

# 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 monologale 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 complétement. Alors que beaucoup des premières recherches se centraient 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 vygotskien, 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 fautive : 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. Hamis (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

Idéaliste, 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 cheminements 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<sup>e</sup> 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 Ehrbruch, 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<sup>e</sup> 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*, 4<sup>th</sup> 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 an 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.