

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 techniciste, 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'étayage (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'étayage. 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'étayage 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 comptenu 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