

- DABENE M. (coord.) (2001) : Pratiques de lecture et cheminement du sens, *Cahiers du français contemporain* 7, ENS Éditions
- TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A. (2001) : *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck-Duculot
- LARTIGUE R. (dir.) (2001) : *Vers la lecture littéraire, cycle III*, CRDP de l'Académie de Créteil

Parce que les nouveaux programmes pour l'école, en faisant une place d'honneur à la littérature, obligent *volens nolens* à reposer autrement la question de l'apprentissage initial de la lecture, j'ai choisi de faire se rencontrer dans l'espace de cette note trois ouvrages, qui n'ont ni le même statut éditorial ni la même finalité : une revue rassemblant des contributions diverses, une forme de compte-rendu de recherche, un fascicule directement adressé aux maîtres – mais qui traitent, à leur manière et de façon convergente, de la réception des textes.

Je commencerai par la revue, «Pratiques de lecture et cheminement du sens», dans la mesure où les réflexions salutairement polémiques et programmatiques de Michel Dabène, dans son article de présentation roboratif, me serviront de fil conducteur. M. Dabène prend soin de rappeler un certain nombre de vérités toujours bonnes à dire : les recherches sur l'acte lexique menées ces dernières années sont si pointues qu'au bout du compte «on en sait de plus en plus sur de moins en moins»; on s'est si bien livré à la décomposition d'une réalité complexe en sous-problèmes isolables (comme l'est l'identification des mots) que la réalité complexe a été perdue de vue; quand on ne les confond pas, on en vient à opposer l'activité de lecture (au sens de décodage) à l'activité de compréhension alors que le sens construit par le lecteur est une composante essentielle de la situation de lecture et que du sens est produit même lorsqu'on est réputé n'avoir pas compris; la lecture est perçue, dans la représentation «lettrée» et scolaire, comme une activité solitaire quand elle est un cas de figure de la communication interpersonnelle et sociale : le sens est construit dans une double interaction, interaction entre scripteur-auteur et lecteur, interaction entre lecteurs; il n'existe que peu ou pas de recherches, et donc de savoirs, sur le contexte socio-affectif des apprentissages, sur les stratégies d'évitement ou de détournement des textes, sur les pratiques réelles de lecture des lecteurs dits «lettrés» au-delà des représentations convenues qu'on s'en fait, sur les «cheminements dans la quête du sens», les produits même de la lecture.

Marie-Cécile Guernier montre assez dans sa contribution le désarroi qui s'en suit chez les enseignants du primaire (cycle 3 en l'occurrence). On retiendra de leur discours tenu sur la compréhension, la primauté de la compétence à déchiffrer et l'association du mauvais déchiffreur au mauvais comprendre. De leur discours sur leur pratique, on retiendra qu'ils évaluent, en toute logique, la compréhension d'abord au travers de la lecture à haute voix et que, dans cette évaluation, ils marquent une opposition tranchée entre «ceux qui comprennent» et «ceux qui ne comprennent pas». Pour autant, au-delà de ce consensus, trois conceptions de la compréhension peuvent être distinguées qui montrent que ni les discours ni les pratiques qu'ils inspirent ne sont monolithiques à l'école : dans la première conception, comprendre un texte c'est strictement comprendre

le sens de chacun de ses mots («la lecture c'est le vocabulaire»); dans la seconde, comprendre un texte, c'est rendre compte de son essentiel (le résumer, en dégager la structure narrative) et donc «ne pas comprendre», dans cette conception-là, c'est s'arrêter sur un détail secondaire relativement à l'architecture du texte ... mais pas nécessairement à sa compréhension fine; dans la troisième, comprendre un texte c'est l'interroger, interpréter ses zones d'ombres (mais en l'occurrence seulement sur les motivations des personnages : l'approche psychologique des personnages est une tradition scolaire bien ancrée). M. C. Guernier n'a pas rencontré de maîtres qui articuleraient ces différentes approches, lexicales, structurelles et sémantiques, ce qui lui fait dire qu'on a affaire à une «conception monomodale de la construction de la compréhension». Au-delà, ce qui retient l'attention, c'est le fait que, quelle que soit la conception de la compréhension, ce n'est pas la lecture réelle des élèves qui est évaluée, puisqu'on ne cherche pas à y accéder, mais la réussite à des exercices qui sont sensés la mesurer à côté : lecture à haute voix, résumé, réponses au questionnaire. Le bon lecteur est celui qui réussit ces trois exercices. En revanche, la vraie lecture en situation, en bibliothèque par exemple, n'est pas contrôlée, comme si ce qui est lu en bibliothèque pouvait être lu sans comprendre, comme s'il s'agissait d'une activité ludique de peu de poids, pratiquée quand on a fini le vrai travail (scolaire) sérieux.

Pour toutes ces raisons, M. Dabène propose un programme, qui est à lire à la fois comme un programme de recherches à venir et comme un programme d'action didactique. Ce programme à double détente repose sur le postulat que tout acte de lecture est inscrit dans une «situation de lecture». Le sens est posé comme «produit dans une situation de lecture caractérisée par un ensemble de variables dont il reste à mesurer l'impact : rapport du sujet au langage, rapport à l'écrit, circonstances de la lecture (degré de liberté et de motivation), degré de familiarité avec le genre et le thème, degré de connaissance de l'auteur...».

Les diverses contributions de la revue explorent les pistes ainsi dégagées, celle du rapport à l'écrit de personnes «illettrées» au début de leur incarcération, pour Jean-Marie Besse et alii; celle de la dimension psycho-affective de l'acte de lecture pour Nicole Robine (ou comment l'affectivité s'insinue dans les activités d'interprétation, comment la motivation de la lecture procède à la fois d'un désir de lire sa propre identité et de se représenter les identités des autres); celle des pratiques effectives, concrètes et ordinaires des lecteurs experts pour Jean-Marie Privat et alii, qui plaident pour une didactisation d'un ensemble de savoir-faire «artisanaux» («bricolés de fait par tout lecteur confirmé») – savoir baliser une lecture longue par des traces scripturales à même le texte parce qu'annoter est une activité dialogale, le déclencheur ou le témoignage d'une interaction texte-lecteur, savoir mener une relecture qui ne se borne pas à être une relecture-ressassante, savoir à moindre coût suspendre ou reprendre une lecture, savoir sauter des passages... – savoir-faire relégués traditionnellement dans la clandestinité de la classe parce que non conformes à l'image du lecteur-modèle, solitaire, isolé, silencieux, immobile, tenant à distance respectueuse le livre qu'il lit de manière linéaire, continue et exhaustive.

F. Grossmann, pour sa part, reprenant l'esprit de sa thèse, et sa posture ethnographique, après avoir étudié les «lectures partagées» en milieu scolaire,

ouvre une première piste d'exploration des «lectures partagées» en milieu familial, pour montrer qu'elles sont moins un moyen d'acculturation à l'écrit, qu'un moyen de communication transgénérationnelle et au-delà une initiation au dialogue que tout lecteur confirmé engage avec le livre. La lecture d'un album, offerte par l'adulte au petit enfant, suppose un espace intime, pratique sociale que l'école dite maternelle tente de s'appropriier, et une intégration du dialogue dans l'activité même de lecture. C'est cette intégration qui est finement étudiée à partir d'interactions enregistrées : séquence d'ouverture et de clôture, parenthèses dialogales, unités dialogales intégrées à la lecture et dans ces unités, origine, objets et fonctions des diverses interventions. On retiendra tout particulièrement cet élément de la conclusion : «Les questions qu'on pose à l'enfant ou qu'il se pose, à propos ou en marge de ce qu'on lui narre, sont les prémisses de celles qu'il aura à se poser en tant que lecteur».

C'est précisément les questions qui se posent aux lecteurs en principe confirmés du cycle 3, les «cheminements qui conduisent à comprendre quelque chose» qu'étudient François Quet et Jean-Pascal Simon. Ils s'appuient l'un et l'autre sur des données recueillies en milieu scolaire et s'attachent à saisir, au travers de verbalisations spontanées, orales ou écrites, et d'échanges de ces verbalisations, les traces de la compréhension en marche. Les deux auteurs choisissent de faire dialoguer les élèves sur des textes qui posent des problèmes de compréhension. L'objectif de F. Quet est de repérer les lectures déviantes ou plausibles, d'identifier les connaissances (scolaires et extrascolaires) mobilisées, les «ressources [rassemblées] pour remporter d'authentiques victoires sur le sens». On peut ainsi voir comment des élèves, confrontés à un début de récit dont ils doivent identifier les personnages (opération problématique, à vrai dire trop problématique : le texte «résiste» même à un lecteur aguerri), usent de stratégies très hétérogènes qu'ils savent justifier ou mettre en cause en s'appuyant sur la matérialité du texte, en prélevant des indices étayés par des connaissances orthographiques et syntaxiques. Reste que le raisonnement orthographique ou syntaxique est souvent pris en défaut et que les élèves ne savent guère construire des faisceaux d'indices qui articuleraient connaissances (ou attentions) orthographiques et syntaxiques (*Emmanuelle, c'est un homme parce que «À la mort d'Emmanuelle, il s'était juré»*). Ce qui explique la remarque suivante : «il ne s'agit peut-être pas tant d'accumuler des connaissances nouvelles que d'apprendre à faire fonctionner ensemble celle dont chacun dispose».

Au-delà de ce que dit l'article, il n'est pas inintéressant de constater aussi que l'erreur citée dans la parenthèse, nonobstant l'explication qui en est donnée par les pairs et sa reconnaissance par son auteur, resurgit spontanément et durablement dans la suite du débat. L'erreur de lecture (sorte d'accord par proximité) présente en l'occurrence un fonctionnement assez semblable à celui de l'erreur d'orthographe. Et le lecteur se dit que le corpus fourni mériterait que les psycholinguistes s'y intéressent, précisément dans l'esprit adopté par Jean-Pierre Jaffré traquant la logique des fautes d'orthographe dans les copies d'élèves. Pour autant, l'erreur de lecture diffère aussi sans doute de l'erreur d'orthographe en ce qu'elle construit une image mentale initiale (ici, celle d'un personnage masculin, qui a déjà commencé à prendre vie et intérêt), voire un

scénario initial, un cadre de lecture où viennent se placer et où sont traitées toutes les informations suivantes. On comprend dès lors qu'il soit beaucoup plus difficile de s'en défaire.

Les deux autres ouvrages retenus, *Les cercles de lecture* et *Vers la lecture littéraire*, proposent de nouvelles manières d'enseigner à l'école la lecture comme cas de figure de la communication interpersonnelle et sociale. Leurs options sont sensiblement différentes mais non incompatibles et gagneraient même à se compléter dans la classe.

*Les cercles de lecture* ou *Comment interagir pour développer ensemble des compétences de lecture* est issu d'un ensemble de recherches menées sous l'égide du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique. Inspiré de pratiques venues d'Amérique du Nord, au même titre que le journal intime de lecture ou le journal dialogué, pratiques que Monique Lebrun a naguère présentées ici même (dans le n° 13), le «cercle de lecture» est défini par les auteurs comme «tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir des textes de littérature ou d'idées». Il se donne pour justification théorique l'analyse de Rosenblatt pour qui la lecture repose sur une série de transactions entre le lecteur et le texte, double mouvement du texte au lecteur et du lecteur au texte, et double réponse du lecteur. Le lecteur apporte une réponse personnelle, affective et critique, dite «réponse esthétique», qui se manifeste par un flux incessant de sentiments, émotions, idées, souvenirs. Une fois la lecture achevée, il apporte une réponse dite «efférente», tournée vers l'extérieur, pour transmettre une information, agir à partir des informations reçues, discuter avec d'autres son interprétation.

Le cercle de lecture répond à une hypothèse didactique. Sorte de forum où les jeunes lecteurs extériorisent leur réponses aux textes, les partagent et les enrichissent avec l'étayage de l'adulte, il est présenté comme un médium leur permettant à terme de passer du dialogue extériorisé au dialogue intime, d'élargir et d'intérioriser le processus transactionnel, avec l'étayage de l'adulte. Dans un enseignement réciproque, les élèves, qui ont tous lu le même livre, consistent dans un «carnet de semences» (?), les impressions ou réflexions qu'ils souhaitent soumettre aux membres du groupe et faire fructifier. Un meneur est choisi qui régule le débat. Les notes de lecture personnelles préalables à l'échange sont rédigées avec l'aide d'une fiche-guide qui détermine des «objets» de discussion possibles et des règles de savoir-vivre conversationnelles, indispensables pour assurer la régulation du débat. Cette fiche-guide se transmue *in fine* en grille d'évaluation. On voit bien au travers des nombreux extraits de débats commentés comment, tout au long de l'école primaire, le cercle de lecture peut modifier le rapport à la lecture des jeunes enfants tout autant que le rapport même des jeunes enfants dans le groupe. Il est une école d'écoute et de tolérance : la parole de chacun y est sollicitée, la pluralité des interprétations y est valorisée, les règles du débat démocratique y sont respectées. Il est en ce sens un dispositif fécond. Toutefois, concernant les textes littéraires (il n'en va pas de même pour les textes dits «d'idées», traités de manière rigoureuse et séduisante), il s'inscrit dans un double impressionnisme.

Impressionnisme des réactions sollicitées tout d'abord. En dépit de positions de principe, ce qui s'échange, ce sont essentiellement des impressions de lecture : les fiches-guides invitent d'abord à exprimer ses sentiments sur les personnages (caractéristiques, ce qui plaît / déplaît), sur l'histoire (passages préférés, opinion sur la fin de l'histoire, la suite des événements, ce qui fait rire, ce qui rend triste), sur le titre, les thèmes traités, les mots étonnants, elles invitent aussi à faire des rapprochements avec sa propre vie et avec le monde réel en général. La réponse attendue est avant tout une réponse psycho-affective, ce qu'on ne saurait reprocher aux auteurs dans la mesure où, comme le souligne Nicole Robine dans la revue précédemment évoquée, il s'agit d'une dimension déterminante de l'acte de lecture, trop souvent occultée dans les pratiques scolaires. Néanmoins, la seule réponse psycho-affective ne donne que peu de clés aux élèves pour régler les problèmes de compréhension qu'ils peuvent rencontrer. L'apprentissage de la résolution de problèmes de compréhension n'est d'ailleurs pas un objectif explicitement visé. « L'objectif prioritaire de l'activité c'est d'amener les élèves à se choisir divers thèmes de discussion ... et à en discuter ». Autant dire que c'est moins une lecture véritablement *interactive* (avec le texte) qu'une lecture *participative* à plusieurs qui est encouragée, et ce, paradoxalement sur un mode standardisé. Et de fait, les textes-supports sont choisis en fonction de critères flous : pour être retenus, il suffit qu'ils se présentent comme des « œuvres denses et riches susceptibles de favoriser la discussion en ce qu'elles provoquent émotions, identification, perplexité, étonnement ». Le texte est perçu plus comme un prétexte qu'un véritable partenaire de jeu littéraire. Ses spécificités ne déterminent pas le mode d'entrée en lecture et le mode de questionnement puisque c'est antérieurement à l'étude de tout texte que la fiche-guide est établie une fois pour toutes à partir d'un questionnement du type : « de quoi peut-on parler quand on discute d'une histoire ? ».

Impressionnisme ensuite du discours d'accompagnement qui a des conséquences sur la mise en œuvre concrète. C'est sans doute faute d'une théorisation de la littérature et de sa réception, faute sans doute aussi d'une théorisation de la compréhension, que les auteurs sont conduits à ne pas analyser finement le contrat de lecture qu'impose les textes choisis, à négliger la dimension culturelle, à opposer lecture littérale et lecture inférentielle et à les hiérarchiser dans le temps (le sens littéral serait d'abord perçu, l'accès au sens inférentiel viendrait ensuite), à valoriser l'inférence mais sans la définir précisément (ce qui fait qu'elle est tantôt réduite à une explication des conduites des personnages, tantôt confondue avec l'interprétation symbolique).

L'ouvrage publié sous la direction de Rosine Lartigue, *Vers la lecture littéraire au cycle III*, place en exergue une citation de Jean-Pierre Siméon, dont on ne reproduit ici que le début : « Tout livre est un désir d'inconnu. D'où l'on conclura que tout lecteur est un brave, qui cède à ce désir, se plaisant à ce qui lui est étranger, risquant ses certitudes au jeu du mystère et de l'imprévu. » C'est afficher clairement des options théoriques sur ce qu'est l'acte de réception d'un texte littéraire, sa part de risque et d'aventure, sa complexité (« Savoir lire un texte littéraire, c'est avoir accès à des lectures interprétatives, voire au sens symbolique et être capable de circuler d'une lecture à l'autre ») et laisser entendre implicitement des options didactiques, qui rejoignent celles que j'ai

défendues dans *Repères* 19 («Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant»). Ces options sont les suivantes : organiser l'espace-temps de lecture de telle sorte qu'y figurent des moments de lecture «grandeur nature» (lecture suivie collective, contrats de lecture individuels), des moments où se construit une méthodologie de recherche en BCD et, articulés aux précédents, des moments où l'objectif affiché est d'apprendre à comprendre, c'est-à-dire, d'apprendre à surmonter les difficultés de compréhension des élèves, préalablement identifiées.

Ces moments, sur lesquels l'ouvrage se focalise, se présentent comme des situations-problèmes : un texte est choisi (texte court *in extenso* ou début de roman, tant il est vrai que les obstacles à la compréhension s'accumulent en début de lecture), parce qu'il renferme une des difficultés repérées ; un questionnement léger et toujours postérieur à la lecture est conçu pour faire apparaître le problème ; des modalités de travail en petits groupes sont mises en place qui favorisent l'explicitation du problème, la confrontation des solutions et la prise de conscience des différentes stratégies de résolutions possibles. L'accent mis sur l'importance d'ouvrir le débat argumentatif quand plusieurs interprétations sont possibles ou quand les erreurs variées de compréhension attendues sont commises, peut permettre de rapprocher le présent ouvrage du précédent. Mais alors que le débat, l'échange de paroles sur la parole du texte, est posé, dans les «Cercles de lecture», comme une fin en soi, il est ici présenté comme un moyen au service d'une fin, autre : la résolution du problème posé. Dans le premier cas, ce qui est valorisé c'est la réponse du lecteur au texte, dans le second, c'est la réponse du texte à la lecture du lecteur. Dans le premier cas, le choix du texte, qui ne semble pas déterminant, s'opère plutôt à partir de critères affectivo-identitaires ; dans le deuxième cas, «le texte est au cœur de l'activité», son choix évidemment capital et l'attention fine qu'on lui porte déterminante.

Les textes choisis sont des textes «résistants» mais que l'élève doit pouvoir cependant apprivoiser au niveau qui est le sien. Les difficultés sélectionnées se situent pour une part dans la lignée de celles que Rosine Lartigue a naguère travaillées, en compagnie de Suzanne Djebbour (voir «Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle III», *Repères* 9, 1994) : difficulté à repérer les personnages en présence aussi bien que les liens qui unissent, difficulté à identifier dans certains cas de figure le personnage principal, à synthétiser les informations le concernant quand elles sont éclatées. S'y ajoutent, d'autre part, la difficulté à percevoir les ellipses et donc à les combler, la difficulté à identifier le narrateur et sa stratégie narrative dans le cas de textes biaisés orchestrant délibérément la méprise. La pertinence de la sélection des textes présentés, la rigueur, souvent pointilleuse, des critères de choix, ainsi que l'analyse éclairante du comportement constaté des élèves, font de l'ouvrage un outil précieux de formation.

On voit comment les deux ouvrages peuvent utilement se compléter.

Catherine Tauveron