, et celle des Sciences de l'éducation. Ma fonction actuelle, chef de MAFPEN à Toulouse, et les débats dans la communauté scientifique autour de la didactique des disciplines et de la place de la recherche dans la formation des enseignants, m'incitent en effet à retracer ce parcours sinueux d'une praticienne, par les détours du militantisme syndical et pédagogique, par les sentiers d'une recherche-action dans les années 70, jusqu'aux voies de mes recherches actuelles en tant qu'universitaire...

1. ANCrages : entre les livres et moi, la famille et l'école

Premiers livres pour l'école et la vie

Mon premier souvenir de lecture remonte à 1945 : c'est la fin de la guerre. Je suis au Cours préparatoire, et je regarde de façon un peu hébétée, étonnée, la double page du livre de lecture : couleurs pimpantes et formes nettes des dessins avec les mots et phrases bien détachés, encadrés sur la page claire et luisante. Tout est bien ordonné, à sa juste place. J'ai appris à lire sans effort, sans même le souvenir de l'avoir fait : il fallait le faire et j'ai dû le savoir puisque je suis entrée au Cours élémentaire «en avance», à six ans. L'école m'a appris à déchiffrer et à comprendre les mots et les textes convenus du livre de lecture.

La même année, un autre souvenir : un matin de printemps, mon parrain, prisonnier de guerre, est rentré de «là-bas» en passant par la Suisse. Il me rapporte des cadeaux extraordinaires : une boîte de chocolats et un livre superbe et intimidant, *L'oiseau bleu*, qui parle d'amour, de séparation, d'épreuves. Et tout d'un coup, quelqu'un et quelque chose - ce livre - me disent que tout cela peut être vrai, fort et excitant. Ce matin-là, j'ai senti qu'il y a d'autres livres que ceux de l'école, pleins de choses mystérieuses, un peu troublantes, où je peux errer à ma guise, livres amis et nourriciers.

L'héritage familial et social

Dans la vaste maison de mes grands-parents, où nous passons nos vacances, les livres foisonnent, bien répartis selon des règles jamais formulées, mais évidentes. Il y a le rez-de-chaussée, avec de superbes livres rangés dans la bibliothèque. Mon grand-père, dentiste, fils de sabotier, homme érudit, sort ces livres pour nous les montrer, les commenter. Ils feront partie de notre héritage, nous dit-il, attentif à nos goûts. Chacun «retient» alors ceux qu'il aimerait avoir plus tard, signes de ses goûts et de son identité dans notre famille nombreuse. Mais il y a encore d'autres livres qui traînent un peu partout dans les chambres : je vais y découvrir mes délices de ces années-là, les romans de Walter Scott, les contes et légendes. Et il y a aussi le grenier rempli d'autres livres, oubliés ou défendus.

Ma grand-mère, professeur d'École normale en sciences naturelles, est plutôt attirée par les journaux qui traînent partout ; elle recopie des articles pour transmettre à ses enfants et petits-enfants les dernières recettes en matière d'éducation, de santé ou de cuisine. Nous allons aussi passer les vacances chez des parents enseignants un peu «bohèmes». Les après-midi, nous restons dans la cuisine fraîche pour faire des «voyages», comme le dit notre oncle. Toute l'année, il constitue des dossiers avec des textes, photos et dessins extraits de revues, pour nous les lire et raconter : et les documents découpés dans *l'Illustration* nous passionnent autant que les contes de fées ou les romans.

Au lycée, rencontres entre compétences scolaires et pratiques personnelles de la lecture

Longtemps, j'ai «suivi» les cours au lycée, sans souvenir d'une vraie rencontre avec des textes. Nous «faisons» les œuvres au programme, au fil de l'histoire et des courants littéraires. Il faut savoir faire des explications de textes, rechercher «ce que l'auteur a voulu dire et comment», réciter, connaître la vie des auteurs, les replacer dans leur «école»: cela me paraît une tâche nécessaire, mais peu convaincante.

En 5ème, cependant, j'ai un professeur passionné de Nerval, qui nous fait apprendre des poèmes, lire *Aurélia* : et c'est le goût des mots et des phrases qui émerge avec des textes dont on dit autour de nous qu'ils ne sont pas pour des enfants de notre âge... Je commence à éprouver qu'on peut lire différemment, entre les lignes, pour s'informer, vivre des

émotions ou jouer des mots. Entre ces modes de lecture, jusque-là indépendants, je circule plus librement.

La formation d'un professeur de Lettres modernes au début des années 60

Je poursuivrai des études supérieures en Lettres modernes, à une époque où l'approche des textes est encore sous l'emprise de l'histoire littéraire traditionnelle, de la stylistique, le tout mâtiné de considérations psychologiques, biographiques ou historiques. Je ne pense pas vraiment encore à mon futur métier d'enseignante, bien que je sois entrée aux I.P.E.S. : c'est la littérature qui m'intéresse.

Je sais seulement que nous devons préparer pour le CAPES l'exercice périlleux de l'explication de textes. Il ne fait aucun doute pour moi, à cette époque, que le rôle d'un professeur de Lettres est de faire accéder les élèves, si possible avec plaisir, à ce décorticage d'un texte pour en découvrir le sens «voulu» par l'auteur. Avec les connaissances acquises à l'Université, un peu de savoir-faire et d'expérience, il me paraît possible d'apprendre à lire des textes littéraires, inconsciente moi-même de tout ce que mon environnement familial a pu m'apporter.

2. ENGAGEMENT SYNDICAL ET PREMIERS DOUTES la lecture et son contexte sociologique

Choix idéologiques éclairés par la sociologie

Cependant, faisant mes études supérieures en pleine guerre d'Algérie, les débats idéologiques m'intéressent. A vrai dire, la «vraie vie» est ailleurs : je milite à l'UNEF (Union Nationale des Etudiants de France), et dès 1961, quand on pressent que la guerre va se terminer, nous nous mobilisons pour la démocratisation de l'enseignement. J'assiste ainsi à une session de l'Institut du Travail de Strasbourg, et j'apprends l'histoire de l'enseignement qui renvoie à une organisation inégalitaire de la société, je découvre les enquêtes des années 50 sur la répartition des classes sociales dans les divers ordres de l'enseignement, ainsi que des orientations pédagogiques nouvelles pour moi : les Compagnons de l'Université, le Plan Langevin-Wallon.

Au cours de ce stage décisif, les méthodes et contenus de l'enseignement sont remis en question : pour favoriser l'accès de tous à l'école, il faut que les enseignants prennent conscience «*de la réalité de l'enfant*». Le professeur «*doit connaître le milieu dans lequel vit l'enfant, dans quelles conditions il travaille. L'enfant populaire ne bénéficie pas au départ de conditions qui lui permettent d'assumer ses responsabilités*».

Les objectifs eux-mêmes de la lecture doivent être renouvelés : «*il faut devenir familier avec les livres. L'enseignement de la littérature actuel ne permet pas une véritable lecture : il devrait viser à faire lire les gens chez eux plutôt qu'à apprendre des éléments d'histoire littéraire, des explications de textes, à augmenter le nombre de connaissances*» (UNEF, document photocopié, 1961). Pour la première fois, je m'interroge sur l'enseignement du français !

En 1962-63, quand je ferai mon stage de CPR, je rencontrerai de jeunes collègues, militants politiques et syndicaux, qui partageront certaines de ces idées : déçus de notre formation pédagogique, nous demanderons en fin d'année l'autorisation d'organiser un stage pédagogique, sous la responsabilité des CEMEA.

3. DU MILITANTISME À LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Apprendre à enseigner par les méthodes actives : premiers regards sur la psychologie et la sociologie

«*Quarante élèves-professeurs veulent apprendre leur métier*», écrivons-nous en 1964 dans le compte-rendu de ce stage, (n°48 des *Cahiers pédagogiques*). Nous témoignons de la nécessité d'acquérir un certain nombre de savoirs sur l'enfant et l'adolescent : quel est leur développement, quels sont leurs besoins, attentes, difficultés ? Quels sont leurs loisirs, leur culture ? Bref, pour beaucoup d'entre nous, c'est le premier contact avec quelques notions de psychologie et de sociologie et avec des professeurs d'université eux-mêmes militants, Ph. Malricu et L. Not, qui créera en 1968-69 la Section des Sciences de l'éducation à Toulouse.

Quant aux méthodes pédagogiques qui nous sont recommandées, elles s'inscrivent dans le contexte de l'éducation nouvelle et de la psychosociologie : connaître ses élèves, renouveler les relations avec eux, former des hommes et des citoyens responsables, s'engager dans des activités péri-scolaires... Enseigner, ce n'est plus «appliquer» un savoir discipli-

naire appris à l'Université en le simplifiant : c'est devenu «appliquer» certaines données élaborées en psychologie et sociologie, en les articulant tant bien que mal aux savoirs disciplinaires, grâce à des méthodes actives, et en se référant à des valeurs démocratiques.

Création d'un mouvement pédagogique

L'année suivante, en 1964, avec certains anciens de ce stage nous fondons un mouvement pédagogique, le Groupe d'Étude pour les Méthodes Actives dans l'Enseignement, (GEMAE), sous la responsabilité de V. Ambite. Nous tentons d'innover dans nos classes, de poursuivre notre formation en nous initiant à la psychosociologie, via la dynamique de groupe dans les stages de l'IFEPP, de décrire des activités concrètes. Vers la fin des années 60, nous nous intéressons cependant un peu plus aux contenus disciplinaires.

Les événements de 1968 nous amèneront à une critique de la non-directivité en pédagogie : tout en reconnaissant que, grâce à elle, nous avons pu mieux connaître les dimensions psychosociologiques de l'acte éducatif, nous dénonçons cette hyper-valorisation du relationnel, qui bénéficie, selon nous, plus aux enfants favorisés qu'à ceux issus des classes populaires.

V. Ambite en 1970 énonce alors une orientation nouvelle du groupe, qui doit plus se centrer sur les contenus et les problèmes de l'apprentissage. Il appelle à étudier les effets de diverses pédagogies (dont la pédagogie non-directive), «*en fonction d'objectifs et d'étapes précisées avant le début de l'action, sous contrôle collectif et aussi scientifique que possible*». L'heure est à la recherche d'une pédagogie «*scientifique et démocratique*» : on va même jusqu'à proposer un nouveau sigle du mouvement : MAPSD (Mouvement d'Action pour une Pédagogie Scientifique à Aspiration Démocratique)... Plusieurs d'entre nous nous inscrivons en 1968-69 aux premiers cours de Sciences de l'éducation proposés par l'Université du Mirail pour acquérir cette scientificité.

De fait, l'idée du MAPSD sera abandonnée avec l'intégration du GEMAE dans le GFEN. Avec d'autres collègues, j'ai fait le choix de ne pas rejoindre ce mouvement, mais de prendre d'autres voies, plus orientées vers la recherche, poussée par des orientations idéologiques différentes, le désir d'approfondir ma discipline à travers la poésie, et la possibilité qui m'est donnée de faire partie d'équipes de recherche-action à l'INRP.

A l'ombre de la poésie : premières articulations entre méthodes pédagogiques et contenus disciplinaires renouvelés.

Car grâce à la poésie, avant même de faire des recherches, je vais articuler plus consciemment, d'abord dans ma pratique, les trois «pôles» du champ didactique : sujet apprenant, objet d'apprentissage, médiations d'enseignement et d'éducation.

Juste avant Mai 68, nous faisons, en effet, au lycée de Carmaux, une Semaine des arts, avec des poètes contemporains. R. Marty, du groupe «Encres Vives» animé par Michel Cosem, (lui-même au GEMAE) nous présente une vision moderne du poète : il n'est pas «l'inspiré», mais celui qui s'investit dans un travail jouissif sur les mots et les choses. Je découvre alors des poètes au «jeu/travail» du texte, dans des mouvances diverses, les surréalistes, Desnos, Reverdy, Ponge, Tardieu, Guillevic, Pleyne, *Tel Quel*... Dans le contexte théorique du structuralisme et de la sémiologie de Barthes que je commence à peine à lire, j'envisage autrement la lecture des textes littéraires, ainsi que leur production.

Et ce qui m'aide à m'approprier ces textes et savoirs nouveaux, c'est que je peux tout de suite essayer de les inscrire dans des activités avec les élèves : je leur propose de faire des «entrées plurielles» dans ces poèmes, d'écrire eux-mêmes à partir de règles inspirées par les jeux poétiques des surréalistes. Je reprendrai plus tard en formation d'enseignants ce genre d'activités (F. Sublet, 1982, p. 111-114).

La poésie va alors m'apparaître comme un lieu de rencontre entre la réalité d'un langage et la subjectivité, forme «réglée» ouverte aux investigations de l'imaginaire. Une pédagogie de la poésie est possible, qui permet d'intégrer les dimensions psychosocio-affectives de l'apprentissage à un jeu-travail sur la langue et les textes, sur le monde et soi-même.

Au hasard encore d'une mutation pour rejoindre mon mari, je suis nommée fin 1968 à l'École normale d'Institutrices d'Albi : J. Jolibert, collègue du GEMAE, déjà elle-même professeur d'École normale, m'a conseillé de demander ce poste, car me dit-elle, quand on s'intéresse à la pédagogie, cette structure ouvre des possibilités d'action et surtout de recherche. En 1969, elle me propose de participer à la recherche sur la rénovation de l'enseignement du français, menée à l'INRP depuis 1963.

4. RECHERCHE-ACTION À L'INRP didactique de la lecture écriture de textes poétiques

Va s'ouvrir alors pour moi une étape importante dans ma vie professionnelle, où je mènerai en parallèle des activités de formation et de recherche. Je serai nommée en 1970 à l'École normale de Toulouse : j'aurai alors des relations beaucoup plus faciles avec l'Université. Je pourrai ainsi associer des universitaires aux recherches du groupe «Poésie-Créativité» dont j'aurai la responsabilité à l'INRP.

La recherche INRP sur la Rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire en 1970

Hélène Romian a, en 1969, la responsabilité de cette recherche-action qui a pour objectif principal de «*rechercher les conditions pédagogiques d'un enseignement global du français comme moyen d'expression et de communication orale et écrite*». En 1969-70, la rédaction du Plan de Rénovation s'achève, et j'arrive précisément à une période où les équipes doivent se battre pour le faire accepter : le Président de la République et l'Académie française ont fait savoir leur opposition, le ministre est favorable à une réforme et s'engage auprès de la Commission Emmanuel à publier le Plan, tout en indiquant que de nouvelles Instructions officielles se préparent...

Dans ce contexte hostile, il faut alors poursuivre les phases de description contrastée et d'évaluation des pédagogies du français, et prouver que les innovations proposées ont des effets positifs sur les performances des enfants, particulièrement ceux de milieux défavorisés.

G. Jean, alors professeur d'École normale, s'est occupé jusqu'en 1971 du secteur de la poésie lors de l'élaboration du Plan. Étant moins intéressé par cette nouvelle phase de la recherche, il me demande de prendre la responsabilité du groupe «poésie-créativité».

La poésie dans le Plan de Rénovation

Elle a une place à la fois marginale - une page et demie à la fin du Plan - et pourtant essentielle, puisque transversale par rapport à l'ensemble des activités. En fait, le Plan veut à la fois se démarquer des pratiques traditionnelles (poésie = récitation) et de celles inspirées par Freinet (poésie, expression spontanée des profondeurs de l'enfance) : il propose dans la communication poétique un nouveau regard sur la langue et le monde, qui incite le sujet à agir sur ses émotions, son imaginaire, à les communiquer dans un langage «*par lequel les mots «en un certain ordre rangés» organisent ce qui est proprement indicible et le rendent public*» (FEN, 1971, p. 106).

Le domaine de la poésie s'inscrit dans la démarche pédagogique d'ensemble du Plan :

- mise en place de situations de communication, dites de «libération» qui reconnaissent, appellent et suscitent la fonction poétique du langage, au double niveau de l'expression orale et écrite des enfants, lorsqu'ils lisent ou écrivent. Ayant déjà une expérience de cette fonction, ceux-ci apprennent à parler et à jouer avec leurs sensations et leurs émotions en goûtant le plaisir des mots. Très tôt ils sont au contact de formes poétiques variées dans leur famille (berceuses, comptines, contes), avec leurs copains (comptines, jeux de mots), dans la rue (slogans publicitaires) et à l'école (formes littéraires diverses) ;

- structurations selon des modalités diverses pour passer de l'expression de premier jet à une communication poétique dans l'écriture, ou pour confronter des lectures subjectives à celles des autres et construire ensemble les significations possibles d'un texte ;

- incitation à créer de façon plus «libérée», par une articulation entre l'expression personnelle et l'investigation plus maîtrisée du langage.

Des recherches pour innover, décrire, évaluer

En tant que responsable du groupe «Poésie - Créativité», j'aurai donc à la fois à animer des équipes de terrain dans le Tarn, avec l'aide d'une conseillère pédagogique, A. Pascot, et d'une inspectrice de circonscription, Denise Bastoul, et à conduire la description-évaluation dans un cadre théorique défini au niveau de l'INRP. Pour cette dernière tâche, j'ai constitué un groupe académique essentiellement constitué de professeurs d'E. N. et d'universitaires, les instituteurs ayant du mal à s'impli-

quer dans cette phase de la recherche qui exigeait un investissement dans «la théorie» redouté de beaucoup !

En fait, ce va-et-vient incessant entre le terrain, l'expérimentation innovante, la préparation des épreuves d'évaluation, la description des contextes didactiques, n'a pas été facile certes, mais la tension entre ces différentes phases et formes de recherche m'a aussi permis de mieux articuler théories et pratiques. L'ouvrage collectif *Poésie pour tous* (1982) sur les innovations des équipes, les nombreux articles publiés dans la revue *Repères* de 1971 à 1978, ainsi que le livre que j'ai écrit après ma thèse de 3ème cycle sur *L'essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français : créativité et poésie dans les textes d'enfants du CM1* (1983), tous ces documents donc témoignent bien de cette fécondation mutuelle des savoirs nés des activités observées dans les classes, et des emprunts à des théories diverses.

La didactique de la poésie, discipline carrefour

Car nous sommes bien obligés de recourir à cette diversité théorique, du fait même de la définition que nous donnons de l'activité de lecture poétique : «*Le lecteur, compte tenu de son histoire personnelle, de son insertion dans la société et de sa capacité de lecture (besoin de lecture et mémoire de lectures antérieures) entend dans le poème des réponses (échos, questions...) à son imaginaire, à son idéologie, à travers la saisie de relations entre les divers niveaux du contenu et de l'expression*» d'un texte (F. Sublet, *ib.* p. 120). Définir ainsi l'acte de lecture (et indirectement d'écriture), c'est bien à la fois nous appuyer sur une science-mère, la linguistique, mais chercher dans des sciences d'appui, la sociologie et la psychologie, les éléments théoriques qui peuvent rendre compte des contextes sociaux et processus mis en jeu. C'est ainsi que nous avons pu peu à peu élaborer ce qu'on appelait à l'époque une pédagogie de la poésie, et qui rejoint bien les définitions actuelles de la didactique d'une discipline : «*étude du processus de transmission et d'acquisition des savoirs scolaires*» qui a pour but «*la description et l'explication des phénomènes relatifs aux rapports entre l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu disciplinaire donné*» (Gagné et coll. 1989).

** La linguistique : approcher la forme-sens du texte poétique*

C'est d'abord du côté de la linguistique que nous recherchons les théories et leur mise en acte dans des analyses de textes littéraires, publicitaires, voire politiques. Nous lisons R. Jakobson (1963) et parta-

geons sa réflexion sur la fonction poétique qui «*met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là-même la dichotomie fondamentale entre les mots et les choses*». Ce sont encore des ouvrages de base qui nous guideront : Ducrot et Todorov, (1972), Greimas et son *Essai de sémantique structurale*, Genette et ses *Figures*, (1969, 1972), Delas et Filiollet, avec *Linguistique et poétique*, (1973), des revues comme *Langue Française*, *Poétique*.

Ces diverses approches linguistiques et sémiologiques nous aideront d'abord à mieux fonder et analyser certaines activités pédagogiques de lecture ou d'écriture de textes poétiques : on en trouvera de nombreux exemples dans *Poésie pour tous* (op. cit). Mais nous les solliciterons encore plus pour repérer dans les textes d'enfants le fait poétique, à travers la recherche des «*isotopies - itération d'unités linguistiques - aux niveaux syntaxique, lexical, sonore, prosodique, rhétorique, dans les plans de la phrase et du texte*», ainsi que leurs interférences, (F. Sublet, 1983, p. 106).

* *Sociologie de la poésie*

G. Mounin dans *Poésie et société* (1968) m'a fait connaître une réflexion de type sociologique sur la poésie, sur ses fonctions et formes contemporaines, en relation avec le développement des medias. En 1974, suite à la lecture de l'ouvrage *Le français national* de Balibar et Laporte, je m'intéresserai moi-même à la fonction sociale de la poésie à l'école, en étudiant les Instructions officielles du Français de 1922 à 1974, (F. Sublet, 1974).

* *Psychologie de l'imaginaire, créativité et création : dialectique du sujet, du texte et des autres*

Ph. Malrieu travaille sur la personnalisation-socialisation des enfants, à l'UER de Psychologie de Toulouse : c'est lui qui nous éclairera sur les apprentissages des enfants dans le domaine de *L'imagination créatrice* (1972). Décrivant la genèse des activités d'imagination, s'opposant en partie à Piaget et s'appuyant sur Wallon, Ph. Malrieu affirme que la genèse des simulacres, et au-delà, des constructions imaginatives, dépend certes de l'action du sujet sur les choses, mais aussi de l'action qu'il veut exercer sur autrui et sur lui-même.

Les idées de Malrieu sur le rôle de l'imaginaire dans la construction des connaissances nous aident aussi à comprendre les processus de lecture ou d'écriture : l'imagination créatrice porte sur des relations vécues entre le sujet, les autres et le monde ; elle s'articule, pour accéder

à la représentation symbolique, à l'imagination rationnelle, qui porte sur un réseau de relations objectivables.

Par ailleurs, C. Clanet, à l'époque assistant en Psychologie à Toulouse, me fait connaître les recherches américaines de Guilford sur la créativité. A. Baudot, qui vient d'écrire *La créativité à l'école* (1969) et qui travaille à l'INRP avec les équipes de maternelle, se propose de nous traduire les tests de créativité de Wallach et Kogan : nous voulons en effet, au moment de l'évaluation de 1972, et avant de proposer une épreuve écrite aux enfants, leur faire passer des tests de créativité qui nous permettent d'apprécier les relations entre pensée divergente et intégration du fait poétique dans l'écriture. Des visées opérationnelles - trouver des épreuves adéquates - nous entraînent donc à recourir à d'autres théories, à les situer par rapport aux précédentes.

Malgré des perspectives fondamentalement différentes de la pensée de Malrieu, les travaux américains sur l'intelligence divergente nous apportent des éléments compatibles avec nos orientations. A. Baudot dans *Vers une pédagogie de la créativité* (1973), le montrera quand il distinguera créativité et création : dans cette dernière, le créateur est amené à faire des choix successifs, pour retenir dans le foisonnement des «possibles», ce qui lui apparaît nécessaire à la fois pour lui-même et les autres, sans bien savoir comment s'effectue cette alchimie entre la subjectivité et la recherche distanciée.

Les produits de cette recherche

** Description multiréférentielle des pédagogies de la poésie*

Quand viendra le moment de l'évaluation, nous ne sommes pas encore prêts à décrire de façon rigoureuse les divers types de pédagogies de la poésie. Nous nous contenterons en 1972 de proposer à H. Romian d'intégrer dans le Questionnaire d'Identification des pédagogies du Français (H. Romian, A. Lafond, 1981) quelques questions sur le degré d'initiative des élèves dans le choix des poèmes, ou encore sur la fonction pédagogique de la poésie, les critères de choix des textes poétiques, les activités de récitation et d'écriture.

Ce n'est que plus tard, et dans le cadre de ma recherche personnelle, que j'essaierai de définir plusieurs variables didactiques, relevant des approches théoriques précédentes, pour mieux cerner comment chaque type de pédagogie présente des modalités de réponse propres. On

trouvera dans mon ouvrage de 1983 (op. cit, p. 66-72), un tableau qui oppose les pédagogies «Traditionnelle», «Freinet», «Rénovée» du point de vue des choix éthique, idéologique, linguistique, psychologique, entraînant des pratiques de lecture et d'écriture aux modalités différentes.

*** *L'analyse du fait poétique dans les textes d'enfants***

Au fil de cette présentation, j'ai déjà largement abordé ce domaine qui relève d'abord d'une approche linguistique. Nous avons pu montrer, à partir d'une analyse de textes d'enfants du CM1 produits en situation expérimentale, la présence d'isotopies parfois articulées entre elles, ainsi que la particularité de cette écriture à visée poétique : «*s'y enchevêtrent en effet des passages qui présentent un fonctionnement assez maîtrisé à divers niveaux, et d'autres qui sont comme la trace du travail qu'a fait l'enfant, du travail aussi qu'a fait le texte sur la langue et sur l'enfant*» (F. Sublet, 1983, p. 120). En outre, une approche de type discursif nous a permis de déceler la capacité qu'ont certains enfants d'intérioriser des modèles poétiques, ce qui renvoie à une ré-élaboration personnelle du texte qui échappe aux stéréotypes.

*** *De nouvelles questions***

En 1978, ce travail de recherche est arrêté, à un moment pourtant où nous nous posons de multiples questions qui pourraient le relancer : les différences entre performances des enfants ne sont-elles pas dues aussi à leurs pratiques familiales de la lecture, aux représentations diverses qu'ils se font de la poésie ? Ne pourrait-on pas analyser plus finement les représentations et pratiques personnelles et professionnelles des enseignants dans ce domaine ? D'autres situations d'observation de ce fait poétique ne seraient-elles pas plus adéquates ? Certaines méthodes d'analyse de textes d'enfants ne nous permettraient-elles pas d'avancer, comme celles proposées par R. Desrosiers dans son ouvrage *La créativité verbale chez les enfants* ? Mais de fait, d'autres recherches vont se mettre en place à l'INRP à partir de 1978, dans le cadre du Groupe Didactique du Français, où l'approche poétique n'est plus retenue en tant que telle.

Je poursuivrai alors mes études en Sciences de l'éducation de 1977 à 1979, et travaillerai à ma thèse à partir de ces travaux, et pour les approfondir. Je devrai d'ailleurs passer en 1980 cette thèse en Sciences du langage, en la centrant sur «*l'analyse du fait poétique dans les textes d'enfants*

de l'école élémentaire», la didactique de la lecture-écriture n'étant pas encore bien reconnue à Toulouse en Sciences de l'éducation ! En 1982, j'entre à l'Université, comme assistante en Sciences de l'éducation.

5. RECHERCHES SUR LES REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DE LECTURE-ÉCRITURE DE LA MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ

Va s'ouvrir une autre période de ma vie, avec mes nouvelles fonctions d'enseignant-chercheur recrutée sur profil de didacticienne, ayant pourtant du mal à convaincre mes collègues de formation psychologique, que la didactique n'est pas réductible à une «discipline pratique» pour la formation des enseignants, ni à un simple champ d'application des sciences-mères telles que la psychologie et la sociologie...

La didactique centrée sur le «concept-carrefour» du rapport au savoir dans un champ particulier, l'éducation scolaire, constitue elle aussi une discipline-carrefour, je l'ai déjà mentionné : elle relève des approches plurielles qui caractérisent les Sciences de l'éducation, et se propose de décrire des situations et pratiques d'enseignement-apprentissage. Je rencontre encore une autre difficulté du fait de ma double formation en Lettres, Sciences du Langage d'une part, et en Sciences de l'éducation d'autre part : je ne me situe pas en tant que didacticienne «généraliste», mais tiens à mon ancrage disciplinaire initial, tout en acceptant bien sûr une réflexion commune relevant de la didactique générale.

Je me retrouve aussi à l'université avec peu de moyens de recherche, et les trois premières années, je continuerai sur la lancée d'une action à laquelle j'avais participé entre 1979 et 1982 à Toulouse, l'opération Jeune Téléspectateur Actif (JTA).

Nouvelles innovations et recherches sur l'éducation télévisuelle et les activités sémio-langagières à l'école

De 1981 à 1985, j'anime un groupe de réflexion sur «Enfant et Télévision», dans le cadre de «Média-Formation» (Direction des Écoles). Et je me suis particulièrement intéressée aux relations entre lecture et télévision (F. Sublet et coll. *Quand la télévision entre à l'école*, 1986), en essayant

de distinguer la particularité de la lecture de textes écrits, par rapport à celles des messages «mixtes», pluri-codés de la TV.

Chose importante, dans ce cadre, et déjà dans celui de JTA, nous nous sommes intéressés aux pratiques télévisuelles des enfants dans la famille comme à l'école, en tentant précisément de cerner les interventions possibles des enseignants par rapport à celles des parents. De même, nous avons élargi notre investigation aux conditions de production-diffusion de la TV, nécessaires à la compréhension même des messages : la lecture ou la production de ses émissions ne peut s'appréhender qu'en prenant en compte ce contexte plus vaste. N'ayant pas les moyens de mener une recherche approfondie sur les pratiques des enfants, j'ai tenté de faire une description historique et contrastée des pédagogies de la télévision, (F. Sublet, 1985-86) en me servant des cadres théoriques proposés par L. Not, dans *Pédagogies de la connaissance* (1980).

Et il se trouve qu'à la même époque, l'INRP met en place une nouvelle recherche sur les pratiques sémio-langagières à l'école, à laquelle je vais participer en tant que consultant. Je retrouverai la fécondité des échanges avec des collègues professeurs d'EN ou universitaires, et de nouveau, l'extrême difficulté à fonctionner au niveau national, avec des équipes multiples. Mais tout ce travail sera pour moi l'occasion d'approfondir le domaine de la lecture des images, d'essayer de faire des analyses plus fines de séquences, (F. Sublet, 1986), et d'avancer dans la description contrastée de pratiques d'enseignement-apprentissage diverses de messages pluri-codés (F. Sublet, 1993).

Recherches sur les pratiques de lecture-écriture

En 1988, je peux enfin participer à une recherche avec mes collègues de psychologie sur l'intégration sociale des enfants en difficulté, sous la direction de P. Tap : je rejoins le laboratoire de recherche en psychologie associé au CNRS LA 0259, et vais mener pendant trois ans avec Y. Prêteur des recherches sur les attitudes et conduites de lecture-écriture d'enfants de 4 à 7 ans, puis de 9 à 11 ans, et sur les effets des pratiques d'enseignement et d'éducation familiale dont ils bénéficient. Ces recherches nous ont aussi conduits à poursuivre nos investigations auprès d'un nouveau public, les étudiants.

Je pourrai reprendre des questions laissées en suspens à l'issue de mes recherches sur la poésie, dans la mesure où nous allons nous attacher à décrire non seulement les compétences technico-scolaires de lecture-

écriture (relatives aux niveaux du code et des textes), mais encore les attitudes et pratiques élaborées par les sujets dans leurs divers milieux de vie grâce à l'action de plusieurs médiateurs. Nous serons amenés à élaborer des épreuves de type divers pour appréhender les attitudes et savoirs des lecteurs et repérer les variables didactiques ou éducatives qui peuvent être en relation avec elles.

**** La complexité de l'acte de lecture***

Pour conduire ces travaux, nous nous appuyons alors sur diverses recherches relevant de la psychologie et de la sociologie pour définir la lecture comme activité complexe à plusieurs niveaux en interaction.

- Comprendre des signes écrits

Les définitions récentes de l'acte de lecture renvoient à cette compétence de traitement des informations qui permet d'attribuer une signification à un message écrit, par une double activité de perception - identification des signifiants écrits, et de guidage de la recherche et de la compréhension, grâce à nos connaissances antérieures sur la langue et le monde (G. Denhière, 1988).

- Construire les significations d'un texte

Dans le langage courant, le «texte» renvoie à une unité extra-linguistique envisagée du point de vue de son contexte d'apparition : ceci renvoie de fait au «type de discours» (littéraire, politique, scientifique, publicitaire, journalistique...). On peut aussi faire allusion au «genre» de discours reconnu socialement : article, essai, roman, conte,....). Enfin, si on considère le texte dans sa dimension linguistique, c'est une «masse verbale» complexe, constituée de diverses séquences - narratives, descriptives, injonctives, explicatives, argumentatives - (J.-M. Adam, 1987).

Mais le texte se manifeste dans la matérialité d'un support (ouvrages, périodiques, affiches...), identifié par les notions de matière, de dimension, de page, éventuellement d'assemblage, de couverture, de volume, etc... Le texte inscrit dans son support est lui-même produit, diffusé, et lu dans un certain contexte socio-économique, politique et culturel, pour satisfaire aux multiples besoins de communication écrite, à distance et dans le temps (R. Estivals, 1987).

- Faire de la lecture une pratique culturelle

Savoir lire, ce n'est pas seulement maîtriser les deux niveaux présentés plus haut : *«l'enjeu pédagogique véritable est bien sûr d'améliorer mais surtout de transformer une compétence technico-scolaire en pratique culturelle régulière, bref de produire un habitus lectural»* (J.-M. Privat et M.-C. Vinson, 1986). Ces auteurs reprennent à leur compte le concept d'habitus culturel de P. Bourdieu *«système de dispositions socialement acquises qui engendrent toutes les pratiques»*.

Cependant, P. Bourdieu (1979) souligne que *«les agents ne sont pas complètement définis par les propriétés qu'ils possèdent à un moment donné du temps, et dont les conditions d'acquisition survivent dans l'habitus»*. Le champ des possibles qui leur est ouvert est cependant en relation avec leur capital hérité, et les trajectoires futures en dépendent aussi. Mais des événements collectifs (crises diverses) ou individuels (rencontres, aides...) peuvent modifier ces trajectoires. J. Bahloul (1987) a décrit les représentations et pratiques de «lecteurs précaires», qui présentent des trajectoires sociales et scénarios de lecture divers.

Tout lecteur a donc des représentations quant aux fonctions et usages des divers écrits et de l'activité de lecture, qui l'entraînent à attribuer des valeurs positives ou négatives à certains écrits, genres, auteurs, formes éditoriales, situations de lecture et qui orientent des pratiques d'acquisition, d'utilisation, de socialisation des écrits, dans des espaces et temps divers. Et les pratiques de lecture ne peuvent être dissociées d'autres pratiques culturelles : télévision, cinéma, sorties, etc...

* *Le «triangle de la lecture» : sujet, écrits et médiateurs*

- L'activité du sujet lecteur face aux écrits

Travaillant sur les attitudes et conduites de lecture et écriture des enfants, Y. Prêteur et moi-même nous nous sommes situés dans des perspectives théoriques proches d'abord de celles d'E. Ferreiro (1988), elles-mêmes inscrites dans la pensée piagétienne. D'emblée dès ses premiers contacts avec les écrits, l'enfant est actif face aux objets, qu'il s'agisse selon nous du code écrit ou des écrits tels que je les ai définis plus haut. Grâce aux schèmes d'action et de représentation dont il dispose déjà, il élabore des savoirs expérientiels, opératoires et conceptuels qui constituent sa façon de lire-écrire à un moment donné : il acquiert ainsi des pratiques qu'il conceptualise de façon plus ou moins explicite (F. Sublet, Y. Prêteur, 1988).

- L'action des médiateurs de lecture

Nous inspirant aussi de travaux sur le développement social de l'intelligence (W. Doise, G. Mugny, 1981), nous pensons que l'élaboration des pratiques et savoirs sur la lecture-écriture est pleinement socialisée. Dans des relations diverses (duelles, groupales ou réticulaires, institutionnelles), les enfants apprennent progressivement à comprendre les fonctions des écrits, les valeurs qui leur sont diversement attribuées, leur place parmi d'autres objets culturels. Les écrits eux-mêmes sont des objets médiateurs dans les relations sociales, les enfants se voyant reconnus, différemment selon le contexte, de par leurs propres positions vis-à-vis des écrits.

Des recherches en sociologie de la lecture rappellent elles aussi le rôle important des relations sociales dans le développement de la lecture : les «grands lecteurs» bénéficient d'un «marché» de la lecture, qui leur permet de prolonger le plaisir personnel de lire par des échanges avec d'autres (P. Bourdieu, R. Chartier, 1985). L'offre de livres à travers les bibliothèques et librairies, les activités proposées, l'aménagement des espaces de lecture sont plus ou moins adaptés aux divers publics. N. Robine (1990) montre bien comment certains lieux de médiation sont peu adaptés aux publics défavorisés. D'autres auteurs ont décrit l'importance des «prescripteurs de lecture» (parents, enseignants, pairs...), ou encore celle de la télévision, comme facilitant l'accès à l'écrit pour ces lecteurs «fragiles» (J. Bahloul, 1987 ; F. de Singly, 1989).

*** Quelques résultats de ces recherches**

- Précocité des apprentissages sur les textes

Nous avons pu d'abord montrer que des enfants de 5 à 6 ans ont des niveaux de compétences très variés dans le domaine de la reconnaissance des fonctions des livres, des situations de lecture, des constituants du livre (couverture, page, auteur, début et fin de l'histoire). Certains commencent aussi à comprendre les rapports entre texte lu à haute voix et images, quand d'autres pensent qu'en lisant un livre illustré, on «lit» seulement les images (F. Sublet, Y. Prêteur, 1988 ; Y. Prêteur, F. Sublet, 1989).

- Difficultés persistantes pour élaborer le concept de livre au CM1-CM2

Nous avons conduit un type de recherche comparable auprès d'autres élèves. Nous avons pu montrer par exemple qu'entre 9 ans et 12 ans, les enfants n'ont pas encore élaboré le concept de livre. Le roman apparaît pour plus de la moitié comme étant le prototype du livre : cela peut révéler à la fois une connaissance d'un genre de textes, longs et narratifs, caractéristiques de l'édition contemporaine. Mais cela peut limiter les choix de livres, ou encore entraîner à rejeter certains types de textes. Notons qu'un nombre important d'enfants assimile le livre aux journaux. La lecture séquentielle de textes informatifs ou ludiques leur paraît la visée essentielle de la lecture, le «livre» ne faisant pas partie de leur univers de lecteur (F. Sublet, 1990 ; F. Sublet, Y. Prêteur, 1991).

- Continuité des apprentissages, même chez les étudiants

Quel a été leur passé de lecteur dans l'enfance et l'adolescence ? Devenus étudiants, que lisent-ils pour les loisirs et les études, comment lisent-ils et pourquoi ? Quelles difficultés rencontrent-ils lorsqu'ils lisent pour leurs études ? Que souhaitent-ils voir améliorer dans le domaine de leur formation à l'université ? Je me contenterai de présenter ici notre première recherche effectuée en 1987-88, portant sur les pratiques de lecture des étudiants en Lettres Modernes, Psychologie, Sciences de l'éducation, pour mettre en évidence certains problèmes (F. Sublet, Y. Prêteur, 1989 ; F. Sublet, 1993).

Les résultats de cette enquête montrent l'absence de diversification des lectures et la recherche de documents d'abord proches du cours et utiles par rapport à la sanction de l'examen. Or c'est peut-être la conception même de l'enseignement qui signifie implicitement qu'en effet, au moins jusqu'au niveau de la licence, le cours suffit amplement pour réussir aux examens, ce qui nous incite à réfléchir sur les objectifs visés dans les trois premières années d'études : reproduire un savoir, ou inciter à une intégration personnelle des connaissances ?

Une rubrique de notre enquête permet aussi de voir que, même chez certains étudiants, des difficultés de lecture subsistent, au moins pour un tiers d'entre eux qui avouent des difficultés d'ordre psycho-affectif et cognitif : absence de plaisir à lire, préférence pour d'autres activités culturelles ou pour des discussions avec d'autres étudiants afin de compléter les cours, sentiment que ces cours sont suffisants pour transmettre les informations utiles. Ils disent aussi avoir des difficultés à

comprendre des ouvrages, lire trop lentement, avoir du mal à sélectionner les ouvrages utiles. Ils jugent que les bibliographies données par les enseignants sont trop peu sélectives. Ils lisent d'ailleurs peu de livres dans l'année pour les études ou les loisirs. Les enseignants et bibliothécaires connaissent-ils vraiment cette hétérogénéité des difficultés rencontrées par les étudiants ? Envisagent-ils une recherche de solutions diversifiées adaptées à des publics différents ?

- Importance des médiations éducatives, familiales et scolaires

Dans une recherche relative aux enfants de 4 ans, (Y. Prêteur, F. Sublet, 1990), nous avons pu par exemple distinguer des parents «attentistes», (qui jugent ne pas avoir à aider leurs enfants à apprendre à lire, l'école assumant ce rôle), «interventionnistes-conformistes», (qui valorisent, dans leur propres interventions éducatives, les activités les plus scolaires), «interventionnistes-novateurs» (qui agissent vis-à-vis de leurs enfants de façon originale et indépendante de l'école). Les résultats des enfants aux épreuves relatives à leurs usages et savoirs sur les livres sont très fortement corrélées à ces pratiques éducatives, (les enfants bénéficiant de pratiques innovantes ayant les résultats les plus élevés).

Mais pour autant, le rôle de l'école, pour les milieux peu ou moyennement scolarisés apparaît comme important : l'école représente pour eux le lieu essentiel des apprentissages de la lecture. Or il nous paraît que l'école a, de la maternelle à l'université, une position ambiguë par rapport à la lecture, dans la mesure où les apprentissages technico-scolaires ne préparent pas assez les enfants et futurs adultes à savoir lire, quelle que soit la fonction des écrits, et surtout limite trop l'acte de lire au moment précis de la lecture : or savoir choisir, trouver, se repérer dans les lieux, espaces et temps de lecture est tout aussi essentiel...

Nous avons nous-mêmes effectué plusieurs enquêtes sur les pratiques d'enseignement et avons pu montrer par exemple que beaucoup d'enseignants de Section de grands de maternelle et CP présentent un éventail très restreint de livres (surtout des récits, très peu de poèmes...) et d'activités sur les livres, malgré l'introduction de coins-lecture ou de BCD dans les écoles. Libre lecture individuelle quand les enfants ont fini les activités, lecture à haute voix par l'enseignant, suivie éventuellement de réactions, telles sont les activités dominantes que notre enquête a fait apparaître (F. Sublet et Y. Prêteur, 1987). Tout se passe comme si beaucoup d'enseignants pensent encore que certaines attitudes et pratiques de lecture vont d'elles-mêmes, une fois qu'on a appris à lire à un

premier niveau. Les discours actuels sur le plaisir de lire sont interprétés comme une invitation étroite à seulement favoriser la lecture libre, voire à opposer le plaisir de lire à un partage et une réflexion sur ses lectures.

6. RECHERCHE ET FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Depuis janvier 1991, j'exerce les fonctions de chef de MAFPEN dans l'Académie de Toulouse. Le fait d'avoir conduit des recherches en didactique de la lecture-écriture et de façon plus générale d'être enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation m'a amenée à soutenir, voire infléchir certaines orientations pour la formation continue des enseignants.

Former et se former par l'écriture

Depuis plusieurs années, la MAFPEN de Toulouse encourage les formateurs à produire des documents pour la formation, par un système de contrat-production, qui permet à un ou plusieurs d'entre eux de bénéficier de quelques moyens pour élaborer des documents diffusés dans deux collections du CRDP de Toulouse, *Savoir et Faire, Transverses*. J'ai poursuivi cette politique en développant d'autres formules pour la communication de l'expérience et de la réflexion des formateurs et enseignants :

- * **amélioration de la qualité du *Journal des Formateurs***, avec des numéros à thème, qui présentent à la fois des orientations, réflexions et informations scientifiques, expériences concrètes, bibliographies ;

- * **création d'un réseau-ressources inter-établissements** : à partir d'une initiative de notre réseau de formation LP, nous avons incité les enseignants et formateurs à produire des dossiers relatifs à des essais concrets, au cours de stages d'établissement. La MAFPEN diffuse un catalogue de ces ressources trois à quatre fois par an auprès des établissements : ceux-ci peuvent directement obtenir les dossiers en s'adressant à une personne-ressources de l'établissement producteur. Mme Bordallo, responsable de ce dossier, est en train de faire une évaluation très fine de ce réseau-ressources, pour décrire en particulier en quoi l'écriture de ces dossiers encourage les auteurs et les lecteurs à faire d'autres lectures.

création d'une nouvelle collection à diffusion interne *Formation-Action. Les contraintes de l'édition en relation avec le CRDP ne permettent pas toujours de faire connaître des travaux intéressants, et nous ont conduits à envisager de mieux en faire connaître certains à des publics plus limités, dans le cadre des formations.

Articuler hétéro et autoformation

Les formations proposées par les MAFPEN ne peuvent répondre qu'à une partie des besoins des personnels : des conduites d'autoformation doivent être encouragées dans l'institution ou en dehors d'elle par les formateurs, eux-mêmes médiateurs de lecture. Ayant, à l'Université, encadré un travail de recherche (S. Alava, 1990, 1991) sur les lectures des instituteurs, je suis particulièrement sensible aux pratiques des enseignants, faibles lecteurs d'écrits pédagogiques, surtout dans le domaine des Sciences de l'éducation, préférant recourir à l'aide de médiateurs proches. Cependant, avons-nous porté une attention suffisante aux conduites d'autoformation ?

Certes, dans beaucoup de stages, cet encouragement à l'autoformation par la présentation de documents, valises-ressources, existe depuis longtemps, de même que la collaboration avec les CRDP pour organiser des journées d'animation thématiques qui permettent de rencontrer des personnes et de connaître des documents. Mais sait-on vraiment prendre en compte la diversité des attentes et demandes ? On peut regretter aussi que des produits et dispositifs permettant une pédagogie individualisée, voire utilisant la communication à distance, soient encore trop rares ou difficiles d'accès. Encore faut-il ne pas limiter l'autoformation aux seules pratiques autodidactiques ou de formation individualisée.

Ph. Carré (1992) souligne à juste titre que ce concept d'autoformation renvoie aussi à l'apprentissage individualisé (via les plans de formation individualisés), à l'apprentissage par l'expérience, à une réflexion métacognitive sur l'acte même d'apprentissage, et enfin à la conception de l'organisation de l'établissement comme milieu «auto-apprenants».

Encore faut-il alors aider les établissements à devenir des structures formatrices dans l'action, à travers la résolution de problèmes et la mise en place de projets, mais aussi dans le recours à des ressources documentaires. Au cours des formations relatives à la Rénovation des Lycées, notre équipe académique a ainsi systématiquement associé le CRDP à la préparation des journées de formation. Une valise module a été consti-

tuée au niveau académique : au cours des journées de formation destinées aux établissements, nous avons mené en parallèle information, préparation de projets, et recensement de ressources documentaires des établissements, pour répondre à des besoins relevant de la pratique.

Se former par la recherche

Dans ce domaine encore, les MAFPEN ont créé depuis plusieurs années des groupes de Recherche-Formation, mais les démarches de recherche-action en didactique sont mal connues de la plupart des enseignants, voire de certains responsables pédagogiques. Beaucoup la confondent avec la mise en place de simples innovations, qui relèvent plutôt d'une pratique didactique prescriptive, fût-elle novatrice, que d'une vraie recherche : n'oublions pas que la formation initiale universitaire des enseignants s'est la plupart du temps arrêtée au niveau de la licence, et que nombreux sont ceux qui ignorent les démarches de recherche, y compris dans leur propre discipline. L'initiation à la méthodologie de la recherche en éducation ou didactique, dès la licence, n'existe guère en France que dans les sections de Sciences de l'éducation.

Nous avons donc essayé, en collaboration avec M. Bru, professeur en Sciences de l'éducation, d'introduire dans l'année de «pré-recherche» une initiation à la recherche en Sciences de l'éducation, qui permet aux équipes de déposer un projet mieux élaboré. Exposé des motifs, état des travaux, délimitation du champ étudié, problème posé, faisabilité, méthodologie, calendrier, répartition des tâches et responsabilités, modalités d'évaluation et de communication des travaux : autant d'éléments qui sont travaillés avant qu'un projet de recherche ne soit validé, pour une poursuite de la recherche sur deux années supplémentaires. A la fin de la première année, les enseignants peuvent alors choisir de s'engager dans une démarche de recherche ou d'innovation, cette dernière relevant d'autres aides de la MAFPEN (contrat-production, formation de formateurs, groupes-ressources).

EN CONCLUSION...

J'ai envie de revenir sur mon propre parcours : ce sont bien les livres et journaux que j'ai pu explorer librement dans mon enfance, mais aussi les échanges, les expériences d'analyse de textes non dénuées du plaisir de la découverte intellectuelle, la compréhension des actes de lecture par

rapport à un contexte social, qui m'ont aidée à aimer et savoir lire, qui m'ont aussi incitée à faire des recherches dans ce domaine. Les travaux que j'ai pu mener avec d'autres m'ont aussi appris à décrire la variété des conduites de lecture-écriture et des interventions éducatives possibles, et ce faisant, à me former en tant qu'enseignante par la recherche.

L'école n'a-t-elle pas encore une conception normative de la lecture, adaptée à un lecteur idéal ? Reconnaît-elle la diversité des modalités de la lecture et des difficultés que certains rencontrent ? Accompagne-t-elle vraiment les élèves et les enseignants en formation dans l'univers des mots, qui sont à la fois comme le disait Ponge, «*portes, clés et serrures*» nécessaires à la jouissance des choses ? Incite-t-elle à considérer la recherche comme nécessaire à la formation, lieu d'articulation et d'interrogation entre les savoirs acquis par l'expérience professionnelle et ceux élaborés par des chercheurs ? Les chercheurs eux-mêmes s'intéressent-ils assez aux pratiques et aux questions des enseignants et formateurs, et trouvent-ils les moyens et structures pour associer les praticiens au développement et au partage des connaissances scientifiques ?

Françoise SUBLET

*Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Chef de mission à la Mafpen de Toulouse*

Notes bibliographiques

- ADAM, J.-M. 1987, Textualité et séquentialité : l'exemple de la description, *Langue Française*, n° 74.
- *ALAVA, S. 1990, *Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les enseignants du Premier Degré en Haute-Garonne*, mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, sous la direction de F. Sublet, Toulouse : Université Toulouse Montmirail.
- *ALAVA, S. 1991, *Diffusion et utilisation des informations éducatives : de l'hétéroformation à l'autoformation ; le cas des enseignants débutants*, mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, sous la direction de F. Sublet, Toulouse : Université Toulouse Montmirail.
- BAHLOUL, J. 1987, *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*, Paris : BPI, Centre Georges Pompidou.
- BAUDOT, A. 1973, *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris : ESF.
- BOURDIEU, P. 1979, *La distinction*, Paris : Éditions de Minuit.
- CARRÉ, Ph. L'autoformation dans la formation professionnelle, *Études et expérimentations en formation continue*, Janv.-Févr. 1992, n°13, p. 1-5.
- DELAS, D., FILIOLET, J. 1973, *Linguistique et poétique*, Paris : Larousse-Université.

- DOISE, W., MUGNY, G. 1981, *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Inter-Editions.
- INRDP, 1971, Le plan de rénovation du français à l'école élémentaire, *L'enseignement public*, sup^o au n°5.
- JAKOBSON, R. 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris : Éditions de Minuit.
- *JEAN, G., SUBLET F. et coll., 1982, *Poésie pour tous*, Paris : INRP-Nathan.
- MALRIEU, Ph. 1967, *La construction de l'imaginaire*, Bruxelles : Dessart.
- MOUNIN, G. 1968, *Poésie et société*, Paris : PUF, (SUP).
- PONGE, F. 1971, *La fabrique du Pré*, Paris : Skira, (Les sentiers de la création).
- *PRÊTEUR, Y., SUBLET, F. 1989, Conduites épi-langagières de lecteurs débutants, vis-à-vis des livres de jeunesse, selon leur éducation familiale et sociale, *Enfance*, n°3, p. 107-123.
- *PRÊTEUR, Y., SUBLET, F. 1990, Image de soi et acquisition de l'écrit chez les enfants de 4 ans : relations avec les conceptions et pratiques éducatives familiales vis-à-vis de l'écrit, in *Colloque Européen : Éducation familiale, image de soi et reconnaissance sociale*, LA 0259, 7-9 juin 1990, à paraître dans les Actes du Colloque.
- PRIVAT, J.-M., VINSON, M.-C. 1986, Habitat vertical et habitus lectural, *Pratiques*, n°52, p. 83-112.
- ROBINE, N. 1990, *Etat et résultats de la recherche sur la lecture en France, Rapport au Ministère Fédéral de l'Éducation et des Sciences de la RFA*, Bordeaux III.
- ROMIAN, H., LAFFOND, A. 1981, *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français*, T2, Vers l'observation des variables pédagogiques, Paris : INRP.
- DE SINGLY, F. 1989, *Lire à 12 ans, une enquête sur la lecture des adolescents*, Paris : Nathan.
- *SUBLET, F. 1993, Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en Lettres et Sciences Humaines : recherches et propositions pour la formation, in E. Fraisse (dir.), ouvrage collectif à paraître aux PUF.
- *SUBLET, F. 1990, La genèse du concept de livre, in *Lire pour lire, Textuel*, n°3.
- *SUBLET, F. 1983, *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français*, T5 : créativité et poésie dans les textes d'enfants du CM1, in Fraisse (dir.), Paris : INRP.
- SUBLET, F. 1978, La poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972 in GFEN, *Le pouvoir de la poésie*, Paris : Casterman.
- *SUBLET, F., PRÊTEUR, Y. 1991, Le rapport à l'objet-livre dans le développement des compétences de lecture, in Privat, J.-M., Reuter, Y. *Lectures et médiations culturelles, Actes du Colloque de Villeurbanne*, mars 90, PUL.
- *SUBLET, F., PRÊTEUR, Y. 1989, Les livres de jeunesse au cycle des apprentissages premiers, essais d'une problématisation des représentations et pratiques pour la formation des enseignants, in *Actes du 6è Congrès International de l'AIPELF*, Université de Caen.

- *SUBLET, F., PRÊTEUR, Y. 1989, Les pratiques de lecture d'étudiants en Lettres et Sciences Humaines, *Les Dossiers de l'Éducation*, Université Toulouse le Mirail, n° 16, 4, V.
- *SUBLET, F., PRÊTEUR, Y. 1988, Les conduites réflexives d'enfants de 5-6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse, *Revue française de Pédagogie*, n° 85, p. 47-54.