

# DES BROUILLONS DE LECTURE

## *J'efface tout et je recommence*

Régine DELAMOTTE-LEGRAND – Université de Rouen,  
DYALANG UMR CNRS 6065

---

**Résumé :** Cette contribution propose l'état de réflexion et de recueil de données d'une recherche en cours menée dans le laboratoire DYALANG. Elle concerne les manières dont des lecteurs ordinaires, en particulier les enfants qui sont en permanence confrontés aux pratiques scolaires de lecture, abordent l'acte de lire d'ouvrages ou de textes hors de l'école. La pratique dont il s'agit ici n'est pas l'ensemble de la lecture, mais seulement ce que l'on pourrait appeler ses « brouillons ». En effet, comme l'acte d'écrire, l'acte de lire a aussi ses premiers jets, ses essais et erreurs, ses tâtonnements. Éloignées d'une pratique scolaire dominante de lecture, ces diverses versions d'une appropriation textuelle sont révélatrices de savoir-faire, de bricolages, de braconnages, de ruses et d'inventions (au sens de Michel de Certeau). Le présent travail fait apparaître un certain nombre de ces pratiques à travers des entretiens avec des enfants et propose des pistes de recherche.

---

### 1. UNE INTRODUCTION ANECDOTIQUE

Printemps 2001, rangement du grenier de mes parents. Je retrouve des cartons de livres, de mes livres d'adolescence. Je m'y replonge. Je reconnais les couvertures, les titres, les textes. Mais une catégorie d'ouvrages retient plus particulièrement mon attention. Il s'agit de ces anciennes éditions de livres dont il fallait couper les pages pour en libérer le texte. Je me souviens très bien des titres et crois avoir lu ces livres. Or, pour la plupart, le découpage des pages est loin d'être total. Dans quelques cas, il ne reste plus grand chose à couper. Dans d'autres, ce sont des chapitres entiers qui n'ont pas été touchés. Les plus étonnants sont les cas d'ouvrages très peu coupés où seul le début et quelques passages ou chapitres sont révélés. Contrairement à ce qu'on aurait pu imaginer, la fin reste généralement close, le but de la lectrice que j'ai pu être n'était donc pas de connaître le début et la fin de l'histoire, mais de s'essayer à sa lecture et de l'abandonner pour des raisons qui ont dû être bonnes.

Quelques temps plus tard, une coïncidence. Je suis en train de lire *Entretiens sur la poésie* d'Yves Bonnefoy (1990) et je tombe sur un écrit de 1988 intitulé « Lever les yeux de son livre » qui constitue une défense de la lecture fragmentaire, plus particulièrement de la poésie. Yves Bonnefoy y raconte que « Rimbaud, lui, quand il fréquentait encore le lycée de Charleville, lisait sans en couper les pages, c'est-à-dire en hâte et partiellement, les livres qu'il empruntait

pour une nuit au libraire» (p.225). Cette pratique existe donc bel et bien, le livre partiellement coupé ne faisant qu'inviter ou encourager une lecture fragmentaire chez les adolescents et, sans doute, chez d'autres.

Je me suis, à partir de là, interrogée sur ces traces, matériellement repérables, des endroits « sautés » par le lecteur dans sa hâte de savoir la suite ou par tatonnement, avant de décider ou non de poursuivre sa lecture. Et, surtout, il y avait là, tangible, visible, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire d'interroger les lecteurs, une certaine façon de lire un livre ou d'essayer de le faire à des lunes des pratiques scolaires habituelles : lectures fragmentaires et fragmentées, tentatives abouties ou non d'entrer dans le livre, en quelque sorte des « esquisses de lecture ».

Une autre pratique du même type s'est aussitôt glissée dans ma réflexion : celle qui consiste à commencer plusieurs livres à la fois avant de s'engager dans l'un d'entre eux. Pratique courante que j'observe dans mon environnement familial et amical et qui se trouve confirmée par des biographies de lecture recueillies par Marie-Claude Penloup auprès de ses étudiants. Les ouvrages s'entassent sur un bureau, un meuble, souvent sur la table de chevet ou par terre au pied du lit. Ils sont là bien présents mais inachevés (du côté de la lecture). Dans les deux cas, ces « premiers jets » de lecture participent à une lecture de plaisir, de loisir. Mais on peut se demander si ces manières de faire touchent à d'autres circonstances du lire. J'ai eu alors l'idée et l'envie d'emprunter au domaine de l'écriture la notion de « brouillon », emprunt qui m'a semblé légitime dans la mesure où, dans une vision actuelle d'une réception langagière active et créative, le lecteur est considéré comme produisant aussi le texte qu'il lit.

Les brouillons de lecture dont il sera question ici sont ceux observés en dehors des pratiques scolaires. Certains n'ont strictement rien à voir avec les manières de faire de l'école : on voit mal un enseignant conseiller à ses élèves de ne pas couper les pages du livre qu'il lit ou de commencer à lire plusieurs ouvrages à la fois et de les laisser en plan. D'autres correspondent à des pratiques originales, comme les ruses imaginées pour s'y retrouver dans une lecture au long cours, qui empruntent pour une part à des habitudes de classe, par exemple des interventions écrites sur le texte (soulignements, cochages, notes, marquages divers, etc.).

Les personnes interrogées et observées ne sont ni de grands talentueux de la lecture, ni des illettrés, autrement dit ni ces héritiers pour lesquels lire semble relever d'une prédisposition naturelle, ni ceux que l'on juge (de manière souvent inconsidérée) comme dépossédés des pratiques d'écrit. Il s'agit bien plutôt de la troupe innombrable des « lettrés » dont on connaît finalement assez mal les pratiques réelles de lecture, le poids qu'elles ont dans les pratiques culturelles en général et l'intérêt qu'elles présentent pour une meilleure connaissance de l'acte de lire.

Voici donc, rapidement racontée, l'origine factuelle de la présente recherche et son objet. Et voici maintenant, exposé dans les lignes qui suivent, son ancrage scientifique.

## 2. ÉLÉMENTS D'UN POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

Ma recherche s'inscrit, d'abord, dans le prolongement d'un ouvrage collectif (Delamotte-Légrand, Gippet, Jorro, Penloup, 2000) dans lequel l'inventivité quotidienne des personnes ordinaires est prise comme objet de recherche et considérée comme un défi au monde scolaire qui, le plus souvent, ignore, minore, rejette ces pratiques. En référence à Michel de Certeau (1980), il s'agit de ce vaste « fond nocturne de l'activité sociale », que nous appelons aussi dans notre laboratoire les « savoirs cachés », que Dominique Bucheton nomme les « compétences enfouies » (1996), qui sont pour d'autres encore les « connaissances informelles » mises à jour, par exemple, par la méthodologie des « arbres du savoir », pensés d'abord par Michel Serres et Pierre Lévy (Lévy, 1999).

Elle s'inscrit, ensuite, dans le droit fil de travaux que nous menons depuis quelques années dans notre laboratoire sur les pratiques langagières extra-scolaires des enfants. Cette question rejoint celle, plus vaste, des pratiques sociales ordinaires, problématique qui, comme on le sait, s'est beaucoup développée dans le champ des sciences humaines et sociales, principalement toujours à partir des travaux de Michel de Certeau (1980). Nos recherches veulent contribuer à la production de connaissances de cet ordinaire des pratiques lorsqu'il s'agit d'enfants s'appropriant le langage. Elles portent, d'une part, sur des pratiques orales d'explication et de narration chez de jeunes enfants (Delamotte-Légrand, 2000, 2001), d'autre part, sur des pratiques écrites extra-scolaires chez des collégiens (Penloup, 1999).

Elle s'inscrit enfin, plus largement, dans une problématique sociolinguistique des pratiques langagières. C'est pourquoi mon travail se situe en amont de ce que pourrait être une intervention didactique et entretient avec elle des rapports que je vais éclaircir en tenant compte de la demande faite en ce domaine par les coordonnateurs de ce numéro. En effet, mon travail ne constitue pas en tant que telle une « recherche en didactique », mais plutôt une recherche « intéressante la didactique » (Reuter, 1995, 245). Cela dit, cette seconde formulation d'Yves Reuter ouvre, de mon point de vue, un débat entre sociolinguistique et didactique. Il est clair que ma compétence n'étant pas directement didactique, je laisse à ceux qui en ont l'expertise le soin d'utiliser les résultats de mes recherches dans le domaine d'intervention qui est le leur. Mais cela ne signifie pas que je me désintéresse de la suite, encore moins que je n'ai pas quelques idées concernant cette suite à donner. Et cela est particulièrement le cas lorsqu'il est question des pratiques non scolaires, car il me semble que se pose de manière particulièrement aiguë le problème (d'éthique sociale) de l'utilisation didactique des connaissances sociolinguistiques.

Je vois, prioritairement, deux thèmes à mettre en débat, celui des liens entre la connaissance des pratiques et leur exploitation, celui des passages entre domaines public et privé.

## 2.1. Connaissance et exploitation des pratiques

Faire émerger des pratiques langagières «sauvages», donc ignorées, souvent tabous et non légitimées, est un travail de chercheur qui peut aider le didacticien à mieux connaître les apprenants et, surtout, qui invite le monde scolaire à relativiser ses normes et à se départir d'une stigmatisation souvent systématique des usages non reconnus et non enseignés par lui. Mais doit-on aller plus loin ? En particulier, n'y-a-t-il pas un grave danger à récupérer ces pratiques pour en faire des pratiques scolaires, forcément en les dénaturant, en les détruisant peut-être ? Entre connaissance et exploitation, les franchissements de seuils doivent être pensés avec la plus grande prudence. L'écologie, dans son domaine propre, nous met en garde : on a voulu connaître les fonds marins et on les a exploités, on en connaît le résultat. Autre exemple, plus proche de nos préoccupations, celui du domaine sportif où l'on a vu des pratiques sauvages «de rue», comme certaines formes de lutte ou comme le skateboard, récupérées pour devenir des pratiques sportives normalisées et codifiées. Nos collègues des STAPS débattent largement de ces questions complexes qui présentent des aspects paradoxaux de récupération, légitimation, dénaturation. Connaître, reconnaître donc, et même s'émerveiller, mais en même temps respecter la création humaine au quotidien, «l'inventivité qui transgresse» comme l'a si bien montré Michel de Certeau. Nous le savons bien : si les normes sont nécessaires, la possibilité de leur transgression ne l'est pas moins.

## 2.2. Public et privé

En fait, et pour avancer par rapport au point précédent, on peut considérer qu'il y a deux sortes de pratiques extra-scolaires que l'école est amenée à reconnaître : d'une part, des pratiques légitimées socialement hors de l'école dans la sphère publique (par exemple, dans le domaine du langage, la presse, la B .D., la pub, la météo, la chanson, les mots croisés et fléchés, etc.) ; d'autre part, des pratiques qui relèvent strictement de la sphère privée (concernant le langage, les multiples «ruses» de passage à l'écriture, de gestion de divers types de lecture, les brouillons et griffonnages de toutes sortes, les évitements d'erreurs, les compensations de difficultés, les créations de formes linguistiques nouvelles, les journaux intimes, les formes cryptées, l'invention langagière, les mélanges de langues, les jeux langagiers, etc.). Dans le second cas, le dépassement de la reconnaissance et du faire-connaître de ces pratiques par des démarches d'exploitation didactique pose d'énormes problèmes. Un empiétement du public sur le privé risque de brouiller dangereusement les divers domaines de pratiques sociales. Autrement dit, je ne pense pas qu'il faille scolariser des pratiques qui ont justement pour fonction (et pour valeur) d'être à côté, finalement de venir d'ailleurs et de rester hors de.

Pour conclure provisoirement sur ce point, on peut rappeler que les usages scolaires du langage constituent un ensemble de «manières de faire» possibles, mais que ce ne sont pas les seuls et que, forcément, ils entrent en concurrence avec les autres usages qui se développent ailleurs dans le monde social. Leur connaissance / reconnaissance présente pour le monde scolaire un triple intérêt :

- a) celui de mieux connaître les élèves et de partir d'eux ; si on réfléchit en termes de triangle didactique, on peut constater que le pôle « savoirs » reste toujours dominant en classe de français, même si est volontiers reconnu que dans le domaine de l'écrit (l'écriture surtout) une entrée par le pôle « élèves » s'avère nécessaire, compte tenu du caractère culturel et personnel des pratiques ; un effort mérite donc d'être accompli pour connaître / reconnaître les pratiques ordinaires de enfants.
- b) mais tous les élèves ne possèdent pas de telles pratiques extra-scolaires, en particulier en ce qui concerne les pratiques de lecture ; il revient donc à l'école, lieu de rencontre entre enfants, de faire connaître les pratiques ordinaires en vue de leur partage (ce qui est autre chose que leur stricte didactisation).
- c) celui de mieux définir la spécificité des usages scolaires ; le cadre scolaire possède ses modèles propres de lecture et d'écriture qu'il ne s'agit pas d'abandonner (bien au contraire), mais qu'on se doit de mieux connaître en vue de les articuler avec le reste de la pratique sociale.

Ainsi, la thématique de ce numéro me donne l'occasion de développer quelques aspects constitutifs de ma problématique de recherche et de présenter la phase exploratoire d'un premier travail de terrain concernant la lecture ordinaire des enfants et pré-adolescents.

### 3. QUELQUES RÉFLEXIONS DE DÉPART

Je vais exposer ici quelques réflexions de départ de cette recherche que j'illustrerai par des exemples de discours tenus par les enfants que j'ai interrogés.

On le sait, les voies de l'acculturation à l'écrit sont multiples. Le monde scolaire, s'il garde en ce domaine une place privilégiée, n'est pas le seul à fournir à l'enfant des moyens et des repères pour une appropriation du lire-écrire. Mais la conception scolaire des compétences de l'écrit reste aujourd'hui encore passablement réductrice et ne s'est toujours pas débarrassée de la vision forte d'une fracture entre le monde des lettrés et un autre monde qui ne l'est pas. Les nombreuses ambiguïtés terminologiques et idéologiques autour de la notion d'illettrisme illustrent assez bien la difficulté de prendre en compte l'ensemble des questions que pose l'appropriation de l'écrit, qui vont du pôle technique de la maîtrise d'outils spécifiques à celui de la participation à un univers de pratiques sociales et culturelles diversifiées, dont fait partie l'école, mais pas elle seule.

Des notions aident à surmonter cette opposition forte. Celle de « continuum scriptural » (Dabène, 1991, Penloup, 1999) qui autorise à ne pas isoler les pratiques ordinaires des pratiques plus expertes jusqu'aux pratiques esthétiques. Le concept de « literacy », ou, possible version française, « littératie » (Chiss et Puech, 1996), de par son extériorité terminologique aux habitudes françaises et l'étendue des compétences qu'il laisse entrevoir, constitue sans doute un recours intéressant pour briser les dichotomies entre lettrés / lecteurs, écrivains

/ scripteurs, plus généralement expert / ordinaire (pour une revue détaillée de la question, voir Grossmann, 1999).

De leur côté, les ethnosociologues des pratiques culturelles de l'écrit expliquent que l'acte de lecture, comme celui d'écriture, est loin de se réduire au moment où il s'effectue, mais correspond à un « acte ultime » d'une série événementielle. Les moments intimes de la lecture ou de l'écriture donnent l'illusion d'une coupure avec le monde. Ils sont en fait le résultat d'une socialisation culturelle qui correspond à une histoire collective et à la biographie de chacun.

L'enfant qui, avant de choisir un livre, l'examine, le feuillette, lit par ci par là, songe, rêve, le repose, le reprend, l'abandonne ou le garde... montre assez ce que le moment de la lecture mobilise d'expériences et de références antérieures. À ce propos, Jean-Marie Privat (1995) écrit que « le temps du lecteur déborde largement le temps de la lecture proprement dite » (p. 142). Par exemple, Mickaël me dit qu'il cherche d'abord dans un texte les mots qu'il connaît, *que j'ai déjà vus dans des livres*. Si de telles expériences passées ont leur rôle, le lecteur projette aussi sa lecture dans le futur. Fabien m'explique : *quand j'ai lu un livre qui me plaît, j'y pense tout le temps / je le raconte à mes parents / je le prête des fois à un copain pour pouvoir en discuter avec lui*. Je lui demande si un livre qu'il a aimé lui donne envie de lire un autre livre du même auteur. Il me répond : *je me souviens pas souvent du nom de l'auteur / mais je cherche un livre du même genre / ça oui*. Nos lectures du moment renvoient à d'anciennes lectures et en amènent de nouvelles.

Dans cette temporalité longue, le rôle de l'école est incontestable. Simplement, les apprentissages scolaires de l'écrit ne se transforment pas automatiquement en appropriation culturelle légitime et on observe que la littérature la plus lue est souvent la littérature la moins enseignée et la plus dévalorisée par l'institution scolaire (Privat, 1995, p. 144). Ce qui ne fait encore une fois que prouver que les usages scolaires ont une spécificité essentielle (au sens fort d'une essence) qui cependant ne couvre pas toute la pratique sociale. Il est heureux qu'il en soit ainsi ; l'inverse serait plus qu'inquiétant et l'école n'a pas à déplorer qu'une part importante du savoir-faire des hommes et de leur inventivité ne passe pas par elle. Alors, ne découvrons pas avec un certain étonnement que des usages extra-scolaires du langage existent chez les enfants ! Comment pourrait-il en être autrement ?

En revanche, la connaissance de ces usages extra-scolaires est, comme souligné plus haut, utile pour mieux penser les usages scolaires. Concernant la lecture, l'institution scolaire a toujours du mal à concevoir l'articulation entre l'enseignement / apprentissage de la lecture en classe et les pratiques effectives d'acculturation à la lecture. En particulier, une séparation s'est instaurée et semble perdurer entre l'aspect cognitif d'un « apprendre à lire » et l'aspect culturel d'un « pratiquer la lecture ». Une enquête menée par nous en 1993 dans quinze écoles de Haute Normandie (cinq rurales et dix urbaines dans divers types de quartiers) auprès d'enseignants de CP montre que pour 78 % d'entre eux, il est logique que les enfants apprennent d'abord *comment on fait pour lire*, pour pouvoir ensuite *lire vraiment*. La culture de l'écrit ne pourrait venir qu'après une technique de l'écrit. L'observation de ce que j'appelle de manière étendue

des brouillons de lecture contredit cet *a priori*. Avant même de savoir «vraiment lire», les jeunes enfants peuvent afficher des postures de lecteurs, culturellement très élaborées. Gérard Chauveau, Éliane Rogovas-Chauveau en donnent de multiples exemples précoces (1998).

En particulier, le «savoir se faire une idée» d'un livre en le parcourant de manière globale, en s'arrêtant à certains endroits, en revenant en arrière. J'en donne pour exemple une observation de Vincent (5 ans) auquel je propose de choisir un livre au rayon livres du supermarché. Il en manipule plusieurs, finit par en sélectionner un. J'aimerais bien savoir sur quels critères, mais la situation ne se prête pas au questionnement. Il s'assoit par terre en tailleur et commence un feuilletage qui ne semble pas le fait du hasard, mais bien plutôt correspondre à un repérage méthodique. Mais de quoi ? Là encore, difficile de questionner. La recherche prend quelques minutes, à la suite de quoi Vincent lève les yeux vers moi, offre un large sourire satisfait et dit *je prends celui-là*. Je lui demande pourquoi il a choisi ce livre. Il me répond sans hésitation *parce que l'histoire va me plaire*. Je signale que Vincent ne sait pas encore lire, mais qu'il sait déjà choisir un livre qui lui convienne ... ce que la lecture que je lui en ai faite confirme. Notons au passage que certains lieux publics comme les librairies, les rayons livres des grandes surfaces, les bibliothèques, les bibliobus, les médiathèques semblent transmetteurs de pratiques de lecture non-scolaires, tout particulièrement celles qui relèvent de formes de grappillage, brouillonnage et braconnage. Dans ces lieux, à la différence de la maison ou de la classe, une masse de livres est à portée de la main et le nombre incite à la découverte, à la manipulation et à des approches de lecture dictées par des aspects de temps libre, de non stricte surveillance et de non contrôle de l'activité.

#### 4. PREMIÈRE APPROCHE DE LA RECHERCHE

Je me propose donc de déplacer la question des «brouillons» des pratiques d'écriture vers les pratiques de lecture, l'écriture en étant le lieu d'investigation le plus habituel. Comme je l'ai annoncé, je fais l'hypothèse qu'il existe aussi des brouillons de lecture, au sens où la production d'une lecture est le résultat de multiples procédés d'approche : du feuilletage, des approximations de sens, des ratés, des retours en arrière, des tatonnements, des réussites, des reprises, des esquisses et des renoncements, etc. Je fais aussi l'hypothèse qu'on peut repérer des procédés propres à cette pratique et que, là encore, si l'école offre ses clefs pour effectuer des étapes vers un produit final de lecture, on peut penser que les personnes lisantes se dotent elles-mêmes de moyens pour le réaliser. Ces moyens sont largement méconnus de l'institution, mais ils constituent un ordinaire de la lecture qui me semble mériter toute notre attention.

##### 4.1. Brouillons d'écriture et brouillons de lecture

Mais, avant tout, peut-on emprunter pour la lecture au domaine de l'écriture la notion de brouillon ? J'aimerais faire quelques remarques concernant ces deux domaines de pratiques de l'écrit, en dehors et à l'intérieur de l'institution scolaire.

Les brouillons (écrits) ont bien évidemment existé avant de devenir une pratique scolaire (disons, avant que l'école ne s'en empare) et existent toujours (heureusement) en dehors de l'école. Ils représentent, quel que soit leur lieu de production, l'ensemble des écrits intermédiaires, provisoires et donc éphémères, entre les premiers griffonnages ou le premier jet du texte et sa rédaction définitive. Cependant, le lieu de production, public ou privé, agit inévitablement sur sa fonction première. En effet, si le brouillon scolaire a gagné en légitimité parce qu'il fait désormais partie d'une didactique de la réécriture maintenant bien identifiée, il a dans le même temps perdu en spécificité n'étant plus un espace privé de production langagière (Delamotte-Legrand, 1992). Les brouillons privés, hors institution, restent beaucoup moins connus, mise à part la pratique experte des écrivains qui, elle, est largement exhibée dans les ouvrages critiques et les expositions savantes. Mais, globalement, les processus et produits de l'acte d'écrire sont mieux connus que ceux de l'acte de lire, pour la raison toute simple qu'ils sont plus aisés à collecter que ceux de la lecture. Les brouillons d'écriture en particulier présentent jusqu'à présent des traces que l'on peut étudier (je dis « jusqu'à présent » parce que l'écriture par ordinateur est en train de modifier cette donnée de la conservation de la trace). Les brouillons de lecture, eux, ne sont pratiquement jamais matérialisés et il est beaucoup plus difficile d'en collecter les diverses pratiques.

Quoi qu'il en soit, les deux situations de brouillons sont, au premier abord, langagièrement différentes. Dans un cas, il n'y a rien, si ce n'est la page blanche. Dans l'autre, il y a déjà un texte. Mais cet aspect semble secondaire par rapport à un autre qui rapproche les deux situations : au départ, le lecteur est extérieur au texte, il est d'abord en dehors du livre. C'est cette extériorité qui invite à organiser la rencontre, à essayer de se « mettre dedans », comme l'exprime Sébastien qui me dit : *quand y a des images, c'est plus facile de se mettre dedans*. Les métaphores sont fréquemment employées par les jeunes lecteurs et elles sont curieusement similaires à celles que Marie-Claude Penloup et moi-même avons observées pour le passage à l'écriture. Certains enfants « plongent » ou « se lancent » dans la lecture, d'autres « goutent » avant de s'y jeter, d'autres « se familiarisent », d'autres encore « apprivoisent » l'objet avant d'en avoir la maîtrise. Stéphanie, par exemple, aime les livres. Nous en discutons et, profitant de la tournure que prend notre échange, je lui demande si elle « se précipite » tout de suite dans la lecture d'un nouveau livre. Elle m'explique en généralisant (emploi du « on ») et en métaphorisant (passage du précipité au plongeon) : *on plonge pas comme ça dans un livre / d'abord on tâte l'eau avec le pied*. L'inconnu du texte vierge de toute lecture peut être un moment privilégié pour certains, comme Clara qui y trouve un plaisir en soi : *le moment que je préfère, c'est celui où je n'sais pas encore c'que je vais trouver*. Ce peut être un moment d'angoisse pour d'autres qui craignent de ne pas être en mesure de lire. Mickaël déclare : *je préfère les petits livres / quand je vois trop de pages, ça me fait peur*. De même, devant la page blanche, il y a des scripteurs qui paniquent, d'autres qui anticipent le plaisir d'y mettre leur trace. Les mêmes comportements se retrouvent chez le lecteur, car lire c'est aussi se mettre dans un texte, y mettre sa trace dans un rapport au sens qui reste bien évidemment de l'ordre du privé, sauf si la lecture devient une occasion d'échange avec autrui.

D'autres aspects sont fortement comparables. Les deux types de brouillons se réalisent dans une relative solitude, au sens où ils ne sont pas sollicités par une demande extérieure. On demande à l'enfant de lire ou d'écrire, pas de produire des brouillons. Du coup, leur gestion interne appartient en propre à chaque lecteur ou scripteur. Ils constituent donc, par nature, un lieu privé de réalisation. Ils doivent être ignorés et peuvent demeurer inachevés. J'étends à la lecture ce que Claudine Fabre (1990) dit pour l'écriture : « grâce au secret qu'ils procurent, les brouillons peuvent susciter les essais les plus hasardeux » (p. 48). Le lecteur n'ayant même pas comme le scripteur à effacer les traces de ses diverses tentatives, la liberté de prendre des risques n'en est que plus grande. Cette liberté du brouillon en fait aussi le lieu de l'inachèvement. L'écriture, ou la lecture, qui ne va pas jusqu'au bout est dans la nature même du brouillon et présente un intérêt spécifique. Il serait sans doute intéressant que soit reconnu comme pratique langagière en tant que telle, réelle, l'inachevé, l'inabouti des tentatives d'écriture ou de lecture. Les écritures comme les lectures « laissées en plan » se retrouvent avec plaisir plus tard. Elles peuvent donner alors lieu à des moments très forts de langage, comme ces esquisses du dessinateur ou du peintre qui peuvent servir plus tard pour une œuvre majeure.

Comme pour l'écriture, les brouillons de lecture peuvent être la manifestation des difficultés du lecteur et indiquer les moyens qu'il se donne pour les surmonter. Les tâtonnements, les hésitations, le sentiment de faire fausse route, la crainte de se tromper, la prise de conscience du mal faire, les reprises réussies, les obstacles à la construction du sens surmontés existent chez le lecteur comme chez le scripteur. En particulier, les faux départs en lecture sont un exemple classique du brouillon de lecture. On se rend compte après un certain temps de lecture que l'on n'a rien compris et l'on reprend au début. Les brouillons de lecture orale sont à cet égard intéressants parce que matérialisés et observables et dans une très grande proximité avec les brouillons d'écriture. Adèle (7 ans) veut me lire un texte à haute voix et produit un faux départ. Elle démarre un peu vite, anticipe mal, régresse vers du déchiffrage, s'énerve, s'arrête enfin et déclare : *j'efface tout et je recommence*.

## **4.2. Recueil de discours et recueil de pratiques**

Comme toujours, il s'agit de trouver des méthodologies susceptibles de faire émerger ces savoir-faire en vue de leur recueil et de leur analyse. L'observation des pratiques est, on l'a dit, très difficile : comment observer le feuilletage d'un livre, les retours en arrière en cours de lecture, le balayage d'un texte par les yeux en vue de s'en faire une première idée, etc.

Les textes peuvent porter des traces de ce travail de lecture : pages non coupées, comme nous l'avons vu, pages cornées, usures des ouvrages. On peut aussi trouver des soulignages, des interventions écrites dans les marges, etc. mais ces pratiques ne sont pas fréquentes en lecture ordinaire et lorsqu'elles existent peuvent constituer un mode de lecture plus qu'un brouillon. Et puis échappent d'autres pratiques qui surprennent parce qu'on en découvre l'existence imprévue : par exemple cette enfant qui copie des morceaux d'un livre avant d'entrer dans sa lecture (corpus Penloup) ou cette autre qui se

fabrique une « table des matières » à son goût avant de commencer à lire (corpus Delamotte-Legrand). D'où le recours obligé, dans un premier temps, aux « discours sur » assortis des précautions d'usage, à savoir que, d'une part, nos jeunes informateurs ne disent pas forcément ce qu'ils font, d'autre part, qu'ils n'ont pas toujours les moyens de le formuler.

En nous appuyant sur l'idée vygotkienne que c'est en grande partie par le dialogue que s'engagent les démarches cognitives, nous avons mené des entretiens exploratoires auprès d'une douzaine d'enfants (entre neuf et onze ans) sur la manière dont ils abordaient la lecture. L'âge des enfants correspond à une période où la lecture est pour certains d'entre eux en cours d'appropriation, pour les autres en grande partie acquise, mais reste quand même très proche de processus d'apprentissage passés et en cours. On peut faire l'hypothèse que dans ces échanges avec un adulte les enfants sont amenés à mettre en mots la façon dont ils s'y prennent pour lire un livre ou un texte. L'entretien démarre par un premier questionnement dont voici des variantes possibles : *peux-tu me dire ce que tu fais avant de commencer la lecture d'un livre / d'un texte ? ; peux-tu décrire la façon dont tu commences à lire un livre / un texte ? ; est-ce que tu fais quelque chose de particulier avant de lire un livre / un texte ?*, etc. Ensuite, le questionnement de l'échange s'adapte à ce que l'enfant cherche à formuler. Plus généralement, cette méthodologie conduit à s'interroger sur la valeur de cette « verbalisation métaprocédurale » qui semble constituer un pont entre le « savoir faire » et le « savoir dire comment on fait » par l'intermédiaire d'un « savoir dire comment je fais ». Toutefois, les « formulations métalecturales » obtenues fournissent des indications de départ très importantes, même si elles seront à vérifier autrement par la suite, sur des pratiques qui ne peuvent être observées directement.

#### **4.2.1. Les formulations métalecturales des enfants**

Les discours obtenus portent sur la lecture de livres et sur la lecture de textes. J'ai, dans mon questionnement même, dissocié les deux, pour aider les enfants à imaginer des situations concrètes dans lesquelles ils ont à lire et pour ne pas compliquer leur tâche. Les réponses étant sensiblement différentes, je vais présenter séparément les deux cas de figure.

##### **a. Des brouillons de lecture de livres**

Voici donc quelques paroles de jeunes lecteurs concernant l'approche de la lecture d'un livre :

*je dis à Émilie : tu m'en lis un bout ? / comme ça je sais si ça me va  
il faut connaître le livre pour le lire*

*je regarde bien le livre pour me faire une idée*

*on plonge pas comme ça dans un livre / d'abord on tâte l'eau avec le pied  
il faut que la couverture me plaise, sinon...*

*je regarde la couverture et ce qu'il y a écrit derrière*

*on doit savoir d'abord qui est l'auteur  
je regarde les images pour me faire une idée de quoi ça raconte  
je regarde d'abord si je peux le lire / des fois c'est tout de suite que j'ai plus  
envie du tout  
faut d'abord lire les titres des chapitres / des fois on sait si ça va plaire ou  
non  
je cherche le nom des personnages / je lis là où on dit qui c'est  
je fais tout le livre pour voir si ya des dialogues / moi je préfère / ça va plus  
vite pour lire*

Deux enfants déclarent produire deux lectures :

*moi d'abord je lis un peu vite / en sautant des passages pour savoir ce qui  
arrive / pour lire comme il faut / après / on doit pas le faire  
je tourne d'abord les pages / je lis des trucs / et puis je recommence au  
début*

Comme on a pu le constater, j'ai rangé grossièrement ces quelques mises en mots du plus externe au plus interne à l'acte de lire : l'intervention d'une autre personne (ici la jeune fille qui garde l'enfant), l'investigation paratextuelle, le recours aux images, le balayage global (prise d'indices sur l'effort à faire ou sur l'éventuel plaisir), l'approche du sens global par la lecture des titres de chapitres, l'approche du sens local par la lecture de passages, le repérage de formes textuelles (le dialogue), la lecture sélective des descriptions de personnages. On peut remarquer la dominance des discours en *je*, sans doute suggérés par un questionnement en *tu*. Cependant, quelques discours en *on* apparaissent. Ils sont sans doute, pour une part, dictés par des habitudes scolaires avec un aspect prescriptif très marqué («on doit», «il faut») : exemple précédent *faut d'abord lire les titres des chapitres*, autre exemple *on doit savoir d'abord qui est l'auteur*. Ils sont, pour une autre part, révélateurs d'un héritage culturel familial : exemple précédent : *on plonge pas comme ça dans un livre / d'abord on tâte l'eau avec le pied* (ce qui signifie se faire une idée préalable pour savoir s'il est à notre goût), autre exemple *il faut connaître le livre pour le lire* (ce qui signifie avoir des renseignements préalables sur lui).

### **b. Des brouillons de lecture de textes**

Les discours diffèrent sensiblement lorsqu'il s'agit d'extraits d'ouvrages ou de textes (d'une à quelques pages) ou encore de la lecture de journaux ou de magazines. La grande différence porte sur la possibilité de relire intégralement le texte, ce qui est plus rare dans le cas du livre. J'entends par lecture – relecture d'un livre le cas où la première lecture est effectuée en vue de la seconde et non le cas d'une relecture plus tardive du livre qui est une autre lecture.

La grande majorité des lecteurs affichent une démarche d'approche globale du texte :

*je regarde le texte et après je lis si j'ai envie*

*je promène mes yeux sur tout le texte et puis après je commence par la première ligne*

*je regarde le texte comme une image*

*faut d'abord savoir ce que c'est comme texte*

Certains indiquent des prélèvements plus locaux de lecture

*il faut que le ton me plaise / autrement je laisse tomber*

*on regarde d'abord comment qu'il est construit*

*je regarde les différentes parties*

*je commence par le titre et je regarde si c'est la même histoire après*

*toujours la même chose / en un : le titre / en deux : le début / en trois : la fin / après on lit tout le texte / sans se tromper*

*je regarde mon texte et c'est terrible je vois tout de suite des mots que je connais pas*

*je cherche d'abord des mots que j'ai déjà vus dans des livres*

*je regarde où c'est les majuscules et les points*

Quelques uns produisent deux lectures :

*faut bien sûr lire le titre / après on parcourt le tout un peu vite / après c'est facile de lire*

*je lis tout le texte une première fois et après je recommence en prenant mon temps*

*il faut essayer de comprendre un peu tout le texte et puis le relire à fond*

*on peut pas bien lire d'un coup / faut relire pour être sûr*

### **c. Quelques conclusions et des questions à explorer**

Ces discours confirment l'hypothèse de brouillons de lecture, au sens où la plupart des lecteurs interrogés ne lisent pas directement, mais préparent leur lecture, prennent des repères sur du « global » comme sur du « local » du livre ou du texte. Il y aurait ainsi deux moments de lecture, une lecture de préparation (une sorte de premier jet) et une lecture finale (qui peut ou non aboutir, comme un écrit peut ou non aller jusqu'au bout de ce que l'on en attend). La première lecture pourrait être considérée comme le brouillon de la seconde, puisqu'utile bien que vouée à disparaître. Par ailleurs, il ne faut pas se tromper sur l'emploi de « final ». Comme pour l'écriture, on n'a jamais vraiment fini de lire un texte. Il ne s'agit que d'un produit du moment (ou du produit d'un moment).

Ces discours confirment aussi la capacité des enfants interrogés à produire en interaction avec l'adulte cette verbalisation métaprocédurale à deux vitesses, qui va du particulier au générique : la mise en mots de ce que « je » fais, dans ma pratique individuelle et concrète, et la mise en mots de ce qu'« on » fait de façon générale dans une vision décontextualisée de la pratique. Les deux niveaux peuvent apparaître dans une même formulation, tel Fabien qui me dit : *moi*

*d’abord je lis un peu vite / en sautant des passages pour savoir ce qui arrive / pour lire comme il faut / après / on doit pas le faire.*

Ils indiquent aussi (mais mes données sont réduites pour l’instant) que ces démarches d’entrée dans le livre ou le texte sont précoces (les enfants de six ans en parlent) et remettent en cause l’idée que l’entrée dans la lecture irait obligatoirement des mécanismes primaires (perception, assemblages de lettres, etc.) vers des processus cognitifs supérieurs (organisation textuelle, décisions sémantiques, etc.).

Dans ces brouillons de lecture extra-scolaires, deux objectifs essentiels semblent visés : prendre la mesure de l’intérêt pour soi de l’objet à lire, prendre la mesure de la difficulté à réaliser la lecture. Les deux objectifs sont liés, mais leur mise en œuvre dépend : de l’âge de l’enfant (les plus jeunes semblent se poser en premier le problème de la faisabilité de la lecture et les plus âgés celui de son intérêt et le plaisir qu’ils en tireront), du degré de maîtrise, disons plutôt de sécurité (ceux qui doutent de leurs capacités testeront en premier la faisabilité, les plus assurés viseront l’intérêt pour eux du texte ou du livre quelle qu’en soit l’apparente difficulté).

Le nombre réduit d’entretiens ne me permet, aujourd’hui, que de pressentir trois questions qui seraient à explorer.

#### **d. La question du type de texte ou d’ouvrage**

Elle n’a été suggérée que par un seul de mes informateurs. À ma demande *comment fais-tu pour commencer à lire un livre ?*, Aurélien me répond *ça dépend du livre*. Nous discutons et je note qu’interviennent, dans l’ordre, des critères de taille (*gros ou petit*), de présence ou non d’images et de genre d’ouvrage (romans, livres d’aventure, livres documentaires). Les autres enfants ont dû interpréter ma question dans le sens de livres ou textes de fiction, propres à une littérature jeunesse. M’appuyant sur ce point de vue prudent d’Aurélien, je demande à quelques autres enfants déjà interrogés *est-ce que le type de livre à lire change ta façon d’aborder sa lecture ?*. Les réponses sont affirmatives et les critères semblables à ceux d’Aurélien, à une différence près : Clara ajoute le critère de la connaissance préalable d’autres livres du même auteur, surtout dans des séries : *c’est pas pareil quand on en a déjà lu plein*. Mais Clara lit vraiment beaucoup.

#### **e. La question du projet de lecture**

Il n’a été évoqué que par deux enfants. Clara note que sa manière de *prendre un texte* dépend de ce qu’il *faut en faire*. Fabien me demande s’il y a *une consigne avant*. Cela montre que mes questions ont été généralement interprétées dans le cadre d’une « lecture-plaisir » ou de découverte. Aucun autre enfant n’a pensé à ce qu’il fait dans le cadre d’une lecture orientée en vue d’en faire quelque chose. Mon enquête se déroulant dans un environnement amical, totalement dissocié d’un quelconque contexte scolaire, les enfants ont compris par lecture des moments consacrés à un loisir.

Or, une « lecture-recherche » conduit à des modes spécifiques d'organisation de la lecture, qui ne sont pas forcément des brouillons. J'ai interrogé trois enfants sur ce point et j'ai obtenu le même type de réponse dont la caractéristique essentielle est, pour le coup, l'évocation de pratiques scolaires. Les procédés sont connus : marquage de pages, soulignages et entourages, notes écrites dans les marges, recopiage de citations. Voici deux ajouts intéressants, témoins d'une certaine modernité ! Stéphanie : *il faut pas corner les pages / vaut mieux mettre des post-it*. Fabien : *si c'est trop long pour recopier / je fais une photocopie*.

Peut-on alors avancer qu'il y a plusieurs formes de « prélecture » : des brouillons d'une lecture-loisir qui se fabriquent par imprégnation culturelle et des techniques d'une lecture-recherche loisir qui se construisent par apprentissage scolaire ? Y aurait-il dans les activités préparatoires à la lecture une sorte de continuum entre une double polarisation culturel / cognitif, sensitif / réflexif avec des instances de socialisation plus ou moins spécialisées dans un mode ou dans un autre ? À voir.

Dans le domaine du brouillon au sens strict, les remarques des enfants m'incitent à envisager de nouvelles catégories : une chose serait le brouillon d'une lecture « pour soi », autre chose le brouillon d'une lecture « pour quelqu'un » et autre chose encore le brouillon en vue d'une « lecture attendue » (en particulier, institutionnellement).

Deux exemples à l'appui de ces distinctions : – Juliette me dit que, lorsqu'elle choisit un livre, elle ne le feuillette pas de la même façon si c'est pour elle ou pour l'offrir à quelqu'un ; dans ce cas il faut, pense-t-elle, *réfléchir par rapport à la personne*, – de son côté, Stéphanie avoue ne pas aborder un texte de la même façon si elle le lit pour elle ou *pour l'école* ; dans ce cas elle m'explique qu'elle examine le texte en *pensant à ce qu'on va me demander*.

### **f. La question des médiations langagières**

La réalisation des brouillons de lecture peut faire appel à trois formes langagières de médiation : l'écriture, l'oralisation, la lecture. Concernant la première médiation, nous avons rencontré un cas d'enfant qui copie avant de lire des passages du livre (corpus Penloup) et un autre cas d'enfant qui s'écrit une table des matières personnelle (corpus Delamotte-Legrand). Trois des enfants interrogés disent commencer à lire un crayon à la main, sans trop prévoir pourquoi, mais affirment souligner ou marquer *des choses* dans les marges. Concernant la deuxième, aucun des enfants interrogés n'a évoqué de lui-même le recours à la lecture orale pour entrer dans un livre ou un texte. Mais lorsque je leur ai posé la question, la plupart m'ont dit (comme si c'était une évidence) qu'ils lisaient tout haut des passages de textes ou de livres quand ils étaient en difficulté pour comprendre ou simplement pour *entendre* le texte, autre façon de s'en faire une idée. Fabien me dit *des fois les yeux ça suffit pas*. Concernant la troisième, on peut relever l'utilisation des dictionnaires (affichée par les enfants comme une évidence, mais à vérifier dans la pratique) et le recours à plusieurs ouvrages ensemble avant d'un choisir un, *pour comparer*, mais je n'ai pas pu savoir quoi.

Reste la médiation par autrui, autre forme de médiation langagière, signalée par un seul de mes informateurs, mais mon expérience familiale me laisse à penser que certains brouillons de lecture consistent à faire appel à la lecture avec un plus expert que soi pour choisir ou surmonter des difficultés (Delamotte-Legrand, 2002).

#### **4.2.2. L’observation de pratiques**

Si le brouillon de lecture correspond à une phase exploratoire de la lecture, une forme de prélecture à l’instar des « avant-textes » pour l’écriture, il serait utile d’en connaître la mise en œuvre en temps réel. Esquisse rapide ou temps long d’installation dans la lecture, brouillon en une fois ou en plusieurs, plaisir ou contrainte. Hors du domaine scolaire, le temps n’étant pas imposé de la même façon, la gestion du temps de cette lecture particulière importe, en particulier pour ses effets sur la lecture à venir. Dans ce domaine, seule l’observation de pratiques de la vie quotidienne peut apporter des éléments fiables.

Je n’ai effectué qu’une observation en temps réel, car un tel travail de terrain exige le recours à des situations adéquates et demande un temps considérable. Mais cette observation détaillée mérite qu’on s’y arrête. Il s’agit d’Aurélien (8 ans) dans sa chambre. Je suis dans un fauteuil, je fais semblant d’écrire une lettre et note en réalité l’activité d’Aurélien. Il prend un livre qu’on vient de lui offrir, s’assoit en tailleur sur son lit, examine le livre, le feuillette, lève les yeux, songe un court moment, pose le livre ouvert à l’envers, se lève, va prendre un autre livre sur des étagères, regarde sa couverture, le pose à côté de lui, descend dans le séjour, remonte dans sa chambre avec une barre de chocolat, reprend le livre offert, l’ouvre au hasard, regarde (lit ?) des passages en mangeant le chocolat, reste sur une partie (située dans le premier tiers du livre) qu’il semble lire vraiment (environ trois pages), puis revient en arrière et lit des passages dans une page en marmonnant, ferme le livre, le pose sur l’autre livre, laisse les deux ouvrages sur son lit et s’en va. Je lui demande un peu plus tard *il est bien ton livre ?*. Il me répond en haussant les épaules *j’sais pas, j’ai pas encore commencé*. Ce brouillon de lecture a duré une vingtaine de minutes, ce qui n’est pas négligeable et, pourtant, pour Aurélien, tout au moins dans ce qu’il veut bien m’en dire, cela ne compte pas pour la lecture, la « vraie », celle qu’il va faire (le soir même).

### **5. VERS UN PROJET D’ÉQUIPE**

Ce type d’observation est à poursuivre, dans la mesure du possible, mais seule la technique papier-crayon préserve la spontanéité de la situation. J’envisage deux autres méthodologies possibles. Filmer des enfants dans une salle de lecture de bibliothèque de quartier (caméra fixe en hauteur) pour ce qui concerne les brouillons de lecture au sens de tatonnements très globaux autour du livre. Pour ce qui est des activités de brouillon plus locales d’entrée dans les textes, c’est la verbalisation orale de l’activité en cours qui sera tentée. Issue de la psychologie cognitive, cette méthodologie de recueil des données « on-line » a été choisie dans l’espoir qu’une verbalisation contemporaine de l’activité de lec-

ture donnera de meilleures indications sur les pratiques que celle produite dans l'après-coup d'un entretien. Je ne l'ai tentée qu'une fois avec Adèle qui veut bien être enregistrée et m'explique assez volontiers ce qu'elle fait devant un texte : regarder tout le texte (balayage oculaire accompagné de mouvement de l'index droit sur toute la page), lire le titre et anticiper du sens à partir de lui, repérer les mots inconnus et les demander à quelqu'un, ensuite essayer de lire le texte vraiment.

À partir de là, mon projet de recherche consiste à approfondir ce qui a été ici rapidement présenté. Théoriser certains aspects (par exemple l'opposition culturel / cognitif), préciser l'emploi de la notion de brouillon en lecture (par exemple la frontière avec des modes de lecture qui est encore à définir), problématiser certains recours méthodologiques (par exemple les discours métaprocéduraux), évaluer dans les pratiques ce qui relève d'usages totalement extra-scolaires et ce qui relève d'emprunts d'un monde à l'autre. Mais, essentiellement, je voudrais travailler en équipe la variété des usages des brouillons de lecture en fonction de la diversité des enfants. En effet, les voies d'accès aux pratiques langagières sont multiples selon ce que sont les enfants et je refuse de considérer *a priori* qu'une voie particulière pourrait être prise comme norme d'acquisition (Delamotte-LeGrand, 1998).

Les pratiques enfantines de brouillons de lecture (dont on a commencé et dont on projette l'observation) concernent :

- a) des enfants ordinaires lisant dans leur langue maternelle ; c'est ce que j'ai commencé à proposer dans cet article ; mon objectif premier n'est pas de travailler la dimension sociolinguistique et socioculturelle, mais il faudra bien sûr opérer des choix méthodologiques, en particulier pour neutraliser certains paramètres afin de pouvoir comparer les différentes stratégies enfantines ; en l'état, le travail a porté sur des enfants issus de couches moyennes et urbaines ;
- b) des enfants en grande difficulté avec l'appropriation de l'écrit (en rééducation orthophonique) lisant dans leur langue maternelle ; les observations en cours montrent que les brouillons installent des moyens compensatoires (procédés analogiques, mnémoniques, plurisémiotiques, etc.) différents de ce que font les enfants qui n'ont pas ces difficultés ; elles montrent aussi que ces enfants, s'ils sont en difficulté pour lire, possèdent autant de moyens de mettre en mots leurs techniques d'approche des textes que les autres enfants ;
- c) des enfants ordinaires lisant dans une langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre ; les brouillons consistent la plupart du temps à traduire en langue maternelle ce que l'on perçoit en premier du texte ; en effet, la langue orale que l'on a dans la tête au moment de la lecture n'étant pas la langue étrangère, le détour par la langue maternelle devient une ruse spontanée ; dans ce cas de premier jet de lecture, le lexique prend le pas sur le morpho-syntaxique et le textuel et c'est par les mots du discours et leur traduction que se réalise le brouillon ; ces détours et raccourcis qui, en théorie, constituent un fort mauvais brouillon (ralentissement de la lecture, erreurs de sens) acquièrent, en pratique, une redoutable efficacité et dont il semble difficile de se défaire ;

- d) des enfants sourds pour lesquels on peut faire l'hypothèse que les approches du texte diffèrent selon que leur éducation langagière est essentiellement oraliste, en LSF ou bilingue ; de plus, la langue « parlée » présente au moment de la lecture est soit une langue orale très souvent déficitaire, soit une langue visuelle-gestuelle plus ou moins maîtrisée selon le type d'éducation reçu ; d'où la grande hétérogénéité des brouillons ;
- e) des enfants aveugles lisant en langue maternelle pour lesquels le toucher est l'élément de rencontre avec le livre, le texte, avec une spécificité supplémentaire qui est que l'approche globale et l'approche locale ne sont pas dans un même rapport que chez les enfants voyants ; il est même souvent inversé puisque la plupart des enfants commencent par prendre connaissance d'éléments très limités spatialement ; et puis le braille, de son côté, pose des problèmes de lecture, et donc de brouillon, particuliers.

Globalement, et pour faire une rapide synthèse de ce qui est proposé ici, il s'agit de connaître la manière dont les enfants, dans leur grande diversité, lisent en dehors du cadre scolaire. Comment ils s'y prennent pour s'approprier livres et textes dans leur vie quotidienne. Quelles sont leurs manières de faire et savoir-faire dans des moments de vie collective ou dans leur vie privée. Et quelle est la part et les diverses formes des moments d'activité « brouillonante ». Il me semble, en particulier, que les brouillons de lecture, tels que je les ai présentés ici comme activité extra-scolaire, portent essentiellement sur des écrits de fiction. C'est d'ailleurs en ce sens que les enfants ont globalement interprété mes questions. Cependant, il faudrait pousser l'investigation beaucoup plus loin et se demander si des brouillons différents en fonction de genres d'écrits différents peuvent constituer un indice fort de maîtrise de la lecture. Et là, il y aurait sans doute une piste intéressante pour l'intervention didactique.

## 6. CONCLUSION

Les premières observations présentées ici confirment l'hypothèse selon laquelle, comme l'acte d'écrire, l'acte de lire peut nécessiter une activité préalable sous forme de premiers jets, d'essais et erreurs, de tâtonnements, de reprises. Le formulation d'Adèle *j'efface tout et je recommence*, choisie comme sous-titre de cette contribution, indique assez la proximité de pratique entre écriture et lecture. Il semble donc intéressant de savoir comment procède le lecteur pour aborder un texte ou un ouvrage et pour se l'approprier ensuite, à sa manière. Quels moyens d'approche plus ou moins efficaces il se donne qui vont le conduire à hésiter, à poursuivre, à aller jusqu'au bout, à abandonner ou à s'acharner ? On constate que cette première recherche du sens donne lieu à de premières lectures « pour voir » qui seront ou non suivies de (re)lectures « pour lire » réellement ou plutôt autrement.

Il est aussi intéressant de savoir comment procède le jeune lecteur. Fait-il comme le lecteur adulte ou produit-il des bricolages propres à une « enfance de la lecture » ? Je pense, par exemple, à ces médiations par l'oral, beaucoup plus extériorisées chez les enfants que chez les adultes, qui auraient peut-être à voir avec la persistance chez les enfants de monologues (pour soi), bruyamment oralisés même en présence d'autrui. Ces pratiques de premier accès à la lecture

ne sont pas totalement ignorées en classe, mais pas vraiment prises pour ce qu'elles sont : un véritable moment de lecture. D'autant plus que la représentation scolaire de la bonne lecture reste toujours attachée à la réussite à entrer d'emblée dans un texte et donc laisse peu de chance à une valorisation des brouillons de lecture. Or, comme pour la réécriture, les diverses versions d'une appropriation textuelle sont révélatrices de savoir-faire, de ruses et d'inventivité (au sens de De Certeau), autrement d'un travail réflexif et créatif.

Elles sont aussi, aspect non négligeable souvent délaissé par l'école, source de plaisir, de relation affective au texte, sans doute parce que le lecteur y est actif et vit sa rencontre avec le livre à sa manière et de façon privée. Dans la conception scolaire de la lecture, et malgré quelques avancées actuelles, la connaissance de l'objet à lire reste centrale aux dépens de la connaissance du sujet impliqué dans l'acte de lecture. En effet, le lecteur ordinaire, quotidien, empirique n'est pas pris en compte dans cette conception généraliste, uniciste de la lecture (Jorro, 1999). Je pense qu'une approche par les brouillons de lecture favorise une connaissance de l'activité personnelle et permet d'objectiver d'une manière originale le rapport à l'écrit des enfants. C'est aussi pour contribuer à la connaissance de ce rapport que la présente recherche est entreprise.

### BIBLIOGRAPHIE

- BUCHETON, D. (1996) : L'épaississement du texte par la réécriture, dans Jacques David et Sylvie Plane, *L'apprentissage de l'écrit de l'école au collège*, Paris, PUF, pp. 159-186
- CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1998) : *Les chemins de la lecture*, Paris, Magnard, 120 p.
- CHISS, J.L. et PUECH, C. (1996) : La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires, *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pp. 99-111
- DABENE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael
- DABENE, M. (1991) : La notion d'écrit ou le continuum scriptural, *Le français aujourd'hui*, 93, pp. 25-36
- DE CERTEAU, M. (1980) : *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, UGE 10/18, Lire : un braconnage, pp. 279-296
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1992) : Les brouillons : indices d'acquisition et objets d'apprentissage, *Écritures, écritures*, CNDP et CNRS URA 1164, pp. 101-117
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1998) : De l'hétérogénéité en acquisition. Positionnements et problématiques en sociolinguistique, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, t. XCIII, fasc. 1, Louvain, Peeters, CNRS
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.C. (2000) : *Passages à l'écriture*, Paris, PUF, 224 p.

- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2000) : Conduites explicatives et narratives entre enfants : activités langagières et cognition, *Colloque International de Pragmatique*, Budapest
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2001) : L'explication en *pourquoi/pasque* entre enfants dans des situations de récit et de jeu, colloque international *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*, Paris V
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2002) : La médiation langagière des brouillons de lecture et d'écriture, colloque international *La médiation : marquages en langue et en discours*, Rouen (à paraître)
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers*, Grenoble, Ceditel, 233 p.
- GROSSMANN, F. (1999) : Littératie, compréhension et interprétation des textes, *Repères*, n° 19, Paris, INRP, pp. 139-167
- JORRO, A. (1999) : *Le lecteur interprète*, Paris, PUF, 136 p.
- LEVY, P. et alii (1999) : *Les arbres de connaissance*, Paris, La Découverte, 223 p.
- PENLOUP, M.C. (dir) (1994) : *La rature n'est pas un raté ; plaidoyer pour le brouillon*, MAFPEN et CNRS URA 1164
- PENLOUP, M.C. (1999) : *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris, ESF
- PENLOUP, M.C. (2000) : *La tentation du littéraire du scripteur ordinaire : essai sur le rapport au littéraire du scripteur ordinaire*, Paris, Didier-ENS
- PRIVAT, J.M. (1995) : Socio-logiques des didactiques de la lecture, dans J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 133-153
- REUTER, Y. (1995) : Vers une synthèse : réflexions et propositions, dans J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 243-26

